

REVISTA DE • L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT • N. 43 JULIOL-AGOST 1988

# in-fàn-ci-a



# Una col·lecció de dotze llibres per aprendre de llegir

N A S   D E   B A R R A C A

Llibre 1

**Nin i Non** (Vocals, n, t)

Llibre 2

**En Nin i en Non, la mona i l'ós.** (s, m, l)

Llibre 3

**El sol, solet riu sota el nas.** (r)

Llibre 4

**Bim, bom.** (b, k)

Llibre 5

**Sento, sento.** (p)

Llibre 6

**Fem preguntes.** (f, d, g)

Llibre 7

**Els titelles fan titelles.** (ll, j)

Llibre 8

**A quin dia som, avui?** (ge, qu)

Llibre 9

**Endevina, endevineta.** (z)

Llibre 10

**El pare carbasser quan va venir de la guerra.** (r)

Llibre 11

**Veus el que jo veig?** (gu, x)

Llibre 12

**La vella de Romadriu.** (Totes les consonants)



Editorial Onda  
Passeig de Gràcia, 120  
T. 218 21 26  
08008 Barcelona

# DESÀNIM? NO, GRÀCIES!

Hi ha tres, i grans, raons més per rebutjar el desànim, que per rebutjar les centrals nuclears.

Rebutgem el perill de destrucció física i biològica que les nuclears signifiquen en un futur que no dominen nosaltres sinó elles, les nuclears, com si aquesta destrucció fos segura, tot i que no és present, encara. Però hem de rebutjar el desànim: perquè és el buit, la destrucció de l'ànim, per damunt de la física i la biològica, perquè és present ja, i perquè sí que el dominem nosaltres, sí que està en les nostres mans, en el nostre ànim, la possibilitat, i per tant la responsabilitat, de rebujar-lo.

Cert que els mestres hem viscut i vivim en greu conflicte amb l'Administració, l'hem viscut de forma pública i explosiva, com una manifestació anti-nuclear; cert que seria fàcil, davant dels obstacles, caure pel pendent del desànim. Però està en les nostres mans, en la nostra decisió, el no posar-s'hi.

«Res no tornarà a ser com abans» deia el manifest que molts mestres hem signat. Cert, i està en les nostres mans que sigui millor el futur del nostre ànim. Tenim un estiu per reconstruir-lo i afermar-lo, no pas a la llum pública, sinó a la llum de l'anàlisi personal i col·lectiva, però sempre positiva, constructiva, per reconstruïda, del que tenim, el que hem de tenir, el que podem tenir en tal i qual termini, i amb tal i qual coincidència de voluntats, de decisions i de mesures i accions, amb els infants, els pares i l'Administració.

»Res no tornarà a ser com abans»; cal no enganyar-se per no haver-se de desenganyar, cal no animar-se erradament per no haver de desanimar-se. Però sí, animar-se en la tasca possible i responsable de comprendre i d'explicar, d'oferir i d'acceptar, de tancar vies mortes, de continuar les efectives, d'obrir horitzons, que n'hi ha, que en descobrirem més dels que somniem, si coneixem amb tot l'ànim la realitat que tenim.

Desànim?» No gràcies! Ànim? Sí! i no cal que ens en donin les gràcies, que l'ànim és dret i deure que tenim. I que l'educació, especialment la dels més petits, les té totes.

## in-fàn-ci-a-43

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: PETITS PERSONATGES A LA RECERCA D'AUTOR/M. Conde i Visitación García	4
Escola 0-3: UNA PROPOSTA DEL CONTE DIFERENT/C. Sabino, Viky Chicote i Nuri soler	10
Escola 0-3: L'ADAPTACIÓ DEL NEN A L'ESCOLA BRESSOL/Rita M. Perani i M.L. Leggio	12
Bones Pensades: UNA IMATGE VAL MÉS QUE MIL PARAULES	19
Escola 3-6: TREBALL INDIVIDUALITZAT I ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE/Laura Manaut	20
Escola 3-6: LA CUINA A L'ESCOLA/Montserrat Riera	24
Infant i Societat: CASAGLIA: ANEM AL PARC/Alessandra Orlandi i Anna Selva	28
Infant i Societat: TEMPS ERA TEMPS. ROBERT OWEN CREADOR DEL PARVULARI/Josep González-Agàpito	36
Infant i Salut: ELS INFANTS I ELS JOCS OLÍMPICS/Jose Maria Casasa	38
Infant i Salut: PREVENCIÓ DELS ACCIDENTS INFANTILS/C.P.A.	40
Racó del Conte: UN DIT EIXERIT/M. Dolors Alibés	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. Securon.

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

2-fàn

## Petites coses que tradueixen uns valors

És tot allò que no es veu, que no s'escriu en cap programació perquè passa per la manera de fer i de ser de cada persona, individualment.

Cada individualitat ha interioritzat al llarg de la seva vida la realitat socio-cultural que el medi o diferents situacions li han proporcionat. Aquesta realitat ha estat emmagatzemada al nostre cervell. A poc a poc, a través de les sensacions, percepcions, imatges, conceptes viscuts, etc., conscientment o inconscientment, nosaltres actuem d'una manera determinada transmetent unes actituds i uns valors.

Les petites coses neixen del coneixement d'un mateix i de la coherència a l'hora d'actuar. Dins d'un equip el conjunt de les petites coses que passen cada dia configuren el projecte educatiu real.

Tots som conscients de la complexitat que ens porta l'anàlisi dels valors i de les actituds de cada persona i posar-ho en comú per a un projecte comú.

En tot equip ha d'haver-hi un principi d'acceptació i respecte per la pròpia evolució de cada persona. El que sí que el conjunt de



l'equip ha d'exigir-se mútuament és la coherència en definir un projecte i a l'hora d'actuar.

Sigui quin sigui el projecte educatiu passa per la conscienciació dels valors i actituds que transmetem el conjunt d'un equip amb les petites coses que fem dia a dia. Des de la manera de vestir-se, de parlar, d'escoltar, de respectar, de manar, d'organitzar, d'interrelacionar-se, tancar-se... La manera d'oferir un got, de repartir alguna cosa, parlar la taula, etc, etc.

Carme Cols

## Jocs dansats

Hem rebut aquesta plana d'opinió sobre el núm. 6 de la Col·lecció «Temes d'Infància» que acaba d'editar la nostra revista. Reproduïm les seves ratlles i celebrem que l'obra sigui útil als lectors.

Ha aparegut fa poc aquest petit llibre: una selecció de vint jocs dansats que els infants practiquen en els seus jocs espontanis. Apareixen precedits per una aproximació a la dansa, al seu simbolisme i a la supervivència del joc dansat infantil, per un breu estudi de les danses infantils a Catalunya on s'hi consideren, entre altres aspectes, el text, la música i el moviment, i una orientació per a la introducció d'aquests jocs a l'escola.

Es tracta d'un llibre clar i directe, del qual cal remarcar el rigor en les transcripcions musicals i l'aportació de cites bibliogràfiques, sovint poc detallades en llibres d'aquesta mena. L'autora ha tingut l'encert d'escollir uns jocs amb música de caràcter molt variat i alguns d'ells poc o gens difosos.

S'ha editat, junt amb el llibre, una cinta amb les cançons, que, donades les dificultats que encara té la majoria de gent per a desxifrar l'escriptura musical, és de gran utilitat. Els jocs dansats són cantats per Montserrat Martorell, acompanyada al piano per Lluís Vidal.

Les harmonitzacions són obra de Mariona Vila.

Crec que no podem passar per alt aquesta cinta perquè representa una aportació de gran interès respecte al material existent al mercat. Podem trobar cançons tradicionals catalanes cantades per nens, algunes amb gran bellesa i naturalitat, com per exemple les «Cançons d'Infants» (Eufònic) interpretades per l'Esquellerinc. En canvi es fa difícil trobar aquesta senzillesa quan es tracta de cançons cantades per adults. Hi ha versions amb harmonitzacions molt cultes i cantades amb gran lirisme per cantants prestigiosos que no sempre aconsegueixen l'estil adient a la cançó tradicional i gairebé mai no inclouen en el seu repertori cançons aptes per a ser cantades per nens molt petits.

Trobem també, en una línia molt diferent, els animadors, que amb ajuda d'una guitarra canten i fan cantar els nens, els quals solen imitar la manera de produir el so i les inflexions de veu d'aquests animadors que sovint no són un model gaire recomanable des del punt de vista musical.

El buit que existeix entre aquests dos materials tan diferents, l'omple una cinta com «Jocs dansats». És una sort que Montserrat Martorell ens faci arribar aquestes cançons —en alguns casos cantarelles— amb un fra-

# plana oberta



seig molt expressiu, una dicció clara i una autenticitat interpretativa d'acord amb el tarannà d'aquesta música. Les harmonitzacions, molt ben interpretades, són una sorpresa constant, fresques, inspirades i joganeres.

No és, tot plegat, un material pretenció, respon, més aviat, a la necessitat d'omplir un buit i que els mestres i educadors tinguin a l'abast un material digne i pràctic per a fer cantar i dansar els nens.

VILAR, Mercè. *Jocs dansats*. Barcelona. Rosa Sensat, 1987. (Col·lecció «Temes d'Infància» núm. 6).

Margarida Barbal i Rodoreda

## Els ous de Pasqua

### El cistellet amb un ou decorat

El darrer dia del segon semestre —a les portes de la setmana— el meu fill Josep va sortir al bosc. Hi va anar amb els seus companys de maternal 1 (2 anys). A l'una del migdia va sortir més content que unes pasqües amb un cistellet —de cartolina blanca decorat per ell mateix amb ceres— i un ou pintat a dins. M'explicava després que uns conillets havien deixat tot d'ous al bosc i que els havien anat a buscar. Em va faltar temps per a parlar-ne amb la seva mestra, la Montserrat, i per a demanar-li més explicacions.

### Rondalla alemanya dels conillets de Pasqua

Vet ací que a Europa Central i a la Gran Bretanya és ben viva la rondalla dels conillets de Pasqua. Responent a la meua petició va confeigir aquest text suggerent:

«Quan el fred s'acosta, les fulles dels arbres cauen, les flors, els fruits i tot el que té vida en el món de les plantes va morint i els animals del bosc van preparant els seus caus per amagar-se quan el fred fort de l'hivern no els permeti córrer i saltar pels prats i boscos. Però els conills, abans que l'hivern no arribi, recullen llavors de les plantes del bosc

de totes menes i les guarden al seu cau. Quan és l'hivern el bosc sembla trist i sol. Però... en arribar la primavera els conills agafen totes les llavors que havíem guardat i les escampen perquè broti una bonica primavera i la vida torni a néixer al bosc, així broten les fulles, surten les flors i els animals contents tornen a córrer i saltar pels prats. Els conillets preparen també una sorpresa per als nens que estimen les plantes i van a veure com és de bonic el bosc.

Nosaltres anirem a veure el bosc i a buscar la sorpresa que per a nosaltres han amagat els conillets».

*Pasqua sense ous  
com Nadal sense torrons*

### Quin sentit té l'OU?

Des de temps molt reculats L'OU és un emblema de la immortalitat Cirlot al seu diccionari dona fe que s'han trobat ous a molts sepulcres prehistòrics de Rússia i de Suècia. Per expressar les idees abstractes l'home agafa als objectes concrets de la vida quotidiana. Així es representa la justícia amb unes balances que no es decanten de cap costat, la pau s'il·lustra amb un colom blanc que porta un ram d'olivera.

Aleshores aquest ou dels conillets de Pasqua lliga amb el desvetllament de la vida durant la primavera i també amb el Jesús de Natza-

ret mort a la creu i ressuscitat al tercer dia, motiu central de la setmana santa.

### Proposta a les companyes parvulistes

Havent-me semblat una bona pensada enguany hi he engrescat les altres parvulistes. S'hi han avingut i hem anat als boscos de can Robert de les rodalies de la ciutat a tocar el parc natural de la muntanya de Sant Llorenç i Serra de l'Obac.

Veient que érem quatre grups de quitxalla vàrem senyalar al bosc quatre zones amb cintes de colors vius. Segons el color els nens s'endisaven entremig dels pins i alzines, brucs, argelagues i romanís a buscar el regal que ens havien deixat els conillets de Pasqua. Va ser una estona molt divertida.

Val a dir que unes classes del cicle mitjà van col·laborar decorant les vuit dotzenes d'ous que necessitàrem.

Per acabar, només dir que hem de solucionar per a un altre any la cuita dels ous. Se'ns en van trencar molts mentre bullien a l'aigua.

Jaume Valls. CP JOAN XXIII  
Montserrat Segarra. Escola LAVET  
Terrassa. 28 de març 1988

### Bibliografia:

J.E. CIRLOT, *Diccionario de símbolos*. Barcelona. Labor.  
J. AMADES. *Costumari català. El curs de l'any V*. II (El cicle pasqual, els ous, pàgs 904-904) Barcelona. Salvat/Ed. 62, 1982.

LAVET, equip de Pre-escolar, *Cric-Cric*, (llibre del mestre) Barcelona. Onda, 1982.

# educar de 0 a 6



## PETITS PERSONATGES A LA RECERCA D'AUTOR

### L'educació infantil a la cruïlla

MERCEDES CONDE MARTÍ - VISITACIÓN GARCÍA CABAÑAS

Escriure aquest article en ple debat públic sobre el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza» (publicat el juny de 1987) dóna intensitat i urgència a l'interès de ressaltar alguns aspectes que ens semblen importants perquè marquen el futur de l'educació infantil.

L'ocasió mereix l'esforç i la implicació de tots els que tenim alguna cosa a dir sobre l'educació dels més petits: som davant el primer cop que l'etapa 0-6 és reconeguda com a educativa i, per això, inclosa com una etapa més del sistema educatiu. Celebrem aquest naixement, però esperem que el debat hagi estat fructífer, introduint nous canvis al text actual perquè sigui realment un disseny que apunti la qualitat educativa d'aquesta etapa: aquest és l'objectiu de tots i també, segons el seu propòsit exprés, el del Projecte a debat.

L'educació primera no és competència únicament del Ministeri d'Educació, però pensem que sí que li toca el paper important de tenir en compte la complexitat de les condicions educatives dels primers anys, i, des d'aquesta evidència, li correspon descobrir els diversos aspectes que hi intervenen, assenyalar-los, fer-los visibles i reflectir-los en el Projecte de Llei.

Encara que aquí comentarem l'Educació Infantil des de les propostes del Ministeri d'Educació, pensem que l'ocasió del debat actual podria ser un bon moment per a propiciar des d'altres àmbits de la societat una mirada atenta cap a la infància avui, convençuts que l'atenció que una societat dóna als nens petits és un indicatiu d'allò que pensa d'ella mateixa i d'allò que vol per als qui la formen i el seu futur.

Des del reconeixement de la dificultat que suposa articular per primera vegada l'Educació Infantil, la nostra aportació intenta d'evidenciar les contradiccions on cau sistemàticament la proposta de Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament, i posar de manifest la nostra perplexitat davant d'algunes situacions que ocasiona el Ministeri d'Educació.

4-0



El model educatiu implícit a l'actual proposta marca l'orientació i els límits de futurs desenvolupaments de marcs curriculars. Per això ens sembla un punt clau que siguem conscients de les intencions que marcaran la direcció de l'educació infantil si tira endavant el projecte tal com està.

D'altra banda, i com a contrast, aportem una *alternativa* al model implícit a la proposta actual: el model que fonamenta el «Plan Experimental de Educación Infantil» del MEC, i que va ser donat a conèixer el setembre de 1986 com a «Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil» i que vigeix actualment.

Deixem per al capítol d'allò inexplicable o no explicat com el Ministeri canvia de direcció quant al model que defensa en només uns mesos, més que més quan aquest canvi no està basat en una avaluació de l'anterior.

### **Alguns interrogants davant el projecte de debat respecte de l'educació infantil**

La lectura del Projecte de Debat ens fa pensar en l'anècdota d'aquell rei que se sentia aclaparat per les contínues queixes dels seus súbdits. Es lamentaven de la ignorància i les dificultats que trobaven cada cop que havien de realitzar un procediment administratiu. El rei, volent resoldre d'una vegada per sempre aquestes queixes, decidí redactar un text que recollís totes les situacions en què es pogués trobar un ciutadà al llarg de la seva vida, que exigissin un procedir administratiu i la forma de realitzar-lo. Així manà confeccionar un document de 150.000 pàgines. Satisfet, organitzà un festí per celebrar la finalització del seu projecte. Els ciutadans acudiren a l'àpat plens de perplexitat i confusió. Pretenia ajudar-los i recollir les seves queixes, però allò els feia sentir ignorants i trobar més dificultats afegides a les inicials. A més, ara ja no es podien ni queixar.

Evidentment no és per l'extensió que establim la semblança sinó perquè, igual que a l'anècdota del rei, assistim en la lectura de la Proposta per a Debat a un doble discurs: un és la declaració explícita d'intencions i l'altre les concrecions que possibilita i les condicions que defineix: un i altre, sovint tenen poca cosa a veure, i fins i tot són clarament contraris. Ens basarem per conèixer el model real en la seva presència implícita, en allò que de fet propicia i en allò en què queden les paraules en concretar-se en actuacions.

Com a exemple destacarem tres aspectes:

1r. D'una banda es reconeix explícitament la importància de la qualitat educativa per a l'etapa 0-6; de l'altra es concreta en una discriminació qualitativa clara per als tres primers anys, evidenciada pel que fa a la titulació dels professionals que s'estableix per a aquestes edats, per als quals es preveu una formació més baixa, i també pel que fa a un compromís més petit, o quasi bé nul, respecte de la responsabilitat sobre el destí del 0-3, per part del Ministeri.





L'esforç més gran que proposen fer per al 3-6 es concreta en un compromís d'anar cap a l'escolarització de tots els nens, aprofitant els centres existents. Aquesta disposició, segons la nostra manera de veure-ho, no aposta per la qualitat educativa dels anys immediatament anteriors a l'escolarització obligatòria, sinó que apunta raons de caràcter pràctic, que, sense ser menyspreables, cal no confondre amb plantejaments pedagògics específics.

2n. Reconeix l'etapa 0-6 com un nivell específic amb necessitats i característiques pròpies. Malgrat això assistim a un plantejament que des del principi, dissenya, en funció del futur, dels objectius finals del sistema educatiu. Així l'educació dels primers anys es veu molt condicionada, aplicant-s'hi, de manera reduïda, el mateix esquema que sustenta les edats posteriors.

Com a justificació s'argumenta la coherència del sistema educatiu, no les necessitats dels més petits i les formes pròpies de créixer i aprendre. Si les raons de coherència del sistema educatiu exigeixen sacrificar el respecte a les característiques específiques de cada moment del desenvolupament, ens hauríem de qüestionar al servei de què està.

3r. S'hi reconeix la recerca del desenvolupament integral del nen. En concretar-ho ens trobem amb un plantejament que atempta de manera evident contra la integritat de la persona: parla de relació amb l'entorn i desenvolupament integral... i posteriorment només s'hi torna a parlar de relació per excloure-la de les àrees d'experiència del nen petit. També queden escindides de les àrees d'experiència les actituds i les emocions... Com es pot parlar de desenvolupament integral i paral·lelament oferir una consideració tan atemptatòria a la globalitat del nen i a la integritat de la persona i del seu creixement. Això ens evidencia quina noció d'educació hi és implícita i que entén per aprendre.

*Una alternativa que ja és al carrer:* El «Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil» (MEC, set. 1986)

L'Avantprojecte suposa un primer intent, ara en experimentació i per això inacabat, de donar forma curricular a un model educatiu. Neix dins del Pla Experimental d'Educació Infantil que vigeix actualment i en constitueix el fonament.

En el procés d'elaboració es van anar dibuixant les bases que el sostenen:

1r. Fer ressaltar, definir i partir de les característiques singulars de les primeres edats.

2n. Buscar una estructura de disseny curricular que sigui coherent implícitament amb el respecte a aquestes característiques.

3r. Destacar el fil conductor que doni cohesió a aquest període del desenvolupament i que el defineixi com a propi i específic, a fi d'evitar la tendència (en el context social) al fet que els més grandets, dins d'aquest període, siguin assimilats al quefer pedagògic propi d'edats superiors, perdent així l'especificitat i la vinculació amb els més petits.

Seguidament desenvoluparem breument aquests apartats:



1r. *Fer ressaltar, definir i partir de les característiques singulars de les primeres edats*

Ressaltem tres característiques específiques que es contemplen a l'Avantprojecte:

a) *La integritat de la persona del nen.*

L'Avantprojecte es planteja com a fi i com a base superar l'escissió arrelada, en el nostre sistema educatiu, entre l'àmbit de treball i àrees, per una banda, i afectivitat, processos, emocions i relacions interpersonals, per l'altra. Parteix de no separar allò que està unit i integrat en el nen. Es basa en el respecte profund a la totalitat de la seva persona. Concedir una valoració igual als aspectes diversos del desenvolupament i promoure la conjunció harmònica en la unitat del creixement del nen, ens situa davant la complexitat que això comporta.

La *relació* és el fil conductor que unifica l'Avantprojecte. No solament entre els diversos aspectes de la vida del nen, sinó la *relació*, com a nexce que *uneix*, que *vincula*, és l'eix que dóna integritat a l'experiència. Relació amb els adults, dels adults entre ells, relació amb l'espai, amb els objectes, amb els altres nens, amb si mateix... etc. La relació ocupa un lloc d'honor al model que comentem.

b) *La dependència del medi*, pròpia dels primers anys i que unida a la importància de la transmissió no verbal són condicionants bàsics en el desenvolupament de l'Avantprojecte de Marc Curricular.

Les conseqüències innombrables que deriven de tenir en compte aquestes característiques donen forma a la tasca educativa i destaquen els elements que la converteixen en específica i diferencial per a les primeres edats.

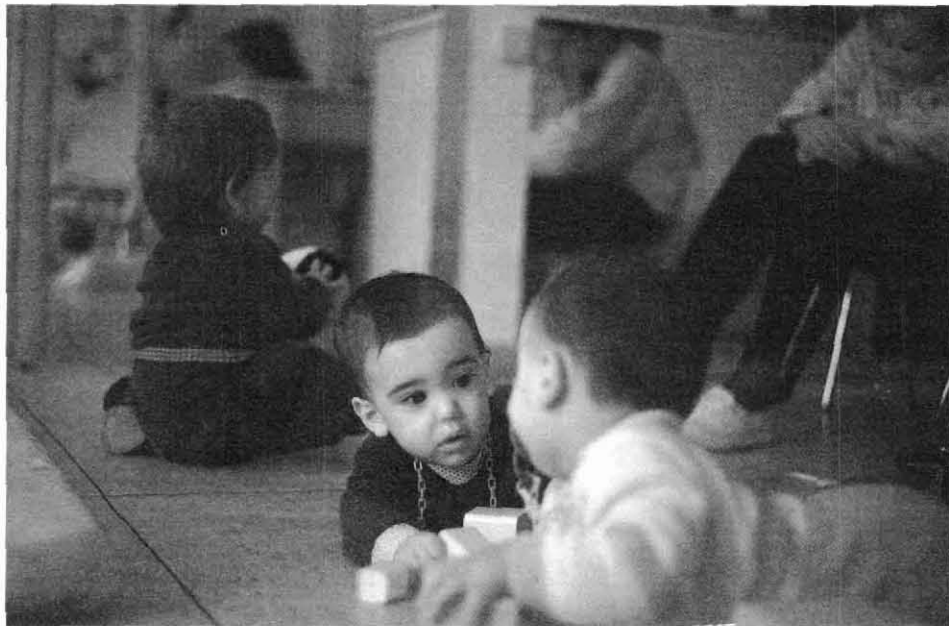
El medi humà, natural, físic i l'anàlisi acurada, la preparació i l'atenció educativa cap a aquest es configura des d'aquest Marc com un pilar bàsic de la tasca educativa.

També ressaltem l'atenció especial concedida als professionals: l'equip educatiu ocupa un lloc central, té la seva pròpia manera d'aprendre, de cooperar, de dissentir, de compartir, etc. La tasca educativa exigeix revisar les pautes d'interacció que s'ofereixen i procurar que estiguin d'acord amb allò que es pretén desenvolupar en els nens.

c) *La necessitat d'unitat* és una altra característica de les primeres edats que també determina el quefer educatiu amb els més petits: la necessitat de continuïtat en les atencions exigeix la interconnexió entre tots els medis de què forma part el nen. Família, escola, barri... etc. es veuen abocats a unificar el seu quefer en una tasca comuna. Tenir en compte aquesta interconnexió té un valor enorme per al creixement del nen.

Els nens més petits necessiten que els estímuls que reben siguin constants i estables, així pot integrar-los, fer-los seus i pot funcionar com un interlocutor actiu capaç d'intervenir a l'exterior i convertir-se en agent del seu propi desenvolupament.





A l'Avantprojecte es col·loca el fil conductor d'aquesta unitat en la *vida quotidiana*, que es converteix en l'eix que unifica y cohesiona les diverses experiències del nen. Tots els aspectes d'aquesta vida adquireixen, des d'aquesta òptica, el mateix valor pedagògic i se n'ha de tenir cura com a tals.

L'Escola Infantil com a institució educativa i el seu funcionament es planteja, lògicament des d'aquestes consideracions, de forma sistèmica.

*2n. Buscar una estructura de disseny curricular que sigui, explícitament i implícitament, coherent amb el respecte a aquestes característiques.*

No solament enumerar determinades característiques, sinó construir una estructura que paral·lelament sustenti *de fet* el respecte a aquestes estructures, és un repte que inspira l'Avantprojecte.

Es refusà l'estructuració en àrees, que ja sustentava els «Programes renovats» anteriors, per considerar, precisament, que condiona de manera decisiva les característiques citades abans (integritat de la persona, necessitat d'unitat, etc.). L'estructuració en àrees, de fet, deixa fora les bases que constitueixen el seu fonament. Per això a l'Avantproje s'optà per estructurar tres objectius generals que constitueixen els eixos entorn dels quals s'ha de desenvolupar la tasca educativa en la primera infància. Aquests objectius són:

a) Que el nen vagi construint la seva identitat personal amb una imatge positiva i ajustada d'ell mateix...

b) Que el nen conegui l'entorn físic i natural i visqui la interacció amb aquest de manera activa, plaent i creativa.

c) «Que el nen visqui les seves relacions amb els altres nens i els adults de forma lliure i satisfactòria, experimentant sentiments de pertinença i arrelament a un grup social i cultural, necessari per al desenvolupament progressiu de la seva participació autònoma i creativa a la societat.»

S'optà per aquesta estructura després de convenir-ne el principal sentit: preservar, donar cabuda i, per tant, ser coherent amb les intencions que inspira i formula l'Avantprojecte.

La forma per a aconseguir alguna cosa ha de ser congruent amb allò que es vol aconseguir. Així la metodologia assoleix no solament categoria d'instrument sinó que és un sistema de transmissió i d'interacció en el nen que ha d'observar-se curiosament, ja que en ella mateixa ensenya el nen. Ensenya allò que els adults consideren les bases de l'aprendre, ensenya les fonts del coneixement i moltes més coses. Una metodologia que valori la iniciativa, els descobriments i les solucions que el nen va instrumentant als diversos problemes que afronta, li ensenya que pot ser la font i el motor del seu propi aprenentatge, fomenta la confiança en ell mateix com a base del seu coneixement. Paral·lelament, segons la diferent forma d'intervenció dels adults va «aprenent» el lloc que ocupen els grans en aquest procés. Això és tan sols un exemple per a remarcar com les nocions amb les quals operem els adults perden els límits precisos quan ens situem en l'experiència d'un nen. Així ens enfrontem progressivament a una gran complexitat i

L'Avantprojecte constitueix un intent de donar-li forma operativa. La metodologia a més d'un instrument es torna així contingut i això exigeix una atenció singular per a preservar la coherència amb els objectius.

Per tant, l'estructura i les diverses «concrecions» tenen una consideració especial d'aquest aspecte.

### 3r. Destacar la unitat del període 0-6 anys.

Assumir allò d'específic que dona unitat i consistència a aquest període de la vida és encara absent en el nostre context social. En l'Avantprojecte es va valorar que, comprendre la identitat singular d'aquest moment pressuposa una dificultat més gran i és previ a considerar aquells aspectes que no són comuns, és a dir, les diferències existents entre les edats que comprèn, que resulten òbvies, per altra banda. L'Avantprojecte està a favor de subratllar els elements que cohesionen i defineixen la seva identitat com a etapa educativa.

Aquesta identitat, en el moment actual, està amenaçada per una tendència creixent, que vol que els més grandets (dins del 0-6) siguin assimilats per les tasques pedagògiques pròpies de les etapes posteriors; això pot dur-nos a una separació que va molt més enllà dels ajustaments, dins de la tasca educativa, que imposa la consideració de les diferents etapes: de fet, suposa un trencament amb el model educatiu sorgit de l'especificitat del 0-6 com a etapa educativa única.

Subratllar la unitat d'aquest període d'educació no obligatòria, marcar la seva identitat, suposa tenir presents les peculiars característiques, les necessitats específiques de les primeres edats. Suposa també, coherentment amb el model educatiu propi, contemplar la varietat de circumstàncies i situacions dels nens i les seves famílies, que exigeixen *multiplicitat de concrecions* en un esforç permanent d'adequació a la varietat de necessitats precedents de diferents formes de vida i criança.

Promoure ambdós aspectes (el diferencial i la flexibilitat i varietat d'opcions) suposa subratllar la unitat d'aquest període.

### Algunes conclusions

Quan aquest article es publiqui, el termini previst per a fer aportacions al «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza», ja s'haurà tancat, i això en permetrà una lectura més tranquil·la, però menys activa d'allò que el Ministeri d'Educació proposa per al present i el futur de la primera etapa educativa no obligatòria, el període 0-6 anys.

Aquest article ha pretès aclarir alguns aspectes del model d'Educació Infantil que ens arriba, intentant de mirar per dins de l'envoltori que porta.

La inclusió 0-6 al sistema educatiu ens sembla, tal como està plantejada al Projecte de Debat, una concessió per deixar contents a molts, però les argumentacions en prendre una o altra opció en la concreció de la pro-

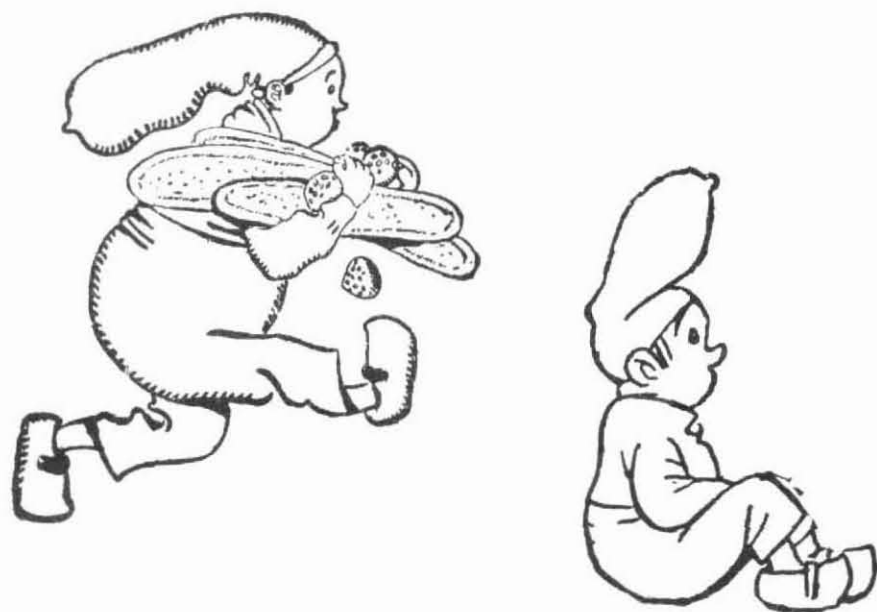
posta ens semblen poc consistents. Sembla que es quedi en un desig de complir un compromís, més que significar una autèntica voluntat d'abordar l'educació infantil en tota la seva complexitat, varietat i especificitat.

Queda definit un model escolarista: el 3-6 com una prolongació de l'escolaritat existent, i el 0-3 amb menys categoria pel que fa a qualitat educativa, i en una indefinició important, que queda pràcticament com estava, però ara ja legalitzat.

Encara que no queden definits ni la institució adequada ni aspectes de funcionament bàsics, sí que podem imaginar els límits i l'orientació que els preveu el model implícit.

L'educació infantil ens posa davant dels ulls preguntes bàsiques, i solament els podem enretirar d'una manera molt forçada. És a dir què entenem per educar en aquestes edats, i què estem entenent quan parlem de com creix un nen, què és aprendre, en quin model de societat estem pensant en fer el que fem. Aquests temes que abordava obertament l'Avantprojecte del Ministeri de setembre de 1986, i tot allò que suposaven de prova i reflexió, no seran tema de debat per ara, segons que sembla. Pensem que tot això passa perquè som davant d'una reforma mínima, que no es planteja revisar aspectes bàsics relacionats amb l'educació. Per a aquest viatge no necessitem alforges. Potser caldrà esperar a la propera llei per parlar de «transformació en profunditat del sistema educatiu».

M.C.M. - V.G.C.



10-fàn



# escola 0-3

## UNA PROPOSTA DEL CONTE, DIFERENT

CARME SABINO - VIKY CHICOTE - NURI SOLER

Ben segur que, poc o molt, tots recordem uns moments màgics i fantàsiosos de la nostra infància; ens referim als moments que ens explicaven contes. Els més grans potser recordaran l'àvia al voltant del foc, i els més joves la mare o el pare en el capçal del llit; però, avui, els nostres nens també escolten contes a l'escola.

Pensem que molts moments del dia són idonis per a contar una anècdota, una història,... un conte, només pel gust d'explicar-lo i escoltar-lo, sense anar més lluny; ara bé, un conte també pot ser l'eix central i primordial d'una programació de treball per realitzar amb els nens; i aquesta és la nostra proposta.

Creiem que els contes són importantíssims per als nens, ja que els permeten tenir un contacte directe i afectiu amb l'adult que els explica; els enriqueixen el vocabulari, la capacitat d'atenció i participació; els transmeten el folklore popular del nostre país; els obren nous horitzons plens de fantasia; fan que augmentin les seves capacitats creatives i imaginatives; i a més a més, si aquests contes són adequats a l'edat i al nivell de maduració del nen, és a dir, si són contes de sensacions —demonstren les sensacions de l'heroi o protagonista: por, fred, gana...; si acaben bé i donen elements al nen per pensar que potser a ell li passarà el mateix— el nen s'hi situarà fàcilment, s'identificarà amb algun personatge, i possiblement superarà les petites pors i angoixes que pot sentir.

Podríem donar més raons, però ens sembla que aquestes ja són prou significatives.

Algú potser es preguntarà quins són aquests contes de sensacions, doncs bé, dins d'aquest grup podem incloure-hi contes tan tradicionals com: En Patufet; Els Tres Ossos; la Caputxeta Vermella; Les Mongetes Màgiques; La Castanyera... entre d'altres.

A continuació us explicarem com hem treballat un d'aquests contes, «En Patufet», a la nostra escola.

Ens vam proposar aconseguir uns objectius per a cada àrea que treballem, de manera que estiguessin interrelacionats per afavorir així el procés de globalització que portem a terme.

L'objectiu general de l'àrea de llenguatge era la comprensió i assimilació d'aquest conte. Vam explicar-lo mitjançant imatges; vam realitzar ombres xineses; vam valorar l'assimilació a partir d'una sèrie de preguntes; els nens van representar-lo, tot cantant i diferenciant les veus d'en Patufet i dels altres personatges. Un altre objectiu que vam proposar-nos fou treballar l'orientació espacial, introduint els conceptes:

- *gran/petit*: comparant en Patufet i la seva família.
- *dintre/fora*: mitjançant la situació d'en Patufet respecte al bou.
- *sobre/sota*: amagar-se a sota d'una col que havíem elaborat entre tots.

Arran d'això vam realitzar diverses activitats, com classificar caixes grans i petites; posar-nos a dins de les caixes; amagar-nos a sota les taules...

Vam treballar l'experimentació de nous elements com el safrà i la col; cada nen va portar un paperet de safrà per tal de realitzar una pintura col·lectiva, i així vam poder assimilar més el color groc. Vam sortir a comprar una col i vam realitzar tota mena d'experimentacions fins arribar, també, a la pintura.

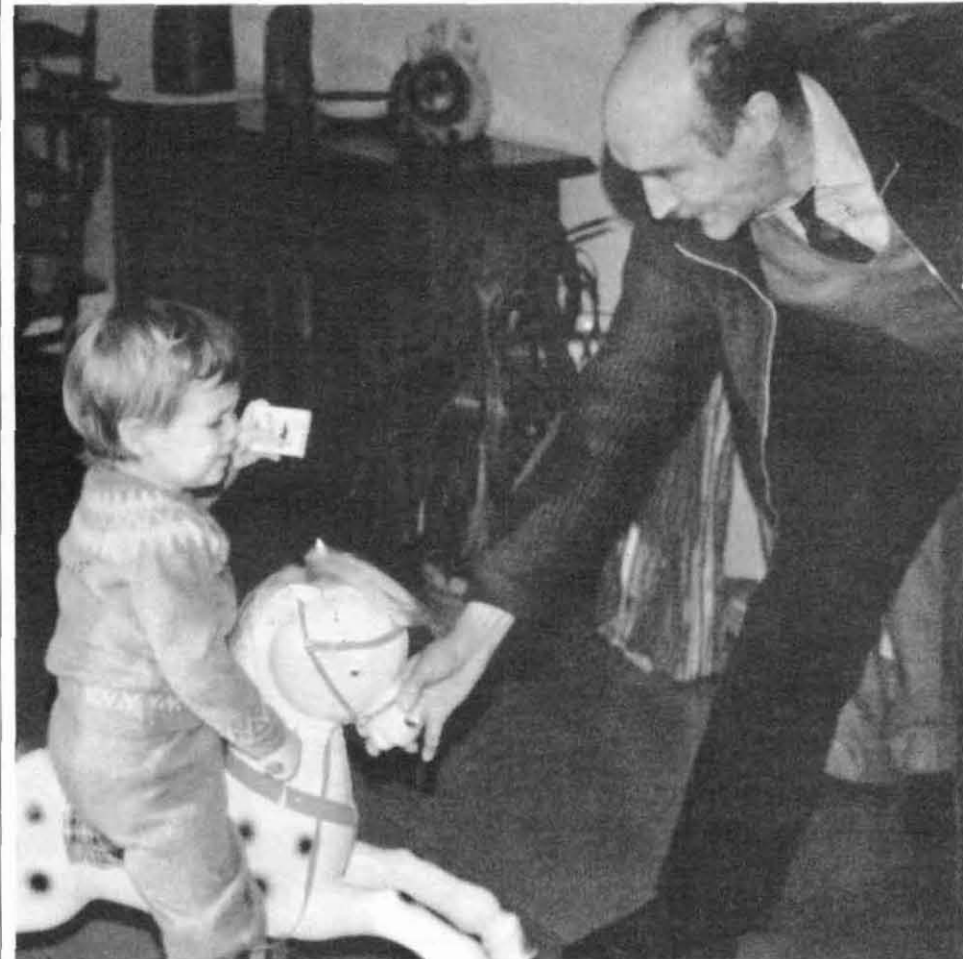
A més a més, aquest conte va proporcionar-nos estimulació per a jugar a botiguetes i fomentar d'aquesta manera el joc col·lectiu i el joc simbòlic. Els nens van participar portant diversos materials que es poden trobar a les botigues i que tenien a casa seva.

Aquestes activitats són només una mostra de les que vam dur a terme, ja que seguint aquest mètode de treball es poden realitzar tantes i diverses activitats com un equip es proposi; i ben segur que tant els nens com les educadores a més de passar-nos-ho bé, ens enriqueixim a tots nivells.

Si encara no ho heu fet... animeu-vos a realitzar una proposta diferent del conte.

**C.S. - V.C. - N.S.**

*l'escola bressol «Els Molins»*





## L'ADAPTACIÓ DEL NEN A L'ESCOLA BRESSOL

### Comprensió de les reaccions psicosomàtiques

RITA MONTOLI PERANI — MARIA LUISA LEGGIO

Des de fa alguns anys, treballant juntes en una escola bressol de la demarcació a la perifèria de Milà en l'àmbit del Servei de Neuropsiquiatria Infantil, ens hem plantejat el problema de la crisi emocional que nens i pares sofreixen al moment de l'entrada a l'escola bressol.

Vam començar a seguir, doncs, tots els nens incorporats a l'escola bressol abans de fer l'any, amb una observació conjunta pediàtrico-psicològica.

Des del començament ens vam preocupar per fer néixer una atenció empàtica respecte a les necessitats dels nens i dels pares a fi que l'escola bressol pogués oferir una àrea de noves experiències transicionals; després vam desplaçar la nostra atenció cap a les reaccions i trastorns psicosomàtics que presenten els nens en el període que segueix l'entrada, amb la intenció de copsar si aquesta experiència podia crear en nens particularment fràgils condicions que predisposen als trastorns psicosomàtics i de desenvolupament.

De les observacions dels nens, dels col·loquis amb els pares, de les visites i dels controls pediàtrics sovint hem recollit (i encara recollim) impressions i emocions (moltes vegades no traduïbles en dades objectives) que a poc a poc anem integrant dintre nostre; a través d'aquestes mirem d'entendre la crisi que pares i nens viuen en la ment i en el cos i que no dura només aquells 15 dies en què generalment és dóna per acabada la inserció del nen a l'escola bressol.

El nen que resta amb la família afronta d'una manera més gradual i amb menys urgència les primeres experiències de separació física respecte a la mare; això li permet de tenir moltes ocasions de mesurar-se amb la seva naixent capacitat de mantenir dintre seu el record de la bona experiència de relació, fent servir el dit o el xumet (o alguna altra cosa dotada de significats transicionals!) per a controlar angoixes o pors lligades a la separació.

També el nen en família experimenta avenços i retrocessos, ansietats i conflictes que es perllonguen més enllà del primer any, com han posat en evidència les recerques de M. Mahler i altres autors,<sup>7</sup> que han estudiat els processos de separació-individuació i les interaccions de l'ambient en nens sans.

#### La nostra experiència

Si comparem les observacions dutes a terme durant gairebé quatre anys sobre 40 nens que, en el moment de l'ingrés a l'escola bressol, tenien una

edat variable entre 5 i 12 mesos, ens sembla que la crisi d'adaptació consta de dues fases successives amb manifestacions diverses.

*1a. fase.* Com a mitjana, després d'unes dies d'inserció del nen a l'escola bressol, es noten els primers canvis.

Els pares refereixen canvis en la gana, el ritme de la son, l'humor. Aquestes alteracions funcionals del primer mes són més evidents en els nens més petits i es poden explicar com una reacció natural d'adaptació del nen, que per la seva edat i per la seva immaduresa global descarrega la tensió deguda a la nova condició de vida, utilitzant les vies somàtiques.

Els nens més grandets se serveixen més del comportament per a expressar el seu disgust: alguns esdevenen apàtics, d'altres utilitzen la motricitat de què disposen (per exemple, gatejar) de manera frenètica, i uns altres mostren desinterès per les persones i el contacte.

Respecte als pares, no hi ha encara grans reaccions a la separació: a casa, en canvi, comença la recerca ansiosa d'un contacte i d'una proximitat més grans.

*2. fase.* Després d'aquest primer període, que esquemàticament es pot fer coincidir amb el primer mes d'adaptació, apareix una vulnerabilitat més gran a les infeccions, fins i tot en nens que, en l'anàlisi pediàtrica, resultava que no havien estat mai malalts i que, en el fons, són la majoria.

Apareixen episodis de diarrea, trastorns respiratoris que, des d'un punt de vista pediàtric, no es poden enquadrar en una patologia específica. Per estudiar millor aquest fenomen, que no sembla només lligat amb l'adaptació del nen a una comunitat on són més altes les possibilitats de contagi, els nens, en el primer any de vida, són visitats pel pediatre després de cada absència i el diagnòstic és controlat amb el pediatre de família.

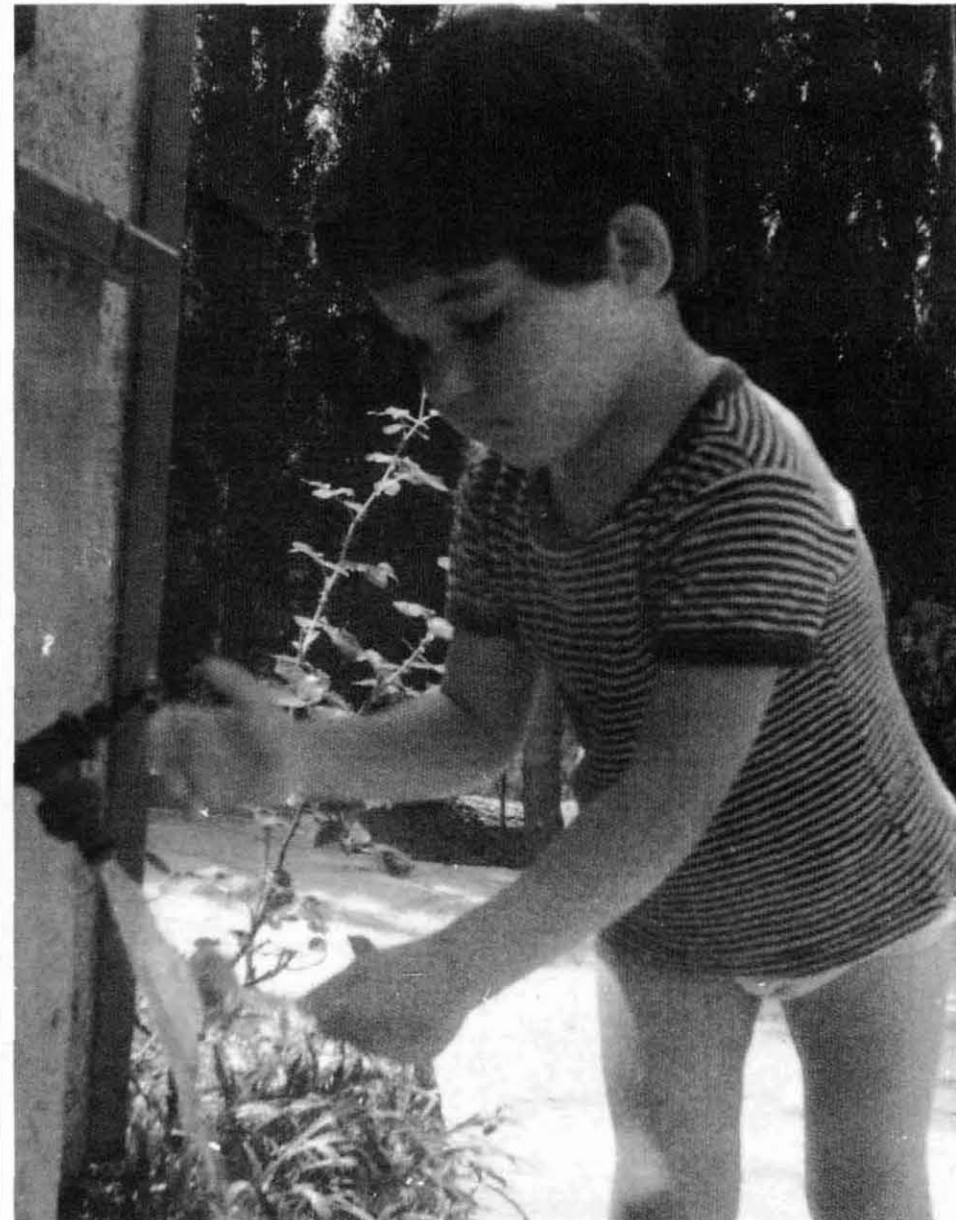
Hem recollit i comparat les dades de les absències dels nens de menys d'un any en tres escoles bressol de la demarcació territorial per intentar valorar l'entitat d'aquestes reaccions somàtiques inespecífiques i no relacionables amb episodis en acte de tipus epidèmic. De moment no és possible la comparació amb la morbiditat de nens educats en família, en la nostra àrea de treball; ens proposem de seguir, l'any que ve, alguns nens que es visiten al consultori pediàtric.

Al Quadre I es refereixen les dades del seguiment pediàtric, dut a terme en el període octubre 1985-maig 1986, de nens d'edat inferior a l'any, que van a escoles bressol de la demarcació territorial.

#### Quadre I

	nombre d'absències per nen	dies d'absència per nen
escola A	5,6	32,5
escola B	3,5	43,3
escola C	4,5	49,6

(a cada escola s'ha agafat una mostra de 13 nens)





Ens adonem de l'escassa significació estadística d'aquestes dades per l'exigüitat de la mostra i per la manca d'una mostra de control de nens que no van a l'escola bressol; la seva utilitat rau en el fet que permeten una valoració inicial del fenomen.

El trastorn (o la malaltia del nen) s'ha classificat sobre la base del diagnòstic del metge que ha visitat el nen, presentat per a la readmissió a l'escola bressol i controlat personalment pel pediatre.

En els casos de desacord, s'ha parlat per telèfon amb el metge del nen.

Tractant-se de nens molt petits, cap d'ells no havia format mai part de cap altra comunitat que la família i molts d'ells no havien presentat mai cap malaltia, com resultava d'una atenta anàlisi, controlada després per mitjà de l'examen dels carnets sanitaris del Consultori Pediàtric freqüentat pels nens abans de l'entrada a l'escola bressol.

Els trastorns i la patologia registrats en aquests sis mesos d'observació es van agrupar en les quatre expressions nosològiques següents:

- 1) trastorns i patologia de l'aparell respiratori;
- 2) trastorns i patologia de l'aparell digestiu;
- 3) altres patologies (malalties infeccioses, conjuntivitis, estomatitis, infeccions micòtiques, etc.);
- 4) febres altes (hiperpirèxia) sense un significat nosològic particular.

La freqüència per patologies ha estat la següent:

- trastorns i malalties de l'aparell respiratori: 56,6 % (l'11 % ve representat per trastorns asmàtics apareguts després de l'entrada a l'escola bressol);
- trastorns de l'aparell digestiu: un 6 % (se n'ha exclòs la patologia per infeccions intestinals certificades amb exàmens de laboratori);
- altres patologies infeccioses: 20 % (també respiratòries i digestives);
- hiperpirèxies de naturalesa no específica: 17 %.

Dos mesos després de l'entrada a l'escola bressol es va examinar la variació d'alçada i pes dels nens i es va notar que el 26,6 % no havia experimentat cap augment de pes, mentre que el 8 % havia sofert una pèrdua. Entre aquests últims es compten els trastorns emocionals més greus, però també una alta freqüència de trastorns asmàtics, de dispèpsia en absència de desordres alimentaris i/o d'infecció, de hiperpirèxia de naturalesa no específica.

Aquests trastorns recorrents generen una alarma notable en els pares; sovint el pediatre de família, mogut per la seva ànsia de voler determinar la causa del sofriment del nen, repeteix exàmens i controls d'especialistes que no duen enlloc.

#### **Crisi d'adaptació com a reacció psicossomàtica específica**

El fet d'haver posat en relleu, gairebé en la totalitat dels nens, aquestes respostes somàtiques, ens ha portat a demanar-nos si la crisi d'adaptació a l'escola bressol es pot considerar una reacció psicossomàtica específica.



Ens adonem que, sovint, el terme psicossomàtic genera ambigüitat i confusió. En realitat, la introducció, si bé només com a hipòtesi, del concepte de crisi psicossomàtica, ens ha permès d'utilitzar un nou vèrtex d'observació que ens sembla que ha ampliat les possibilitats de comprensió clínica del fenomen i ens permet la construcció d'un marc teòric de referència més articulat.

A mesura que comparàvem les dades del nostre treball, vam intentar de diferenciar dintre nostre els diversos significats de l'adjectiu «psicossomàtic»: amb ell hem volgut referir-nos al mètode emprat per nosaltres, orientat a observar la dada biològica en paral·lel amb la dada psicològica.

Ens adonem que aquesta opció metodològica neix de l'exigència de donar al fet biològic i al cos el seu significat per tal d'evitar el risc d'interpretar totes les manifestacions del nen, els trastorns, la malaltia, des d'una òptica exclusivament mental i relacional.

D'aquesta manera es perdria la possibilitat de valorar el trastorn, la seva complexitat, la seva evolució en relació a factors ambientals que predisposen i determinen.

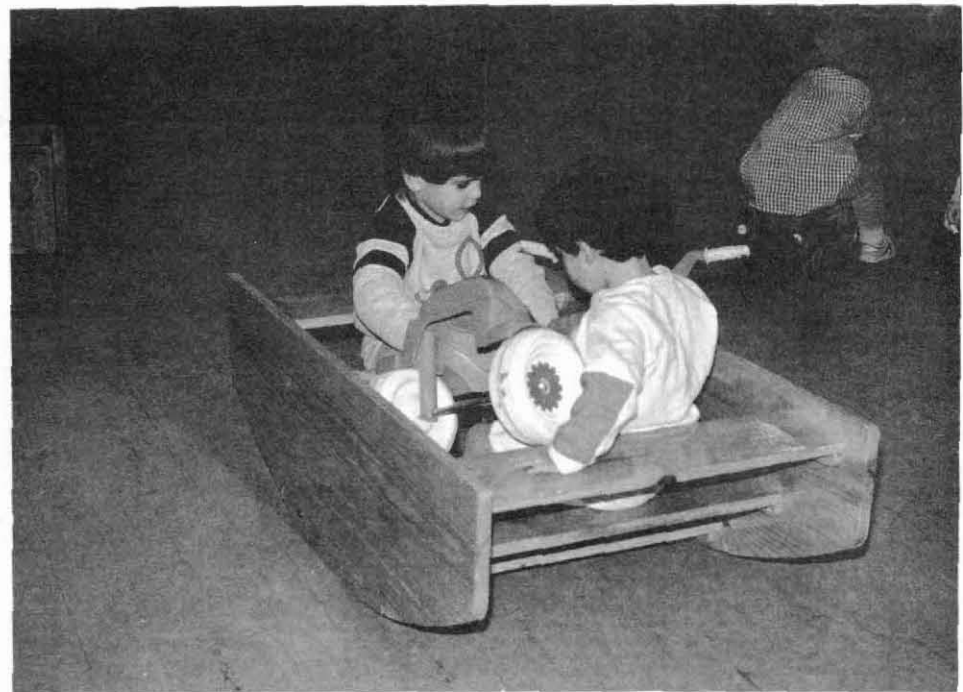
Amb el mateix adjectiu hem volgut caracteritzar el moment evolutiu particular que viu el nen en el primer any de vida quan, com diu Schneider,<sup>9</sup> es troba en el lloc en què no es pot separar el fet biològic del psicològic; els primers esbossos de la ment es diferencien del cos i inicien el seu funcionament autònom fins a arribar al «Jo sóc».<sup>9</sup>

Les atencions «psicossomàtiques» de la mare, en tant que dirigides a la ment i al cos del nen, redueixen i graduen els stress i les frustracions, defensen el nen de la desorganització somàtica i li permeten a poc a poc diferenciar el contacte físic i la relació, la ment i el cos, l'ell mateix i l'objecte, la fantasia i la realitat.

I, a més a més, en nens tan petits, l'expressió del sofriment psíquic i emocional es dona sobretot a nivell somàtic, i sovint és impossible una distinció entre el que és psíquic i el que és somàtic.

Posades aquestes premises, ens sembla que es pot afirmar que la reacció psicossomàtica que s'observa en els nens sans, que han entrat a l'escola bressol abans d'haver complert l'any, està lligada específicament a l'stress d'adaptació a l'escola bressol; Kreisler,<sup>5</sup> Winnicot,<sup>10</sup> Bick,<sup>1</sup> Gaddini,<sup>4</sup> encara que des de punts de vista diferents, veuen en l'stress de separació un factor de desorganització mental.

És innegable que en el primer període d'adaptació, quan encara no s'ha construït un lligam satisfactori amb una educadora, al nen li falta aquell tipus particular de sol·licitud i de sosteniment, fet d'atencions físiques i de suport moral ofert per la mare a l'interior de la família. Ens sembla que aquest és el nucli entorn del qual s'organitza la reacció psicossomàtica que es caracteritzarà de formes variades en la seva expressió per factors que depenen de la constitució del nen, de la relació existent amb la mare, però també de la manera com la mare, o millor, la parella dels pares, és ajudada a l'esco-





la bressol a comprendre aquesta primera i difícil experiència de separació. Aquest fet, que en ell mateix podria esdevenir traumàtic, gràcies a l'empatia i al suport de l'ambient, pot obrir possibilitats d'experiències transicionals i relacions noves que enriqueixen els lligams entre nen i família.

En tots els casos observats (40, com ja hem dit) hi ha hagut una desaparició de la reactivitat en sentit somàtic en el decurs d'un any; cap d'aquests nens no ha desenvolupat, durant els tres anys en què ha romàs a l'escola bressol, una malaltia psicossomàtica en sentit estricte.

En dos casos hem observat i descrit, en el decurs de sis mesos d'observació, una greu tendència al tancament i l'aïllament.

Per a ells i per a set nens més es va aconsellar i dur a terme una consulta d'especialista, perquè hi havia senyals evidents de retard psicomotor.

El material clínic proporcionat per aquestes consultes ha obert una escletxa sobre el funcionament primitiu de la ment i els seus mecanismes extrems, als quals el nen petit recorre quan li fallen defenses més evolucionades i apareix l'amenaça de la desorganització.

Factors lligats a l'edat del nen, a la seva constitució i maduració mental, al tipus de relació amb la mare i a la manera com és educat, poden retardar el funcionament de les activitats autoeròtiques normals i l'ús dels objectes transicionals, que serveixen al nen per a retrobar en la ment experiències de plaer i de contacte i neutralitzar els perills procedents de la tensió, el desplaer, la frustració.

L'adaptació a l'escola bressol, amb la separació de l'ambient familiar i la reducció del contacte físic amb la mare, obliga els nens més fràgils a recórrer al funcionament mental de tipus màgic-omnipotent, sobretot quan es troben a l'escola bressol i no aconsegueixen fer front a l'angoixa desencadenada per la nova situació. La separació de la mare i de casa, la nova realitat percebuda, poden ser negades —millor anul·lades— de diverses maneres: dormir molt, pèrdua d'atenció i de concentració, però també agitació desenfrenada i moviment buit d'intencionalitat i de significat.

Silvia (8 mesos) restava immòbil, asseguda sobre el paviment amb les cames en la mateixa posició en què la deixava la mare, com paral·litzada; només quan tornava la mare les cames semblaven recuperar la seva motricitat normal.

Naturalment això va significar en el temps un desenvolupament escàs de la motricitat, un ús escàs però també un cert retard en el desenvolupament global.

Michele (7 mesos), quan el deixaven, juntava les mans al davant i restava així, refusant el contacte, l'abraç o qualsevol altra possibilitat d'utilitzar les mans.

Per a d'altres nens, «els bloqueigs de la ment» —com ha dit una educadora— són més interns: no volen sentir, no volen veure, no s'adonen —per exemple— de la temptativa de l'educadora per a entrar en contacte.

La reorganització defensiva i el manteniment de l'equilibri psicossomàtic del nen depèn de la manera com la mare fa front a aquesta experiència de separació; les seves ments són encara interdependents; en la mare hi ha les ansietats lligades a les seves experiències anteriors de separació, però hi ha també la consciència de l'esforç que es demana al nen accelerant la separació: això la fa sentir culpable.

Ansietats lligades a la separació, sentiments depressius, de culpa, de fer mal al nen, malestar per la pèrdua del contacte corporal amb ell, dificultat de pensar en ell, són les vivències comunes que hem recollit en les mares dels nens visitats a la consulta.

Per a la parella dels pares, l'adaptació té un aspecte traumàtic, perillós, però sovint no s'aconsegueix pensar en ell o definir-lo.

L'escola bressol ve imposada per necessitats externes: qualsevol comportament del nen que expressa malestar i/o dificultat es converteix en un senyal d'alarma: s'està alerta, es tem qualsevol cosa que no se sap però que pot fer mal al nen. Comença així un funcionament mental d'acció i reacció, que tendeix a generar ansietat i tensió en el nen i en els pares.

Això es repeteix sempre d'una manera igual i predisposa a contenir una agressió procedent de l'exterior, però no a elaborar creativament un conflicte.

Aquest funcionament mental, que hem trobat amb una certa freqüència, tendeix a estabilitzar-se.

Tot i que sembla una possible resposta a un trauma procedent de l'ambient exterior, esdevé en realitat traumàtic en ell mateix, perquè bloqueja l'accés a noves elaboracions, més riques en significat simbòlic.

Aquest funcionament mental dels pares impedeix al nen la possibilitat d'accedir a sistemes de defensa més madurs i adequats; en els casos vistos ens sembla que és determinant per a mantenir funcionaments basats en la descàrrega de les tensions a través de les vies somàtiques, o respostes del tipus «pensament operatiu concret», que són típiques del funcionament de les personalitats psicossomàtiques adultes, descrites pels autors de l'escola francesa.<sup>5,5</sup>

El treball clínic sobre aquest tema ens ha estimulat a reflexionar més sobre el treball de prevenció que es podria dur a terme a l'escola bressol.

Per exemple, ens hem preguntat si és possible contenir i limitar la reacció del nen a l'adaptació, fins i tot si sembla ser una «defensa fisiològica» en el sentit que la descàrrega de les tensions a través del cos protegeix la ment de possibles desorganitzacions.

Hem pensat que ajudar els pares a contenir les ànsies i les dificultats de la separació podria reduir les reaccions d'adaptació dels nens.

També es podria dur a terme la capacitat de fer col·loquis molt ben preparats abans de l'entrada del nen, per determinar les situacions amb més risc, que necessiten una atenció més gran.



## Un exemple de treball amb els pares: el grup de discussió

En el període octubre 1985-maig 1986, una de nosaltres va portar un grup de discussió quinzenal en el qual participaven els pares dels nens en període d'adaptació, les educadores i al mig, al damunt d'una catifa, els nens.

Ens proposàvem d'ajudar els pares a expressar ànsies i pors lligades a la separació, fer-los preguntes, etc. Ens hi van impulsar les consideracions nascudes del treball precedent, però també el fet que en els col·loquis d'adaptació ens havíem trobat amb mares incapaces de pensar i preparar aquesta separació. Els gestos que acompanyaven els seus col·loquis eren els de deixar relliscar, caure el nen fora dels seus braços; algunes estaven molt deprimides; dues havien tingut, elles mateixes, accidents de tipus variat. Temíem que l'ansietat i l'angoixa de les mares revertissin en els nens i poguessin agreujar els seus sofriments, generant terror i confusió.

Aquest grup de discussió ens va oferir una ocasió preciosa d'estudi i de recerca; vam poder observar i copsar vivències i emocions de pares i nens.

Inicialment els canvis del comportament del nen (les primeres dificultats alimentàries, de la son, l'aparició d'un enganxament ansiós, etc.) són acceptats pel grup, però ben aviat es neguen.

Busquen tranquil·litzar-se tot repetint els avantatges de l'escola bressol, l'experiència de les educadores, el fet que els nens estan junts, etc.

Per molts, en aquesta primera fase no es pot pensar en el nen deixat a l'escola bressol. El pare de Marco expressa aquest sentiment confús: «tinc el buit quan el deixo, si hi ha un problema, una malaltia es pensa en el nen, altrament és el buit!»

Davant de les primeres febres o de la diarrea, els pares s'interroguen com si busquessin què és el que fa mal al nen i llavors es demanen si l'escola bressol fa bé o mal. La «culpa» que el nen estigui malament s'atribueix a un aliment menjat a l'escola bressol o a l'escassa atenció que li presta una educadora o al diagnòstic equivocat de la pediatra de l'escola bressol.

Però la malaltia física permet, en aquest moment, una proximitat física amb el nen. Poder tenir cura del nen malalt satisfà les necessitats reparadores de la mare que, en certa manera, es dol d'haver-li causat un dany forçant una separació antinatural.

Comencen a emergir en el grup ansietats depressives i sentiments de culpa: és un moment delicat, però el fet de poder parlar conjuntament i compartir les ansietats, manté la confiança i impedeix que ansietats persecutòries puguin endur-se la capacitat de suport i fantasia de la mare. S'obre camí en el grup el pensament que «no és veritat que els nens tan petits no senten res, no s'adonen de res», sinó que «els nens experimenten allò que senten els pares».

Així, finalment, després de set mesos de treball, vam poder parlar de l'experiència dolorosa de la separació que cada nen, juntament amb els seus pares, viu de manera diferent.

«El problema —diu encara el pare de Marco— no és, com pensava abans, si l'escola bressol fa bé o fa mal; els nens senten l'absència i la presència de les persones; ara sé que quan me'n vaig el meu fill plora, perquè no li agrada que el deixi.»

Mentrestant l'educadora explica que Marco plora una mica quan el pare el deixa, però després se'n va corrents a consolar algun altre nen que està plorant!

Els nens, quan estaven presents asseguts sobre la catifa amb algunes cistelles de joguines, aparentment semblaven interessats per les joguines, però en realitat no es perdien res del que dèiem; buscaven fer-se entendre, de vegades cercant la proximitat amb el pare, d'altres fins i tot estimulants intensament la moderadora del grup per fer-li entendre alguna cosa que se li podia escapar.

Heus aquí algun exemple:

La mare de Francesca estava parlant que tornava a treballar amb horari complet, del dolor de prendre algun cosa a la nena, recordava el desmament i s'acariciava el dit, visiblement embenat per un accident en el treball. La Francesca (11 mesos) s'aixeca, busca en la cistella de les joguines un pinzell i, fent tentines, se'n va a acariciar la ferida embenada de la mare, donant a entendre que la separació es pot sentir com una ferida dolorosa, però que hi ha alguna cosa que pot portar alleujament i consol.

R.M.P. - M.L.L.

### Bibliografia.

1. BICK E. (1968): Experience of the skin in early objecte-relation - *Int. J. Psychoanal.*, 49.
2. DI CAGNO L., RAVETTO F. (1982): Ipotesi per un dibattito sulla malattia psicosomatica in età evolutiva — *Giorn. Neuropsich. Età Evol.*, 11:1.
3. KRÉISLER L., FAIN M. (1976): Il bambino e il suo corpo. Astrolabio.
4. GADDINI E. (1981): Note sul problema mente-corpo - *Riv. di Psico-analisi*, XXVII n. 1:3-29.
5. GUARESCHI CAZZULLO A. (1982): Il corpo come mezzo di comunicazione nel bambino - *Giorn. Neuropsich. Età Evol.*, 11:1.
6. GUARESCHI CAZZULLO A., NEGRI R. (1983): Ponència al IX Congrès Nacional de la Societat Italiana de Medecina Psicosomàtica - Torí.
7. MAHLER M. i altre (1978): *La nascita psicologica* - Boringhieri - Torí.
8. NEGRI R. (1984): Evoluzione della «sindrome psicomotoria» del bambino nel primo anno di vita in rapporto alle modalità di intervento. - *Atti XI Congresso Nazionale Società Italiana di Neuropsichiatria Infantile* - Urbino.
9. SCHNEIDER P.B. (1968): Remarques sur les rapports de la psychoanalyse avec la médecine psychosomatique. — *Rev. Franc. Psychoanal.*, 32: 645-672.
10. WINNICOTT D.W. (1966): Psychosomatic Illness in its positive and negative aspects - *Int. J. Psychoanal.*, 45: 510-516.

NOTA. Les autores agraeixen la col·laboració de la Dra. Carla Marzani qui dirigeix el SIMEE i el «Pluricentro di Medicina Preventiva per l'infanzia» de Via Cherasco 5 - Milà; de les col·legues que participen a les reunions del districte pediàtric, de les quals han obtingut un estimul i un ajut per a la recerca d'una operativitat de base que integri competències mèdico-pediàtriques i de neuropsiquiatria infantil. Un agraïment també a les assistents sanitàries Donatella De Gradi i Giulia Fossati que han contribuït a la recollida de dades.

Extret de: «*Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*», 1987, 3: 223-229.

# bones pensades

## Una imatge val més que mil paraules



*El mocador de jugar...*



*...Bé es deu baver de plegar...*



*...Tota feina ben feta s'ha de repassar.*

Les interpretacions que es poden fer d'una seqüència com la que avui presentem poden ser força interessants i molt variades. Tothom hi pot dir la seva... Si les poguéssim reunir de ben segur que en podríem escriure un llibre.

**Preparar i recopilar intencionadament** un conjunt de seqüències, fer-les sortir del marc de l'escola per ser analitzades des de diferents punts de vista, ens aporta un material molt útil per a avançar en una metodologia renovadora.

**Llegir imatges...**

Relacions que es donen...

L'entorn favorable...

L'activitat... descoberta...

El material...

L'estètica...

El contingut de les diferents anàlisis ens confirmaran la dita:

**una imatge val més que mil paraules.**

**Aquest article no pretén fer el punt sobre el treball individualitzat, sinó més aviat donar a conèixer una experiència, la de l'escola «Arrels» de Perpinyà, on s'està practicant aquesta forma de treballar, directament lligada a la pedagogia Freinet.**

**Hem intentat donar una definició del que és el «treball individualitzat», encara que això resulti molt difícil, i hem volgut demostrar com aquesta manera de treballar només era possible dins una certa organització de la classe.**

**No hem pogut explicar-ho tot, detalladament, per qüestions d'espai, però, si més no, hem volgut insistir en les condicions indispensables que haurien d'afavorir l'organització de la classe per mor d'apropar-nos al nostre objectiu**

- organització cooperativa de la classe
- privilegiar l'expressió lliure
- respectar els processos naturals d'aprenentatge + el tempteig experimental
- confrontar la creació personal amb la reflexió crítica del grup
- obrir la classe al món exterior.

**A continuació, i com a conclusió, hem dedicat un apartat als més petits (2-4 anys), i com ja es poden encaminar, i hem donat una llista dels tallers permanents de la nostra classe.**

## TREBALL INDIVIDUALITZAT I ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE

LAURA MANAUT

Resulta sempre molt difícil provar de donar una definició del que és el treball individualitzat, ja que els nostres esquemes tradicionals van majoritàriament en contra de la noció de treball individualitzat.

A més a més, moltes vegades, s'ha emprat l'expressió de manera no gens afortunada, confonent treball individual i treball individualitzat.

Abans de tot, s'ha de dir que és impossible concebre aquesta forma de treballar dins una organització tradicional de la classe, on la relació mestre/mainatges funciona quasi exclusivament dins un sentit, és a dir, de l'ensenyament als mainatges. El mestre o la mestra imparteixen el saber que els alumnes reben de manera molt passiva.

Com es pot concebre el treball individualitzat a parvulari?

Diguem que és la possibilitat d'evolucionar lliurement per un camí impositat. Aquest camí ens l'imposen «les autoritats competents» i la nostra feina serà, doncs, de defugir dels plantejaments tradicionals i diríem fossilitzats, tot i quedant-nos en aquest camí.

L'organització de la classe ha de permetre això, si s'estructura de manera cooperativa. És a dir:

- privilegiar l'expressió lliure
- respectant els processos naturals d'aprenentatge pel tempteig experimental
- confrontant la creació personal amb la reflexió crítica del grup
- obrint la classe al món exterior

Tot això significa també la introducció de tècniques i eines pedagògiques adaptades.

Abans de seguir més endavant, hem de dir que tot el que s'explicarà a continuació concerneix prioritàriament els mitjans i els grans a parvularia, és a dir els 4-6 anys. Al final, dedicarem també un apartat als més petits, els 2-4 anys.

Fóra bo, potser, definir el que entenem quan parlem «d'expressió lliure»: és tot allò que té com a punt de partida el mainatge mateix, i es pot expressar en tots els camps escolars: pot ser oral, escrita, manual, etc... És el que cada nin o cada nina pot aportar al conjunt de la classe.

Pot ser una reflexió o un descobriment fets a casa, pot néixer arran d'una

conversa amb els avis, els veïns, o d'una observació feta al jardí,... Però pot ser també el resultat d'una manipulació que el nin o la nina haurà fet a l'escola i del qual té ganes de parlar als altres.

En tots dos casos, el que és important és que *aquest treball personal torna sempre al conjunt de la classe..*

Això suposa, *naturalment*, un dispositiu que afavoreixi aquesta forma d'expressió. Dins de la nostra classe, tenim dos «mitjans institucionals» que permeten canalitzar i desenvolupar aquestes iniciatives.

El primer mitjà és el que anomenen «la capsa de les idees». És una capsa, tal com ho diu el seu nom, que té com a objectiu rebre tot allò que els mainatges volen explicar, ensenyar o, fins i tot, preguntar als altres. La buidem un cop a la setmana, normalment el divendres a la tarda. Aleshores, cada nin o nina que ha dipositat una cosa (dibuix, frase, objecte, etc...) ve a explicar-ho al conjunt del grup.

D'aquí neix un bescanvi entre el protagonista del moment i els altres, i és un moment on el paper de l'ensenyant, sense que ell agafi mai la iniciativa, és important ja que ajuda a encarrilar les converses, a posar una mica d'ordre dins les intervencions i a canalitzar les bones voluntats. Perquè d'aquí, d'aquests moments, naixeran molts treballs, moltes recerques. Enguany, per exemple, tot el treball de numeració ha estat fet a partir del que s'havia trobat dins la capsa, així com una gran part del treball de lectura i d'escriptura.

El segon mitjà del qual disposem és l'anomenat «consell de classe», on s'expressa tot el conjunt de la classe, també un cop a la setmana. En aquest moment, sorgeixen les interrogacions dels nins i de les nines sobre les coses més diverses, com poden ser els planetes, els elefants o qualsevol altre tema que els interessi. Provem, doncs, encara una vegada, d'aprofitar tot aquest batibull de reflexions i comentaris. Apuntem les recerques que volem tirar més endavant, escrivim les frases que ens han fet gràcia i que aniran seguidament dins el nostre fitxer de lectura.

També és un moment que serveix per a arreglar uns conflictes, uns problemes. No sempre es pot «recuperar» el que han dit els mainatges, però no importa, la vida de la classe és prou rica al costat. L'important és que els nins i les nines es puguin expressar.

Molt sovint ens han dit: «I els que no tenen res a dir, que no posen mai res dins la capsa de les idees? ...» Nosaltres creiem que tothom té quelcom a dir, però és veritat que a alguns els costa més que a d'altres i, precisament, el nostre objectiu és que cap mainatge es quedi enrera o se senti aixafat pels que tenen més facilitat per a expressar-se. És aquí, altra vegada, que intervé l'organització de la classe. Aquests que tenen més dificultats han de trobar un material que els permeti també fer el seu camí. Tenim, doncs, tot un material que els nens poden manipular: jocs matemàtics fets per nosaltres i que tenen prou grau de fitxes per a poder interessar tothom (fitxers de lectura, de matemàtica, d'observació, sensorials,...). Tot aquest material està elaborat per les mestres, a partir dels comentaris dels nens, tot





i tenint en compte les instruccions oficials. Cada fitxer té dins un full amb el nom de cada nin i nina i ells números de les fitxes, i els mateixos apunten el que han fet.

Això permet *respectar el ritme de cada infant*, tot i tornant sempre al conjunt de la classe i *a la reflexió del grup*, ja que es reserva un moment dins el dia on els nins i nines expliquen si han tingut dificultats en fer les fitxes, quines han estat... Paral·lelament, no cal dir-ho, la mestra controla personalment el treball que ha estat fet.

Al costat de tot això existeixen també totes les eines habituals que afavoreixen el tempteig experimental: lloc de manipulacions, impremta, ordinador, etc...

Hem vist, doncs, com l'expressió lliure anava estretament lligada al respecte dels processos naturals d'aprenentatge.

Creiem d'una manera absoluta que els mainatges, posats dins una estructura de classe adient, porten dintre seu i son capaços de descobrir tot allò que han de saber. Els nens de les nostres classes, tots aprenen a comptar, a llegir, a escriure, a modelar, a partir del que hem elaborat junts i que hem anat fent junts. La vida de la classe és molt més rica, molt més interessant per a ells i per als ensenyants, i ens escapem de l'avorriment que neix d'aquests moments on tots els nens fan, tots alhora, la mateixa fitxa sobre les castanyes o el Carnestoltès. Es pot concebre perfectament que no tots els nens de parvulari s'interessin cada any per les castanyes! Però si volem enriquir sempre el nostre medi ambient, *hem d'obrir-nos al món que ens envolta*. Hem d'obrir la classe al màxim, fer entrar-hi gent que ens vindrà a parlar del seu ofici, de la seva passió.

És així que nosaltres hem conegut un submarinista, un falconer, un músic, un fuster, un forner, un pintor i molts més encara. A vegades només és una xerrada d'un dia, a vegades dura més, i a vegades desemboca en un treball molt llarg i molt apassionant com el que hem emprès amb un pintor i que fa descobrir la pintura, l'escultura, l'art en general, als mainatges, d'una manera molt seva i molt diferent de com ho haurien fet les mestres.

Ens falta espai per a entrar més detalladament en l'organització de les diferents matèries escolars, perquè abans de concloure voldríem dedicar un apartat als més petitons, tal com hem dit abans.

És evident que el grau d'autonomia d'un nen de 24 mesos o de 36 mesos és molt diferent del d'un nen de 5 anys. Tanmateix, creiem que són capaços d'encaminar-se cap a la manera de treball que hem definit abans. Per tal que apreugin a no necessitar tant l'adult, a no dependre tant d'ell, cal una organització de l'espai que els permeti:

- moure's lliurement
- poder agafar fàcilment tot el que els interessi, tenint-ho al seu abast.

A partir d'aquí, van fent la seva vida i sol·liciten l'adult per ensenyar-li una cosa que els fa gràcia, o un joc que s'acaben d'inventar, o una disfressa que s'han posat sols. Els primers passos cap a l'autonomia. Cap als 3 anys els



proposedem, a més a més, un tipus de material que permet la manipulació, l'observació. Tenen una gran quantitat de «capses del tresor» que poden remenar, buidar, tornar a omplir, ... D'aquí neixen moltes preguntes i comentaris. Ja són capaços de treballar sobre uns fitxers que troben dins aquests racons de manipulacions i que van lligats al tipus de descobertes que hi han fet.

No cal dir que el control d'aquests fitxers no és gens estricte, com tampoc no ho és el de les manipulacions. El que interessa és que vagin acostumant-se a treballar d'aquesta manera, sense que la nostra presència sigui la condició indispensable.

Tal com deia un nen a Maria Montessori «ajuda'm a fer-ho sol».

Com a conclusió, tot i sent ben conscients que deixem moltes coses per a dir, ens agradaria posar una llista dels tallers permanents que es troben dins la nostra classe.

— Lectura (amb uns fitxers nostres elaborats a partir de les frases dels maïnatsges, més uns fitxers de recerca de sons, i un altre fet pel grup Freinet a l'Estat francès, i que hem traduït. El tipus d'il·lustració que trobem dins aquests fitxers és molt important per a nosaltres).

— Escriptura

— Grafisme

— Matemàtica (jocs i fitxers nostres, més uns jocs de fusta comprats a Abacus)

— Impremta

— Manipulacions i experiments (tot tipus de materials: avellanes, blat de moro, trossos de suro, pastes, etc... i molts recipients, i unes balances).

— Aigua

— Plàstica: fang i modelatge

tinta

pintura (amb pinzells i moltes altres coses) paper (s)

guix

cartró, cartolina

ceres

llana, etc...

més els fitxers d'art que poden consultar quan volen.

— Jocs de construcció (principalment material de fusta, privilegiem la imaginació) i trencaclosques grossos ( a terra).

— Trencaclosques més petits: un racó especial amb una taula llarga

— Una caseta, amb porta i teulada, «de veritat»

— Biblioteca (un entresolat fet especialment)

— Una pissarra fins a terra i molt llarga on poden guixar els més petits

— Racons per amargar-se (un vaixell, un teatret on també fem titelles, un tobogan amb una caseta).

— Lloc de les disfresses.

— Un garatge amb cotxes petits.

**L.M.**

de l'equip de mestres de l'Escola Arrels de Perpinyà

NOTA: Per ampliar la informació sobre l'estat actual de l'escola a la qual fa referència Laura Manaut, podeu llegir l'article «El setge de les bressoles», de Carles Pastrana i Cart, publicat a la revista «Crònica d'Ensenyament» núm. 3, abril 1988, pàgs. 12-14.





Aquest article resumeix l'experiència de la cuina a l'escola. Una experiència que ens ha fet descobrir que a través de la cuina podem treballar molts aspectes bàsics, que són objectius importants dins les nostres programacions. En aquest article es fa una presentació del que pot ser aquesta experiència i deixa obert l'inici de la profundització d'alguns d'aquests aspectes.

## LA CUINA A L'ESCOLA

MONTSERRAT RIERA MORENO

La cuina a l'escola ens va arribar espontàniament; tot preparant la celebració de les festes populars, vàrem adonar-nos que tot sovint apareixia l'element *mengívol* i així de mica en mica ens vàrem atrevir a utilitzar-lo, i ens va fer descobrir el valor que tenia i com les nostres festes podien esdevenir així molt més participatives.

A l'inici de curs fem la festa del Cicle Inicial on ens presentem els uns als altres, triem els noms de les classes i cada grup fa una aportació, preparada pels mateixos nens. A la castanyada fem panellets, per Nadal fem el brou de Nadal amb una petita aportació de cada nen, per Dijous gras les truites, la mona per Pasqua i les melmelades per St. Ponç.

Al mateix temps, a l'escola fem tallers un cop per setmana on participen els nens de 2n de parvulari, 1r i 2n d'E.G.B. Aquests tallers eren *teixit, volum, maquillatge, guarniments* i hi vàrem introduir la *cuina*. Del bon resultat d'aquest taller vàrem decidir fer tots els tallers de cuina amb quatre receptes diferents, on els quatre grups de nens barrejats per edats van passant i van realitzant els diferents menjars.

De mica en mica vàrem veure que aquesta activitat tenia moltes possibilitats.

Vàrem constatar que treballem molts aspectes que teníem plantejats a les programacions i vam ser conscients del que aquest treball podia suposar.

Així doncs, amb les programacions d'hàbits, valors, continguts, al davant, vàrem anar analitzant tots aquells aspectes que la cuina ens aportava a l'escola.

Hem vist com treballem els aspectes instrumentals bàsics, com ara l'atenció que ha de ser constant, fent referència a la recepta, als ingredients, als processos... La memòria, perquè els nens expliquen després a casa el que han fet i com ho han fet, han de recordar quin taller els toca, a quin van anar la setmana passada, amb qui anaven...

La percepció sensitiva, perquè fem formes, descobrim colors, discriminem el que és dolç del que és salat o àcid o amargant... fem sorolls en batre un ou, o les crispetes quan peten; treballem el tacte quan pastem farina, do-

nem forma, decorem, notem si és fred o calent...

I la coordinació viso-motriu, quan batem un ou o aixafem patates o les pelem...

També l'orientació espacial i temporal: què cal fer primer, què ve després, allò al costat o bé o sobre...

El llenguatge es veu enriquit per un vocabulari ampli dels ingredients, dels procediments, dels menjars acabats, de trobar semblances i diferències i ser capaços d'explicar allò que han fet.

I per descomptat la creativitat tot provant, guarnint, descobrint...

Podem també aplicar-ho directament a les matèries:

Coneixem els aliments, els agrupem, descobrim les seves característiques. Descobrim processos d'elaboració (fem gairebé química i també física), perquè es produeixen canvis (amb la llet i ous fem un flam... quins efectes els del fred i la calor!).

Mesurem capacitats, per fer panells necessitem *tanta* ametlla *com* sucre... i la *meitat* de patata i per fer una coca el *dobte*...

I seguim el pas de l'any, que ens ofereix productes diferents segons l'estació i, si més no, podem entendre per què les festes populars incorporen uns elements i no uns altres.

*La cuina a l'escola ens planteja valors a treballar i a descobrir, com ara l'educació de la salut; molts nens inapetents van tombant la seva actitud, comencen a tastar coses diferents i d'una manera planera van descobrint la necessitat d'una alimentació correcta així com també una higiene acurada. La cuina fomenta la col·laboració, la relació entre els nens i els grans, l'ajuda, la integració, el saber-se organitzar, el respecte, el gust per fer la feina ben feta, començar i acabar quelcom.*

També la relació amb la família es pot modificar o treballar en positiu. Els nens han d'aportar ingredients de casa per organitzar el rebost; després ells fan una aportació directa a casa, que serà també un element de relació quan els pares preguntin, tastin... allò que el nen ha fet, i potser s'engrescaran a deixar-los participar més activament a la cuina de casa.

D'altra banda, i encara que pugui semblar una mica prosaic, allò que els nens porten a casa, la coca, els panells, el gelat... *desapareix* perquè es menja i ben segur que moltes cases que són plenes de cendrerets de fang i de papallones de paper plegat també ho agrairan.

Com veieu, això de la cuina és un tema que engresca i que té moltes possibilitats, a més de ser una activitat globalitzadora per excel·lència. Així ho constatem amb la nostra experiència que ens encoratja amb resultats positius.

Si us decidiu a provar-ho, que us faci *bon profit!*

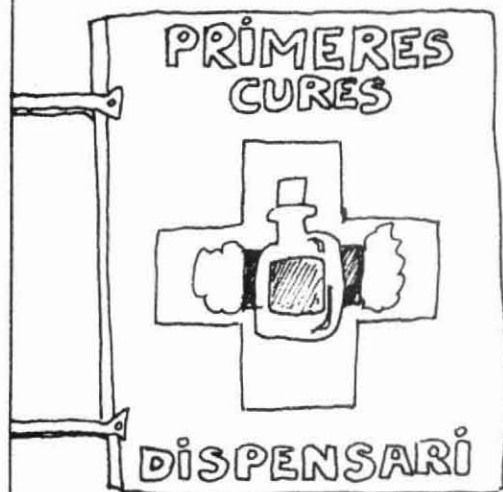
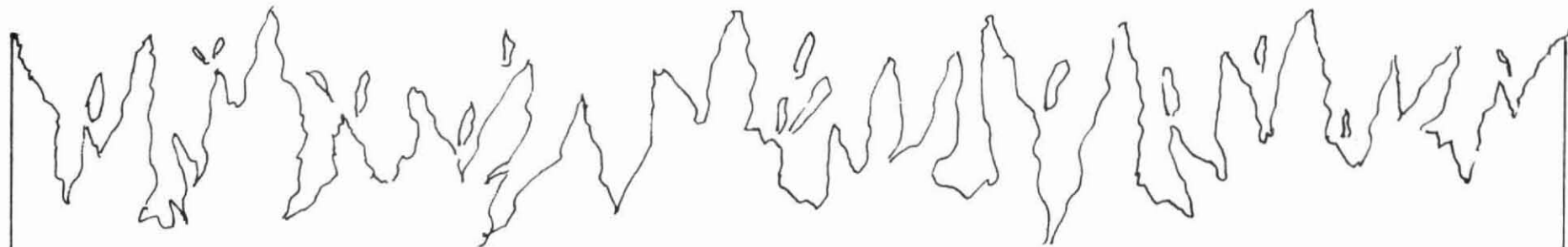
**M.R.M**

*Turó del Cargol. Escola Heidi*



visca la pepa!

26-fàn



QUIN ESTIU!...  
A MI M'HA CREMAT EL SOL ...  
A EN PERE ELS FOCES DE SANT JOAN ...  
I A LA "SENYO" ELS FOCES DE "SANT" MARAVALL...



TERESA DURAN'88

Curs 1988/89

Llengua Castellana  
**Bambú**  
Llibre de l'alumne  
Proposta didàctica  
1<sup>er</sup>, 2<sup>on</sup>, 3<sup>er</sup>, 4<sup>rt</sup> i 5<sup>e</sup> EGB



Llibres Barcanova

L'alternativa  
renovadora per  
a l'ensenyament  
del castellà  
a Catalunya

Llibres elaborats d'acord amb les noves pautes metodològiques dels corrents actuals de l'ensenyament de les llengües segones, que ofereixen un material per a l'aprenentatge del castellà, segona llengua, a Catalunya, independentment de quin sigui el context social de l'alumne.

Editorial  
**BARCANOVA**  
La Renovació Pedagògica en marxa



# infant i societat

## CASAGLIA: ANEM AL PARC

### Una setmana alternativa

ALESSANDRA ORLANDI. ANNA SELVA

«El món de la vida» representa un terreny d'experiència molt forta, en el qual el nen, l'ésser humà, està totalment immersit. Un món en el qual conviuen moltes vides diverses, cada una amb un camí biològic propi i una història de relacions pròpia, però íntimament lligades entre elles per ritmes i equilibris naturals, cruels i salvatges de vegades, però sempre perfectes i maravillosos. Enfront d'aquest món de la vida el nen es planteja una sèrie infinita de perquè i és empès a cercar respostes vertaderes a qüestions que no són exclusivament científiques sinó existencials. Ha de poder accedir, doncs, a una pluralitat de continguts disciplinaris que l'ajudin a copsar els mecanismes interns de coexistència en aquest món de la vida i a comprendre què tenen de comú tantes vides tan diverses entre elles, en què es diferencien, que altera els equilibris naturals, què els pot renovar.

Indiquem, d'una banda, alguns dels temes generals, de l'altra, els aspectes que els mateixos temes tenen en comú i que poden ser descoberts fins i tot conjuntament amb els nens de l'escola.

TEMES	ASPECTES COMUNS
Vida de l'home	els ritmes, els cicles biològics i les transformacions
Vida de les plantes	
Vida dels animals	els hàbitats (les cases) vida familiar i de grup recerca de l'aliment ecosistemes, cadenes alimentàries

Per als nens és, en efecte, molt important copsar certes sintonies en el món natural que l'envolta per tal com aquests descobriments l'ajuden a comportar-se millor —per exemple amb un animallet, un arbre— en una situació de vida conjunta, a mantenir-se en pau, en equilibri, en benestar. Pensem en la importància que té comprendre que és propi de tots els éssers vius l'aventura del naixement, avançar a través de successives trans-

formacions; tenir una casa, un hàbitat específic que garanteix el manteniment de l'espècie; tenir un rol i una funció pròpia i així fins a l'infinit.

Com connotar científicament la relació curiosa del nen amb l'ambient que l'envolta? En la realització del «Progetto-Cassaglia» hem fet nostres —compartint-les plenament— aquestes indicacions:

«Per fer ecologia amb els adults i amb els nens no sembla oportú partir de les imperfeccions o de les situacions negatives, de naturalesa malalta. Cal partir de situacions de naturalesa sana, en les quals es pugui donar a la recerca condicions d'existència dels organismes i de les relacions internes. Un cop conegudes aquestes relacions correctes en situació natural, es podran comprendre els fenòmens contaminants i es podrà mirar de corregir les accions per afavorir el restabliment de situacions idònies per a la vida dels organismes i de l'home.

«El terme *ecologia* deriva de *oikos* = casa i de *logos* = discurs. Els nens poden comprendre, fins i tot abans dels cinc anys, el discurs sobre la casa, partint de casa seva, que coneixen bé, en la qual es mouen amb tranquil·litat i seguretat —partint, doncs, d'un terme tranquil·litzador. Continuació natural d'aquest discurs sobre la casa —casa dels éssers vius— podrà ser el de l'aliment —aliments dels éssers vius. Necessitar una casa i cercar l'aliment són, en efecte, dues coses que fan semblants els homes, els animals i les plantes.

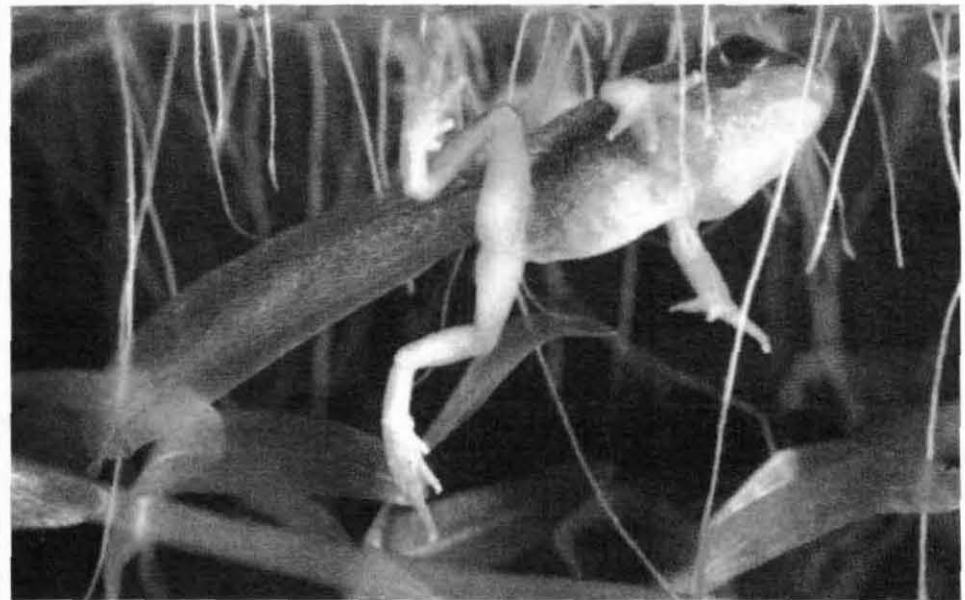
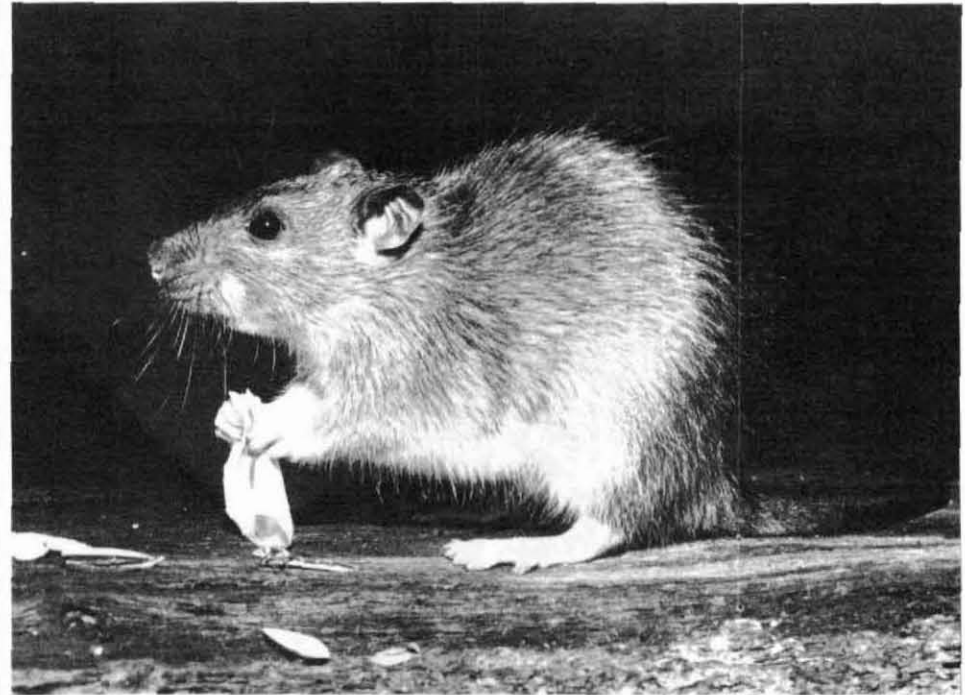
«Els *objectius* són:

- fer adquirir comportaments correctes respecte a l'ambient i els seus organismes
- fer conèixer les relacions entre els organismes
- descobrir que cada un té una funció ben precisa
- comprendre els fets naturals i posar-hi atenció
- enriquir el lèxic i les capacitats lògiques.

«Les *modalitats* de treball són:

- partir de l'ara i aquí amb objectes i esdeveniments propers per entendre després, progressivament, l'atenció a objectes i esdeveniments més allunyats
- presentar material visual motivador (fotos, diapositives, films)
- estimular l'autonomia del nen en la realització de petites proves científiques en la cura de cultius i cria d'animals.
- fer servir molt les converses, les manipulacions, les recollides de material, els dibuixos
- mantenir el principi que tota observació parteix d'una visió global i s'aprofundeix lentament i gradualment a partir del detall més evident.»

Una aproximació ecològica a l'ambient, entès com s'ha indicat més amunt, col·loca certament en una òptica pedagògica que es proposa com a objectiu de fons, subjacent a qualsevol proposta didàctica específica, el d'*educar per a la pau*. Pau que, fins i tot abans de ser un contingut, un pla, una





activitat, és sobretot una dimensió de vida a conquerir, un tendir constantment a... tots plegats.

Pensant en l'edat dels nens de parvulari és evident la necessitat de donar concreció a les paraules, d'experimentar-les i viure-les en primera persona. En la relació adult-nen, relació estructuradora en tant que l'adult és per al nen model de relacions afectives i socials i de modalitats cognoscitives, és important que s'eduqui en la pau precisament per donar un «ara i aquí» a una cosa (justament *la pau*) que altrament podria viure's com a cosa llunyana, fantàstica, inabastable.

Cal, abans que tot, *incidir en el «model de comunicació»* present en les institucions escolars (però també familiars, del temps lliure...) i repensar les modalitats ofertes als nens per viure amb els adults, els companys, l'espai i els objectes que l'envolten i, encara, repensar les possibilitats reals de paraula i d'acció que el nen pot desplegar en els diversos contextos educatius.

Una altra estratègia consisteix a prevenir i comparar aquelles actituds d'indiferència, abúlia, impotència, resignació o —d'altra banda— d'escàs domini d'un mateix o de violència gratuïta. Actituds que tenen el seu origen a la primer infància quan la curiositat, l'impuls emotiu, la iniciativa, les ganes d'afirmar-se pròpies del nen han trobat obstacles nets, encoratjaments pobres o canalitzacions massa rígides. El patrimoni cognoscitiu del nen troba suport precisament en la motivació a *aprendre per comprendre i actuar*.

### El «Progetto-Casaglia»

Estem convençuts que l'experiència de Casaglia sintetitza en concret aquesta actitud educativa, vivint, d'una banda, una dimensió relacional adult-nen, nen-nen, adult-adult, que tendeix a la conquesta d'un viure junts serè i compromès, i proposant, de l'altra, pistes de treball que motiven el nen a immersir-se amb curiositat i respecte en una natura tota ella per descobrir i conèixer. La utilització de rituals i objectes mediadors, l'atenció al singular i la valoració d'allò que es pensa i es construeix conjuntament, l'elecció d'instruments de treball orientats a l'aventura en l'ambient, l'afectivitat i la fantasia com a aproximacions naturals del nen al món de les coses, el coneixement científics com a resposta als perquè i com a hàbit transferible,... són alguns dels elements bàsics del «Progetto-Casaglia».

Un projecte, per tant, que posa en relleu certs aspectes del que és habitual precisament perquè és viscut en un ambient estimulants i alternatiu, però que, tanmateix, resulta transferible a la realitat escolar habitual pel que fa a pressupòsits de base del seu plantejament metodològic.

### Què és

Sobre la base d'un projecte ciutadà, l'any escolar 1983-84, es va dur a terme una estructura permanent capaç d'oferir a tots els parvularis de Bolonya a l'oportunitat d'una setmana a la muntanya, de la qual es podia fruit de



setembre a juny amb una plena utilització de tots els períodes estacionals (se'n va excloure l'estiu per exigències del calendari escolar). Es una *setmana alternativa* respecte als hàbits de cada dia perquè posa els nens en contacte directe amb un ambient natural ampli, que ho envolta tot, estimulante, explorable totalment i ric en oportunitats noves d'aprenentatge.

Nascut per voluntat de «l'Assessorato Pubblica Istruzione» de l'Ajuntament de Bolonya, el «Progetto-Casaglia» es col·loca en l'àmbit de les iniciatives ciutadanes promogudes i secundades pel Centre d'Assessorament del mateix «Assessorato» i és coordinat directament per Anna Selva —ensenyant incorporada al Centre de Documentació amb l'encàrrec de dur a terme el projecte.

### A qui va a adreçat?

A tots els parvularis, però en particular:

- als nens de cinc anys
- a les escoles del centre històric, o mancades d'espais verds
- a les escoles «disposades» a una «nova aventura»

Cada any es poden utilitzar trenta setmanes i diverses possibilitats d'excursions d'un dia per a un total d'uns 1.400 alumnes.

### On és?

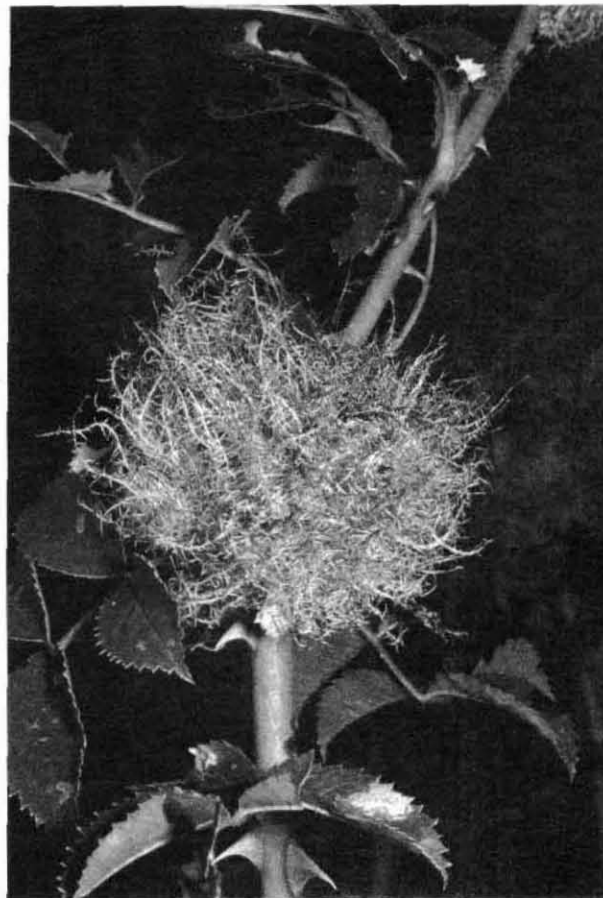
A Casaglia, en els espais disponibles (dues aules més serveis) a l'interior d'una casa que alberga una monosecció de parvulari. S'ha mantingut l'estructura escolar funcionant en la seva totalitat i emprant-ne una part amb una hipòtesi d'utilització ciutadana.

### Per què ha nascut?

El projecte d'una utilització ciutadana de Casaglia neix a partir d'algunes consideracions més generals sobre el coneixement de l'ambient i sobre el significat que aquest coneixement té en l'aspecte educatiu.

Oferir al nen un *ambient natural* fent-l'hi viure mitjançant recorreguts lúdics en els quals els aspectes de fantasia, motors, científics, ecològics,... interactuen entre ells i s'integren, vol dir també encaminar-lo a aquella consciència de defensa de l'ambient tan actual avui dia.

*Conèixer i utilitzar* el territori, del punt de vista pedagògic-didàctic, vol dir descobrir totes les variables, fins i tot les més amagades, i apropiarse amb intel·ligència i consciència totes les possibilitats que ens ofereix. Coneixement i utilització, doncs, que signifiquen sobretot *respecte* a la seva originalitat. Es oportú que aquest coneixement i aquest respecte constitueixin objectius de l'educació, valors que ens apropiem no amb una transmissió passiva d'informacions i actituds, sinó en una dimensió de vida que ja els conté i pels quals és caracteritzada significativament.



## Espai per a una creativitat sense límit

32-a

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

**MANLEY**®

### Quines finalitats es proposa

1. Fer viure els nens en un context natural no habitual, capaç d'una banda de respondre amb més claredat a algunes necessitats infantils que sovint la realitat urbana censura (necessitat d'aventura, de reinvençió, de descoberta motora,...) i de l'altra, d'estimular en els mateixos nens curiositats i interessos nous que surtin dels estereotips de cada dia.
2. Posar aquesta experiència en relació circular amb la resta de la programació de l'escola.
3. Formalitzar conjuntament amb els nens un miniprojecte per a la setmana.

### Què es fa a Casaglia

El «Progetto-Casaglia» ofereix a totes les escoles un mateix plantejament metodològic, organitzatiu, de procediment i, en ell, s'hi col·loquen els projectes «originals» de cada una d'elles. Aquests es diferencien per la tria dels continguts, del pla didàctic, de les estratègies d'actuació. *El plantejament metodològic general* consta de tres etapes fonamentals:

*Abans:* Representa la fase preparatòria de l'experiència i implica nens, educadors, pares —és important, en efecte, crear expectatives, cultivar motivacions, fer hipòtesis... En aquesta primera fase es recorre a alguns objectes mediadors entre el món encara desconegut de Casaglia i el món conegut pel nen. Aquests objectes són: el missatge-invítació —la cartera— la bossa personal.

*Durant:* Representa l'experiència de la setmana que tradueix una hipòtesi de treball pensada amb els nens. Aquesta hipòtesi comprèn tant la imaginació del nen com els objectius pedagògic-didàctics de l'adult.

També, en aquesta fase, hi són presents alguns objectes mediadors:

- el cartell de benvinguda
- el caixó de recollida d'objectes.

En particular, al caixó hi ha objectes que inviten els nens a l'observació, a l'exploració, a recollir i escoltar (lent comptafils, pala, cubell, pinces, vasos amb xarxa protectora, binocles, cassette...), tot garantint la incolumitat personal i el respecte de l'ambient.

Una part, doncs, del projecte de l'escola.

En subratllar l'originalitat d'aquests projectes, ens cal assenyalar també com aquesta experiència ha permès confirmar o descobrir una *actitud professional* lligada no només a Casaglia, sinó que pot i ha de ser traslladada a la realitat escolar a la qual es pertany. Els aspectes relacionats amb aquesta actitud són:

- a) valoració del context de relació i comunicació
- b) projecte d'adults i nens
- c) documentació constant de l'experiència
- d) adquisició d'un hàbit científic

- e) utilització de l'element fantasiós
- f) ús de tots els llenguatges verbals i no verbals
- g) invenció de plans de treball-joc

*Després:* Representa la continuïtat d'aquesta experiència a l'interior de la pròpia escola. Recordar, reconstruir, aprofundir i reelaborar, retornar a Casaglia, comunicar amb els altres.

### Les novetats per a l'any que ve

- a) Reciclatge científico-ecològic per als educadors, mestres i conjunt.
- b) Construcció d'un material didàctic per al coneixement de l'arbre.
- c) Experimentació del projecte amb els nens de 2 anys de l'escola bressol i amb el primer nivell d'escola bàsica (6-7 anys).
- d) Connexió amb les iniciatives de l'Any Internacional de l'Ambient, sol·licitant:
  - laboratori ecològic-científic entès com a estructura permanent de suport de les activitats de reciclatge dels adults, dels recorreguts didàctics amb els nens, de les oportunitats d'observació i d'experimentació
  - ruscos, caus i nius per a ús didàctic
  - repoblar la fauna típica del parc de Casaglia
  - revaloritzar (estructura de l'edifici i tipologia dels animals que s'hi crien) les granges presents a les rodalies del parc, conservant-les i reutilitzant-les fins i tot com a suports didàctics.

### Dos programes per a conèixer l'arbre

Com que és important donar exemples concrets, referim, en una síntesi molt esquemàtica, l'experiència de dos parvularis de Bolonya —escola Giuseppe Dozza y escola Marzabotto— que durant la setmana viscuda a Casaglia han volgut portar els nens a la descoberta de l'arbre: estructura, vida durant les estacions, alimentació...

Elements comuns als dos projectes:

- a) coneixement de l'arbre = objectiu
- b) creació d'una relació sobretot afectiva amb allò que es vol conèixer
- c) ús d'estratègies de mediació entre el nen i els coneixements científics.

#### 1. «Entrevista a l'arbre». Escola G. Dozza, curs 1984—85

L'entrevista a l'arbre és el punt de partida per copsar les preguntes dels nens i el punt d'arribada per saber formular-les directament a l'arbre i obtenir-ne respostes exhaustives.

Les etapes:

- a) es programen tres sortides a Casaglia (a la tardor, a la primavera i a l'hivern) per viure les transformacions estacionals en un context més ampli respecte a l'espai verd dels voltants de la pròpia escola.



A cada sortida, l'exploració lliure del parc precedeix sempre la més organitzada i preparada.

b) exploració lliure per

- captar els senyals de canvi a la natura
- donar noms fantàstics al parc per després tonar-hi a jugar
- descobrir mitjançant el moviment
- descobrir «coses estranyes» (l'espantaocells, les arrels al descobert, la resina,...)
- escollir els «arbres amics» als quals plantejar les preguntes i en els quals dur a terme les observacions
- registrar les preguntes espontànies que els nens, sortint del parc, es plantegen sobre la vida de l'arbre i la seva estructura.

c) exploració guiada per a:

- observar i dibuixar sobre el terreny
- recollir molt material natural per poder-lo observar després amb instruments d'augment, per calcar l'escorça, descobrir la clorofil·la, aïllant-la per immersió de les fulles en alcohol
- buscar animalets al peu dels arbres
- mesurar l'altura dels arbres amics: es llença un rodet de fil al capdamunt de l'arbre, després s'estén el fil a terra i es pren la mida amb els cossos estesos dels nens; comparació posterior amb material estructurat
- descobriment d'ombres i llums (punteig de la zona límit entre ombra i llum per veure el desplaçament a mesura que passen les hores)
- entrevista a l'arbre: cada nen envia al seu arbre amic un paperet amb una sèrie de preguntes
- resposta de l'arbre: més endavant, els nens troben penjats als seus arbres els papers amb les respostes científiques exactes, per bé que amb un llenguatge adequat a l'edat.

2. «L'arbre màgic». *Escola Marzabotto, curs 1985-86*

Un arbre és víctima d'un encanteri estrany —s'ha trobat empresonat amb cinc fils d'or— i invita els nens a Casaglia perquè puguin ajudar-lo a alliberar-se, ja que ells, com que ja van ser a Casaglia l'any passat, coneixen tots els secrets del parc.

Les etapes:

a) els missatges de l'arbre:

- els nens són conduïts per l'arbre màgic a través de diverses proves i descobertes, que, si les realitzen bé, portaran a l'alliberament de l'arbre. A cada prova superada, es desfà, per màgia, un dels fils d'or. Un amic, l'esquirol, és qui porta els missatges de l'arbre als nens, perquè aquest no es pot moure; cada missatge porta la seva firma.

b) les diverses proves:

- un recorregut en etapes per trobar l'arbre
- buscar arbres semblants per observar-los, agrupar-los...

- enviar dibuixos i produccions a l'arbre per confirmar-li que s'han superat les proves
- cada matí, els nens troben a escola un fil d'or que és el signe tangible que han superat la prova i que els encanteris es van desfent un per un.

c) els regals de l'arbre

- molts esquirols, un per a cada nen, com a record de l'amic esquirol que ha fet de carter per portar els missatges entre els nens i l'arbre màgic
- el paper: descobriments de l'origen del paper, la seva utilitat, invenció de moltes coses de paper i amb molts tipus de paper.

(Mentrestant els nens conviden l'arbre màgic a l'escola per la festa de Nadal. L'arbre era una estructura d'escuma de goma amb la forma d'un abet. Dintre seu, un adult amagat interactua amb els nens sense fer servir mai la veu, sinó movent només les «branques».)

d) un bosc tot de paper

- els nens construeixen amb molts tipus de paper un bosc per acollir a l'escola el seu arbre ara alliberat de l'encanteri. Els projectes per a la construcció de les diverses estructures del bosc (arbres, animals...) són fets pels nens i enviats a Casaglia a l'arbre màgic perquè aquest els pugui veure i aprovar. Després els torna a enviar als nens, aprovats i firmats amb la seva signatura.

**A.O.**

*Pedagoga del Centre de Documentació del VI Departament de l'Ajuntament de Bolonya*

**A.S.**

*Ensenyant incorporada al Centre de Documentació amb l'encàrrec de dirigir i coordinar el Progetto-Casaglia*

1. Les indicacions ecológico-científiques són de la prof. Donvina Magagnoli i s'han extret de *Un biennio didattico per il 5/7 anno del bambino*, juny 1985, a cura de l'Ajuntament de Bolonya

NOTA: Aquest article ha aparegut a «Perspectiva Escolar» núm. 118 (oct. 1987) p. 27-35.

Curs 1988/89

Llengua Catalana

**Tornaveu**

1<sup>er</sup>, 2<sup>on</sup>, 3<sup>er</sup> i COU

Clau dels exercicis de 1<sup>er</sup>, 2<sup>on</sup> i COU

Ciències Naturals

**Àmbit**

1<sup>er</sup> i 3<sup>er</sup> de BUP

Física i Química

**Gamma**

2<sup>on</sup> BUP

Matemàtiques

**Paràmetre**

1<sup>er</sup>, 2<sup>on</sup> i 3<sup>er</sup> BUP

Solucionari 1<sup>er</sup> i 2<sup>on</sup>

Història de les civilitzacions

**Albada**

1<sup>er</sup> BUP

Geografia humana i econòmica

**Rella**

2<sup>on</sup> BUP

Geografia i Història d'Espanya

**Sepharad**

3<sup>er</sup> BUP

Filosofia

**Diàleg**

3<sup>er</sup> BUP

**DIÀLEG**

Filosofia

3er BUP

Lluís Horté

**ÀMBIT**

Ciències Naturals

3er BUP

Josep Cuello  
Antoni Domínguez

**TORNAVEU**

Llengua i Literatura

1er BUP

Lluís Horté  
Josep Rosell

Llibres Barcanova

L'alternativa  
renovadora i  
pedagògica  
del BUP en Català

Llibres pensats des de la realitat de Catalunya,  
per fer possible un Ensenyament Mitjà  
autènticament arrelat al nostre país. Llibres  
moderns i ben estructurats, que fomenten les  
tècniques i hàbits de treball intel·lectual.

Editorial

**BARCANOVA**

La Renovació Pedagògica en marxa

## TEMPS ERA TEMPS...

# ROBERT OWEN CREADOR DEL PARVULARI

JOSEP GONZÁLEZ AGÀPITO

Convencionalment s'atribueix a Robert Owen la fundació, el 1816, de la primera escola per a pàrvuls de dos a sis anys a la seva fàbrica de New Lanark, a Escòcia.

Owen estava convençut que l'ésser humà és determinat pel medi. Les estructures i circumstàncies socials influeixen decisivament sobre l'individu. Tot depèn de l'entorn en què cadascú neix, viu i treballa. L'home en el fons no és responsable dels seus actes, sinó que aquests són conseqüència de l'educació rebuda i del medi. De fet, els homes no són bons ni dolents; les circumstàncies el determinen com a tal. «El caràcter de l'home —ens diu— és un producte, la matèria primera del qual solament és ell mateix». La naturalesa humana és plàstica i per això és susceptible del progrés infinit. Però, això mateix el fa patidor passiu de les influències exteriors. La societat ha pervertit la natural bondat humana i el fa malvat i infeliç.

Vista la determinació que el medi exerceix sobre els homes, serà canviant el medi que aconseguirem transformar els homes.

«Qualsevol tipus de caràcter, —escriu Owen— ja sigui millor o pitjor, més obscurantista o més il·lustrat, pot induir-se en qualsevol grup social, i, fins i tot, a la humanitat sencera, a condició d'utilitzar els mitjans apropiats; ja que els mitjans esmentats es troben a les mans d'aquells que dirigeixen els afers dels homes.»

Com a lògica conseqüència d'aquest postulat, Robert Owen obté dues conclusions. La primera, el paper determinant de l'educació. «Es pot formar els nens de manera que adquireixin qualsevol expressió, sentiment o creença, qualsevol tipus de costums o models».

L'altra conclusió és la possibilitat de desenvolupar progrés i benestar modificant la naturalesa humana a través de la creació de les condicions necessàries racionalment. «Els membres de qualsevol comunicat poden formar-se gradualment en una vida que desterra l'ociositat, la pobresa, el crim i el càstig», ja que aquests són únicament «conseqüència de la ignorància».



Robert Owen.

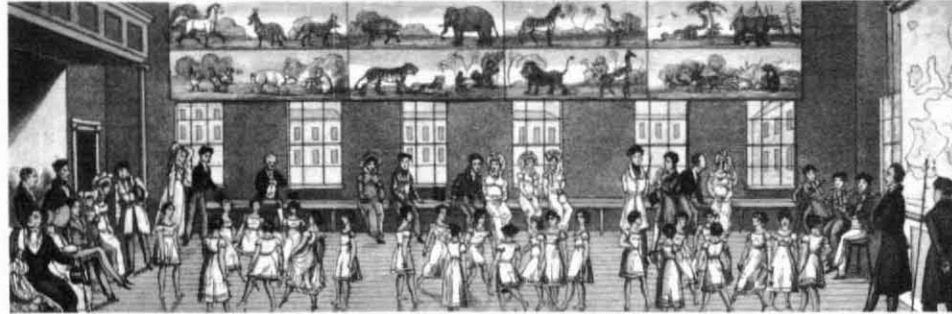


James Buchanan.

Com veiem, la via de transformació de la societat, de la humanitat, vers un nou món moral que unifiqui el coneixement i la virtut i que faci avançar el saber i la felicitat, és l'educació. Car els dos grans camins de transformació són educatius. El primer com a procés *formal* d'educació i el segon com a *informal* a través de l'educació ambiental i social.

Pel que fa a l'àmbit socio-polític, aquesta visió el porta a una anàlisi crítica de les conseqüències del capitalisme naixent. El sistema de producció capitalista, el maquinisme i la lliure competència porten directament a la deshumanització i a la degradació del proletariat. «Ben aviat em vaig adonar de la gran atenció que es dona a la màquina bruta, i la negligència i el menyspreu per les màquines humanes.» Sols els propietaris són beneficiaris de la revolució industrial, mentre els assalariats en són les víctimes. La sobreproducció provoca l'obstrucció dels mercats, la qual comporta la caiguda dels preus i en conseqüència la disminució dels salaris, l'atur, la contractació de dones i nens en comptes d'homes. Així sorgeix l'opulència dels capitalistes i les privacions i la degradació per als obrers.

El camí per a acabar amb aquesta situació no és pas la revolució violenta. La mutació desitjada no s'aconseguirà de qualsevol manera, sinó que ha de ser obra de la raó. Com proposaren altres socialistes utòpics com Saint-Simon o Fourier, pensa que la violència no operarà la desitjada transformació dels individus com a garantia del nou ordre moral. De la mateixa manera que aquell insisteix que el que és determinant no és el poder polític sinó l'econòmic. El 1849, en el seu llibre *La revolució en els esperits i en la política de la raça humana*, s'adreça als treballadors d'Europa dient-los: «Desitgem instaurar un sistema millor, però em sembla impossible instaurar per la violència un canvi benèvol i durable». El camí és el *coneixement* i l'*educació*. Al capdavant per a Owen les circumstàncies han portat a uns a ser explotats i a altres a ser explotadors independentment de les seves volun-



La classe de dansa.

tats. Per això l'autència discussió no és la del poder polític sinó la de l'organització social.

Contra la societat capitalista Owen oposa un pla de societat ideal en la qual l'educació, l'allotjament, l'alimentació i les relacions humanes estiguin *racionalment organitzades*.

Aquest filàntrop i socialista que fou Owen portarà a la pràctica les seves idees a la colònia fabril de New Lanak, a aconseguir del parlament millores en les condicions de vida dels obrers i, a partir de 1826, a dedicar els seus esforços a la implantació del cooperativisme. I, fins i tot, a invertir la seva fortuna en la creació d'una societat ideal al poble de Nova Harmonia, als Estats Units, entre 1824 i 1827, intent que no reeixirà.

### La creació de l'escola de New Lanak

Durant la seva època d'industrial al front de la fàbrica de New Lanak va aconseguir no sols fer-ne una indústria pròspera, sinó que es dedicà a augmentar el benestar social dels obreres, instal·là una cooperativa que permetia adquirir productes a baix preu, dotà els obrers d'habitatges dignes, vetllà per la higiene a la feina, etc.

No cal dir que, com a fruit del seu pensament, l'educació fou objecte d'especial atenció a New Lanak, on va crear una escola que atenia els infants des dels dos anys.

L'escola, segons reporta Louis Reybaud, era un bell edifici envoltat de patis, jardins i horts, sense cap tanca que delimités el recinte. Els infants sabien i respectaven els límits. Es vetllava que l'ensenyament fos adequat al grau d'intel·ligència dels alumnes. Owen basà l'ensenyament en l'observació per arribar a la demostració, i en el fet que els infants tinguessin a la vista els objectes d'estudi. L'ensenyament de les ciències naturals es feia al camp. L'escola era laica com a conseqüència del mateix respecte en què a New Lanak convivien homes i dones de diferents creences i agnòstics.

L'interès per l'educació d'Owen el portà a visitar Pestalozzi a la seva escola de Yverdon. Tot i que anteriorment havia donat subvencions importants a Lancaster i Bell per assajar el mètode mutu, ben aviat s'havia adonat que aquest era incapaç de formar integralment.

L'escola de New Lanak estava dividida en dos seccions, una per a nens de dos fins a sis anys, i una altra d'aquí fins als deu anys. Hi eren obligats a assistir de forma gratuïta tots els nens sense distinció de sexe, classe ni preparació. La obligatorietat de l'educació era fruit d'entendre l'educació com una experiència d'interrelació social i una necessitat ja que ningú no és capaç de formar-se a si mateix. A més de la novetat de l'escola de pàrvuls, també hi havia una secció nocturna per a adults...

Els plantejaments educatius del parvulari de la colònia indústria es basaven en Rousseau i Pestalozzi segons es desprèn de la lectura del seu *Report to the Country of Lanak*. Allà recomana abolir de l'escola la competició, els premis i els càstigs, ja que l'educació que s'adquireix per aquests sistemes és intrínsecament desmoralitzadora. L'educació havia de ser constructiva i integral, ocupar-se de la totalitat del nen. Calia abandonar els llibres i la memorització per basar-se en els «coneixements útils» apresos «a través de signes sensibles, pels quals el seu poder de reflexió i de judici poguessin convertir-se en l'hàbit d'obtenir conclusions exactes dels fets vistos».

A més, el parvulari d'Owen utilitzava la conversa sobre fets pràctics estimulats per la curiositat dels nens i l'aprenentatge de l'aritmètica era basada en Pestalozzi, fent que els conceptes abstractes de les quatre operacions fossin concretats gràficament en diagrames de paper quadriculat.

Aquest parvulari de New Lanak contrastava amb els costums i rutines de l'escola del seu temps per l'esperit i la pràctica. Alguns d'aquests aspectes innovadors, com per exemple la introducció de la dansa a l'escola, comportaven problemes d'acceptació. Així William Allen, purità quàquer i soci d'Owen, veié en el ball la influència del dimoni a l'escola i començà una campanya que arribà a obtenir el suport dels altres socis de la fàbrica. Així Owen perdé el control de l'escola, que fou reconstruïda segons l'estreta moral d'Allen i reorganitzada pel sistema mutu. Era 1824 i així desaparegueren els plantejaments progressistes i innovadors del parvulari de New Lanak, que es tornà una institució tancada i repressiva.

Malgrat això, els vuit anys de funcionament del parvulari tingueren una notable influència, que ajudà a sorgir el moviment parvulista arreu d'Europa. El mateix James Buchanan, un senzill obrer teixidor, però dotat de remarcables actituds per a l'educació, a qui Owen havia confiat el seu parvulari, fou cridat a Londres per Henri Broughan, el qual li encarregà organitzar parvularis semblants a la ciutat, les *Infants Schools*.

J.G.-A.

# infant i salut



A més d'aquest esport popular, generador de salut, se'n mou un altre amb una finalitat ben diferent: la competició. La seva única pretensió és aconseguir bons resultats, èxits, donar fama i, si és possible, el professionalisme. És en aquest punt on ens movem en un terreny extraordinàriament perillós. Tècnics de prestigi de Federacions Esportives creuen que l'esportista s'ha de formar ja de ben petit. Segons ells els qui no mostren qualitats de campions en la seva infantesa no tenen cap possibilitat d'arribar a un lloc destacat en la seva edat adulta. I el que és pitjor: saben que algunes competicions esportives només podran guanyar-les els practicants d'una edat preadolescent, circumstància que crea una alteració física, cultural i educativa de la qual el primer afectat és el pobre infant. Esports com la gimnàstica, la natació, l'hoquei sobre patins, el tennis i molts d'altres s'imposen a nens i nenes a partir dels 6 anys d'edat. Ben aviat es fa una selecció dels més aptes, i ja als 8 i 9 anys se'ls sotmet a disciplines d'entrenament pròpies de l'adult professional. La competició és dura i no perdona. El qui no manté les marques és eliminat. Els entrenadors tenen l'obligació de conèixer els procediments per treure campions. En gimnàstica, per exemple, se sap que, per poder efectuar certs exercicis, que són els que puntuen el màxim en la competició el cos de l'esportista no pot tenir les formes de la noia ja adulta. El seu punt d'equilibri només és òptim quan encara no ha fet el desenvolupament de la pubertat. El pes, per altra part, ha de ser mínim, amb una força muscular màxima. Això comporta unes dietes de fam, una concentració total i una vigilància constant. Augmentar un quilogram de pes representa haver d'augmentar la força muscular fins a 3 kg. En conseqüència, només nenes de 13 a 14 i com molt de 15 anys poden participar amb possibilitats guanyadores en les grans competicions internacionals.

Els Jocs Olímpics són la màxima representació de la competició, i recordem que l'any 1992 se celebraran a Barcelona. Una veritable febre per crear futurs campions s'estén en els nostres ambients. Els pares dels infants elegits no hi posen inconvenients, i esperen que els seus fills arribin a campions, amb tot el que això representa de popularitat i guanys econòmics. Els metges esportius han assenyalat els perills d'aquesta pràctica precoç, sense massa èxit, perquè són marginats si no volen cooperar.

És la salut d'alguns infants la que s'està posant en joc. Una mesura prou asenyada seria demanar al C.O.I. (Comitè Olímpic Internacional) que dictés una normativa prohibint la participació en les competicions olímpiques els menors de 17 anys. Mentrestant, s'hauria d'explicar als pares els perills innecessaris a què sotmeten els seus fills deixant-los participar en aquest tipus de pràctica esportiva. L'esport com a joc, com a lleure, com a distracció, té totes les qualitats. L'esport com a disciplina, com a obligació, com a professió, té grans perills i s'ha de reservar per a l'edat adulta, quan sigui el mateix esportista el qui pugui determinar el seu destí.

## ELS INFANTS I ELS JOCS OLÍMPICS

J.M. CASASA

Una activitat física i esportiva contínua i mesurada és un bé per a la salut de la població, i la seva pràctica és acceptada avui dia per quasi tothom. Els hàbits de vida cada vegada més sedentaris que s'adopten especialment a les grans concentracions urbanes determinen unes necessitats de moviment físic que, en no poder ser realitzades per pròpia iniciativa per la manca d'espais vitals, requereixen una complexa organització en la qual col·laboren les Institucions Públiques (Generalitat i Ajuntaments), associacions de pares i mestres, clubs i associacions esportives, etc.

**J.M.C.**  
Del Grup per a l'Activitat i l'Esport  
de la Societat Catalana de Pediatria



editorial **cruïlla**

Balmes, 245, 4t.  
Tel. 237 63 44

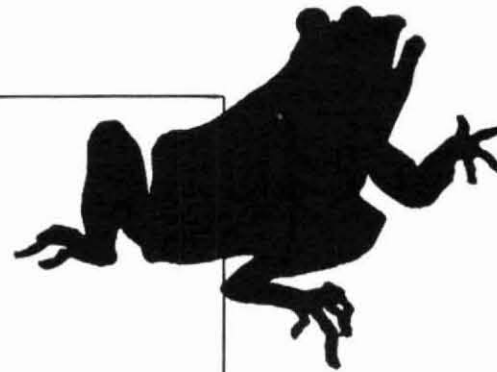
Un mètode d'aprenentatge  
fàcil i atractiu



**Experiències 1-2**

Iniciació cívica

M. Amat, T. Pijoan



**El gripau blau**

Lecto-escritura

(6 quaderns)

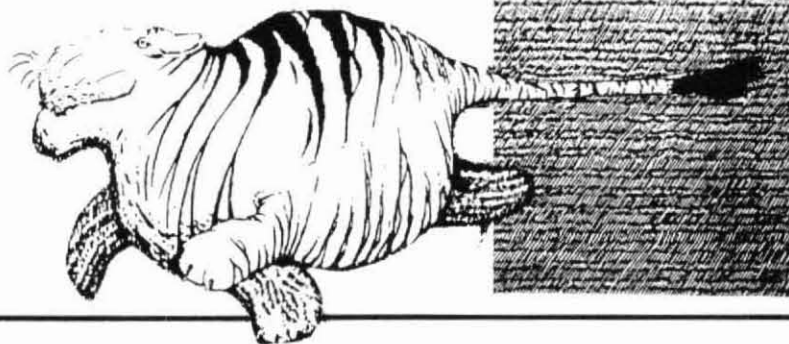
T. Mayor, M. Seix,  
A. Masip



**Llengua 1-2**

Llibre de llenguatge

F. Garriga, M. Martorell  
B. de Mas, A. Piera,  
E. Viñolas



**Nins 1-2**

Aprenentatge globalitzat

(6 quaderns)

Equip IEPS

E

G

B

Distribuidor exclusiu;  
CESMA, S.A. c/ Progrés 249-296  
08912 Badalona  
Tel. 383 10 11

# PREVENCIÓ DELS ACCIDENTS INFANTILS

COMITÉ DE PREVENCIÓ D'ACCIDENTS DE LA SOCIETAT CATALANA DE PEDIATRIA

En els darrers anys s'ha parlat força dels accidents infantils. Molts mitjans de comunicació social s'han fet ressò dels alts índexs de mortalitat anuals (200 a Catalunya, 1500 a l'Estat espanyol) i han divulgat dades sobre morbiditat, que, tot i ésser menys estudiades, denoten la gravetat del problema. Per aquesta raó és necessari recordar als educadors, pares i mestres dues idees bàsiques. La primera, que els accidents, tant per la seva freqüència com per la seva possible gravetat, són el perill més important al qual estan exposats els infants. La segona, que tots els accidents poden evitar-se si es tenen en compte determinades mesures de prevenció.

Tot i que la taxa d'accidents més gran té lloc a les carreteres o vies públiques i la llar, i en conseqüència que les normes preventives pertoca adoptar-les als pares i als membres de la família, hem de convenir que també els mestres, especialment els de les escoles bressol i parvularis, han d'estar sensibilitzats i formats en aquest tema.

D'una banda, perquè hi ha la tendència a escolaritzar els nens i nenes a unes edats cada cop més recents, moments en què els infants són més indefensos i, per tant, els mestres han d'assumir la seva protecció i vigilància en substitució de la família. I també perquè, de forma progressiva, han d'educar-los en la seguretat, ajudant-los a l'adquisició d'unes funcions que els faran més independents i autònoms.

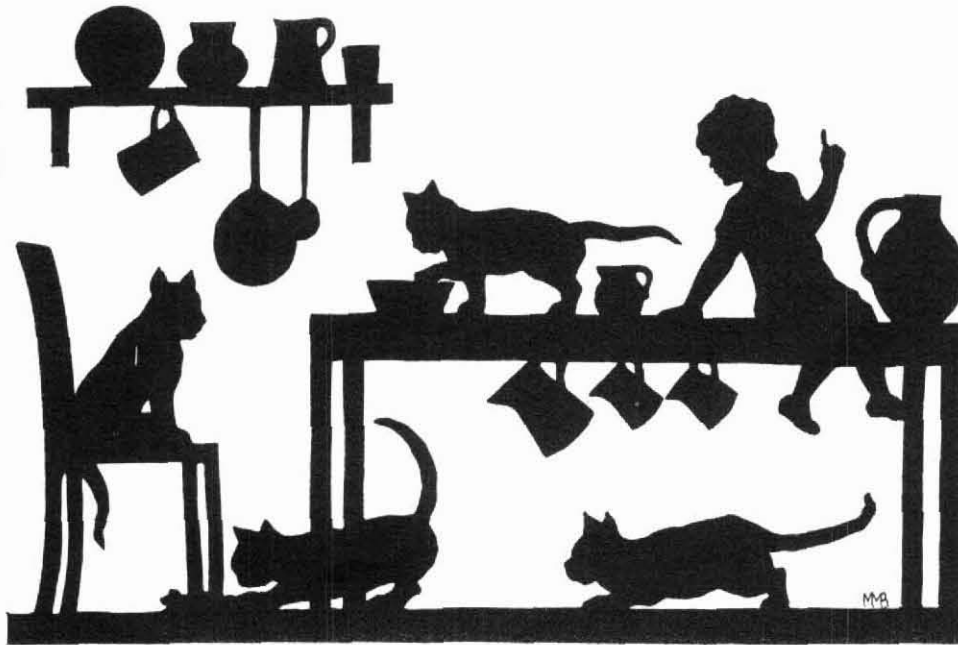
D'altra banda, perquè els mestres estableixen un contacte personal i col·lectiu amb les famílies dels alumnes i poden aprofitar aquests encontres per irradiar les **normes de prevenció**. El mestre té, doncs, una situació privilegiada per a difondre als pares unes recomanacions que el nostre Comitè de Prevenció d'Accidents en la Infància de la Societat Catalana de Pediatria ha redactat.

Veureu que aquestes normes de seguretat que us fem arribar segueixen les diferents etapes cronològiques. Volen ser com una mena de «calendari» per ajudar-vos a recordar el moment que sembla més adient per a poder recomanar als pares i nens algunes normes de prevenció. Seria interessant que les tinguéssiu a l'abast i les utilitzéssiu en la vostra tasca diària o que les divulgéssiu amb cartells, notes, butlletins, xerrades, etc.

El calendari, evidentment, no és pas exhaustiu. La vostra imaginació i el vostre interès pel tema el poden, sens dubte, millorar. Qualsevol suggeriment que vulgueu fer-hi serà ben rebut i tingut en compte en successives possibles edicions

C.P.A.

Societat Catalana de Pediatria.



40-a

*Els petits s'enfilen on poden i és fàcil que caiguin d'una cadira, d'un tamboret o d'un llit.*



*A les piscines i basses, especialment en hores i èpoques en què no s'hi banya ningú, els nens hi poden caure i ofegar-se si l'accés no n'està protegit.*

## NORMES DE PREVENCIÓ D'ACCIDENTS INFANTILS

**Fins als 3 mesos** les situacions de risc, en general, són passives pel nen; només excepcionalment en pot ser ell el causant. Cal tenir cura de la seva seguretat en el bressol: que no li caigui al damunt un objecte pesant, que no s'ofegui amb la roba o el coixí. En transportar-lo en automòbil ha d'anar ben subjectat dins del bressol i, aquest, subjectat al vehicle. Mai en braços, i menys als d'una persona que sigui al costat del conductor.

**3 mesos.** El nen ja és capaç de donar la volta. Que no se'l deixi mai sol, ni que sigui per un instant, en un lloc d'on pugui caure. Hi ha el perill que es cremi si l'aigua del bany és massa calenta. Un consell que es pot donar ara, i que serveix ja per sempre més, és que si l'aixeta no té mesclador es deixi rajar primer l'aigua freda per afegir-hi després la calenta. Fer-ho al revés exposa al risc que el nen, per un descuit, es fiqui a la banyera o hi caigui i, si l'aigua és massa calenta, sofreixi cremades greus.

**5 mesos.** El nen s'ho fica tot a la boca. No es poden deixar al seu abast objectes petits que es pugui empassar (botons, medalles, imperdibles, etc.). Cal assegurar-se que les joguines que li donin no són desmuntables en peces petites. D'ara endavant, en el cotxe, se l'ha d'asseure, convenientment subjectat, en una cadireta especial, ben fixada al seient.

**7 mesos.** Així que el nen comença de moure's de quatre grapes pot ficar els dits als forats de les bases d'endoll, si no estan protegides, i sofrir un accident elèctric. També pot agafar amb les mans o dur-se a la boca un cordó elèctric pelat o un allargador femella que estiguin connectats al corrent i que vagin per terra. O estirar cordons elèctrics o tovalles i fer-se caure al damunt planxes o altres objectes pesants i potser calents.

**9 mesos.** Sempre que s'obre una porta cal pensar que al darrera pot haver-hi el menut que ja es mou per casa; i que en tancar-la se l'hi poden agafar els dits. Si l'habitatge no és d'una sola planta, s'ha de vigilar que el nen no caigui escales avall. Se'l pot protegir tancant, provisionalment, amb una cleda els llocs d'on no ha de sortir. La mare i el nen es poden veure i parlar i el menut no corre perill. Els pares han de saber que hi ha algun nen que s'ha ofegat en una banyera o en caure de cap en un cubell o un brollador de jardí.

**1 any.** Totes les medecines, productes de neteja, insecticides, pintures i líquids per a treure taques són potencialment tòxics. Cal guardar-los fora de l'abast del nen, en un armari alt i tancat amb clau. S'ha d'ensenyar als pares que no li diguin al nen que les medecines són «bobò». Corren el perill que se les prengui pel seu compte i s'intoxiqui. Els productes tòxics no es poden guardar mai en envasos que originàriament contenen begudes, ni que sigui posant-hi un rètol: sempre hi ha el risc que algú se'ls begui per una confusió.

Les cremades són un dels accidents més greus en els nens. Cal evitar, especialment, que la cuina trontolli, que el nen arribi al mànec de les paelles, que es bolqui al damunt el menjar massa calent. L'ideal és que no es fiqui a la cuina. També aquí una cleda pot ser la solució.

En donar-li el menjar, cal parar compte que no s'ennuegui i faci una aspiració.

**2 anys.** Els menuts s'enfilen on poden. I és fàcil que caiguin d'una cadira, d'un tamboret o d'un llit. Fora més greu una caiguda d'una finestra o balcó. S'ha d'encoratjar els pares a instal·lar proteccions suplementàries a les baranes, en-

cara que facin lleig. Les poden retirar quan els nens siguin més grans. També és important assegurar-se que el nen no pot passar entre els barrots del balcó o per sota la barana. S'ha d'advertir del perill de posar, a terrasses i balcons, cadires o taules, jardineres, testos o altres ornaments horitzontals, que permetin al nen d'utilitzar-los com a escala per a enfilar-se i caure daltabaix.

S'ha de recomanar que els nens no juguin al carrer. Sempre hi ha el risc que els atropelli un cotxe corrent o, simplement, fent maniobres: els nens petits juguen entre els cotxes sense que els facin por, no tenen consciència del perill.

Anant pel carrer amb el nen, han de procurar que no s'escapi de la mà. Pot baixar de sobte de la vorera o creuar el carrer corrent, sense mirar si vénen cotxes, i sofrir un accident greu. Unes corretges de subjecció poden ser un bon ajut.

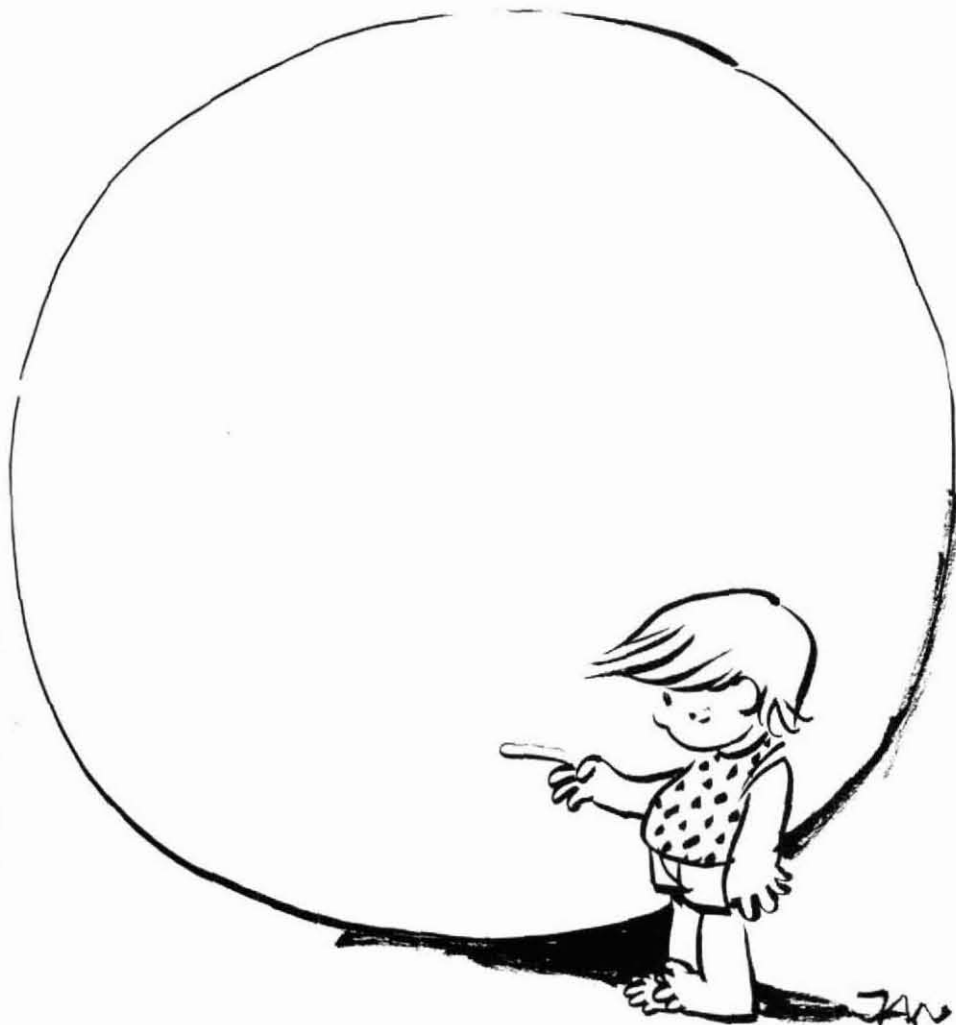
**3 anys.** Els nens poden ofegar-se en piscines i llocs de banys. Cal vigilar-los bé si se'ls hi porta. I assegurar-se que els flotadors que eventualment els posin siguin de bona qualitat i no es puguin desinflar o perdre's amb facilitat.

A les piscines i basses, especialment en hores i èpoques en què no s'hi baya ningú, els nens hi poden caure i ofegar-se si l'accés no n'està protegit.

**4 anys.** A l'interior de l'automòbil el nen ja no anirà en una cadireta especial. Cal tenir cura que el cinturó de seguretat sigui apropiat al seu volum i que el subjecti adequadament. Són perillosos per als nens els cinturons que només subjecten per la cintura. Encara que el nen sigui al darrera, el perill subsisteix en el cas d'una topada; també als seients posteriors hi ha d'haver cinturons de seguretat, però procurant que siguin d'un tipus que permetin una certa llibertat de moviments. Aproveiteu per fer reflexionar els pares sobre els inconvenients per al menut d'un viatge llarg en automòbil, en especial si no es fan les parades oportunes.

Les portes del darrera de molts cotxes tenen ja un dispositiu de seguretat que evita que la porta es pugui obrir des de dintre. Que no oblidin d'accionar el mecanisme.

**6 anys.** El nen té cada vegada més independència, però es mou en un entorn ple de perills. Cal ensenyar-li de creuar el carrer pels llocs apropiats (semàfors amb llum verda, passos protegits) i mirant a dreta i esquerra abans de passar. El mal exemple dels grans li podria ser nefast: recomaneu als pares que no creuin el carrer per llocs indeguts. Ni al volant del cotxe ni a peu no s'ha de passar mai un semàfor amb llum vermella quan es va amb els fills.



# racó del conte

## UN DIT EIXERIT

M. DOLORS ALIBÉS

*Aquesta és la història d'un nen petit i el seu dit eixerit.*

*El nen es deia Arnau i el dit era el que es troba al costat del més gros.*

*(Mireu la vostra mà si voleu saber de quin dit es tracta.)*

*El dit de l'Arnau era tan espavilat que es feia entendre molt bé i tan treballador que sempre estava a punt per aixecar-se.*

*Quan el nen demanava un gelat, o bé volia que li abastessin la pilota de dalt de l'armari... el dit ho devia saber perquè es disparava assenyalant cap al gelat o cap a la pilota..*

*Era la seva manera de parlar.*

*Però moltes vegades també feia parlar a l'Arnau:*

*—Guaita mare, quin núvol! —deia el nen mentre el seu dit eixerit s'estirava cap al cel.*

*I quan veia un gos.*

*Quan tenia set i veia una font.*

*Quan volia pujar per les escales mecàniques, el dit de l'Arnau, ràpid com un llamp, assenyalava aquestes coses.*

*També era l'encarregat de trucar els timbres, aquell belluguet de dit! i d'explorar forats, d'engegar el televisor i de fer dibuixos a la sorra!*

*Tant i tant el feia servir l'Arnau el seu dit, que se li va començar a fer llarg, llarg, llarg... i la mare estava una mica preocupada.*

*Què en farem, Arnau, d'aquest dit  
que sembla que cada nit  
surts tot sol de dintre el llit?*

*El pare cada cop que li tallava les ungles, deia el mateix:*

*—Noi, Arnau! Això no és pas un dit... Això és la cua d'un lleó!*

*I l'àvia, cada cop que jugaven a marcar números de telèfon, es posava les ulleres ben amunt del nas i deia:*

—Això no pot anar Arnau, si aquest ditot continua creixent d'aquesta manera foradarà tots els guants i es pelarà de fred!

L'Arnau començava a estar una mica amoïnat per la creixença del seu dit.

I a vegades li deia: Espera't que hem de créixer junts...

Però va passar una cosa que va servir perquè tornés a la seva mida.

Un dia l'Arnau, tot i que no sabia llegir, va obrir un llibre de contes per una pàgina plena de lletres i de seguida va notar que se sentia olor de poma.

—Ummm! quina olor més bona... Això vol dir que hi deu haver la paraula POMA per aquí al mig!

Com que suposava que la paraula POMA per força havia de ser una mica rodona i amb una cueta per agafar, va fer passar el dit eixerit ben estirat pels camins de les lletres fins a trobar-la.

Mentre el dit s'arrossegava l'Arnau cantussejava:

Poma pometa  
que estàs amagadeta  
a sota de la lletra,  
el meu nas ja t'ha atrapat,  
apa surt del teu forat...!



Però el dit estava una mica cansat de la feina de tot el dia...

I per més que la buscava no acabava de trobar per enlloc la paraula POMA.

I a estones s'aturava a descansar sobre la pàgina del conte.

Fins que es va ben adormir, posat a la línia de més avall de totes.

I l'Arnau també.

Llavors, un cuquet que vivia a dins de la paraula POMA, va treure el nas a fora i va veure allà mateix una punta de dit.

S'hi va enfilar i la va resseguir i, com que li va semblar que devia tenir tan bon gust com les pomes, la va anar rosegant a poc a poc, llepant-se'n els bigotis...

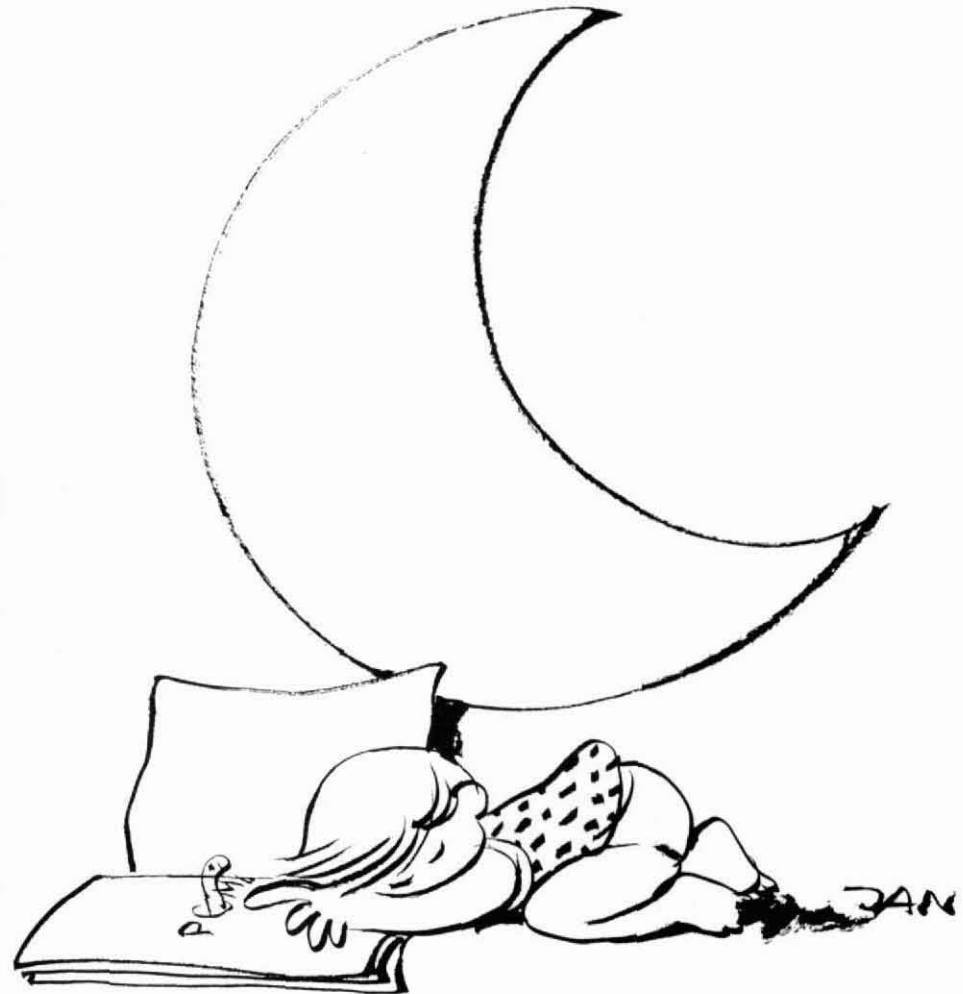
Quan l'Arnau es va despertar només notava les pessigolles que fan els dits adormits, i el seu avi, que era allà llegint el diari, els hi va haver de despertar amb quatre petons.

Des d'aquell dia ningú més no va tornar a dir que el dit eixerit de l'Arnau fos massa llarg.

Ara el té si fa no fa com el vostre.

Un dit espavilat i treballador que no para mai i creix al mateix ritme que els altres.

MD. A.



# informacions

ASSOCIACIÓ  
de MESTRES



ROSA SENSAT

## ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

### La nostra biblioteca creix

**Cohen, R.** DECOUVERTE ET APPRENTISSAGE DU LANGAGE. París. Publications Universitaires, 1986.

**Establert, R.** L'ÉCOLE EST ELLE RENTABLE? París. Publications Universitaires, 1987.

**Fornier, A.** LA COMUNICACIÓ NO VERBAL. Barcelona. Graó, 1987.

**Generalitat de Catalunya.** LA PROTECCIÓ MATERNO-INFANTIL A CATALUNYA. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1985.

**Generalitat de Catalunya.** QÜESTIONARI I SÍNTESE PER AL DEBAT DE LA REFORMA EDUCATIVA. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1987.

**Generalitat de Catalunya.** RECERCA ACTUAL EN INTEGRACIÓ ESCOLAR. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1987. (Documents d'Educació Especial núm. 7).

**Generalitat de Catalunya.** CINC ANYS PER A LA DIGNITAT I L'EDUCACIÓ EN LLIBERTAT DELS NOSTRES INFANTS. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1986.

**Generalitat de Catalunya.** EL NIÑO I EL JUEGO. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1980..

**Generalitat de Catalunya.** MANUAL DE PREVENCIÓ DELS ACCIDENTS EN LA INFÀNCIA. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1984.

**Imeroni, A.** ESPORT. Barcelona. Rosa Sensat, 1987. (Col·lecció "Temes d'Infància" núm. 5)

**Stefani, G.** COMPRENDER LA MÚSICA. Barcelona. Paidós, 1987.

**Tough, J.** EL LENGUAJE ORAL EN LA ESCUELA. Madrid. Visor, 1987.

**Valeri, T.** DANSES I JOCS POPULARS CATALANS. Barcelona. Joventut, 1987.

**Valeri, T.** CANÇONS INFANTILS POPULARS CATALANES. Barcelona. Joventut, 1987.

EDUCAR PARA EL SIGLO XXI. Madrid. Fuentesco, 1987.

EL FRACASO DE LA ESCUELA. San Sebastià. Ercin, 1987.

LIBROS I BIBLIOTECAS PARA NIÑOS. Madrid. Fundación Germán Sánchez, 1985.

### Assemblea de l'Associació

En l'Assemblea de l'Associació celebrada el dissabte 14 de maig d'enguany es van elegir els nous membres de la Junta Rectora, el nou membre de l'Executiu i la presidència de l'Associació. Per a la Junta Rectora van ser elegits Alex Ruiz Azua i Pitu Fernàndez, per cobrir les vacants que corresponen a Teresa Serra i Carme Sala. Per a l'Executiu va ser elegit Josep Sucarrats, que ocuparà el càrrec de secretari de l'Associació. També es va ratificar la continuïtat de Mercè Fluvià. Com a presidenta de l'Associació va ser elegida Roser Reverter, que cobrirà la vacant de Jaume Cela.

Per tant, la nova Rectora de Rosa Sensat estarà formada per: Executiu: Roser Reverter (Presidenta), Josep Sucarrats (Secretari) i Mercè Fluvià (Tresorera); caps de servei: Lluís Vila (Administració), Concepció Martínez (Biblioteca), Irene Balaguer (Infància), Jordi Tomàs (Perspectiva Escolar), Sebastià Sorribas (Publicacions); vocals: Pitu Fernàndez, Marta Mata, Jordi Quintana, Alex Ruiz Azua, Carme Tolosana, Mariona Trabal i Jordi Vivancos. A més, amb veu però sense vot com a representant d'ABACUS, Carles Martínez, que substitueix Santi Esteban.

A l'Assemblea es va informar de les tasques que porta a terme la Federació de Moviments entorn de la formació permanent i l'impuls dels plans unitaris de la creació dels àmbits pedagògics i de coordinació dels consells escolars municipals, de la convocatòria de les terceres trobades de moviments i del segon congrès.

També es va informar dels canvis en el disseny de l'escola d'estiu d'enguany i dels nous locals on se celebrarà, i de la situació actual de la nova biblioteca. Es va debatre el tema de la vaga dels mestres del sector públic i del paper que hi hem de tenir com a moviments.

Es va decidir convocar una assemblea extraordinària per preparar l'inici d'una campanya, coordinada amb altres entitats, sobre punts concrets que afecten la qualitat de l'ensenyament, que poden ser les aules de 3 anys, el projecte educatiu, les plantilles, etc.

### VIII Curs Infància i Salut

El Servei de Pediatria de l'Hospital de la Santa Creu i Sant Pau i l'Escola Universitària d'Infermeria, amb la col·laboració de diversos Serveis de l'Hospital, organitzen els dies 4 al 15 de juliol el VIII Curs Infància i Salut: educació per a la salut a l'escola, sota el patrocini del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Dirigit per Joan Picanyol, aquest curs té un interès especial per a mestres i educadors en general ja que es vol aconseguir que aquests prenguin consciència del paper que té l'escola en l'educació per a la salut, tant des d'un punt de vista individual com social.

Per a més informació, dirigiu-vos a la Secretaria del Servei de Pediatria de l'Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, Sant Antoni M. Claret, 167 - 08025 Barcelona. Tel. 347 31 33, ext. 226 o 228.

## Intercanvi Barcelona-Escòcia. Març 1988

Educadors i assessors del Patronat Municipal de Guarderies Infantils de Barcelona han visitat Escòcia del 7 al 12 de març, dins el Programa d'Intercanvi per a l'Educació de la Primera Infància. S'ha visitat concretament la regió de Strathclyde, la més gran en població de les 9 regions d'Escòcia, amb la ciutat escocesa més poblada, Glasgow (800.000 hab.) a la Gran Bretanya.

Hem conegut els projectes i realitats d'un país que, dins la Gran Bretanya, és pioner quant a la consideració dels serveis per a la Primera Infància com a Serveis Educatius. Una gran varietat de serveis que inclouen l'atenció directa als nens menors de 5 anys i als seus pares s'escampen per la regió de Strathclyde, però la novetat d'aquest país rau en el fet que, fa poc temps, tots ells han estat traspasats al Departament d'Educació procedents la majoria del Departament de Treball Social.

Dins el Departament d'Educació l'any 1986 es creà la Comissió «Pre-Five Unit» que és l'encarregada de coordinar tots els serveis que atenen nens de 0 a 5 anys, i que té 8 principis programàtics l'objectiu últim dels quals és proporcionar l'atenció adequada als nens d'aquesta edat i als seus pares. Cada una de les 6 zones en què està dividida la regió de Strathclyde té una persona al front que coordina i transmet els projectes de la «Pre-Five Unit» a les escoles (0-5 a.) de la zona.

Ressenyem breument alguns dels tipus de serveis que hem visitat:

*Nursery School.* Parvulari per a nens de 3 a 5 anys que assisteixen mitja jornada o tot el dia, segons els casos i segons l'escola. Pertany des de sempre al Departament d'Educació. Hi treballen mestres i «nursery nurses» amb una ràtio nens/adult força reduïda, sota la direcció d'una mestra. En algunes N.S. fan integració de nens amb deficiències no severes.

*Day Nursery.* Acull nens des del naixement fins a l'edat escolar (0-5), nens que tenen circumstàncies familiars excepcionals i requereixen d'una atenció suplementària. Fins fa poc la D.N. pertanyia al Departament de Treball Social i actualment està traspasat al d'Educació. Les D.N. no són molt nombroses. No hi treballen mestres, només «nursery nurses».

*Children's Centre.* Centres creats durant els darrers cinc anys. Normalment combinen la Nursery School, la Day Nursery i altres serveis com Ludoteca, Mother and Toddler Group, Sala de Pares, Serveis postescolars, etc.

*Family Centre.* Centre que ofereix de manera informal atenció als nens de 0 a 5 anys (de vegades nens en edat escolar) i que paral·lelament, i aquest és el principal objectiu, dóna suport als pares o famílies d'aquests nens.

*Playgroup.* Acull nens entre 3 i 5 anys alguns matins o algunes tardes a la setmana. Se'n responsabilitzen en general «nursery nurses» o alguna de les mares i a més de la responsable hi treballen altres mares dels mateixos nens, per torns. Constitueix per als pares una alternativa més flexible quant a horari i més barata que la Nursery School.

*Mother and Toddler Group.* Ofereix ocasions de joc al nen des del naixement fins a l'edat del Playgroup, estan sempre amb les respectives mares que, en aquest lloc, troben ocasió de conversar amb altres mares de nens petits. Elles mateixes són les responsables dels nens, no hi ha cap altra persona que en tingui la direcció o responsabilitat. Els locals són cedits per l'administració pública.

*Childminders.* Persones que a casa seva tenen cura com a màxim de tres nens. Són pagades directament pels pares (en alguns casos, aleshores se'n diuen Day Carers, són pagades per l'administració). Tant unes com altres són registrades i controlades per l'administració.

*Home Visiting Teachers.* Mestres que treballen directament a casa de les famílies que per motius importants no poden portar el nen a la Nursery School, o amb nens que tenen retard en el desenvolupament.

*Link Up Group.* Organisme que idealment inclouria representants de tots els establiments i serveis «Pre-Five» d'una àrea geogràfica determinada juntament amb els pares. Treballen per crear i desenvolupar serveis en aquesta àrea.

Aquests i altres serveis són coordinats per 35 persones en tota la regió de Strathclyde, que s'anomenen «Pre-school Community Organisers» i que impulsen i coordinen tots els serveis 0-5 anys.

Altres temes que vàrem poder conèixer són:

*Integració de nens amb deficiències.* S'està treballant en una recerca i en l'elaboració de programes especials.

*La formació de les «nursery nurses».* Els criteris que fins ara han regit estan en fase de revisió. Les «nurses» tenen dos anys de formació en una escola politècnica. El títol que reben els serveix per a fer d'auxiliar dels mestres a la Nursery School o de titulars de grup en les Day Nursery. Als estudis de «nurse» pot accedir-hi qualsevol persona que acaba el batxillerat, però aquesta no és condició imprescindible, moltes persones hi accedeixen des dels estudis primaris.

La titulació de mestre s'obté amb tres anys de carrera universitària.

La situació dels dos col·lectius, mestres i «nurses», provoca conflictes freqüents per les diferències de sou (mestres el triple que «nurses»), diferències de formació i actituds davant els possibles canvis que des de l'administració intenten fer-se per equilibrar la formació i retribució d'uns i altres.

Per a nosaltres la visita a Escòcia, rica i interessant, ha estat un primer pas per a conèixer directament la seva política i realitats envers els nens petits. Esperem que els contactes continuïn i ens permetin anar coneixent millor i més a fons l'atenció a la primera infància.

# DISPOSICIONS LEGALS

(D.O.G.C. núm. 993, 18 de maig 1988)

## DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

### RESOLUCIÓ

de 9 maig de 1988, de convocatòria per a la realització de 7 cursos d'adoneització com a educadors de llars d'infants de fins a 3 anys, per al personal que presta serveis a les llars d'infants.

L'Ordre de 25 de juny de 1986 va establir els terminis, els requisits i les modalitats per a la formació del personal afectat per l'Ordre d'1 d'agost de 1984 que presta serveis a les llars d'infants; entre les modalitats de formació previstes figurava la realització de cursos experimentals d'adoneització com a educador d'infants de fins a 3 anys.

Amb la finalitat de possibilitar una formació suficient als educadors de llars d'infants en actiu que els habiliti per atendre l'educació dels esmentats infants i com a continuació de la convocatòria establerta el curs passat,

### HE RESOLT

—1. Convocar 7 cursos d'adoneització com a educadors d'infants de fins a 3 anys per a aquelles persones que, reunint les condicions establertes a l'article 2.2.2 i 2.2.3 i a la Disposició addicional de l'Ordre de 25 de juny de 1986, exerceixen la seva tasca educativa en llars d'infants.

Els llocs on es faran els cursos i la seva organització són:

ICE Universitat Autònoma de Barcelona: 2 cursos a Barcelona-ciutat, 1 curs a Badalona-Santa Coloma.

ICE Universitat Politècnica de Catalunya: 1 curs a Barcelona-ciutat, 1 curs a Gavà, 1 curs a Tortosa.

ICE de la Universitat de Barcelona: 1 curs a Vic.

—2. La direcció, la realització i la supervisió pràctica d'aquests cursos són competència de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, de l'ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya i de l'ICE de la Universitat de Barcelona, d'acord amb la distribució que s'especifica a l'article anterior. El programa dels cursos esmentats figura a l'Annex 1 d'aquesta Resolució.

2.1. Per tal d'assegurar l'adequada formació dels alumnes que hi prendran part, la seva dedicació al curs no serà inferior a 220 hores.

2.2. L'import de la matrícula dels cursos serà de 10.000 pessetes.

2.3. El nombre màxim d'alumnes per curs serà de 40 i el nombre mínim de 30, llevat que, per raons justificades, la Direcció General d'Universitats acordi modificar aquest nombre.

—3. Les sol·licituds per participar en els cursos esmentats s'adequaran al model establert a l'Annex 2 de la present Resolució. Es podran presentar sol·licituds des de l'endemà de la publicació d'aquesta Resolució al *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* fins al dia 31 de maig de 1988, en els llocs següents:

ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Av. Pare Claret, 177 (Hospital de Sant Pau). Barcelona.

ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya. Diagonal, 647, planta II. Barcelona.

Delegació a Tarragona. Sant Francesc, 7. Tarragona.

ICE de la Universitat de Barcelona. Pl. Universitat, s/n. Barcelona.

—4. Per a la selecció dels candidats es constituirà una comissió presidida pel Cap del Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat, integrada pels membres següents:

Un representant de la Direcció General d'Universitats.

Un representant de la Direcció General d'Innovació i Ordenació Educativa.

Els directors dels ICES de la UAB, UPC i UB o les persones en qui deleguin.

—5. Si el nombre de candidats que han de participar en els cursos és superior al nombre de places, la comissió esmentada avaluarà els mèrits dels candidats, d'acord amb els barems següents:

Per cada any que sobrepassi els 40 anys d'edat: 0,1 punt.

Per cada any que sobrepassi els 5 anys d'experiència professional: 1 punt, fins a un màxim de 5 punts.

Per activitats de formació complementària: si la participació és com a docent, fins a un màxim de 5 punts; si és com a discent, fins a un màxim de 3 punts.

Per publicacions diverses, fins a un màxim de 3 punts.

Per titulacions acadèmiques, fins a un màxim de 3 punts.

A igualtat de puntuació tindran preferència les persones procedents de centres públics i que treballin a la comarca o localitat on es realitzi el curs.

5.1. Es reservarà un 25 % de les places a les persones esmentades a l'article 2.3 de l'Ordre de 25 de juny de 1986.

5.2. La llista d'alumnes admesos als cursos es farà pública als taulers d'anuncis dels serveis territorials corresponents i als instituts de Ciències de l'Educació on s'han presentat les sol·licituds.

—6. Per al seguiment dels cursos es constituirà una comissió formada pels mateixos membres que la indicada a l'article 4, els coordinadors dels cursos i un representant dels alumnes de cada curs.

—7. Els alumnes que hagin superat el curs rebran del Departament d'Ensenyament l'acreditació com a idonis per atendre infants de fins a 3 anys.

—8. La declaració d'idoni, tal com estableix l'article 2.6 de l'Ordre de 25 de juny de 1986, no comportarà l'obtenció d'intitulació acadèmica ni comportarà altres efectes que els de caràcter laboral.

—9. L'ICE de la UAB, l'ICE de la UPC i l'ICE de la UB informaran, amb els seus mitjans de difusió ordinaris, del calendari i dels horaris dels cursos, així com dels terminis de matrícula.

Barcelona, 9 de maig de 1988.

ABEL MARINÉ I FONT  
Director General d'Universitats

### ANNEX 1

*Continguts del curs d'adoneització com a educadors d'infants de fins a 3 anys*

—1. Àrea de Psicopedagogia.

- 1.1 Psicologia evolutiva.
- 1.2 Organització i gestió escolar.
- 1.3 Acció educativa.
- 1.4 Higiene i salut.

—2. Àrea de tècniques de treball pedagògic.

- 2.1 Documentació i tractament de la informació.
- 2.2 Observació i avaluació.
- 2.3 Informes i entrevistes.

### ANNEX 2

*Model de sol·licitud per al curs d'adoneització com a educador d'infants de fins a 3 anys.*

"El senyor/La senyora (nom i cognoms), amb DNI (núm.), amb domicili a (carrer o plaça, núm., pis i localitat), amb el telèfon (núm.), de (anys d'edat), que treballa a (nom, adreça i localitat del centre on presteu els vostres serveis); i que acredita (nombre d'anys d'experiència professional amb infants de fins a 6 anys).

Sol·licita fer el curs a (especifiqueu-ho)".



# cop d'ull a revistes

## Didàctica

INGLÉS CON EL CUERPO. Anna Leeds. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 158, abril 1988, pp. 30-31.

HUMPTY, EL HUEVO Y ALGUNOS CUENTOS. Anna Leeds. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 158, abril 1988, pp. 32-33.

ACTIVITÉS THÉÂTRALES À L'ÉCOLE MATERNELLE (I): LE JEU DRAMATIQUE. LES MARIONNETTES. Arlette Blanchet. «L'école maternelle française», núm. 8, maig 1988, pp. 9-15.

L'ÉDUCATION TECHNOLOGIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE. «L'educateur», núm. 7, març 1988, pp. 4-11.

LOGICA E MISURA DEL TEMPO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. Guglielmo Rispoli. «Vita dell'infanzia», núm. 4, des. 1987, pp. 31-33.

PROGRAMMARE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. Guglielmo Rispoli. «Vita dell'infanzia», núm. 7, març 1988, pp. 34-37.

## Educació

SCUOLA MATERNA: SOCIALIZZAZIONE E APPRENDIMENTO. Anna Teresa Rocchi. «Vita dell'infanzia», núm. 4, des. 1987, pp. 37-42.

LA SCUOLA MATERNA COME COMUNITÀ EDUCATIVA. Giuseppe Scarabino. «Vita dell'infanzia», núm. 4, des. 1987, pp. 43-46.

L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME. «L'educateur», núm. 13, març 1988, pp. 12-14 i 19-20.

## Literatura infantil

MAMAN... UNE HISTOIRE! Anne Cession. «Enfance», núm. 44, 4t. trim. 1987, pp. 335-352.

## Llengua

C'ERA UNA VOLTA UN LEONE CHE SI CHIAMAVA LEO... Daniela Fabbretti, «Il giornale dei genitori», núm. 150, març 1988, pp. 10-12.

IL LINGUAGGIO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. Tiziano Loschi. «Vita dell'infanzia», núm. 8, abril 1988, pp. 17-19.

## Política educativa

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO. Pere Darder. «Nuestra escuela», núm. 95, abril 1988, pp. 7-11.

## Psicologia

LA FIABA COME FORMA D'EDUCAZIONE PSICHICA. M. Cristina Citroni. «Infanzia», núm. 7, març 1988, pp. 16-23.

## Psicopedagogia

OBSERVER UN BÉBÉ. Claude Seys. «Vers l'éducation nouvelle», núm. 422, abril 1988, pp. 7-13.

## Societat

COMMUNITY NURSERY IN ACTION. Veronica Williams, «National Childcare Campaign», gener-març 1988, pp. 7-8.

# 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)



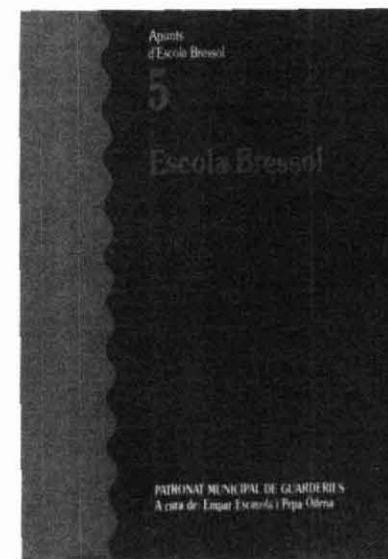
# biblioteca



PATTE, Geneviève. ¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas. Ed. Pirene, Col. Dejadles leer. Barcelona, 1988.

Amb aquesta obra, veritable revolució en la concepció de les biblioteques infantils, Geneviève Patte ens ofereix als mestres, bibliotecaris i educadors en general, una eina bàsica per a la dinamització de la lectura.

Des de la biblioteca «La joie par les livres» de Clamart, des del «Bulletin d'analyses de livres pour enfants» i des de «La joie par les livres» l'autora fa sentir la seva veu amb força, a favor d'unes biblioteques infantils, l'objectiu principal de les quals és l'animació de la lectura a través de la lectura individual, la lectura col·lectiva, la creació literària, la participació en els tallers, l'hora del conte, escriure a la biblioteca, fer-ne el diari, relació amb artistes del món del llibre... En una paraula, a través d'unes biblioteques infantils de nova concepció.



ESCAIOLA, E. - ÒDENA, P. **Escola bressol**. Barcelona. Patronat Municipal de Guarderies, 1987 (Col. Apunts d'Escola Bressol, núm. 5).

Es tracta de la publicació d'un text que vol sintetitzar allò que defineix l'essència d'un projecte d'educació a l'Escola Bressol. S'hi resumeix la feina pedagògica acumulada durant més de 20 anys, duta a terme per molts professionals il·lusionats i que amb gran esforç i dedicació han contribuït a dibuixar el mínim comú denominador de les escoles bressol del Patronat Municipal de Guarderies Infantils de Barcelona.

Darrera de tot això hi ha una intenció clara: que aquest recull ajudi a l'aprofundiment de la pràctica quotidiana.

## *TALLERS D'ESTIU'88*

Per a les vacances d'estiu, el Zoo de Barcelona ha preparat dos TALLERS DE ZOOLOGIA PRÀCTICA per a nois/es de 8 a 15 anys. En aquests Tallers, s'estudiaran diverses característiques del món animal i d'altres aspectes d'interès sobre la natura en general. L'ensenyament de les matèries és principalment pràctic i els nois participen de forma activa en tots els temes exposats.

### LA VIDA DELS VERTEBRATS

Durant nou dies s'estudiaran les principals característiques de tots els grups de vertebrats: peixos, amfibis, rèptils, aus i mamífers d'una forma pràctica i divertida, amb l'ajuda d'abundant material zoològic per manipular i animals vius per observar.

**Dies: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12 i 13 de juliol.**

**Horari: de 10 h. a 13 h.**

**Preu: 7.500 pts. (els socis de ZOO-CLUB tenen un descompte del 10%)**

### TÈCNIQUES DE DIBUIX ANIMAL

Ajudats per un expert dibuixant s'explicaran i es portaran a la pràctica les tècniques per aprendre a dibuixar fàcilment i ràpidament alguns animals que es troben a la natura. Es faran dos nivells segons el grau de coneixements que tingui cada alumne.

**Dies: 5, 6, 7 i 8 de setembre.**

**Horari: de 10 h. a 13 h.**

**Preu: 4.000 pts. (els socis de ZOO-CLUB tenen un descompte del 10%)**

**Classes, inscripcions i informació: Departament d'Educació del Parc Zoològic de Barcelona. Passeig de Circumval·lació, 3 bis. 08003 BARCELONA.**

**Telèfon: 319 81 56/ 309 25 00 ext. 51**

**Matriculació i reserves: durant tot el més de juny de 9 h. a 14 h. i de 15 h. a 17 h. Telèfon: 319 81 56.**

**Places limitades.**

460  
ARC

# nathan

*a Catalunya,  
en català.*



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