

REVISTA DE ● L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT ● N. 44 SETEMBRE-OCTUBRE 1988

in-fàn-ci-a





Vine al museu a fer classe.

Als museus tenim un material imprescindible per completar les teves classes.

Per això el Servei de Cultura de la Diputació de Barcelona posa en marxa, un any més, el programa «El Museu i l'Escola», perquè tu mateix puguis fer la visita d'una manera activa.

Visites que pots concertar i que aquest any hem millorat amb l'edició de noves unitats i fitxes didàctiques.

Museu del Cau Ferrat
Museu Maricel de Mar
Museu Romàntic Can Llopià
Museu Romàntic Can Papiol
Museu Marítim
Museu Tèxtil
Museu Arqueològic
Museu Paleontològic
Museu Monogràfic d'Empúries
Museu Enric Monjo
Casa Museu Torres Amat

Sitges
 Sitges
 Sitges
 Vilanova i la Geltrú
 Barcelona
 Terrassa
 Barcelona
 Sabadell
 Empúries
 Vilassar de Mar
 Sallent

Tel.: 894 03 64
 Tel.: 894 03 64
 Tel.: 894 29 69
 Tel.: 893 03 82
 Tel.: 318 32 45
 Tel.: 785 72 98
 Tel.: 423 21 49
 Tel.: 726 17 69
 Tel.: 77 02 08
 Tel.: 759 36 39
 Tel.: 837 14 66



Diputació
de Barcelona

Per a més informació:

Negotiat Pedagògic de Museus
 C/. Montalegre, 7, 3a. planta
 Tel. 301 00 66 ext. 25
 08001 - Barcelona

CANVIS, PERSONES I TARANNÀS

Aquest estiu s'han produït relleus importants en l'Administració Educativa. Joan Guitart, Conseller d'Ensenyament des de 1980, ha deixat pas a Josep Laporte, fins ara, Conseller de Sanitat i Seguretat Social; José Maria Maravall, Ministre d'Educació i Ciència des de 1982, a Javier Solana, fins ara Ministre de Cultura.

Des del nostre «Educar 0-6», recordarem el Conseller Guitart, el conseller dels traspassos de competències, el de la integració de les noves lleis d'educació, com aquell que fins el darrer moment no integrà l'Escola Bressol a l'Administració Educativa, que es negà a la integració i a la extensió de les classes de 3 anys als parvularis; però també com aquell que inicià el planteig d'un tractament conjunt amb Sanitat i Seguretat Social de l'atenció del nen de 0-6 anys i, molt positivament, com aquell que propicià l'oferta del Pla Especial de Formació de Mestres de la nostra especialitat als educadors no titulats, a través de totes les Escoles Normals de Catalunya. Pels qui valorem el pes del factor personal, el de la formació i el tarannà personals, en l'educació, i més especialment en la del nen més petit, aquesta oferta serà sempre ben recordada.

Recordarem el Ministre Maravall, el Ministre de la LODE, de la definició d'una educació democràtica i activa, del Consells Escolars, com aquell que aturà la possibilitat d'una llei específica per a l'educació dels 0-6, però que propicià la definició d'aquesta etapa com la del primer nivell del futur Sistema Eucatiu, l'Educació Infantil, amb l'Escola Infantil i els seus dos cicles de 0-3 i 3-6 anys.

I ara, Ministeri i Conselleria tindran nous capitans. Queda molt per fer i avançar, situacions molt conflictives per arranjar amb estudiants i mestres, però no per més manifestament conflictives, més importants i més necessitades de solucions que el nostre «Educar 0-6».

Els relleus s'han produït, sense canvi de programa, ni de línia política en l'un cas i en l'altre. Cal pensar que s'han produït per adequar-se millor a canvis de conjuntura en el panorama de l'Educació, conjuntura que en política no és mai tan fortuïta com diu el diccionari. Als canvis de conjuntura, els governants hi hauran correspost amb un relleu, un canvi de persones; i el motiu possiblement és que el tarannà, sempre lligat amb la història personal, es considera important en política. En Educació, i doncs, en Política Educativa, el considerem importantíssim.

Tenim dret a esperar que un nou Ministre, passat pel Ministeri de Cultura, miri de propiciar l'obertura de l'escola al medi cultural, i que busqui en ell els recursos de tot tipus per a superar els vells greuges de la vella concepció i realitat d'escola pobra i tancada. Tenim dret a esperar que un nou Conseller, que propicià a la Universitat la Renovació Pedagògica, des de l'Escola Bressol a l'Escola Experimental i a l'Escola de Mestres que hi afermà, contribueixi a solucionar el problema de l'educació dels més petits, que d'altra banda també conegué des de l'anterior Conselleria. Ho encertaran a fer?

Però no voldríem deixar problemes tan seriosos com el que comentem, només a l'albir de canvis de tarannà, i a les mans, de Consellers i Ministres. Des de l'escola, on ens cal pensar sempre que cal canviar del nostre fer i tarannà de mestres per adaptar-nos a la conjuntura vial de cada nen, ara, ben entrenats com hem d'estar, potser ens serà més fàcil pensar en com hem d'adaptar el nostre fer i tarannà professional a la conjuntura de política educativa, conjuntura que ha produït uns relleus normals en règims democràtics, i que deu haver de produir canvis en la relació i el diàleg entre mestres i administradors. Canvis ben normals entre professionals de l'educació. Els encertarem, també?

in-fàn-ci-a-44

Educar de 0 a 6 anys: LES BECEROLES DEL LENGUATGE PLÀSTIC/Enrica Casademont	2
Educar de 0 a 6 anys: L'ESCOLA FESTIVA, I TANT QUE SÍ!/Joan Soler	5
Escola 0-3: EDUCACIÓ INDIVIDUALITZADA I EDUCACIÓ EN GRUP/H.R. Schaffer	8
Escola 0-3: SOBRE LA FUNCIÓ DE L'ESCOLA BRESSOL/M. Isabel Vernet	11
Escola 3-6: L'OBSERVACIÓ DEL TEMPS A PARVULARI/E. P. Artur Martorell	14
Escola 3-6: L'ENTRADA DELS PARVULS DE QUATRE ANYS/R. Bili, L. Canet, S. Tovias i E. Viñes	17
Bones Pensades: CUINAR A LA CUINA	20
Infant i Societat: LES CONSEQÜÈNCIES PSICOLÒGIQUES DEL DIVORCI DELS PARES EN ELS NENS/Rosa Sellarès	21
Infant i Salut: PREVENCIÓ D'ACCIDENTS/S. Pérez Fabra	28
Infant i Salut: PROBLEMES EMOCIONALS DEL NEN HOSPITALITZAT/I. Aragó	31
Racó del Conte: EL REI DELS OFICIS/R. Ros	34
Informacions	40
Llibres a mans de l'infant/Josepa Gómez	43
Cop d'ull a revistes	44
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, Rosa M. Securun, Nati Tor.

Projecte gràfic: Enric Satué. Coberta: Albert Anker (1831-1910). Foto coberta: Miquel Gimeno. Composició: Grafitex. Fotolits: Savac. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

Distribució: L'Arc de Berà. Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008-Barcelona.

Preu de subscripció: 2.450 ptes. l'any P.V.P.: 460 ptes. I.V.A. inclòs.

in-1



LES BECEROLES DEL LLENGUATGE PLÀSTIC

ENRICA CASADEMONT

La tasca d'un educador pel que fa a l'educació plàstica del nen de zero a sis anys, cal que sigui d'entrada posar en contacte el nen amb el material, servir de nexa d'unió: nen-matèria. Hi ha el perill d'orientar les lliçons d'inici a aquest llenguatge visual, més a aconseguir uns certs resultats, que les obres tinguin, a judici de l'adult, "un bon veure", que "siguin maques"... que no pas procurar, per damunt de tot, activitats planeres i lúdiques on, a partir del contacte amb els materials més idonis, aflori una activitat gestual viva. Dirigint els esforços a un fer i desfer enriquidor, on material i nen siguin els dos grans protagonistes.

La primera sensibilització del nen al camp plàstic es troba en l'entorn immediat, materials, objectes, espai... Per aquest mitjà l'infant rep molts estímuls que l'inicien a la percepció de les formes, els colors, les textures... i a tants d'altres elements del llenguatge visual. Segons que sigui més o menys ric i suggeridor aquest entorn, més garantida i avantatjada pot ser la resposta del nen: mirant, tocant, olorant... interioritza sensacions carregades d'estètica.

Si els sentits o la percepció sensorial són la porta per a l'educació plàstica, el vestíbul o accés de participació a aquest diàleg és l'acció sorgida del frec amb els materials, que desencadena una manipulació espontània, un gest que deixa empremta.

En tota manipulació, el nen encuriósit explora cada material, observa com reacciona i es comporta entre les seves mans, palpa, prem, olora, colpeja..., accions que li faciliten el coneixement de qualitats com textura, pes,

ductilitat... Si la matèria és dòcil, obeeix les ordres de la mà del nen i aquest s'hi compla més especialment en un joc constant, on amb el ballar dels dits la ment també treballa i la imaginació s'hi recrea.

El procés de manipulació en una activitat plàstica *del pàrvul* és més important que el resultat final mateix. Un nen que és capaç d'assajar repetidament diferents maneres de com tractar el material, és un nen que s'inicia a la recerca creativa. Un nen que gaudeix amb el contacte, no sols tàctil i visual, sinó també olfatiu, sonor (en colpejar-lo, fregar-lo...), amb la matèria, camina cap a l'experiència estètica, entesa aquesta com a plaer sensorial.

A cada edat cal que sigui viscut plenament el treball de manipulació, és la base i condició per a la sensibilització de les edats següents. La tasca de manipular amb materials transformables no ha de ser mai una estona a omplir com a passatemps. Per mitjà d'una activitat relaxada, el nen interioritza sensacions diverses: gratificants, desconcertants... que anirà integrant i el farà més sensible, permeable, afectiu en contacte amb l'entorn, emotiu.

Els materials tradicionals de plàstica (papers, pintures, argila...), haurien de ser treballats amb els més petits, de molt diverses maneres i haurien de facilitar la seva experimentació. Si el fang, per exemple, per poder modelar-lo amb èxit s'ha d'utilitzar en el seu grau òptim d'humitat, en activitats sensorials i motores per iniciar el nen a una sensibilització, pot ser donat eixut i provocar de colpejar-lo i esmicolar-lo, diluir-lo i convertir-lo en aiguarols d'argiles. La cola vegetal pot complir a més de la funció d'encolar, la de possibilitar al tacte la qualitat gelatinosa que esgarrifa i plau a la vegada, abans d'enganxar paper es pot assajar el poder d'adhesió amb les mans. Igualment amb el paper es pot temptejar de mullar-lo, rebregar-lo..., cercant en els diversos tractaments i materials noves coneixences.

A més del material usual i típic de plàstica, n'hi ha un altre, no tradicional, que pot ajudar a la tasca de l'escola dels petits. És un material pobre, de residus, que pot ser de fàcil adquisició pels possibles canals de les professions dels pares i familiars dels nens: retalls de gomes de pneumàtics, de fustes, de papers d'impremta, de plàstics... Aquest material permet al mestre nous recursos per desvetllar noves curiositats i intents enginyosos.

Com a mostra que ens faci apreciar més la riquesa educativa que es pot trobar en els materials, pot ser bo fer referència i recordar que dins l'art contemporani existeix un tipus d'expressió en pintura, escultura, collage, tapís..., que no es nodreix d'uns materials bells, els materials tradicionals de les obres d'art: suports de teles de qualitat, fustes nobles, metalls polits, peces de marmol, pintures refinades... sinó que utilitza materials insòlits com: teles de sac rústic, fustes cremades, planxes amb rovell, pintura barrejada amb sorra..., cercant en les qualitats expressives d'aquests materials, sovint desagradables, el cromatisme i la textura idònia per treballar un tipus de sensibilitat plàstica. Art que trenca amb la línia estètica de força segles fent-ne en la recerca i troballa d'una matèria sovint de rebuig, un fort mitjà de comunicació.





4-a



Aquest art forma part d'estils recents anomenats, segons moments i llocs: "art matèric", "art pobre", "art brut", "art espontani", "art gestual"... paraules que contenen l'expressió d'unes obres on el material trenca motlles assolint un protagonisme d'especial relleu. Un art on el valor sensual d'un empast damunt una tela esparracada, o l'agressivitat d'una textura, provocats per l'artista en obres de dues o de tres dimensions, projecten nous valors plàstics sorgits de la matèria.

El mestre ha de ser sensible al valor dels materials com a eina de sensibilització plàstica. Els primers esborranys de pintura, els còdols d'argila amb empremtes dactilars... han de ser apreciats per l'educador no pas com una acceptació de les limitacions del nen, sinó perquè les empremtes, les taques i els gargots... sempre portaran el segell personal de cada nen i poden contenir més força expressiva que més d'un treball plàstic totalment dirigit, en el qual una vegada acabat en poc o en res es diferencia del del company.

Convé preparar el camí als procediments i tècniques plàstiques, mitjà que facilita l'expressió, començant per les pre-tècniques o activitats manipulatives. Abans de demanar propostes al nen —que pinti, dibuixi, model·li...— cal pensar en les seves necessitats segons l'edat, manera de ser i procés maduratiu. Un nen afectivament lligat i atret pels materials amb capacitat per a explorar-lo ni que sigui primàriament, s'imposa a les coses, pren iniciatives, i no depèn, a la classe de plàstica, únicament de les consignes de l'adult.

El mestre, gelós del seu paper de guia, tindrà cura del seguiment de cada infant, descobrint en l'observació mentre manipulen les peculiaritats de cadascú en l'acció. A l'extravertit el material li servirà d'expansió; al tímid, de refugi. L'àvid acumularà tot el material que pugui, l'introvertit amb poc en tindrà prou. L'agressiu descarregarà en el material la seva violència, l'afectiu la seva estimació. A cadascun el mestre donarà suport, potenciant el creatiu, motivant l'inhibit..., donant recursos, si cal. Si darrera d'una bona manipulació s'hi troba un mestre que sap dirigir els processos d'aprenentatge i coneix quan ha d'intervenir, el nen pot fer bons avenços en el camp plàstic i en d'altres camps.

El procés d'observar, manipular, imaginar, transformar un material, deriva de les mans i de la ment a la vegada. L'activitat corporal i intel·lectual apropa el nen al camp creatiu, aspecte aquest bàsic en la relació amb la plàstica i l'art.

Ben segur que pel mitjà potent d'acció damunt la matèria, gens passiu, el nen farà seus, d'una manera dinàmica, bona part de l'alfabet visual, "les beceroles". Per connectar millor amb la plàstica convé que les mans mirin, cal que els ulls toquin!

L'article intenta respondre globalment a la pregunta: "Per què les festes a l'escola?", referint-se especialment a les festes populars i tradicionals. Així com els camins de la pedagogia tendeixen a anar de l'infant a l'adult, els de la festa van a la inversa: "en l'home s'hi amaga un infant que cerca jugar, que cerca fer festa", citant Gabriel Janer Manila.

La festa desvetlla el sentit lúdic, fet de llibertat, espontaneïtat, creativitat i alegria; l'univers de la fantasia, la màgia i el misteri; la memòria i consciència de comunitat; els sentiments i l'emotivitat, la descoberta del plaer i del goig. La festa a l'escola, dels més petits als més grans, més que un apèndix del programa o una eina didàctica, és una nova dimensió.

L'ESCOLA FESTIVA, I TANT QUE SÍ!

JOAN SOLER I AMIGÓ

"Hom ha lligat durant milers d'anys el concepte de festa a la idea de celebració, d'exaltació solemne, de jubileu, de disbauxa... I de fet en la definició de festa —i naturalment del joc, tan profundament lligat a la festa— hi ha un punt especialment destacable: el joc i la festa posseeixen una finalitat per ells mateixos: el plaer. Aleshores, festa i joc impliquen una part important d'il·lusió, de fantasia, potser de màgia, car l'home només és home en la mesura que és capaç de jugar —jo diria en la mesura que és capaç de viure la festa—, perquè en l'home autèntic s'hi abscondeix sempre un infant que cerca jugar, un ésser que cerca fer festa". Gabriel Janer Manila¹ va de dret a les arrels: "Un infant que cerca jugar, fer festa... per la fantasia, la màgia, el plaer". Ens ve a remetre a l'*homo ludens* de Johan Huizinga,² i des d'ell encara a l'*homo demens* de què parla Edgar Morin,³ com aquell que complementa ineludiblement l'*homo sapiens*, de rostre seriós, treballador, aplicat.

És a dir que, en tractar de la festa, anem en direcció contrària al camí habitual de la pedagogia, que va d'infant a adult: el camí de la festa, com el del joc, és un camí de tornada de l'home al nen. Aquí, en lloc d'aquella defini-





ció segons la qual l'infant no és sinó un adult en petit, un adult per fer, tenim que "en l'home autèntic s'hi abscondeix sempre un infant... que cerca fer festa". ¿Com no ha de tenir sentit la festa en la vida dels nens i nenes, a casa, a la plaça, a l'escola? ¿Com l'escola podria oblidar o menystenir la festa, aquest món d'il·lusió, de fantasia i de màgia? Perquè la festa no és tan sols un entreteniment, ni menys encara una exercitació, sinó una nova dimensió que s'obre a un món original i alternatiu.

La festa i els nens

N'hi ha moltes d'ocasions i de motius per celebrar una festa, a l'escola dels petits; aniversaris dels nens i nenes, de la mestra; l'anunci de la primavera amb les primeres flors del jardí; el fet d'una nevada; qualsevol estrena... Jo aquí em referiré especialment a les festes populars tradicionals, relacionades amb el calendari natural i els cicles de les estacions, que són l'expressió més plena de la nostra cultura popular.

Una primera constatació: les festes tradicionals no són *de* nens ni *per a* nens, sinó del poble, de la comunitat, de tots, grans i petits, etc. etc.: tothom hi cap, tothom hi compta. Les festes són integradores, comunicadores, ens fan prendre consciència i sentir que formem part, que participem, que "som", en plural. La festa és un esdeveniment democràtic —i llibertari i tot!— més que no ho arriba a ser l'escola, la família, la ciutat, o la societat en general: és clar que sense ananeta no es corona un castell.

Potser els nostres avantpassats no fossin tan "pedagògics" com per establir unes festes *de* nens o *per a* nens, però nens i nenes a la festa hi eren imprescindibles. I si no, fixem-nos: els gegants i nans, el tió, els captiris, les caramelles, els reis, les innocentades, les escenificacions populars, els jocs de cucanya per la festa major... Fins al punt que gosàriem dir que ha estat pels nens que de vegades s'han conservat i transmès les festes i les tradicions. Quan no hi ha quitxalla en una família, en un grup social, aviat es perd l'estil i el caràcter de les festes. Per ells es fa! sovint, i sense ells no es farien igual, o fins ni es farien.

Els grans hi projectem segurament un neguit inconscient de pervivència, ens traeix una ànsia d'assegurar una continuïtat —una continuació— del costumari, de les velles creences, els ritus, la memòria del grup, és a dir, la cultura tradicional, que és un dels elements que configuren la nacionalitat. Transmetre: "tradiçió".

Al seu torn, els nens se senten acomboiats per la comunitat, aollits, tinguts en compte. I van adquirint punts de referència social i culturals, aprenen a identificar-se formant part d'una família, d'una col·lectivitat, d'un poble, d'una gent. La festa popular, quina pedagogia! És una forma incomparable de comunicar un patrimoni col·lectiu constituït per signes i símbols, expressions i rituals, savieses i creences. Sense llibres de text, ni fitxes, ni didàctiques. Quantes lliçons ocasionals hi prenen peu, quants continguts en deriven apresos no autoritàriament, no institucionalment!

Valors educatius de la festa

No val a oblidar que aquests valors educatius ho són per a xics i grans! No som nosaltres que eduquem servint-nos de la festa; propiciem la festa i és la festa que, d'una manera encomanadissa, educa tots els que la celebren.

En primer lloc, desvetlla el sentit lúdic i la sensació de gratuïtat, que és llibertat i espontaneïtat, creativitat i alegria: cants, jocs, ritmes, danses, rotllanes, disfresses, guarniments, representacions... la mímica, la gestualitat, la paròdia. Amb tot el que comporta des del punt de vista psicomotor.

Obre l'univers de la fantasia i de la màgia, introdueix en la dimensió misteriosa: és el món dels mites, les llegendes i les rondalles, on la utopia és a l'abast del sentiment-pensament.

Educa el sentit del temps natural, a través de les celebracions dels cicles festius estacionals, segons el calendari anyal de la pròpia creixença; la capacitat de recordar, *el caràcter de memorial, la consciència de comunitat*.

Estimula els sentiments, la joia, la por, l'admiració... *Estructura uns comportaments reglamentats, unes rúbriques. Fomenta la llibertat, la creativitat, la participació activa, el sentit de pertinença*.

Desinhibeix l'emotivitat, permetent d'emergir l'inconscient, allibera l'irracional, *afavoreix la descoberta del plaer, del goig*.

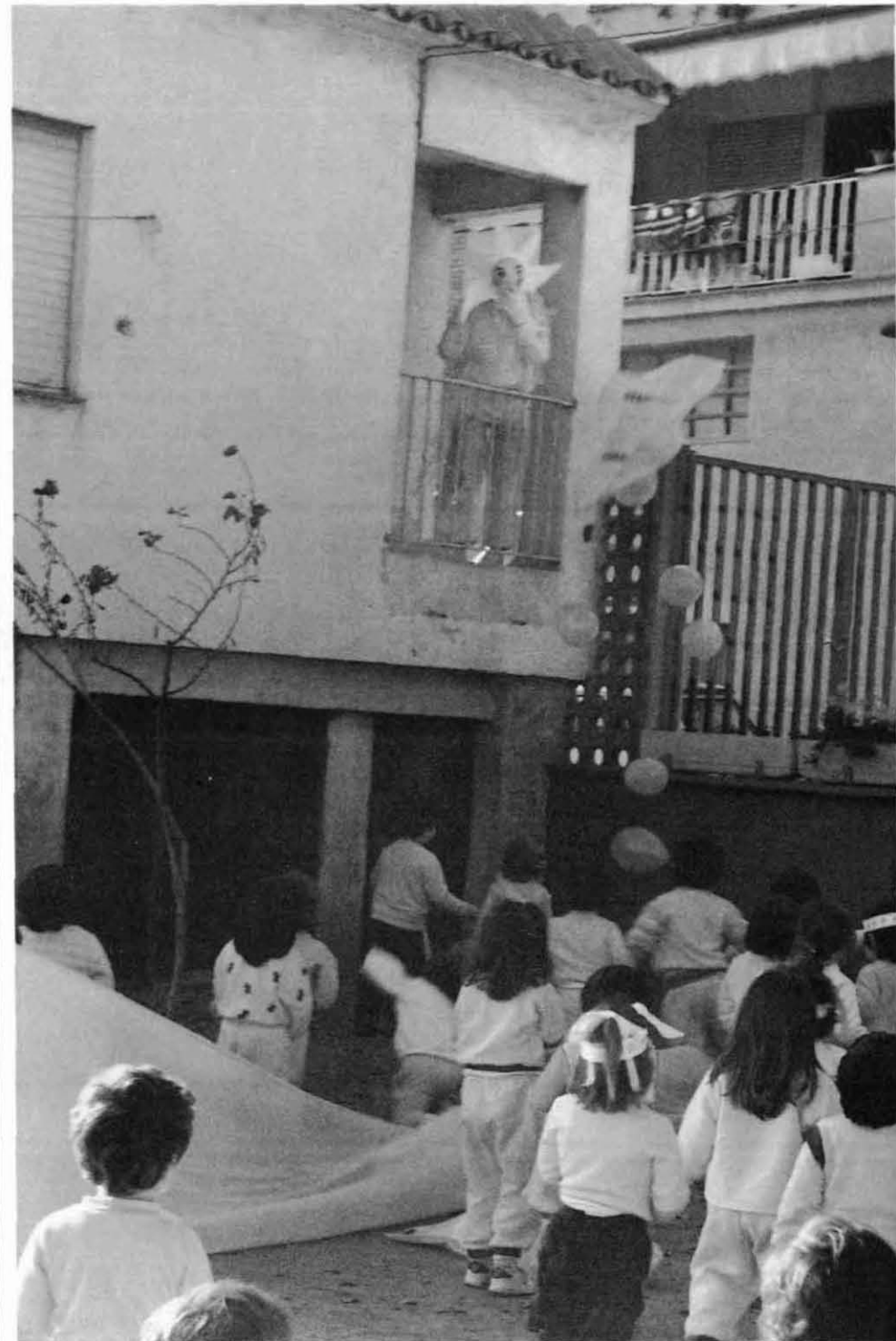
La festa a l'escola

Tanta institucionalització ens ha relegat la tasca escolar a allò que manen els programes oficials —ai, el fetitixisme dels programes! Ens afecten les tendències burocratitzadores o tecnicistes, els criteris d'eficàcia, les didàctiques en lloc dels valors, la neutralitat pedagògica que instaura l'ambigüitat, la indiferenciació i, per tant, la indiferència.

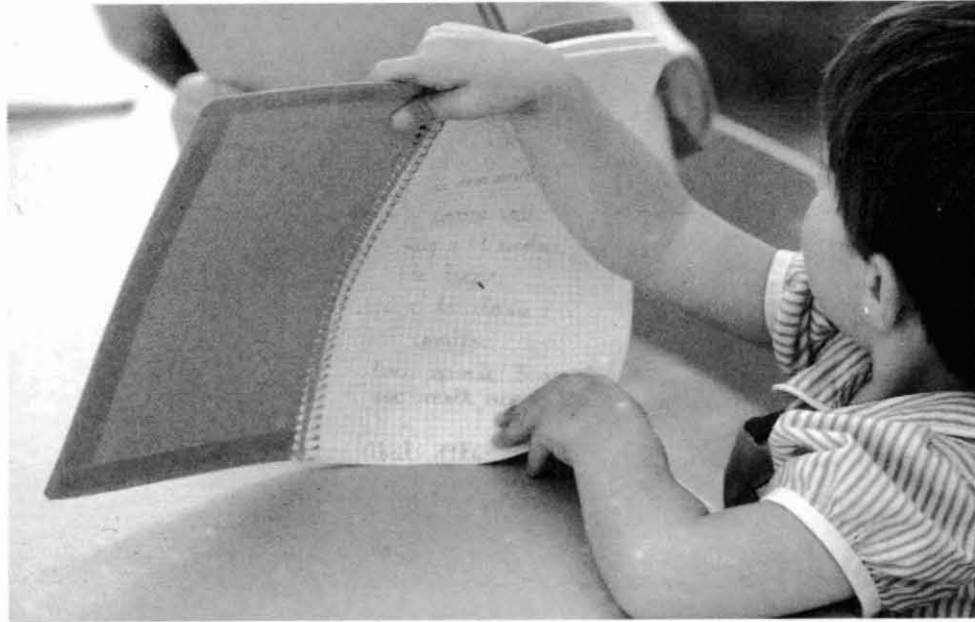
Però, quina "cultura" —quina educació— donaria l'escola, sense festes? No es pot ser comunitat sense festa. Cal recobrar l'escola com un espai de cultura viva on s'estimula il·lusionadament l'activitat, el joc, la llibertat, la creativitat, la fruïció de la bellesa, l'alegria. Les festes populars, el caràcter "divergent" de la cultura popular, que revalorava les fonts orals, la intuïció, la corporalitat, els sentiments, la fantasia, el plaer... són una dimensió —més que no un apèndix del programa, o una eina didàctica— indispensable en una escola, i ja des de menuts. Des del "fer festes" als nens de bressol al "festejar"... la festa és la porta oberta a un paradís mai no del tot perdut, sempre redescobrible, sempre recuperable.

J.S.A.

1. Gabriel JANER MANILA, *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Article "De la festa i el joc". Barcelona. CEAC 1982.
2. Johan HUIZINGA, *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*.
3. Edgar MORIN, *Le Paradigme perdu, La Nature humaine*.



escola 0-3



8-a



EDUCACIÓ INDIVIDUALITZADA I EDUCACIÓ EN GRUP

H. RUDOLPH SCHAFFER

El coneixement sobre els nens ha deixat de ser una qüestió d'opinió personal i actualment està cada vegada més influït pels avenços de la investigació. Una gran part d'aquesta investigació s'interessa en la recerca de les condicions òptimes per a l'educació dels infants, i ja que les qüestions que es plantegen són tantes i tan diverses, voldria atraure l'atenció especialment sobre un tema: la qualitat de sensibilitat en les persones que tenen cura dels infants, ja es tracti de pares o de mestres.

Què vol dir sensibilitat? Essencialment es refereix a la consciència que l'adult té de l'infant com a individu proveït de drets i a la seva capacitat de reconèixer les necessitats, demandes i habilitats d'un individu concret. Són molts els camins que una personalitat troba per manifestar-se: quan l'adult ajusta el seu comportament a les qualitats específiques de la personalitat de l'in-

fant, quan sap adaptar-se al desenvolupament canviant del nen, i quan s'estableix una interacció en la qual pot interpretar la comunicació de l'infant i donar-li una resposta adequada. La tasca podria ser gegantina, si no fos que sortosament la majoria dels adults posseeixen una sensibilitat espontània que es fa evident de manera quasi natural en els seus contactes amb els nens. Això és bo, ja que l'absència d'un tracte sensible podria ser de conseqüències adverses en el progrés del desenvolupament de l'infant i en la seva seguretat emocional...

Posseir la sensibilitat que un infant necessita i tractar-lo de manera adequada depèn de molts factors. És més fàcil en una relació personal, per exemple una mare amb el seu fill únic. És fa més difícil quan l'adult ha de tenir cura d'uns quants nens alhora, ja que la seva atenció s'ha de repartir entre tots i no li és possible dedicar-la exclusivament a un sol nen. S'ha comprovat que, per exemple, els bessons acostumen a ser més lents en l'aprenentatge de la llengua que els fills sols, ja que cada un dels bessons rep menys atenció i menys estímuls verbals que si no hagués de compartir la mare amb un altre germà amb les mateixes exigències. Si això comporta un problema a casa amb només dos nens, ¿no constituirà un problema en una escola bressol en la qual un sol adult ha de fer-se responsable de tot un grup d'infants?

Educar en el context d'un grup no resulta una tasca fàcil. Sens dubte qualsevol treballador d'una escola bressol asseguraria que per damunt de tot vol respectar la individualitat de cadascun dels nens que té al seu càrrec i que evitarà, en la mesura en què li sigui possible, el perill de caure en les normatives. No tothom hi està d'acord: s'ha assegurat que a les escoles bressol de països com la Xina o la Unió Soviètica es procura estimular més el grup que no l'individu, de manera que els nens aprenen de molt petits a valorar l'interès comú per damunt dels interessos privats. Els valors de la societat europea occidental són diferents: a les nostres escoles bressol ens proposem proveir els nens d'experiència de grup però sense danyar la seva individualitat. Això no obstant, com estimular aquesta individualitat tenint cura al mateix temps d'entre 5 i 10 nens és un dilema —i altrament una dificultat que poques vegades s'encara. ¿Com es pot demostrar l'afecte a un nen en concret quan aquest comparteix l'atenció de l'adult amb uns quants nens més?

Fa uns quants anys un company i jo mateix vàrem tractar de veure com canviava el comportament d'un educador a l'escola bressol quan havia de tenir cura d'un determinat nombre de nens en comptes d'un de sol. A cada educador li vàrem demanar de participar en dues situacions diferents de joc: l'una amb un sol nen i una altra amb quatre. Totes les sessions varen ser enregistrades en vídeo, a fi d'examinar-les posteriorment amb calma per veure com s'havia desenvolupat cada situació. Ens varem adonar de nombroses diferències. En la situació mestre i nen sols, el mestre tenia (evidentment) més capacitat de resposta i mostrava més afecte envers el nen: gairebé totes les preguntes obtenien resposta, cada situació era constatada i cada acció observada. L'atenció no estava dividida al llarg de la sessió. En l'altra

situació, amb quatre nens, almenys la meitat de les demandes d'atenció per part dels nens quedaven ingorades —per la simple raó que l'adult estava atenent a un altre nen. A més, els torns de joc personal amb un nen determinat eren molt més curts que en l'anterior situació nen-educador sols, ja que el mestre havia d'anar i venir entre tots els nens. L'anàlisi de les converses dels educadors en la segona situació demostrava que s'estava més pendent del comportament i de la supervisió, mentre que amb un sol nen la conversa es referia sobretot al joc. Resumint, una mateixa persona es comportava amb més o menys sensibilitat segons el nombre total de nens que reclamessin la seva atenció.

Aquestes observacions aporten algun aclariment als problemes amb què s'han d'enfrontar els educadors de les escoles bressol. Els agradaria tenir la possibilitat d'atendre adequadament cadascun dels nens donant resposta als seus suggeriments i preguntes, però això és del tot impossible. Les circumstàncies presents els obliguen a ser realistes amb el que poden fer i, si fos necessari, haurien de començar de bell nou.

Sovint s'ha dit que les escoles bressol gaudeixen d'una posició privilegiada per ajudar els nens en l'aprenentatge de la llengua i que també poden ajudar a fer superar deficiències a nens de famílies desafavorides. Això no obstant, aquesta idea ha estat modificada per dos investigadors anglesos, Barbara Tizard i Martin Hughes. En el seu estudi aquest dos psicòlegs varen examinar un grup de nens de 4 anys, de famílies pertanyents a les classes mitjana i treballadora, i varen recollir les converses a casa amb les mares, i a l'escola amb els mestres. Els resultats obtinguts mostren que a casa les converses eren, en general, més freqüents, més llargues, més diversificades, més informatives i més compensades quant a les contribucions d'ambdós, adult i nen, comparats amb els aconseguits a l'escola bressol. Les escoles, com es pot deduir, porporcionen menys oportunitats per a l'aprenentatge de la llengua que la llar.

El principal factor per a produir aquest resultat és, sens dubte, la necessitat, per part de l'educador, de dividir la seva atenció entre uns quants nens en lloc de dedicar-la totalment a un de sol (com passa amb moltes mares).

Anem a veure una altra demostració, tretada d'un estudi sobre les escoles bressol a l'àrea d'Oxford, duta a terme per Kathy Silva i els seus companys d'equip, i que fa referència també a les converses entre mestres i nens. Els mestres s'adreçaven molt als nens durant les hores de feina: això no obstant, quan es va mesurar l'estona de conversa amb un nen concret, no passava dels tres minuts per hora. S'ha pensat que la comunicació individualitzada era el millor vehicle per ajudar a avançar lingüísticament els nens, ja que d'aquesta manera s'identifica amb un adult que és capaç d'ajustar el seu llenguatge, de manera sensible, al nivell de la comprensió infantil i pot ajudar el nen a expressar-se més clarament. Normalment, en l'atrafegat espai de l'escola bressol, es troben poques ocasions d'aconseguir aquest marc d'intimitat, la qual cosa és possible, en canvi, a casa, en presència de la mare (i si aques-



ta té més d'un fill, cada un d'ells es troba en un estadi de desenvolupament diferent, la qual cosa facilita que la mare pugui repartir l'atenció per tal de ser justa amb cada un dels nens).

Dos aclariments més abans d'acabar. En primer lloc, pensem que les escoles bressol tenen molts objectius i que proporcionen als nens una gran quantitat d'avantatges. Segurament no hi troben la capacitat d'interacció amb l'adult que tenen a casa, però l'escola fa possible que el nen amplii les seves relacions socials trobant nous companys —especialment altres nens. Cada nova relació social fa que el nen adquireixi noves habilitats socials, i encara que hi hagi un límit en el nombre de noves coneixences que un infant pot suportar, el canvi que comporta conèixer gent que no forma part de la família és una de les aportacions més valuoses de l'escola.

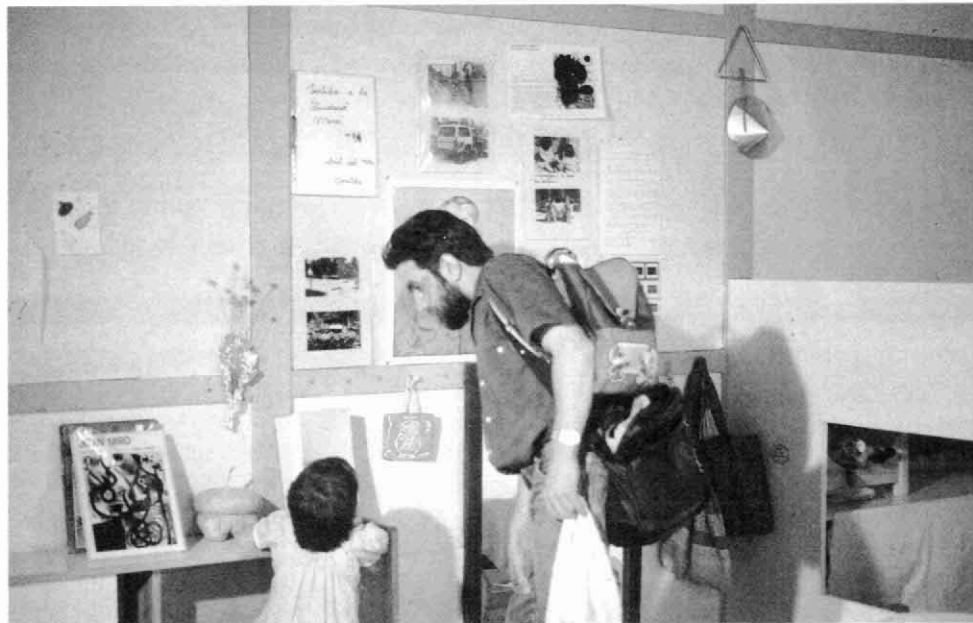
En segon lloc, retornem a la consideració de la personalitat del nen i la necessitat de ser sensibles a les seves manifestacions. Les escoles bressol han de trobar el camí que les condueixi a evitar els perills de la reglamentació, amb la finalitat de tractar els nens com a individus dins la dinàmica del grup. És evident que com més nombrós sigui el personal més oportunitats hi haurà d'agafar a part cada nen de tant en tant, per tal de jugar amb ell, o de llegir un àlbum d'imatges, o simplement per parlar. La ratio adequada de personal per nen representa una forta despesa i aquesta no és una idea que resulti afalagadora als administradors. Però hi ha d'altres possibles solucions, com per exemple reorganitzar diàriament l'horari per tenir temps per fer aquestes sessions individuals, especialment amb els nens que per una o altra raó (manca de progressos en el desenvolupament o en l'educació, dificultats de caràcter, etc.) necessiten un tractament més individualitzat i més afectuós que els altres.

La importància de l'estabilitat de l'equip és un altre dels punts que cal remarcar aquí: com més es coneixen l'educador i el nen més sensible pot ser el primer a les sol·licituds del darrer.

I encara un punt final: la necessitat de trobar el lligam entre la vida del nen a casa i la seva vida a l'escola bressol. És fàcil per als treballadors d'una escola bressol ignorar tot allò que passa als seus nens fora de l'espai de l'escola: totes les referències que es fan durant l'estona de joc i de conversa poden tocar només temes de la mateixa escola i no fer al·lusió a tot allò que constitueix el principal context del nen, la pròpia llar.

Quan es pot establir aquest lligam casa-escola i els educadors poden comunicar-se amb els pares compartint uns i altres les seves experiències del nen, quan com a resultat d'això els educadors poden introduir en els seus jocs i converses amb el nen temes importants de fora de l'escola, llavors el nen com a individu se sentirà comprès com una persona amb drets propis i no simplement com a membre d'un grup.

H.R.S



Aproximació a un tema encara discutit i en debat a diferents nivells: social, institucional, educatiu i intern, propi de l'Escola Bressol. En cada un d'aquests nivells el tema es planteja de diferent manera, però en tots ells s'evidencia un canvi respecte a la valoració de la funció de l'Escola Bressol, com s'evidencia la necessitat d'una unitat de criteri sobre ella. Unitat de criteri que implica tots els sectors en la defensa de la funció educativa de l'Escola Bressol i en la demanda de la inclusió dels 0-3 en l'oferta pública d'educació.

SOBRE LA FUNCIO DE L'ESCOLA BRESSOL

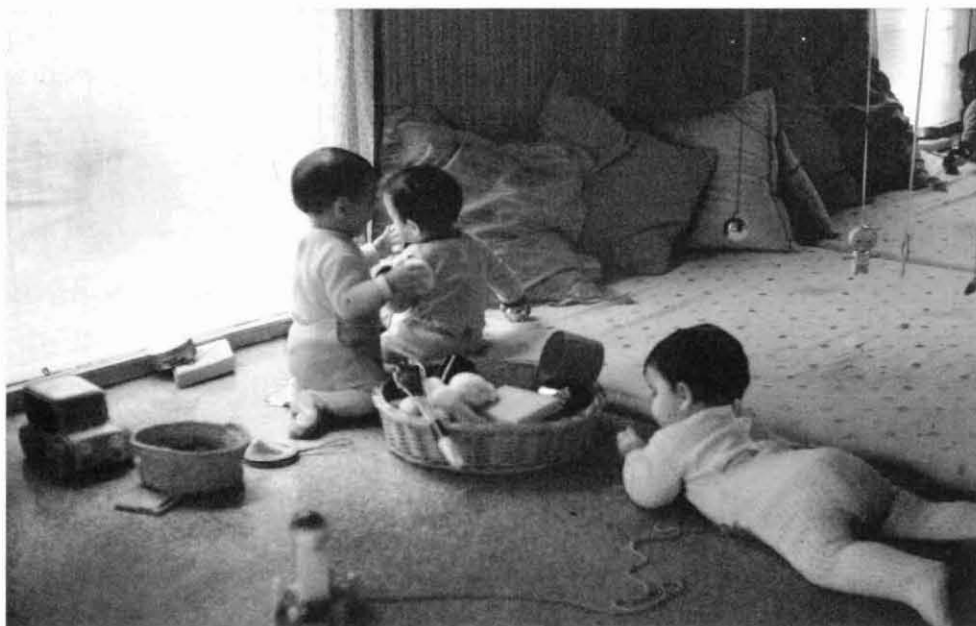
M. ISABEL VERNET

Per ser un tema no resolt, amb prou contradiccions, i perquè la polèmica que enceta és encara vigent, aprofitaré aquestes pàgines obertes a professionals de l'educació per fer-hi un repàs en veu alta.

Pot semblar-nos que la definició de l'Escola Bressol és un tema superat, atès que la demanda que es fa a l'Escola Bressol ha deixat enrera el primer motiu de la seva existència, que la professionalitat dels qui hi treballem està prou evidenciada amb la tasca feta i la que s'està fent, que demostra el rigor, la seriositat amb què es plantegen els programes pedagògics, els projectes educatius per a l'etapa d'Escola Bressol. A desgrat de la tasca feta, que crec que ha estat el primer motor de canvi pel que fa la demanda que es fa a l'Escola Bressol, hi ha aspectes que evidencien que no és un tema resolt i que les contradiccions que planteja són actuals.

Ens consta que hi ha hagut canvis a nivell institucional respecte a l'Escola Bressol, però tot i aquests canvis, traduïts en la publicació d'un projecte educatiu i d'una normativa sobre estructura, infraestructura, seguretat, higiene i, sobretot, classificació del personal, a més d'altres aspectes econòmics (subvencions), sabem que encara queda lluny la inclusió dels 0-3 en l'oferta educativa oficial. Impediments? té difícil resposta si com sembla pels projectes fets no és la qüestió de concepte educatiu el que priva aquesta integració, que si bé no resoldria la qüestió de si és "guarderia" o si és Escola, almenys aquesta inclusió ens permetria no anar a contra corrent en la nostra tasca diària. No serà que en veu baixeta es considera la "guarderia" com una necessitat d'atenció, d'assistència al nen mentre la família treballa, demanada minoritàriament per fer un servei social durant un curt espai de temps. És evident que l'Escola Bressol compleix una tasca social, com la compleix qualsevol de les etapes educatives reconegudes oficialment, ja que el dret a l'educació





és una demanda social i s'ha de diferenciar del que és solament instrucció, del que són aprenentatges concrets, que, per tant, són subjectes d'educació tots els nens i nenes tinguin l'edat que tinguin, és clar que a cada edat li cal el projecte més adient per al seu desenvolupament integral. Rebutjo absolutament el d'assistencial per les connotacions que té, no corresponen a cap etapa educativa i la nostra ho és.

Un altre aspecte que considero important és la definició que fem els mestres d'Escola Bressol d'aquesta funció. Ja està superat allò de creure que fèiem un maternatge d'alguna manera substitutori, o que cobríem en alguns casos mancances afectives o que compensàvem aquestes mancances. Entenc que l'objectivitat professional dels mestres dona les eines per analitzar el treball diari, sobretot dona els coneixements per diferenciar les necessitats primeres del nen. Entenc que el mestre d'Escola Bressol no fa un maternatge substitutori, l'objectivitat professional ja donaria d'entrada unes diferències respecte a aquesta relació, ni tampoc és real que pugui cobrir unes mancances afectives. Així, l'Escola Bressol no substitueix, no cobreix allò que, al nen, li és imprescindible per al seu desenvolupament. Les relacions afectives que s'estableixen entre el nen i el mestre, les que s'estableixen a l'Escola Bressol s'han de diferenciar, perquè són diferents, de les familiars, que no poden ésser substituïdes.

En altres moments, potser per un afany d'apropament, podem haver tingut la temptació de creure que l'Escola Bressol era d'alguna manera el pas previ que havien de fer els nens per entrar "més preparats a...", que teníem un altre motiu per pensar que érem necessaris. Penso que no, que l'Escola Bressol es justifica per ella mateixa, que de cap manera no és un pre-, per a un altre pre-... d'aquí que consideri vital la unificació dels 0-6, els 0-8, els 0-10 o el que vulgueu, però unificar sobretot els criteris pedagògics. Personalment no crec que en educació hagi d'haver-hi talls, igual que no crec que les persones evolucionin a salts, sinó que ho fan paulatinament i gradualment, igual que crec que les primeres edats del nen són importants i força desconegudes per altres nivells educatius.

Si en nivells qualificats la funció, la tasca educativa de l'Escola Bressol és prou desconeguda, a nivell social, en general, es marca més aquest desconeixement, s'evidencia més la diferència de criteri sobre la nostra funció en relació a la que es dona a l'Escola. Socialment se'ns concedeix un espai limitat i allunyat d'allò que s'entèn com a educació i que va adreçat als nens grans, amb capacitat, segons aquest criteri, per a fer aprenentatges concrets.

Segur que s'ha viscut més d'una situació que deixava ben palesa aquesta diferència i provocava un cert esgotament. No hi ha altra alternativa que continuar amb la tasca de divulgació, la quotidiana, la directa, sense oblidar-nos d'intervenir en aquells àmbits on som ben rebuts i ens sustentem fent seves les demandes per a l'Escola Bressol, que no deixen d'ésser unes demandes legítimes, que no fan més que reclamar l'espai que li correspon dins el sistema educatiu.

Com a professionals de l'educació, tenim l'obligació de fer un treball conjunt, no sols els mestres d'Escola Bressol, tots els mestres estan implicats d'alguna manera a procurar una qualitat educativa millor, i oblidar la importància d'aquesta etapa de la vida del nen, si no determinant sí fonamental per al seu desenvolupament, és un greu error de concepte que desdibuixa la unitat de criteri que s'hauria d'esperar sobre la funció de l'Escola Bressol, funció educativa en primera, i última definició.

Visca la Pepa!





Importància de l'estructuració espai-temps a partir d'una petita descripció de l'espai de la nostra escola. S'explica el mètode de treball que utilitzem per a observar i analitzar els canvis del temps climatològic amb els petits i s'exposa una experiència concreta amb els nens de 6-7 anys.

L'OBSERVACIÓ DEL TEMPS A PARVULARI

E.P. ARTUR MARTORELL. EQUIP DE PARVULARI

Al parvulari el nen va adquirint consciència i es va estructurant en les seves coordenades espai-temps, que utilitzem per a orientar-nos i centrar-nos en el món en què vivim. Aquestes coordenades, adquirides progressivament, serveixen de base instrumental per a fer tots els aprenentatges. És per això que l'escola ha de facilitar camins per tal que el nen observi i experimenti i així arribi, com dèiem, a estar ben estructurat mentalment.

La situació de la nostra escola

La nostra escola està situada dins del Parc Municipal de Badalona. Per tant, el nostre entorn més proper el constitueix la natura: arbres, mar, plantes, ocells, i el soroll de la ciutat (cotxes, sirenes...) queda molt en un segon terme. Aquesta situació privilegiada permet portar un treball d'observació directa i immediata de la natura.

Qualsevol canvi experimentat per plantes o animals, el podem observar al moment. Aquesta experimentació, ja sigui feta des del balcó de la classe o en anar al pati, forma part del nostre treball quotidià, per tant és una tasca normal i constant.

El sistema de treball

El treball d'observació del temps està programat d'antuvi, però la mestra l'adequa a la realitat climàtica del moment. És clar, doncs, que en l'estudi de les estacions les observacions dels canvis es faran quan aquests siguin reals i evidents (és impossible experimentar la tardor a finals de setembre, per exemple, hem d'esperar quan cauen les fulles).

A més a més del treball sistemàtic i programat, la mestra també fomenta la recerca i aprofita les descobertes dels nens, fetes al voltant de l'escola. Aquestes descobertes i troballes serviran per a complementar l'observació, treure'n dades i relacionar-les amb el treball global de l'estudi del temps.

El treball concret

Perquè el nen assimili les coses calen uns passos previs, un treball de preparació des de les bases. Aquest treball a l'escola comença a la classe de 3 anys, on aprofitem, sempre que hi ha un canvi climatològic important, per fer l'observació del temps i parlar-ne amb l'objectiu de lligar-ho amb les estacions de l'any (sense proposar-nos que les aprenguin). A més a més de l'observació diària del temps que fa, a la classe hi ha un arbre que va mudant les fulles segons l'estació de l'any.

A la classe de 4 anys continua el mateix sistema de treball, però a més hi ha un personatge que va canviant de vestimenta segons l'estació.

A la classe de 5 anys hi ha uns cartrons amb els dies de la setmana i unes làmines amb dibuixos significatius del temps (vent, pluja, boira, etc.). Cada dia es comenta quin dia és i quin dia fa; aleshores el nen encarregat del calendari hi col·loca el cartronet corresponent al temps que fa aquell dia. També es treballen les estacions a partir del temps que fa i observant els





arbres del parc i es fan mermelades i sucs amb les fruites més característiques de cada estació.

És a la classe de primer on es comencen a recollir les dades de les observacions fetes al llarg de parvulari, ja que la majoria dels temes d'aquest curs es treballen tenint en compte les estacions de l'any i en definitiva els canvis climatològics que s'experimenten a cada estació.

Des del primer dia de curs tenim penjat a la classe un cartró on hi ha senyalades les quatre estacions de l'any cada una d'un color diferent i a cada estació hi ha dibuixat o fotografiat les festes populars, els fruits d'aquella estació, com van vestides les persones, quins animals vénen, a quins llocs van o s'amaguen, etc... Paralel·lament a això tenim el calendari on hi ha els mesos i els dies de l'any. Cada mes és del color segons l'estació de l'any a la qual pertany i a sota dels dies del mes hi ha anotada una dita popular que fa referència al mes. Els dies tenen nom i número, però el quadre és prou gran perquè s'hi pugui apuntar cada dia el temps que ha fet.

Cada setmana hi ha un encarregat que va anotant el temps que ha fet cada dia. Quan s'acaba la setmana parlem del temps que ha fet i anem comentant si es compleix o no el que diu la dita popular d'aquell mes, i si no es compleix intentem esbrinar entre tots el perquè.

Dins el programa de curs treballem la vinya, tres arbres d'escola: un de fulla caduca, un de fulla perenne, i dins dels de fulla caduca un de fruiter i un que no ho sigui. També fem l'estudi dels vestits.

L'observació directa d'aquests tres temes permet fer el paralel·lisme entre els elements que s'estudien i els fenòmens climatològics. Tot això queda recollit en el mural que es fa a la classe i en l'arxiu personal de cada nen. Al final de curs i amb les dades al davant, ens permet fer un repàs de si el que s'ha observat s'ha entès o no i a la vegada comentar o modificar el que no ha quedat clar.

Els resultats del treball

Els resultats del sistema de treball són positius. Els nens es mostren molt motivats. I potser a causa de l'observació sistemàtica promoguda per la mestra, estan sensibilitzats a qualsevol canvi exterior i aprenen a verbalitzar-lo fent-lo viure als companys. Això enriqueix i crea una dinàmica que estimula encara més aquestes observacions i aportacions continuades que fan del material recollit no només a l'escola sinó també fora d'ella.

E.P.

*E. P. Artur Martorell
Badalona*

Descripció de l'experiència que es duu a terme a la població de Castelldefels, des de fa quatre anys, respecte a l'entrada dels nens i nenes de 4 anys a l'escola pública. Fonamentalment es fa esment del procés d'adaptació de tots els implicats així com de l'apropament que això comporta entre escola i família

L'ENTRADA DELS PÀRVULS DE 4 ANYS

Una experiència a l'escola pública

RUT BILI. LAURA CANET. SUSANA TOVIAS. EULÀLIA VIÑALS

Des de fa quatre anys que a Castelldefels es porta a terme una experiència en l'entrada dels nens de 4 anys a l'escola a fi de respectar el procés d'adaptació dels nens, així com el de les famílies i de la mateixa escola. Aquesta experiència, que vol potenciar un canvi, és a dir, una aproximació en la relació família-escola, va dirigida al conjunt de la població infantil de 4 anys de les escoles públiques de Castelldefels, que entra per primera vegada a l'escola.

És, per tant, una experiència des de la normalitat, que pot posar-se en marxa amb pocs recursos i que implícitament ens obre una via de reflexió mestres-equip, sobre el propi projecte educatiu del parvulari.

Cal dir que és una experiència oberta, dinàmica, en creixement, ja que des de fa quatre anys s'ha anat enriquint entre tots els implicats.

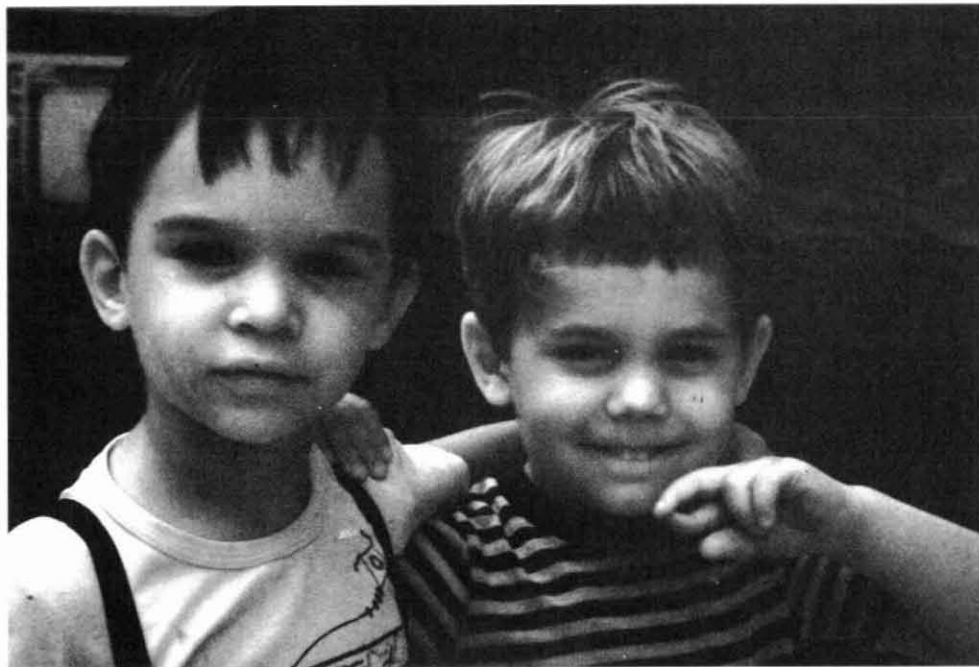
Qui és el nen de 4 anys?

Per poder entendre en la seva globalitat aquest procés és necessari fer una reflexió sobre els fonaments teòrics que donen significació a aquesta experiència.

El nen de 4 anys es relaciona prioritàriament amb el nucli familiar, en el qual estableix uns vincles primaris i predominen unes relacions pròximes, associades a les satisfaccions de les necessitats bàsiques. En aquest espai impactat afectivament, el nen va desenvolupant la seva pròpia autoestima, que li confereix una identitat particular en el si de la família i li dona una certa seguretat que li permetrà anticipar-se a situacions diferents, moure-s'hi i entendre-les. La família és, doncs, el sen marc referencial, que es veurà modificat amb l'ingrés a l'escola.

L'escola es presenta com un medi relativament llunyà i desconegut per al nen/a amb unes experiències noves per a ell; però que l'afecta i compromet en la seva totalitat, és a dir, en la seva història, el seu bagatge socio-





18-fàn



cultural, la seva experiència i pràctica quotidianes. D'aquesta manera, és a partir del nen que es coneix i es qüestiona també el nucli familiar.

L'escola té el seu punt de mira en uns objectius regits per pautes culturals totalment diferents als models propis de famílies de medis socials desafavorits.

A més a més, aquests objectius elaborats pel sistema educatiu general, sovint no es redefeixen suficientment ni s'adapten a les necessitats reals de la població a la qual van dirigits en cada cas.

A part d'això, ens trobem que la relació entre pares i mestres es caracteritza moltes vegades per la incomunicació i per la distorsió que genera el prejudici dels uns respecte dels altres.

Aquesta relació, generalment, no valora suficientment les capacitats d'ensenyar i d'aprendre a les famílies marginals, mentre es valoritza l'escola pel que respecta a aquests dos elements.

El nen de 4 anys té com a primer motor per a aprendre i relacionar-se la seva pròpia curiositat i la seva necessitat de comunicar-se amb el món exterior. Els seus interessos són encara molt canviants.

Està preparat per a afrontar i gaudir de la vida grupal; és capaç, per tant, de tolerar la separació dels pares per anar a l'escola. Encara que sigui egocèntric i la seva capacitat de cooperar és limitada, pot ja iniciar un joc compartit. Al mateix temps, va desenrotllant una autonomia sòcio-afectiva. L'infant d'aquesta edat té encara necessitat d'activitats que li donin satisfaccions immediates i tolera dificultosament la frustració.

Tanmateix el paper de l'adult, i en aquest cas del mestre, és fonamental i un punt de referència essencial i insubstituïble per al nen. És el mestre el que farà d'intermediari entre ell i la seva activitat, i entre ell i el grup. El grup encara no és el marc referencial, malgrat que el nen necessiti sentir-se com els altres i per això li calgui pertànyer-hi.

A què ens referim quan parlem del tema "adaptació"? Adaptació és un concepte actiu d'intercanvi entre el subjecte i l'objecte. Rescatem la idea de l'adaptació com un procés dinàmic de transformació permanent tant del nen sobre l'entorn, com de l'entorn sobre el nen.

Si fem una translació d'aquest concepte a l'adaptació escolar, entendríem que aquesta hauria de passar per tres eixos: les actituds del mestre envers el nen durant tot aquest procés, les propostes educatives que es perfilarien a través d'un currículum diferent durant tot el parvulari 4 anys (P4) i, finalment, la relació entre els pares i l'escola.

Aquest currículum donaria prioritat a:

- El reconeixement de l'espai de la classe i de l'escola en general, per anar-lo incorporant progressivament.
- La relació amb els companys i amb el mestre, així com amb altres adults implicats en el projecte educatiu de l'escola.
- El treball amb pares per donar-los la possibilitat de col·laborar-hi activament.

Com un aspecte fonamental remarquem la importància de la relació dels pares amb l'escola; les seves expectatives i vivències ocupen un lloc primordial a l'hora d'ajudar el nen/a a resoldre amb normalitat el seu primer contacte amb la institució escolar, nova per a una gran majoria d'ells.

Desenvolupament de l'experiència

Per entendre com va sorgir la idea de posar en marxa l'experiència, hem de fer menció de l'anàlisi que prèviament els mateixos mestres parvulistes van fer al llarg d'una sèrie de reunions sobre els primers dies d'escola dels pàrvuls de 4 anys.

S'analitza la confusió i l'angoixa viscuda per nens, mestres i pares, pròpia d'aquests primers dies i la necessitat de buscar un marc de referència més idoni que ajudi a viure'ls amb normalitat.

D'altra banda es constata que és en aquest curs escolar, Parvulari 4 anys, i sobretot durant els primers dies que els pares s'apropen d'una manera més espontània a l'escola, estan més sensibilitzats per a seguir de prop el procés del seu fill/a, alhora que mostren un fort interès per conèixer qui és aquest mestre que estarà amb el seu fill una gran part del dia.

Ens adonem, doncs, que és aquest primer moment i tot el parvulari, un bon marc de referència per a iniciar una bona relació pares-mestres, que es desaprofita i fins i tot pot originar un distanciament, si no es planifiquen espais i moments d'intercanvi per facilitar un bon coneixement del nen i la família, recollint les dades evolutives i socio-familiars més adients així com planificant i seguint de prop aquests primers dies d'escola.

Això va originar la necessitat de pensar en alternatives pràctiques per modificar la situació actual.

Seguidament passarem a explicar els passos en què es va desenrotllar l'experiència a la pràctica:

Abans d'iniciar les classes s'envia una carta des de l'escola als pares dels nens matriculats a Parvulari 4 anys en la qual se'ls convoca a una reunió explicativa i es ressalta la importància d'aquest moment. A la vegada s'invita pares i nens a visitar l'escola, abans de la data d'entrada dels nens, per possibilitar que ja el primer dia els nens tinguin coneixement dels espais físics i si fos possible de la mateixa mestra.

S'avança l'entrada dels nens de Parvulari 4 anys un dia respecte dels altres nens, per evitar la massificació i possibilitar al mestre el suport dels seus companys de cicle i/o d'aula especial durant aquest dia.

Es retalla l'horari de permanència del nen a l'escola a només el matí durant dues setmanes i es flexibilitza l'horari d'entrada i de sortida durant el mateix temps, per possibilitar una incorporació paulatina del nen i del mestre mateix envers el grup.

Es facilita la presència dels pares per acompanyar els nens dins l'aula en els casos que fos necessari, per evitar una separació brusca.

Es realitzen entrevistes individualitzades amb cada família per part del propi

mestre en l'horari de la tarda. El fet d'emmarcar aquestes situacions d'intercanvi ha assegurat una relació qualitativament més propera.

En aquest procés es fan reunions tant de preparació com de valoració amb els mestres. Es tracten aspectes organitzatius, propostes d'activitats amb els nens durant els primers dies, aspectes relacionals-afectius, per facilitar una separació positiva i enriquidora, i es discuteixen les tècniques i els objectius de l'entrada amb els pares.

Des de fa dos anys s'organitza una reunió amb els futurs pares del grup de Parvulari 4 anys, als voltants del mes de maig, amb l'objectiu de tenir una primera trobada, en la qual es parla del nen de 4 anys i de la significació que tindrà per a ell i per a la família l'entrada al parvulari. Seguidament ens organitzem en petits grups i els pares expressen els seus dubtes i les seves preguntes. Es pot observar que els implicats en l'experiència són els mestres, els nens i els pares i, de retruc, la mateixa escola.

Evidentment s'han respectat les iniciatives i propostes de cada mestre, que segons les seves característiques i predisposicions han configurat l'experiència en diferents vessants.

Valoració

En la valoració feta conjuntament per mestres i equip es va considerar important l'experiència en dos vessants, tant en el sentit de poder oferir la possibilitat al nen d'un millor procés adaptatiu, com per part seva, de sentir-se més ajudats en el seu propi procés d'adaptació al grup classe. A més a més, mestres i pares aprecien el fet d'obrir un espai de diàleg individualitzat no des de la dificultat sinó des de la normalitat, a l'hora de fer l'entrevista, que possibilita un millor coneixement d'ambdues parts. Els pares remarquen, a més a més, la importància d'haver obert un espai col·lectiu d'explicació i debat a tots els pares dels futurs nens de Parvulari 4 anys el mes de maig i de setembre.

Tot això facilita i possibilita un primer apropament família-escola. Perquè això es consolidi caldrà que aquest treball amb pares es converteixi en un dels objectius primordials del parvulari i de la institució escolar en general.

D'altra banda, dona protagonisme al parvulari i revaloritza el període de parvulari per ell mateix. A més a més, rep el suport tant del municipi com de la inspecció de la zona.

Finalment ens cal dir que l'experiència en ella mateixa és positiva, malgrat totes les mancances que s'han anat trobant al llarg d'aquests 4 anys.

Som conscients que, sent una experiència oberta i dinàmica, només amb la participació activa i creativa de tots els implicats aconseguirem anar construint i avançant cap a propostes més adequades a la realitat del nen, la família i l'escola.

R.B.- L.C.- S.T.- E.V.

*Equip Sòcio-Psicopedagògic Municipal.
Ajuntament de Castelldefels.*

bones pensades

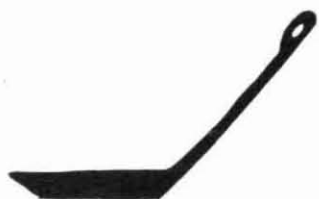
Cuinar a la cuina

Crispetes

Ingredients:



llavors de blat de moro (tendres)



1 paella



3 cullerades d'oli

Preparació:

—Poseu les tres cullerades d'oli a la paella: deixeu que s'escalfi fins que tregui fum.

—Tireu els grans de blat de moro a la paella procurant que no s'amunteguin els uns amb els altres.

—Tapeu la paella i baixeu el foc fins que tots els grans s'hagin obert. Bellugueu de tant en tant.

20-a



Curiositats:

- Quan un gra de blat de moro s'escalfa molt de pressa, l'aigua que hi ha al seu interior es transforma en un gas que en sortir a pressió fa explotar la capa dura del gra. En sortir el gas fa que la substància tova de l'interior s'infla.

- Proveu de fer crispetes amb un altre procediment, però el resultat no serà ben bé el mateix: es tracta de posar la mateixa quantitat de blat de moro que heu posat a la paella, però aquest cop en una safata d'anar al forn on els deixareu 1 hora i mitja.

Ara podeu fer comparacions:

Quines són més grosses, podeu mesurar-les amb l'ajut d'un regle.

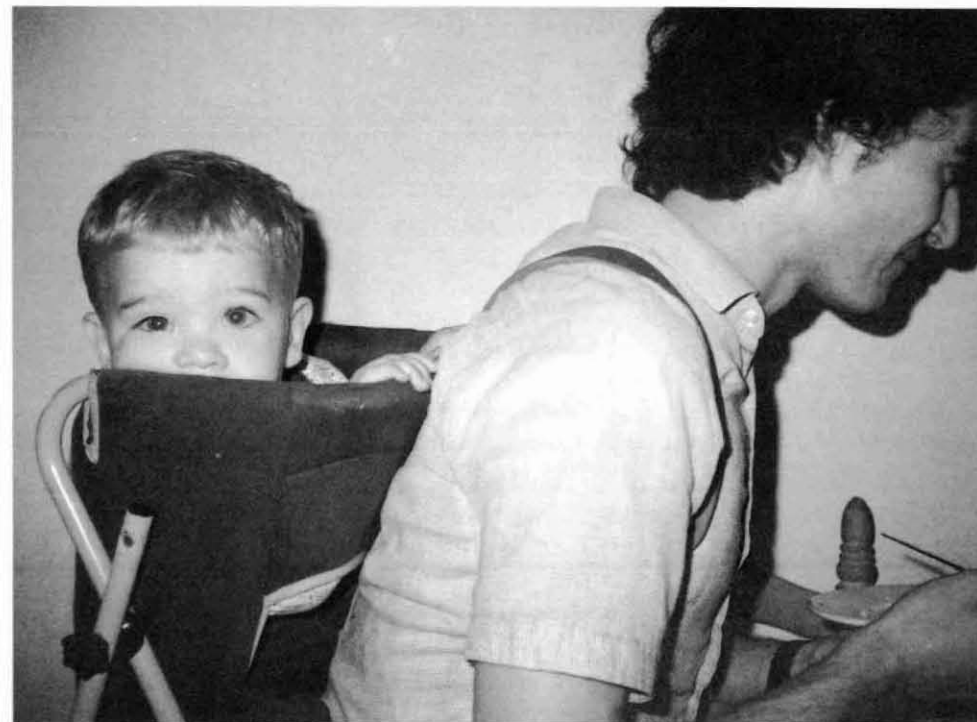
On —al forn o a la paella— n'han quedat més per obrir.

I ara ja us les podeu menjar. Bon profit!

Bibliografia:

Experimentos científicos que se pueden comer. COBO, Viki. La Coruña. Ed. Adara, 1976.





LES CONSEQUÈNCIES PSICOLÒGIQUES DEL DIVORCI DELS PARES EN ELS NENS

ROSA SELLARÉS I VIOLA

Que una parella se separi es considera, actualment, una eventualitat possible sempre, i en molts casos la solució més acceptable per a una parella en crisi.

Com a causes que la separació i el divorci vagin adquirint una importància sociològica més gran hauríem d'invocar les exigències que suposa per a la parella el fet que l'organització social dels nostres dies giri entorn de la "família nuclear", les necessitats d'adaptar-se a situacions econòmiques en canvi constant, i també la liberalització de costums, l'augment del nivell de vida i la independència més gran de la dona.

Malgrat l'aprovació l'any 1981 de la Llei del Divorci, encara constitueix una pràctica poc estesa al nostre país. Durant l'any 1985 hi va haver 15.000 divorcis i 23.000 separacions, sent la taxa mitjana del 0,9 per cada mil habitants.

Aquesta xifra supera la de països com Itàlia o Grècia, però és molt inferior a la de la resta de països europeus o la dels EE UU, on la taxa és del 5,3 per cada mil habitants i on el 40 % de matrimonis acaben en el divorci.

Si bé el nombre de divorcis i separacions no sembla augmentar els darrers

anys es pot preveure que anirà augmentant a mesura que els mecanismes legals vagin regulant adequadament qüestions com el dret a la custòdia o el pagament de la pensió alimentària.

La família constitueix un sistema obert, en contínua transformació, sotmès als canvis i a les crisis de les societats i en intercanvi permanent d'informació amb el medi extrafamiliar. Els seus objectius són l'adaptació i l'acomodació a la cultura i la transmissió d'aquesta, la protecció psicosocial dels seus membres i la provisió d'identitat i seguretat per als nens. El fet que la família hagi de reestructurar-se a mesura que transcorre el temps, que varien les circumstàncies i que evolucionen els seus membres, fa que els conflictes hi siguin esperables i normals. El divorci suposa un trencament en la continuïtat de la vida familiar i l'anàlisi de la seva incidència psicològica ha de fer-se considerant-lo més com una seqüència d'experiències que no pas com un fet puntual. Alguns autors (Despert) diferencien fins i tot entre el "divorci emocional" i el "divorci legal".

Si bé el divorci és moltes vegades la millor solució per als conflictes i la maduració psicològica d'una parella, no per això deixa de representar sempre una situació de crisi i de desequilibri psicològic transitori (Caplan) tant per a la parella (en principi adulta i madura) que pren la decisió de divorciar-se com per als fills, si n'hi ha.

No és possible de parlar de les conseqüències del divorci en general. Tant si es fa referència a la parella que es divorcia com als fills que viuen l'experiència, s'ha de considerar cada cas en particular i analitzar la situació tenint en compte l'estructura familiar, la dinàmica inconscient dels diversos membres i el context en el qual és immersa la família.

Divorci i estructura familiar

La separació dels pares suposa una experiència que comporta un cert risc traumàtic perquè repercuteix en el funcionament de la parella, eix del desenvolupament psicoafectiu de l'individu, i en la dinàmica psicosocial de l'estructura triangular pare-mare-nen, formadora de la persona.

Alhora que s'accepta la situació de risc també es poden fer algunes consideracions que permeten d'afirmar que el divorci no ha de comportar, per força, conseqüències catastròfiques per als fills.

D'una banda, sabem que els fets reals viscuts i els pares com a persones concretes no són les úniques causes determinants de l'estructura psicològica de l'individu. La teoria psicoanalítica ha demostrat que allò que és important no són els fets reals, sinó el conjunt de percepcions que corresponen a experiències tant reals com imaginàries i el valor simbòlic d'aquestes percepcions per al subjecte. És en aquest sentit que s'haurà de valorar en cada cas el significat que el divorci ha tingut per al nen i que haurà de tenir-ser en compte que determinades relacions de parelles que no arriben al divorci, o la presència d'un progenitor de certes característiques, poden generar situacions molt més patogèniques per al nen que un divorci i la conseqüent absència d'un dels pares.

D'altra banda, cal no oblidar que la constitució de la identitat de l'individu, és a dir, la possibilitat que es diferenciï en relació al seu sexe i a la seva generació, depèn de l'existència d'una funció materna i una funció paterna que no han de ser, indefectiblement, sostingudes i que poden preservar-se malgrat el divorci.

Efectes a curt i llarg termini

En l'anàlisi de les conseqüències del divorci és possible diferenciar entre efectes a curt i llarg termini. En relació als primers, els diversos autors coincideixen a assenyalar un període mínim d'un any des del moment del divorci, com una etapa difícil, pel fet que tant els pares com els fills han de fer front a una situació d'estrès i desorganització i han d'adaptar-se a la nova situació. Els efectes a llarg termini són, sovint, difícils d'aïllar. Els primers símptomes tendeixen a remetre i els efectes posteriors dependran molt de la modalitat de reacció que el nen hagi tingut davant del divorci, de la seva evolució posterior i de les subsegüents experiències de vida relacionades amb el funcionament familiar.

Un cop aconseguit un cert estat d'equilibri, continuen existint en els nens del divorci sentiments de ràbia i de vulnerabilitat, preocupacions entorn al fet de ser digne d'estima o de ser estimat, enyorament del progenitor absent, nostàlgia de la família intacta, preocupació pels pares etc... Encara que el transcurs del temps vagi modificant els seus efectes, el divorci dels pares significarà per a molts nens i adolescents el fet central i el d'influència més gran de la seva infància. Els efectes estaran incorporats al caràcter, a les actituds, al tipus de relacions personals, a l'autoconcepte, a les expectatives i a la forma de veure el món.

Després de la separació dels seus pares els nens han de superar una sèrie d'etapes. J. Wallerstein planteja que han de fer front a sis tasques psicològiques. Algunes es podran resoldre aviat, d'altres poden arrossegar-se fins a l'adolescència. Aquestes tasques són: ha de reconèixer la ruptura dels pares, ha de prendre certa distància respecte a la situació dels adults per protegir la seva identitat i evitar l'angoixa, ha d'elaborar la pèrdua total o parcial d'un dels progenitors, ha d'elaborar els seus sentiments de ràbia contra els pares i la ferida narcíssica que li ha suposat la separació d'aquests, ha d'acceptar que el divorci és definitiu i abandonar els somnis de restabliment de la unitat familiar i, finalment, ha de poder arribar a veure's ell mateix com una persona capaç d'estimar i de ser estimada.

Menes de reacció

Les menes de reacció davant l'experiència traumàtica de la separació són variables i estaran en funció de les disposicions estructurals pròpies de cada nen i de com es porti la situació per part dels adults. En principi poden

descriure's dues menes de reacció (Lieberman), una de normal i una altra que suposa reaccions patològiques. La primera, que no exclou el sofriment ni certes actituds agressives envers els pares amb les quals el nen ataca les persones que considera la font dels seus conflictes, implica la possibilitat de mobilitzar l'angoixa produïda pel trencament afectiu dels pares, d'asumir el conflicte i d'investir altres àrees vitals al marge de la família. Són freqüents els casos en què els nens s'allunyen de forma inconscient de les figures dels pares, per canalitzar el seu interès i afectivitat cap a una o més persones —germans, oncles, mestres, etc.—, o per concentrar la seva atenció en ells mateixos i tonar-se molt egocèntrics. En altres casos, els nens es compensen sobrecarregant massivament algunes activitats que els motiven especialment, com poden ser els esports o la vida escolar.

Altres nens expressen el seu sofriment amb diverses formes de desequilibri. Alguns projecten la seva angoixa i la seva agressivitat sobre el medi i les institucions socials, amb conductes delictives, toxicomania, etc... En d'altres, els problemes es manifesten en l'esfera intel·lectual. Sovint el divorci dels pares trenca "l'equilibri neuròtic" aconseguit prèviament i apareixen símptomes neuròtics, que poden ser molt variables tant en nombre com en intensitat. Aquests símptomes poden ser específics de l'estructura neuròtica subjacent, com les fòbies o les obsessions, o més generals, com trastorns de l'alimentació i de la son, l'enuresi o la inestabilitat psicomotora. És freqüent que la simptomatologia del nen del divorci presenti gran semblança amb la dels nens abandonats. Són nens que mostren una gran necessitat d'amor, són molt dependents de l'adult i presenten certs comportaments massoquistes i de tendència a repetir situacions d'abandó.

En estructures predisposades, el trencament dels pares pot ser també un factor de descompensació psicossomàtica.

Variables que influeixen en la mena de reacció i en l'evolució posterior del nen.

Les característiques de les conseqüències de la separació dels pares a curt o llarg termini estaran en funció de la combinació d'una sèrie de variables. La primera i la més important és *la maduresa dels pares*, és a dir la seva estructura de personalitat i la seva capacitat per a assumir el conflicte amb sinceritat, circumscribint-lo a l'àmbit de la parella i tenint en compte l'interès del nen. La fragilitat psicològica generada pel divorci en un nen és motivada en molts casos més per la immaduresa de la persona o persones que l'eduquen que pel divorci en ell mateix.

Un altre factor és *la personalitat del nen*, la forma com s'ha inscrit al mite familiar i el lloc que hi ocupa. El nen, fruit del desig compartit dels seus pares, es converteix, en el divorci, en un objecte de desigs contradictoris, i ha d'assumir el trencament dels seus pares i els canvis que això comporta. En la mesura en què el nen tingui una història de factors ambientals patogènics, hagi viscut experiències traumàtiques de separació o hagi presentat problemes de desenvolupament, tindrà dificultats més grans per a fer front a la situació de trastorn emocional que suposa el divorci.

Un tercer factor el constitueix *l'edat del nen* en el moment del divorci i el temps transcorregut des del moment en què es produí. Els conflictes, quan es produeixen, solen ser més importants en nens que eren molt petits en el moment del trencament i en els casos en què ha transcorregut un període llarg des del moment del trencament.

Wallerstein i Kelly, en un estudi longitudinal realitzat a Califòrnia els anys setanta, diferenciaven les reaccions dels nens davant el fet del divorci en funció de l'edat. Plantejaven que dels dos anys i mig als tres i mig presentaven sobretot conductes regressives, entre els tres i mig i els quatre i mig mostraven agressivitat, inestabilitat, autorecriminacions i atordiment, en els de cinc i sis anys s'observava sobretot ansietat i conductes agressives, als set-vuit anys responien amb tristesa, lamentacions, pors, fantasies de responsabilitat i de reconciliació dels pares, ràbia i desigs de matenir la lleialtat als progenitors, als nou-deu anys apareixien sentiments de pèrdua, d'abandó, de soletat, i exclusió, i també enyorament, ràbia i conflictes de lleialtat, a partir dels onze anys es trobaven sentiments de tristesa, vergonya, torbació, ansietat, distanciament dels pares i aïllament.

La majoria dels autors coincideixen a assenyalar el període que precedeix la fase de latència com el més perillós, perquè en aquest moment el nen ha de fer front inevitablement al conflicte edípic i perquè les seves possibilitats d'entendre espai i temps i conceptes com casament, divorci o separació són, encara, molt limitades. En el període de latència (entre aproximadament els sis anys i la pubertat) el nen és més capaç de compensar la frustració afectiva generada per la ruptura familiar i de buscar mitjans per valoritzar-se i controlar l'angoixa provocada per la separació dels pares.

A l'adolescència, hi ha una capacitat més gran per a distanciar-se i analitzar els fets, però la situació crítica d'inseguretat que comporta aquest moment evolutiu fa que també pugui ser un moment perillós per a la separació.

Alguns autors han assenyalat *el nivell socio-econòmic* com una variable que intervindria en els efectes negatius del divorci en els nens. És cert que aquest sol comportar una disminució dels ingressos familiars i que, sovint, els nens tenen la vivència que han perdut ambdós progenitors, el pare perquè ha abandonat la casa i la mare perquè ha de passar molt de temps fora treballant. També és cert que el nivell socio-econòmic tindrà una gran influència en la qualitat dels recursos extrafamiliars de suport al nen. No obstant això, estudis recents, com el de l'Associació Nacional de Psicòlegs Escolars (NSAP) realitzat a escala nacional als EE UU, han manifestat que el divorci té efectes negatius en l'àmbit social i acadèmic, al marge dels ingressos econòmics i del nivell social i ocupacional dels pares.

Una altra variable a tenir en compte és la del *sexe* del nen. La majoria d'estudis coincideixen a assenyalar que els nens de famílies divorciades tenen més dificultats comportamentals, socials i acadèmiques que les nenes de famílies divorciades o que els nens de famílies intactes. Aquesta constatació pot ser relacionada, com ja fan alguns autors, amb una suposada vulnerabilitat més gran dels nens en la seva evolució, que els faria més sensibles a factors d'estrès com el divorci. Un element a tenir en compte en relació



a aquestes diferències és el fet que, en la majoria dels casos, el nen queda sota la custòdia de la mare i és allunyat del progenitor del mateix sexe. En realitat, sembla que les diferències que hem citat són una mica menys importants en els nens que mantenen una comunicació regular amb el pare.

Els canvis produïts pel divorci

Al marge de les variables citades, que poden influir en una adaptació més o menys difícil a la situació de divorci dels pares, aquest sol comportar una sèrie de circumstàncies que introdueixen grans canvis en la vida quotidiana i el procés educatiu i d'aprenentatge del nen. Aquests canvis es donen en relació a l'estatus econòmic, al funcionament familiar i a la xarxa de relacions externes a la família o a qüestions pràctiques.

Algunes d'aquestes circumstàncies especialment decisives per al futur educatiu del nen són les que se citen a continuació.

1. La rivalitat i el conflicte entre els pares

El divorci introdueix sempre canvis en les interrelacions dels nens amb els pares. Aquests canvis no han de ser ineludiblement negatius, però, per desgràcia, són poc freqüents els casos en què els pares puguin afrontar la situació delimitant-la a l'àmbit de la parella i preservant els fills. Aquests es converteixen sovint en objecte de negociacions i de rivalitat entre els pares, i cadascun per la seva banda preten demostrar al nen que l'estima sols ell.

En l'estira i arronsa dels pares per aconseguir l'estima del nen i en els intents d'alliberar-se dels sentiments de culpa per no oferir-li una llar estable, obliden sovint la necessitat que el nen té que es posi límits a la seva conducta i se li permet tot i se li ofereix tot allò que vol, a fi de compensar la pèrdua sofert.

2. L'absència d'un dels pares

Amb el divorci, el nen passa a viure amb un sol progenitor i a tenir contactes més o menys regulars amb l'altre.

En la majoria dels casos és el pare qui abandona la casa familiar. La importància fonamental de la mare en el desenvolupament emocional del nen i la possibilitat real que la mare que s'ha quedat sola pugui proveir un medi saludable per a l'educació dels fills no són obstacle perquè l'absència del pare comporti conseqüències negatives. El fet que el pare sigui absent —sobretot si ho és de forma permanent— pot tenir conseqüències negatives relatives a les identifications dels fills, al paper patern com a agent socialitzador i representant de la llei o al de suport de la dona en el seu exercici de la funció materna. D'altra banda, els diversos sistemes alternatius i suplents del paper patern tindran sempre una funció qualitativament molt diferent del d'un pare present i implicat en el desenvolupament del nen.

La desestructuració o la inhibició del desenvolupament no deriva, tanmateix, de l'absència del pare o de la mare, per molt dolorosa que pugui ser,

—també ho pot ser la presència— sinó del fet que es doni una desviació patògena de la dinàmica triangular pare-mare-nen actuant des de la concepció del nen.

Això pot produir-ser si no s'informa el nen amb suficient claredat de les causes de l'absència d'un dels pares o sobre el paper substitutiu de les persones que exerceixen el rol d'una de les figures dels pares.

3. La qualitat de la relació amb el progenitor present i el no present

El divorci sol alterar les característiques i la qualitat dels sentiments i les relacions del nen amb els seus pares i també els d'aquests amb ell. Es pot esperar que els pares valorin la situació dels seus fills durant i després de la ruptura en relació a la seva pròpia problemàtica infantil i a la història de les relacions amb els seus pares, i que la separació promogui regressions que portin els pares a establir modalitats de relació amb els fills diferents de les que havien mantingut fins ara o pròpies d'altres etapes. En allò que es refereix a la relació pare-fill, alguns estudis (Hetherington) demostren que no sempre es dona una continuïtat clara entre la qualitat de la interacció pare-fill prèvia i posterior al divorci. Pot succeir que el contacte s'enriqueixi després del divorci i que pares poc pendents dels seus fills passin a actuar de forma competent i responsable, o que pares prèviament molt units als seus fills se sentin incapaços i desbordats per la situació i se n'allunyin.

En principi, la presència i accessibilitat del progenitor que no té la custòdia és beneficiosa per a l'adaptació i sociabilitat dels nens. No és important la freqüència de les trobades dels nens amb els seus pares, sinó la qualitat de la relació i la presència de la figura paterna en l'organització de la personalitat del nen. Les visites no garanteixen l'exercici de la funció paterna i comporten el dolor de la separació, malgrat això, llevat de casos que les facin totalment desaconsellables, és preferible mantenir-les que no que es trenqui la relació.

La qualitat de les relacions dels nens que es queden amb la mare i aquesta dependrà en gran part del benestar de la dona divorciada, que estarà en relació a la manera com hagi viscut el divorci i a l'actitud i el comportament dels fills. Les conductes agressives i les adversitats provocades per la conducta dels fills poden ser de difícil contenció per a una mare confrontada a les dificultats del divorci.

Sovint les mares divorciades que tenen els seus fills amb elles i que se n'alegren, s'adonen més endavant que la companyia dels seus fills no evita la sensació de soledat. Dos problemes emocionals vinculats al sentiment de culpa i freqüents en elles són, d'una banda, sentir-se culpables per no haver pogut oferir als seus fills la possibilitat de gaudir d'una família completa, i de l'altra, el propi ressentiment davant dels nens perquè signifiquen un obstacle —molts cop real— per a la instauració d'una relació sentimental.

Amb freqüència la mare tendeix a repenjar-se molt en els fills, dels quals espera suport emocional i ajuda en les qüestions pràctiques. Si aquestes demandes no són excessives i inapropiades poden propiciar una autono-

mia i maduresa més gran en el nen i una bona relació mare-fill. El perill rau en el fet que la mare, després del divorci i per evitar el dol de la separació, s'aboqui cap als fills en una relació de tipus simbiòtic, en la qual el fill serveix de pròtesi de la mare, on les demandes d'ella vehiculin el desig inconscient de fer acomplir al fill funcions que correspondrien al pare absent.

4. L'interès pels aprenentatges escolars

El rendiment acadèmic es modifica sovint com a resultat del divorci. Els efectes es manifesten tant en les conductes pròpiament intel·lectuals i en els aprenentatges com en aspectes del comportament del nen —com la iniciativa, la cooperació o l'estatus entre els companys— que també condicionen l'èxit o el fracàs escolar.

Alguns treballs (Felner i altres) que han comparat els efectes de dues experiències de crisi —la mort d'un dels progenitors i el divorci dels pares— sobre l'adaptació escolar han arribat a la conclusió que ambdós tipus de crisi afecten de manera negativa el rendiment, per bé que un i altre difereixen en les manifestacions que generen els nens. Els nens de pares separats presenten més trastorns de conducta i de control de l'agressivitat que els nens orfes o que els nens dels grups de control que no han patit cap crisi, mentre que els nens amb història de mort d'un dels pares mostren més problemes d'angoixa i d'aïllament que els nens de divorci o els de grup control.

Els problemes de conducta són més freqüents a les llars en les quals el divorci va acompanyat de desestructuració de les rutines familiars que no en aquelles en què es conserva certa estabilitat malgrat el divorci.

La situació de separació dels pares pot afectar certs requeriments emocionals previs a l'aprenentatge i indispensables perquè el nen tingui ganes d'aprendre i incorporar allò que se li ensenya. Per a poder aprendre, a més d'un desenvolupament intel·lectual, psicomotriu i lingüístic adequats, el nen ha de tenir sentiments d'identitat, d'autoestima i d'autonomia.

El sentiment d'identitat prové del fet que el nen sap el lloc que ocupa a la família, pot diferenciar-se de la resta de membres en tot allò que es refereix a les diferències sexuals i generacionals i constitueix una estructura psico-sòcio-biològica diferenciada dels altres i amb consciència de si mateixa. El desenvolupament de l'autoconeixement sorgeix a partir de fragments de l'experiència, i requereix que el nen tingui la possibilitat de veure's reflectit en les persones que l'envolten i en el desig d'aquestes.

L'autoestima, lligada a l'autoimatge, és el sentiment que permet que el nen pugui percebre's com a algú capaç d'obtenir afecte, disponibilitat, protecció de les persones que l'envolten i tingui la percepció que pot confiar en l'ambient social i la seguretat que les seves necessitats seran ateses de manera satisfactòria. L'autoestima sorgirà en la mesura que existeixi un vincle afectiu bo i recíproc entre el nen i els que l'envolten i serà deficitària en els casos en què la relació amb els pares estigui pertorbada seriosament.

L'autonomia és un altre pilar de l'estabilitat emocional del nen. És allò que permet que el nen organitzi l'acció i pugui sentir-se lliure i alhora segur. La



possibilitat d'autonomia és —tal com assenyala Bowlby— complementària de la qualitat del vincle afectiu, i per això el nen serà més autònom com més bones siguin les seves relacions amb els pares.

En molts casos aquests sentiments bàsics són els que es veuen alterats pel divorci de manera més o menys greu i els responsables que el rendiment escolar sigui influït per la situació familiar.

La prevenció dels efectes negatius del divorci en el nen.

La necessitat de començar a pensar a desenvolupar estratègies efectives de prevenció i intervenció al nostre país, on manca una xarxa d'atenció i assistència psicològica pública per a la infància i on el divorci legal és un fenomen encara recent, pot semblar prematur. Tanmateix això es justifica des d'una doble constatació. D'una banda, el divorci és cada cop més freqüent a la nostra societat i és previsible que augmenti a mesura que desapareguin les dificultats legals. D'altra banda, per bé que hi ha grans diferències entre uns casos i altres, el divorci no té per què tenir conseqüències dramàtiques, freqüentment però té conseqüències negatives per a l'adaptació posterior del nen.

L'abordatge preventiu hauria de ser psicodinàmic i interdisciplinari i les intervencions haurien d'encaminar-se —segons la meua manera de veure i a grans trets— a:

- *Garantir la qualitat de vida del nen*, explicant-li la seva versió i la seva veritat, ajudant-lo a fer front als seus sentiments i procurant que pugui percebre que els seus pares encara se senten responsables d'ell malgrat la situació.
- *Desenvolupar sistemes comunitaris de suport alternatiu*, que seran més indispensables i tindran un paper més important com més baix sigui el nivell socio-econòmic de la família que s'assisteix.
- *Educar els pares* ajudant-los perquè puguin atendre i afrontar amb responsabilitat la nova situació en què es troben els seus fills.
- *Modificar el clima escolar* de manera que l'escola pugui pal·liar els efectes de la crisi en la relació familiar, sustentant el nen i ajudant-lo a conèixer les seves possibilitats d'autonomia i a madurar, malgrat els esdeveniments familiars.

Si a les pàgines anteriors he posat un èmfasi especial en les dificultats que el divorci pot suposar per al nen, no voldria concloure sense expressar el meu convenciment que, tant per a la parella com per als fills, un bon divorci és millor que un mal matrimoni i que el divorci dels pares, com qualsevol conflicte, pot ajudar a madurar si s'hi fa front amb realisme i se n'accepten les conseqüències. La tasca de les persones que envolten els nens que es troben en aquesta situació consistirà a comprendre les característiques del conflicte en cada cas i ajudar el nen i la família a superar-lo.



Curs 1988/89

Llengua Catalana
Pa de ral
Llibre de l'alumne
Proposta didàctica
1^{er}, 2^{on}, 3^{er}, 4^{rt} i 5^e EGB

Atzavara
Llibre de l'alumne
Proposta didàctica
6^e, 7^e i 8^e EGB

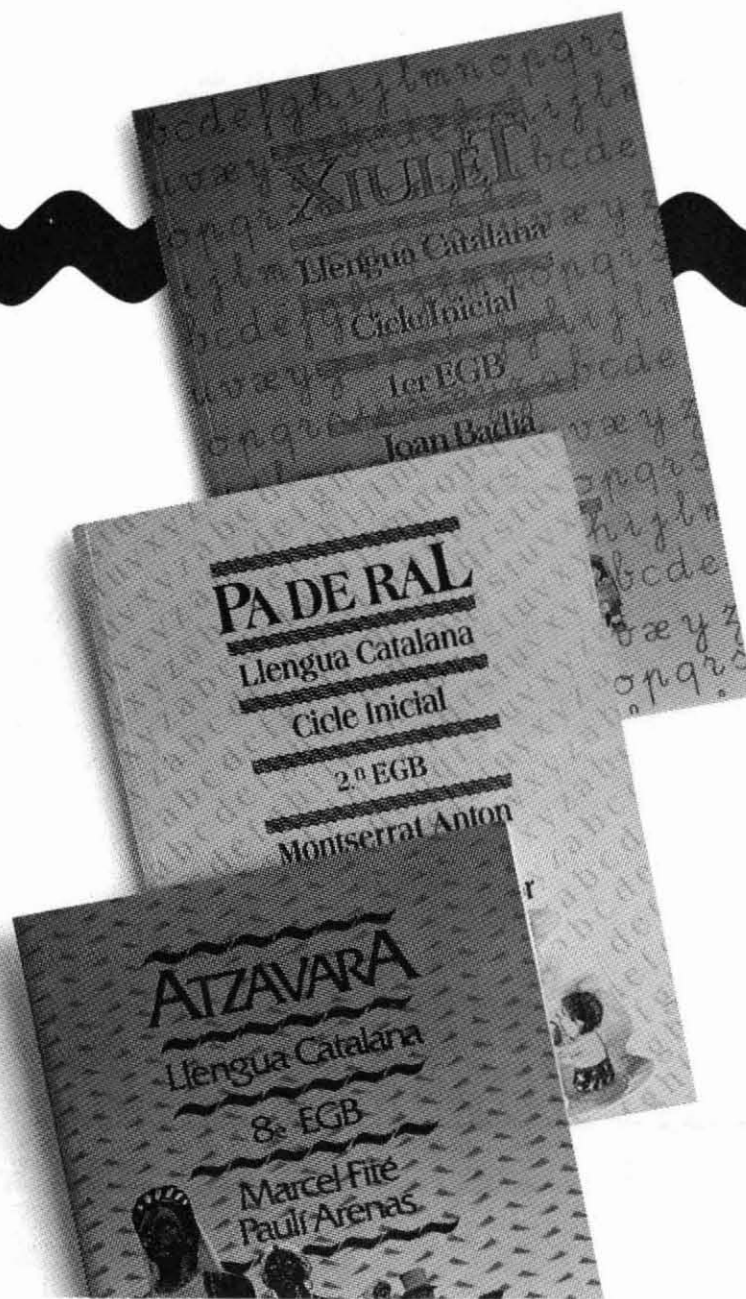
Llengua Catalana per
a no-catalanoparlants
Xiulet
Llibre de l'alumne
Proposta didàctica
1^{er}, 2^{on}, 3^{er}, 4^{rt} i 5^e EGB

Llibres de Lectura
Estornell
1^{er}, 2^{on}, 3^{er}, 4^{rt} i 5^e EGB

Arbres
1^{er}, 2^{on}, 3^{er}, 4^{rt}, 5^e, 6^e,
7^e i 8^e EGB

Llibretes d'escriptura
Saltamarti
1^{er} i 2^{on} EGB

Llibretes d'ortografia
Saltamarti
3^{er}, 4^{rt} i 5^e EGB



Llibres Barcanova

L'alternativa renovadora i pedagògica per a l'ensenyament del Català

En un moment decisiu per a la consolidació de la normalització lingüística a les escoles, Barcanova vol aportar la seva contribució a aquest procés amb uns llibres de llengua catalana fets amb rigor, compromís i voluntat d'oferir uns materials engrescadors i renovadors.

Editorial
BARCANOVA
La Renovació Pedagògica en marxa



infant i salut

PREVENCIÓ D'ACCIDENTS

SALVADOR PEREZ FABRA

Avui en dia els pares van a veure el pediatre, principalment, per prevenir malalties. Les campanyes publicitàries que s'han fet per tots els mitjans de comunicació han conscienciat la població, i els pares porten el seu fill a fer revisions periòdiques per seguir el desenvolupament del menut.

Hi ha molta por de les malalties, sobretot les infeccioses. És suficient que un nen tingui una meningitis perquè tots els que l'envolten s'espantin i l'alarma arribi a un gran nombre de ciutadans. Bé, doncs val la pena saber que, segons les estadístiques, la meningitis és, en ordre de freqüència com a causa de mort, la setena malaltia, mentre que massa sovint s'oblida que la primera causa de mort i de malaltia és l'accident.

L'accident es pot produir en el moment més impensat: abans de l'edat de dos anys a casa i després dels dos anys al carrer. Però tot i que l'accident es pot donar en qualsevol moment, podem afirmar que l'accident es pot prevenir i aquesta tasca, la prevenció, correspondrà fer-la a tots els professionals que es dediquin d'una manera o altra al nen.

És lògic, doncs, que el pediatre sigui un més a explicar als pares què es pot fer per evitar l'accident i aprofiti l'avinentsa d'una revisió periòdica per explicar què es pot fer.

El pediatre ha de tenir en compte dos tipus de mesures de prevenció:

1. Les que van encaminades a evitar que a l'entorn del nen hi hagi factors de risc (allunyar del seu abast totes aquelles coses perilloses).

2. Les que van encaminades a discernir quins nens són els que per les seves característiques personals són nens de risc elevat.

Per a aquest segon tipus de prevenció, la millor manera per poder discernir serà l'observació. Per al pediatre una bona ocasió per a observar un nen de 6, 7 o 8 mesos serà el moment de mesurar el pes. Quan intenti pesar un nen fent-lo seure a la bàscula, es trobarà amb nens que amb el moviment oscil·latori del plat del "pesabebès", posen cara d'esverats i s'arrapen espaiats al plat de la balança. Altres ho toleren amb certa angoixa, veient que aquest sistema és poc segur. Però n'hi ha uns que en veure's en aquest lloc es llencen sense mirar res i cauen de la balança si hom no estigués amatent. Aquests darrers són nens que no veuen el perill i aquesta és una dada a detectar en aquesta edat.

Hi ha altres grups de nens, com per exemple els que no es deixen pesar. En aquests serà suficient canviar la persona que el pesa; si la següent persona els agafa amb fermesa el nen es deixarà pesar.

Una situació tan corrent i senzilla com és pesar un nen pot ser una ocasió immillorable per a observar-lo, per veure el seu comportament i preveure quines seran les normes de conducta que s'han d'aconsellar als pares o als nens.

D'aquesta experiència, se'n pot treure la conclusió que hi ha nens inquietos, nens que no veuen el perill, etc. i que al nen se li pot ensenyar què es pot fer i què no, què és beneficiós per a ell i què és perjudicial: se'l pot educar. S'haurà d'explicar a la mare, sense alarmar-la, que els seu fill és inquiet, que això té avantatges i inconvenients, que cal seguir-lo de prop i que ens expliqui totes les coses que ella observi que va fent a fi que nosaltres puguem valorar si el dia de demà serà un nen de risc.

Quan aquest nen tingui l'edat de caminar sol, caldrà portar-lo pel carrer ben agafat del canell i no de la mà. Diem del canell ja que el nen de menys de 4 anys si l'agafeu de la mà i estireu en un moviment bruscat podeu produir-li una pronació dolorosa que si bé no és massa important i es redueix amb facilitat, no deixa de ser un accident, petit però accident a la fi, i per tant evitable.

Però no tant sols els nens de risc elevat han d'anar ben agafats pel carrer. Donada la facilitat amb què un nen pot baixar de la vorera i un cotxe pot pujar-hi, podem dir que seria bo que tot nen anés sempre ben agafat pel carrer. És un fet vist a diari el nen que va saltironejant pel carrer davant dels seus pares i aquests van tan cofois darrera sense pensar en la possibilitat que en un moment el nen pugui baixar. Una altra qüestió a parlar és com reaccionen els pares quan el nen baixa o intenta baixar.

El fet més freqüent és el discurs:

Discurs violent amb amenaces: "Nen, vine aquí!, què t'has cregut!, t'estovaré!". I moltes vegades ja l'estoven com a mostra del que serà la propera desobediència, i que en veritat tapa el sentiment de culpa i de fracàs dels pares.



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

VISITA A ESCOLES BRESSOL I PARVULARIS DE MATARÓ

Dissabte 12 de novembre de
1988

Lloc de trobada a Mataró: Plaça Santa Anna

Hora: 9:30 h. matí

Per tal de poder preveure el dinar telefonau a Rosa Sensat (tel. 237 07 01) abans del 7 de novembre: dilluns, dimecres o divendres de 9 a 1.

Llarga perorata que comença amb un "Nen" i acaba amb un "per favor", discursos ferragosos difícils d'entendre, plens de racionalitzacions, dels quals el nen, com nosaltres, ha entès la primera i la darrera paraula. Pensem que si encara els haguessin dit "maco", el nen almenys s'hauria sentit atès, però ni això.

O sia, que el que acostumem a veure són els dos extrems, el pare que abusa de la seva autoritat i és partidari de la violència o el pare que considera que no hi ha d'haver autoritat i solament responsabilitat.

Nosaltres creiem, seguint el nostre mestre el Dr. Josep Estalella de l'Institut Escola, que hem de responsabilitzar el noi, que com ell sempre deia, els nois han de ser bons treballadors, responsables, autònoms i austers. Però, al noi, cal assenyalar-li camins a seguir i donar-li una bona informació.

I una bona informació en aquestes edats ha de ser curta, clara i senzilla i, si pot ser, acompanyada de la col·laboració de l'adult. Si a un nen de divuit mesos li diem: "vine", el noi fugirà. Per tant, el "vine" sempre ha d'anar acompanyat de l'acció d'agafar el nen i acompanyar-lo. Però, és clar, això no és còmode i el que veiem és el nen que fuig content i rialler (juga a fugir) i la mare que li va darrera, cada vegada més empipada, fins que agafa el nen i l'estova deixant-lo parat i perplex.

En situacions de risc és molt clar. Si la mare veu el seu fill enfilat dalt de la barana no s'ha d'entretenir amb discursets, l'ha d'agafar amb fermesa i amb un "Aquí no" serà més que suficient. Creiem que hi ha molts moments en què el nen, sense arribar a aquests extrems de risc, necessita un "Aquí no".

El nen podrà anar saltironejant tot sol en els llocs que no hi hagi perill i és bo que ho faci. Els pares han de tenir cura del nen, però no l'han de sobreprotegir. Cal que la separació del nen sigui progressiva i constant. Quan es deixa per primera vegada un nen sol, aquest acostuma a estar enganxat als pares i li costa deixar-se anar, i ho farà quan agafi confiança en ell mateix i aquesta confiança li serà donada per la seguretat dels pares.

Si els pares en els llocs de perill l'agafen amb fermesa li donen seguretat, mentre que els pares que l'agafen fluixet donen possibilitats que el noi pugui desfer-se d'aquesta abraçada tan poc segura i s'escapi directe al perill.

Els pares han de manar, però n'han de saber; ja ho explica el conte del "Petit Príncep". Cal manar poc i quan es faci cal que l'ordre s'acompleixi. Els pares s'han de mostrar segurs perquè el fill se senti segur. Perquè el nen faci cas als pares cal predicar amb l'exemple i això és difícil (ja ho hem comentat amb el "vine", que hauria d'ésser "anem").

Però fixeu-vos que els adagis de la nostra terra ja ho expliquen: "A sants i a minyons no en prometsis que no en dons".

Per tant, si hem de predicar, fem-ho sempre amb l'exemple i comencem ara mateix, nosaltres, fent les coses curtes, clares i senzilles.

PROBLEMES EMOCIONALS DEL NEN HOSPITALITZAT

IGNASI ARAGÓ

Des de fa centenars d'anys es coneix el fet que el nen privat de la seva pròpia mare i deixat en situació d'infant abandonat, sense els normals estímuls que el farien anar endavant, es queda en una situació endarrerida, no entén ni aprèn, ni progressa en el seu llenguatge, ni arriba a comunicar-se amb els altres. Hi ha perfectament descrits i estudiats els casos del "nens llop" que exemplifiquen la impossibilitat de créixer com a persona humana sense l'escalf i l'ajut d'una estimació i un afecte.

Fa uns anys hi havia unes institucions "benèfiques" que s'anomenaven hospicis, borderia, cases de caritat. Recollien els nou nats que eren dipositats en el TORN. El torn era una caixa de fusta en forma de cilindre, on el que venia de fora, podia dipositar-hi l'infant i quan el torn donava la volta i s'encarava a l'hospici, aquella persona ja havia marxat, abandonant el nou nat. La lluita per la vida era, fa 150 anys, molt terrible i no hi havia cap fórmula de protecció a la mare i el fill. Durant els segles XVIII i XIX els hospicis es trobaven sovint amb molts més nens dels que podien mantenir i si els podien mantenir, no els podien atendre amb atenció i estima.

Dos pediatres il·lustres, Gutrie i Pfaundler (1905-1915) ho varen descriure amb gran precisió: "nens privats d'amor i de la cura maternal, que han estat deixats, ajeguts damunt l'espatlla, sols, incòmodes, cridant constantment sense augmentar de pes, tot i rebre prou aliments. Són nens indefensos que esdevenen vulnerables a qualsevol infecció o accident".

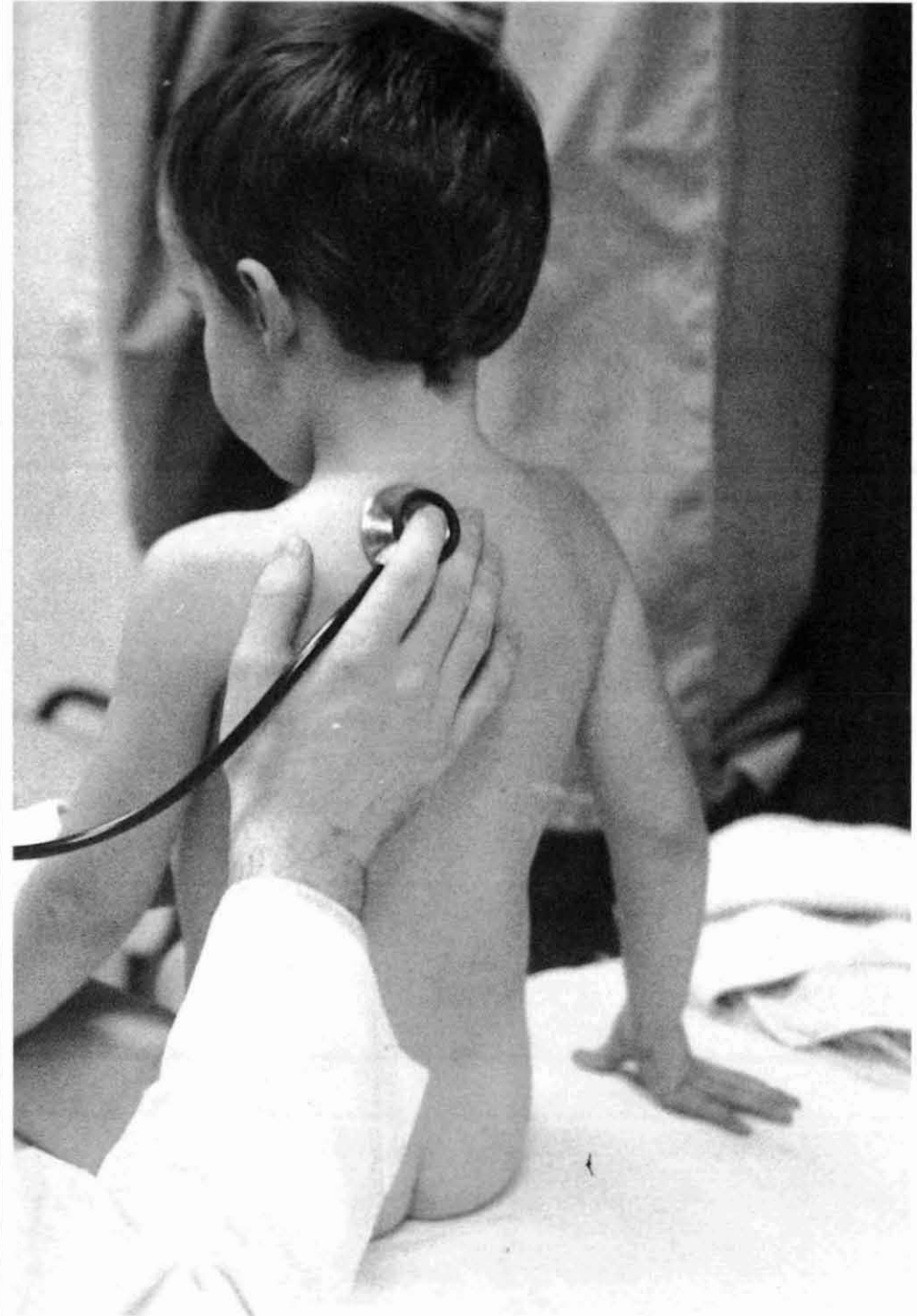
El nen com a persona

Tot nen és ell i la seva circumstància. El seu desenvolupament somàtic i psíquic porta l'empremta de les parets que l'envolten, de les persones que en tenen cura, de les coses que estan passant al seu voltant. I també aquelles parets i aquell ambient senten la influència del nen. Sovint el nen influeix més en el seu ambient i la seva circumstància que no l'adult en la seva.

L'arribada d'un infant a un lloc modifica més l'ambient que l'arribada d'un adult. El nen aconsegueix aquest canvi d'ambient perquè és egocèntric i perquè la seva gràcia natural aconsegueix que els altres, ells i les seves coses, girin al seu voltant.

El nen no és mai sol, sinó ell i la seva societat, ell i el seu barri, la seva parròquia, l'escola, el grup l'espectacle i l'esport.

Per tot això l'estada a l'hospital pot significar un gran trasbals, un factor negatiu, una disminució de les seves possibilitats.





Quan el nen neix, es troba plenament dins l'òrbita de la mare, després, a poc a poc, el paper del pare sorgeix i, entre els 2 i els 7 anys, el noi ingressa en l'òrbita del pare. El nen necessita veure al seu costat els seus pares, junts i solidaris, en presència i en imatge.

El primer principi d'assistència psicològica al nen malalt es mantén el contacte amb els pares.

El punt de vista d'uns metges anglesos

A començament dels anys 1950, uns metges anglesos varen formular uns principis senzills i lògics, que després han estat adoptats per tots els centres assistencials;

- El centre de la vida mèdica és la família.
- El nen malalt és el centre de l'atenció mèdica.
- La mare i l'àvia influeixen molt més en la pràctica de la puericultura que el metge i la infermera.
- L'Hospital de Nens ha de ser un gran nucli de medicina preventiva.

L'hospitalització conjunta de la mare i el nen

L'objectiu dels plans d'assistència és incloure la família com a centre, és a dir, incloure els pares en l'experiència hospitalària dels fills. El nom inicial fou ROOMING IN que vol dir que la mare es troba en la mateixa habitació a l'hospital, que el seu fill. Sobretot per als nens menors de tres anys, que no tenen encara noció del temps i l'absència de la mare els trastorna profundament. És especialment útil per a les mares ansioses. En alguns casos, n'hi ha prou amb un règim ample de visita a totes hores.

Com a anècdota, els metges anglesos, davant la resistència dels vells dirigents d'hospitals, varen aprofitar un carrer de cases baixes a Birmingham, i tirant a terra embans de comunicació, organitzaren un model d'hospitalització conjunta de la mare i el fill. L'èxit fou prou manifest per a convèncer els dirigents de l'interès i l'eficàcia del nou concepte.

Els programes d'atenció domiciliària

Més endavant, l'atenció domiciliària ha adquirit ja el valor d'un mètode útil sobretot en determinats processos que abans obligaven a llargues estades a l'hospital. Avui, a tot Europa, es fa tot el possible per evitar que el pacient ingressi a l'hospital. Han sortit noves modalitats. Hospitalització de dia, de nit, de cap de setmana, etc. D'altra banda, en l'hospitalització normal, hi prenen part activa l'assistent social i el mestre que s'ocupa de l'escolaritat.



CENTRE D'INFORMACIÓ I ASSESSORAMENT PER A JOVES



Què ofereix el
CENTRE D'INFORMACIÓ I ASSESSORAMENT PER A JOVES?


El Centre ofereix informació sobre esports, vacances, beques, concerts de rock, festes, viatges...

També et podem orientar sobre altres temes com sexualitat, contracepció, drogodependències, servei militar, habitatge, ocupació juvenil, orientació professional...

Hi ha especialistes (advocats, psicòlegs, pedagogs...) que et poden ajudar a aclarir situacions que et preocupen o t'interessen i a buscar la manera més adient per a solucionar-los.

Per exemple

- Si et costa establir relacions amb els altres
- Si tens problemes de relació amb els teus pares
- Si t'aborreixes
- Si vols informar-te sobre com declarar-te objector al servei militar
- Si tens dubtes perquè ets noi i t'atrauen els nois o ets noia i t'atrauen les noies
- Si vols saber com deixar de fumar
- Si no tens clar què vols estudiar, on pots fer-ho...
- Si et plantejes crear una petita empresa, establir-te pel teu compte...
- Si vols fer un treball, consultar llibres, retalls de premsa, revistes...

Pots trucar o venir al **Centre d'Informació i Assessorament per a Joves** C/ Avinyó, 7 (a prop de la plaça Sant Jaume)  L'III parada Liceu; L IV parada Jaume I)
Tel 301 12 21 demanar per Assessorament


Ajuntament de Barcelona
Àrea de Joventut

racó del conte



34-fàn

EL REI DELS OFICIS

Conte per ser contat i cantat

ROSER ROS I VILANOVA

Una vegada hi havia un país que es deia Birondon que, com tots els països, tenia un rei d'allò més... Que era molt... Bé, si m'escolteu amb atenció tot seguit us bo explicaré.

Cançó del Rei de Birondon:

Alegret

Com el Rey de Bi-ron-dón, bi-ron-do-na bi-ron-
de-na, com el Rey de Bi-ron-dón no n'hi hu un al-tre en tot el
mon. Bi-ron-dón es un gran reg-ne com la pal-ma de la
má llin-da al nort ab Bi-ron-dai-na ya po-nent ab Bi-ron-
dá. Bi-ron-dí, Bi-ron-dà!

*A les festes per corona
du un tortell de massapà
y per ceptre a la mà dreta
un carmel-lo a mitj llepà
Birondí, etc.*

El rei de Birondon passava llargues estones mirant com la seva gent feia i desfeia les feines de cada dia. I val a dir que tot aquell caramull de feines havien donat lloc a una bona pila d'oficis ben variats i diferents: si els uns feien soroll, els altres feien olor; si els de cap aquí aixecaven polseguera, els de cap allà cansaven només de mirar com treballaven; en fi, n'hi havia per triar i remenar.

El rei de Birondon admirava secretament aquell bé de Déu de gent que no parava quieta en tot el dia, ell que no sabia com fer-s'bo per passar l'estona! I vet aquí que va tenir l'acudit de fer un concurs entre tota la gent del seu reialme que practicava els diferents oficis. I per anunciar-bo a tothom en féu fer unes grans crides:

«Es fa saber a tots els feiners, treballadors i practicants dels oficis coneguts per aquestes terres que el rei està disposat a donar la seva corona i el seu ceptre a aquell d'entre vosaltres que farà la feina més ben feta. Jo mateix en persona vindré a veure com treballem. El qui millor ho faci i més m'agradi serà nomenat el "Rei dels oficis". Tot això es farà a la plaça de la vila. Visca el rei!».

En sentir tot allò es va armar un gran rebombori. Tothom hi deia la seva: que si el rei s'havia tornat ximplet; que ja us podeu espavilar a fer-ho bé que el rei ens vindrà a veure; que si tomba, que si gira; que si ves per on, que si qui ho havia de dir.

Però, és clar, la gent corria amunt i avall perquè, malgrat tot, ¿a qui no li agradaria ser coronat amb un tortell de massapà? i qui no voldria dur a la mà un caramel a mig llepar?

Finalment va arribar el gran dia: el rei, vestit com per a les grans festes amb la corona al cap i el ceptre a la mà dreta, es disposà a observar com treballava la gent del seu país: el primer grup que es va trobar va ser el dels fideuers.

Cançó dels fideuers:

Truc - truc, que bai-xi la pas-ta; truc -
 truc, bai-xar-la no puc. Quanhau - rà bai-xat la
 pas-ta, no hau-rem de fer més truc - truc.

En veure tot aquell bé de Déu de pasta el rei de bona gana s'hauria fet servir un bon plat de fideus. Però ¿heu vist mai un rei amb la barba empastifada de fideus i salsa de tomàquet? Per això va continuar caminant fins que es va trobar davant del venedor de cafè amb llet.

Cançó del venedor de cafè amb llet:

Al ca - fè dels qua - tre vents, xo - co -
 la - tai ai - gua fres - ca. Al ca - fè dels qua - tre
 vents, xo - co - la - tai ai - guar - dent.

El rei es va quedar meravellat de com servia les begudes el venedor. Si no fos que tenia pressa fins i tot s'hauria quedat a prendre un got d'aigua fresca... Però ¿heu vist mai un rei assegut en una taula sucant els bigotis en un got d'aigua?

Per això va continuar caminant fins que es trobà de cara a cara amb un grup de gent que només de veure'ls treballar ja et senties descansat: eren els matalassers.

Cançó dels matalassers:

Cop per a - qui, cop per a -
 llà, tu - ru - ru - ru - rai - na, rà.

Oh! Quan el rei va veure tants matalassos li hauria vingut de gust de fer una migdiada. La feina de rei era tan cansada de vegades... Però ¿heu vist mai un rei dormint damunt d'un matalàs així, al mig del carrer i sense llençols de fil? Però... què és això? De lluny estant un grup de gent anava carrer avall fent soroll i xerinola: eren els músics.

Cançó de cercavila:

Nyi-go, nyi-go, nyi-go cal - ces de pa -
 per, to - tes les mu - sí - ques
 van pel meu car - rer.

En sentir aquelles músiques el rei es va posar a saltar i ballar content com unes Pasqües. Però...



Cançó dels sabaters:

La nyinyola pica sola
pica sola el sabater
que quan té la feina feta
per fer festa el dilluns té.



Cançó dels matalassers:

Cop per aquí
cop per allà
tururururaina.
Cop per aquí
cop per allà
tururururà.

Però, de cop i volta es va sentir un gran barruuuum. El rei, aixecant el cap vers el cel, va veure venir un xàfec i es va aixoplugar al primer portal que va trobar: era el de cal sabater.

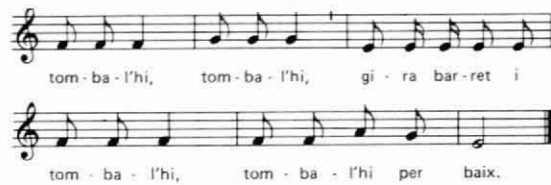
Cançó del sabater:

La nyi - nyo-la pi - ca so - la, pi - ca
so - la el sa - ba - ter, que quan
te la fei - na fe - tu per fer fes - tael di - lluns
té, per fer fes - tael di - lluns té.

El rei de bon grat li hauria deixat les seves sabates al bon sabater perquè les hi adobés. Però, ¿heu vist mai un rei que camini descalç? Com que allò no va ser possible i veient que la pluja s'havia aturat, almenys de moment, va prosseguir la seva marxa fins que es va trobar de nassos amb el barretaire.

Cançó del barretaire:

No et po - sis da - vant de la ven - ti -
so - sa; no et po - sis da - vant, que et vin - drà un ca -
darn. Gi - ra, bar - ret i tom - ba - l'hi,



El rei, embadalit, mirava aquella mala fi de barrets a veure quin triaria. Però... beu vist mai un rei que en lloc de corona dugués un barret?

Però, calla, si sembla que la corrua d'oficis ja és acabada: ha arribat l'hora de la tria i del veredict. La gent es va apropant cap a la plaça, que ja comença a estar plena de gom a gom.

I heu de saber i entendre i entendre i saber que quan el rei es diposava a obrir boca, just en aquell moment...

Cançó de la pluja:



Quin mullader! Va ser tanta la pluja que va caure en un moment que tot-hom va agafar els trapaus i se'n va anar cames ajudeu-me cap a casa deixant el rei ben sol. La plaça de la vila era buida com buit està el palmell de la meua mà, per la qual cosa el rei va creure que el millor que podia fer era menjar-se el premi que s'havia d'endur el guanyador: el tortell de massapà que li havia de fer de corona i un caramel a mig llepar que serviria per a ben manar.



Cançó del barretaire:

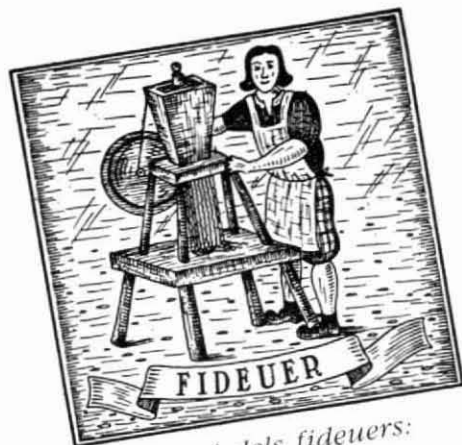
*No et posis davant
de la ventisosa;
no et posis davant,
que et vindrà un cadarn.*

*Gira, barret, i tomba-l'hi
tomba-l'hi, tomba-l'hi,
tomba-l'hi per baix.*



Cançó de cercavila:

*Nyigo, nyigo, nyigo
calces de paper,
totes les musiques
van pel meu carrer.
Tiro-liro, liro liro
calces de paper
per dalt vénen, per baix també.*



Cançó dels fideuers:

Truc-truc
que baixi la pasta;
truc-truc
baixar-la no puc.
Quan haurà baixat la pasta,
no haurem de fer més truc-truc.



Cançó del venedor de cafè amb llet:

Al cafè dels quatre vents
xocolata i aigua fresca.
Al cafè dels quatre vents,
xocolata i aiguardent.

Ara plou,
ara neva,
ara cau pedra,
pedra rodona.

Xim, xim, xim
visca la gresca,
visca la gresca.

Xim, xim,
xim,
visca la gresca
del "torín".

Si el "torín"
no va bé,
posa-hi pega;
posa-hi pega;
si el "torín"
no va bé

posa-hi pega
sabater.

I com que al cap d'una estona el cel es va aclarir i la pluja va deixar de caure a bots i barrals, la gent va tornar a la plaça de la vila.

El rei, amb la boca plena de tortell, va dir a tota la gent reunida a la plaça que..., que...de rei dels oficis no sabia si n'hi hauria perquè... el tortell i el caramel se'ls havia cruspit ell...

En sentir allò tothom va callar de cop: els fideuers, amb una cara d'enfadats que esgarrifava, van marxar de la plaça amb la cua entre cames...

El venedor de cafè amb llet se'n va tornar a la seva feina llençant una mala mirada al rei...

Els matalassers van plegar els bastons i, cames ajudeu-me cap a casa, no van voler sentir parlar mai més de cap rei...

Els músics, amb l'instrument sota el braç, semblava que anaven a un enterrament de tan trista com duïen la cara...

El sabater va marxar prometent-se que si mai el rei tenia una sabata foradada no seria pas ell el que la hi arreglaria...

Els barretaires, per la seva banda, van marxar de la plaça malcarats i desbarretats, tal com hauríeu fet vosaltres mateixos si us baguéssiu trobat en aquella situació...

Diuen que després d'aquell dia, el rei no va dur mai més un tortell per corona ni una caramel a mig llepar per poder ben manar. I també diuen que quan volia dormir tou, ell mateix s'arreglava el matalàs. I que quan tenia set mai no esperava que el venedor de cafè amb llet li anés a dur un gotet d'aigua ben fresca sinó que s'apressava a anar ell mateix a la font. I quan li va caldre dur barret, se'l va fer amb les seves pròpies mans. I que si volia música, ell se la tocava i ell se la ballava.

Res, que amb el temps, no tan sols va arribar a ser un rei molt manetes, sinó que ja no va tenir més problemes per fer que li passés l'estona, ja que, amb la feinada que feia d'un cap de dia a altre, el temps passava que ni se n'adonava.

Ab! I el que és més gros: a poc a poc la gent va deixar d'anomenar-lo "Rei del Birondon i tothom el va conèixer pel nom del "Rei dels oficis".

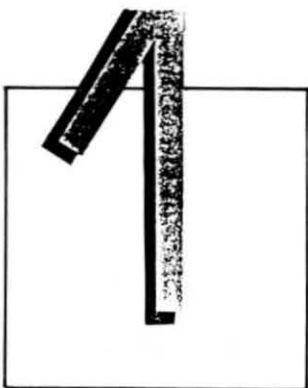
I conte contat, és conte acabat

*i tal com el vaig sentir
us l'he vingut a dir.*

R.R.V.

N.B. Les cançons dels oficis, les hem tretes dels cançoners de Montserrat BUSQUÉ i BARCELÓ «Violet Sant Pere» i «Violet Sant Pau». Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1977 i 1981.

La cançó de Birondon és d'APEL-LES MESTRES, que la va compondre el 1918 i l'hem treta del seu Quadern Tercer, editat per Casa Editorial de Música Boileau de Barcelona.



Experiències 1-2

Iniciació cívica

M. Amat, T. Pijoan

editorial **cruïlla**

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

Un mètode d'aprenentatge
fàcil i atractiu



El gripau blau

Lecto-escritura

(6 quaderns)

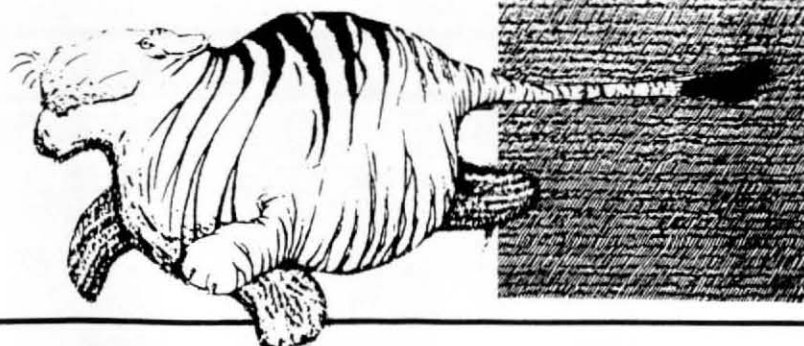
T. Mayor, M. Seix,
A. Masip



Llengua 1-2

Llibre de llenguatge

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

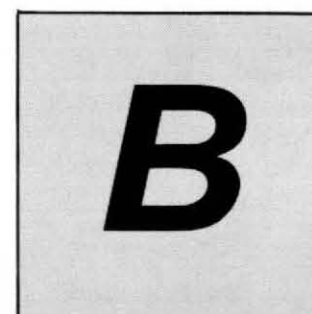
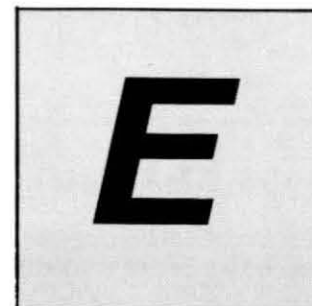


Nins 1-2

Aprenentatge globalitzat

(6 quaderns)

Equip IEPS



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

informacions

1988 AMSTERDAM

Els dies 17 a 22 de maig d'enguany un grup de 28 persones, totes compromeses en l'educació dels petits, viatjaven cap a Holanda amb l'objectiu de conèixer algunes de les escoles de la ciutat d'Àmsterdam.

Les visites programades es van fer als següents indrets:

Kinderdagverblijf «de Regenboog»
Kinderdagverblijf «Borgheem»
Montessorischool «Het Winterkoninkje»
Oecumenische Basisschool «Kruispunt»
Pedagogische Academie Basisonderwijs
Montessori Fabriek Nienhuis B.V. a Zelhem
Bowen Bonwde Gelbowd

Val a dir que les diferents visites van ser possibles gràcies a l'eficient gestió de dues catalanes residents a Holanda des de fa una pila d'anys, Roser Miesgo i Maria Albert. Elles van ser les encarregades de contactar amb l'ajuntament d'Àmsterdam i ens van acompanyar tothora en les nostres visites, fent que les explicacions que ens anaven fent en holandès a cada un dels indrets visitats ens poguessin arribar en català, assegurant així que no es tallés la necessària comunicació, element fonamental que s'intenta conèixer una realitat diferent de la pròpia. La seva presència entre nosaltres va permetre que, a més del coneixement —encara que molt limitat— dels àmbits pedagògics del país, poguéssim tenir accés a altres aspectes dels costums holandesos, als quals potser no hauríem arribat en altres circumstàncies.

Infància

Escola Montessori

A l'escola Montessori d'Àmsterdam em va sorprendre molt gratament la manera de treballar en tots els aspectes.

Pel que fa als alumnes, cal dir que es mostraven molt interessats en la seva feina sense interferir en el treball dels altres i això tenint en compte que el treball era majoritàriament individualitzat.

Pel que fa a la mestra, em va sorprendre la seva manera de treballar, amb molta serenitat i sense «nervis»; crec que aquest estat d'ànim el transmetia als nens i això donava aquell caire de tranquil·litat dins l'aula.

El mètode fet servir era el Montessori així com també el material.

En resum, em va semblar que aquesta escola era un model a seguir i a tenir molt en compte pel que fa al meu propi treball personal, per això em va sorprendre la reacció de les meves companyes quan a la posta en comú de les nostres opinions vaig veure que, a elles, no els havia sorprès tant. Aquest va ser el motiu pel qual vaig demanar una explicació. Aquesta em va ser donada per persones prou qualificades, i el que em varen dir, i que entenc perfectament, és que es pot treballar amb diferents mètodes conjuntament i obtenir excel·lents resultats; però això no treu que la meua opinió sobre aquesta escola fos perfecta.

Mercè Pascual

Kinderdagverblijf Borgheem

Impressions que més impacte em van causar:

Edifici

Es tractava dels baixos i 1r. pis d'un edifici de nova planta. es va buscar l'amplitud visual i que hi entrés al màxim la llum natural. Totes les parets que donen al pati interior són de vidre. Les divisions entre classes també tenien molta superfície de vidre transparent.

Totes les classes eren dúplex. Els desnivells eren aprofitats per fer escales o tobogans de la mida dels nens, pel que fa a l'amplada.

Tots els serveis que necessita un grup classe estaven dins l'espai de l'aula. Cada una d'aquestes classes eren com petites cases autosuficients. L'únic espai una mica aïllat era el dormitori; tots els altres eren oberts: el de jugar, el de canvi, el de bany, els lavabos, etc.

Pel que vam veure, tota l'activitat del dia es desenvolupa dins d'aquest espai classe. Només es surt al pati exterior el dia que realment fa sol. Quant el dia és una mica núvol, ja no surten. Ens va frapar aquest concepte de sortir «a l'exterior» exclusivament a prendre el sol.

Actituds de les educadores

El menjar dels nens el porta a la classe i el retira la persona encarregada de la cuina, o l'educadora de pràctiques.

Les dues educadores del grup surten 10 minuts per prendre cafè a les 11 i una hora a les 13 mentre els nens fan la migdiada. A totes les classes hi ha telèfon i interfon.

Quan els vam comentar aquesta vida bastant tancada del grup classe, ens van explicar que sovint obren les portes que comuniquen amb la classe del costat i fan activitats conjuntament.

Ens va sorprendre l'actitud extremadament relaxada de les educadores, i les relacions que establien amb els nens. Amb els nens eren afectives però gens protectores, i sobretot molt poc angoixades per la seva seguretat.

Durant tot el dia l'actitud de l'educadora va ser un «anar fent». Es veia que tenia pensades les activitats que volia fer, perquè sense presses i sense córrer en cap moment va anar combinant activitats col·lectives i d'altres individuals.

Actitud dels nens

També ens va frapar molt les diverses actituds dels nens davant del joc, dels altres, etc. En principi tota la seva activitat física era a un ritme més lent del que estem acostumats en els nens de casa nostra. Concretament en el grup que vaig estar —que eren 10 nens d'1 any i mig a 2 anys i mig— durant la primera activitat van estar 1 hora asseguts al voltant de la taula cantant i gesticulant, i cap d'ells no va fer la intenció d'aixecar-se.

Més tard, l'educadora va fer una activitat de joc amb aigua amb dos nens, que consistia a despullar-los i posar-los a jugar amb joguines de goma dins d'una banyera plena d'aigua que hi havia al mig de la classe. Ens va explicar que cada dia procurava fer aquesta activitat amb dos nens diferents. En cap moment els altres nens van demanar d'anar ells també a l'aigua.

Mentre ella feia aquesta activitat, la resta dels nens campava per la classe pujant i baixant per les escales o el tobogan o bé en algun altre racó de joc. L'altra educadora en aquest moment no era a la classe. L'educadora no patia pels altres nens, i aquests no la van reclamar.

L'autonomia

Ella ens va explicar que era molt conscientment buscat aquest ritme relaxat, i la màxima autonomia i autosuficiència del nen.

A l'hora de menjar, un dels nens va repartir una galeta a cada un dels que erem allí. L'educadora només va obrir la capsa i li va donar. Un altre nen dels més grandets va repartir la llet amb xocolata als diferents gots. Cada un dels nens va recollir el seu got i el seu plat i el va deixar dins d'una safata.

Pel que fa al menjar ens va sorprendre els diferents costums que tenen respecte a nosaltres.

El que vam veure a l'escola però és un reflex del que vam constatar a nivell general.

Els nens van menjar molt sovint i molt poc. Ells tenen institucionalitzat allò que nosaltres tenim tan rebutjat, sobretot amb la mainada, de «menjar fora d'hores».

A les 10.30 h. van menjar una galeta o dues i un got de llet amb xocolata en pols. A les 12 h. van portar una amanida de vegetals crus, de la qual l'educadora va repartir un parell de cullerades per nen. No en va posar més, excepte algun que va voler repetir, però el que va posar al plat tothom s'ho va acabar. Algun nen que no en volia li va anar donant ella. El nen que en va voler va agafar pa i va demanar mantega o paté vegetal. Per veure, mig got de iogurt líquid, gens d'aigua i, per postres, dues pomes que l'educadora va repartir entre els 10 nens.

Ens va sorprendre també la poca oposició que va fer cap d'aquells nens a menjar, a dormir, a res. Fins i tot, el nen que no volia menjar i plorava, ho feia amb poca energia i convicció, com resignat d'entrada a menjar-se allò que no volia. L'impressió que donava era de poca resistència a l'adult, o de tenir molt interioritzat que davant de certes normes no hi tenia res a fer.

També vam treure l'impressió que el fet de menjar era un acte molt menys valorat que en la nostra cultura, i que no tenia el sentit de festa o alegria que entre nosaltres procurem donar-li.

Malgrat això, ells fan com una petita salutació o desig de bon profit abans de començar a dinar, que nosaltres en moltes ocasions hem deixat de fer.

També ens van explicar que estaven molt atents a fer diversos menjars relacionats amb les diverses cultures dels nens que allí hi havia.

Els criteris de selecció dels nens els determina cada escola. En aquesta concretament, intenten atendre diverses variables.

- Que el conjunt dels nens sigui representatiu de les diferents races i cultures que hi ha al barri.
- Que hi hagi proporció entre nens i nenes.
- Que n'hi hagi de tots els nivells econòmics que es donen al barri, i en la mateixa proporció.
- Que hi hagi fills de pare o mare solters.

L'actitud d'acollida

Finalment voldria destacar la positiva actitud d'acollida que vam trobar en tots els educadors. No solament una actitud oberta de mostrar-se, sinó una actitud activa de voler ensenyar i explicar el que no es veu. Malgrat les dificultats per entendre'ns, tenien molt d'interès per explicar el que es perseguia en cada actuació, quin era el seu objectiu. En conjunt, van aconseguir que en cap moment no ens sentíssim estranys, cosa que, donades les circumstàncies, no era difícil, i que l'encontre fos profitós.

PRIMER DICIONARI

9.232

Entrades rigorosament
seleccionades

13.038

Definicions

3.806

Sentits especialitzats,
sentits figurats, frases
fetes i expressions

1.002

Dibuixos

32

Pàgines a tot color



◆
Un diccionari a l'abast
dels alumnes
de 8 a 12 anys

▲
Un diccionari que
s'entén, amb definicions
clares i precises,
acompanyades
d'exemples que ajuden a
comprendre els sentits de
les paraules

●
Una eina indispensable
tant a casa com a l'escola

**EUMO
EDITORIAL**
ESTUDIS UNIVERSITARIS DE VIC



Libres a mans dels infants

L'únic i magnífic Robin Hood

Text de MIQUEL GRAY. Il·lustracions d'HELEN CRAIG
Barcelona, Barcanova, 1987 (Col·lecció «Miranius»)

El llibre que avui ens ocupa és especialment interessant. Té totes aquelles característiques perquè en presentar-lo a classe, en formar part de la biblioteca, a l'hora de mirar-lo, d'explicar-lo, de llegir-lo, sigui un èxit complet.

La seva presentació acurada és molt agradable i les seves tapes dures, de cartró, en permetran una bona durada.

Els dibuixos d'Helen Craig són molt encertats. Plens de petits detalls, els quals anirem descobrint en fer la lectura de la imatge, frescos, àgils i divertits. Sap trobar el to per a cadascun dels personatges del conte.

Els textos senzills, amb lletra d'impremta gran, permeten una bona lectura en aquells nens iniciats recentment.

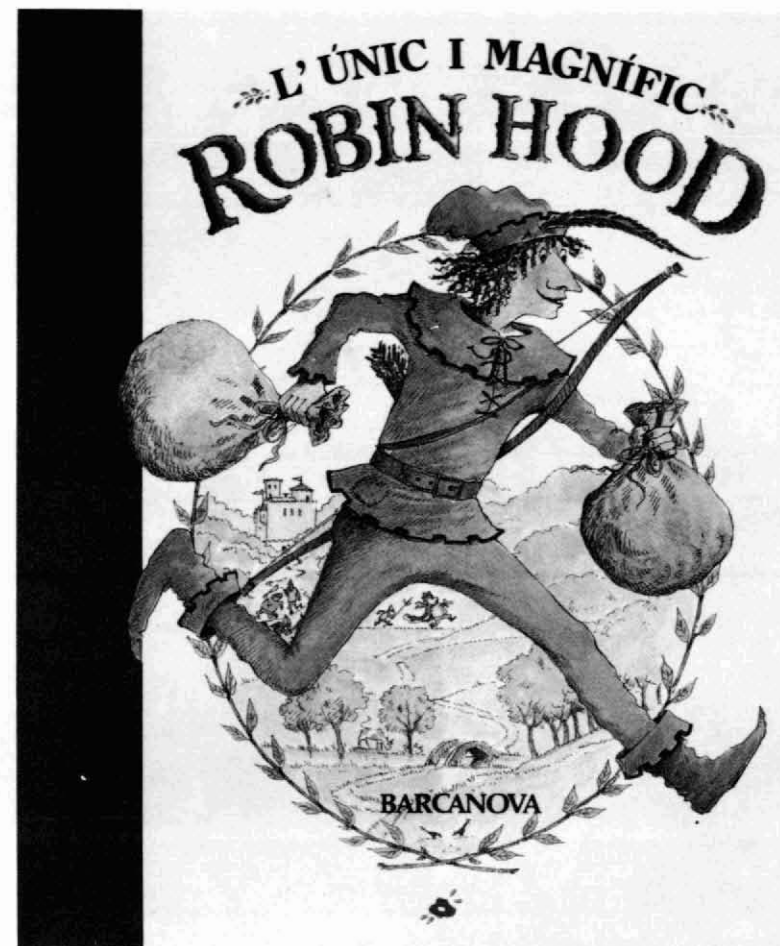
Però cal dir que la lectura de la imatge, només, ja permet un gran plaer.

D'altra banda, ja podeu imaginar qui és el protagonista: l'únic i magnífic Robin Hood, l'heroi legendari, el prototipus d'aventurer dels boscos, dotat d'una extraordinària habilitat amb l'arc i que lluita contra l'opressió i la injustícia.

Robin Hood és un personatge especialment estimat pels nens, tot sovint en parlen i és model per a les seves disfresses (el vestit, el barretet, l'arc, les fletxes).

Però en el personatge de Robin Hood no hi ha únicament l'arc i les fletxes; hi ha també una colla de valors que plauen als nens. Suposa el personatge que ajuda els qui tenen problemes, que lluita contra les injustícies, roba els rics per donar els diners als més necessitats, va contra el poder establert, als boscos organitza petites comunitats per sobreviure i poder endegar la lluita contra els governants avars, que tot ho volen per a ells i res no deixen per a la gent del poble.

Als nens, els agrada que guanyin els bons, rebutgen l'opressió i la injustícia, i poden arribar a tenir un gran esperit crític.



Els nens senten que el món funciona i se senten més segurs en saber que els dolents reben el càstig que mereixen. També tenen la necessitat de creure en un món que els serà favorable i que, fins i tot, quan tinguin un problema arribarà Robin Hood, la fada, en definitiva, una força màgica, que els ajudarà a sortir del mal pas.

És aquesta esperança, aquesta màgia, aquesta fantasia que els dona seguretat, que els empeny a voler créixer, a fer-se grans i fa que vegin el futur amb optimisme i entusiasme.

S'adonen que al món, a voltes, hi ha coses que no funcionen però aquestes coses volen sentir-les llunyanes en el temps o en l'espai. És allò que em deia en Jaume (5 anys) l'altre dia:

—¿Oi Pitti que els bandolers ja no existeixen i ara només queden els lladres?

Josepa Gómez i Bruguera

Didàctica

ASAMOS CASTAÑAS. Centro Infantil Los Charros. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 159, maig 1988, pp. 30-31.

IL CONTARE INTUITIVO. Piero Crispiani. «Vita dell'infanzia», núm. 9/10, maig-juny 1988, pp. 30-33.

UN'ESPERIENZA SUI NUMERI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. Rita Lancellotti. «Vita dell'infanzia», núm. 9/10, maig-juny 1988, pp. 28-29.

ESPERIENZE DI MATEMATICA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. VERSO LA MISURA (IV/I). Maria G. Bartolini Bussi. «Bambini», núm. 4, abril 1988, pp. 52-57.

INFANZIA E TEATRO. Dossier. «Bambini», núm. 5, maig 1988, pp. 20-53.

NIDI D'INFANZIA. M. Rosetto i D. Castagnaro. «Scuola Materna», núm. 14, abril 1988, pp. 51-58.

LA PROGRAMMAZIONE AL NIDO: IL SEMINARIO NAZIONALE DI EMPOLI. Roberta Baldini. «Infanzia», núm. 7, març 1988, pp. 24-30.

PROGRETTI E UNITÀ DIDATTICHE ALL'ASILO NIDO. Battista Quinto Borghi «Infanzia», núm. 8, abril 1988, pp. 46-48.

SORTIDA DE TARDOR. Equip Parvulari Escola Patufet-Sant Jordi. «Perspectiva Escolar», núm. 126, juny 1988, pp. 51-54.

TRE LABERINTI PER TANTI PERCORSI. Francesco Agli. «Infanzia», núm. 8, abril 1988, pp. 36-38.

¡VIAJEROS AL TREN! Carmen Ibáñez. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 159, maig 1988, pp. 32-35.

Educació

ANEM DE COLÒNIES. Lluïsa Gil i Anna Giménez. «Guix», núm. 127, maig 1988, pp. 33-34.

COLÒNIES. UNA EXPERIÈNCIA POSITIVA O UN ESTRÉS INNECESSARI? Anna Pérez i Dolors Ramos. «Guix», núm. 127, maig 1988, pp. 35-36.

LES COLÒNIES D'IMMERSIÓ (i II). N. Elias, P. Merino, M. Palom, M. Teixidó i M. Belart. «Guix», núm. 127, maig 1988, pp. 37-40.

L'EDUCACIÓ INFANTIL. Roser Reverter. «Perspectiva Escolar», núm. 126, juny 1988, pp. 23-26.

EDUCATORI AL FUTURO. Lino Rossi i Miriam Traversi. «Riforma della scuola», núm. 4.5, abril 1988, pp. 33-36.

I PROBLEMI DEL QUINTO ANNO: UN BILANCIO CRITICO. C. Nisi. «Scuola Materna», núm. 15, maig 1988, pp. 14-17.

GLI OGGETTI AL NIDO. Anna Draghetti. «Infanzia», núm. 8, abril 1988, pp. 43-45.

PER UNA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. Rita Lancellotti. «Infanzia», núm. 7, març 1988, pp. 36-41.

Literatura infantil

UNE FENÊTRE OUVERTE SUR LE MONDE: DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE À NEW YORK ET À LONDRES. Geneviève Patte. «La revue des livres pour enfants», núm. 121, estiu 1988, pp. 30-33.

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

EL RINCÓN DE LOS CUENTOS. Pilar de la Higuera Sampedro. «Quima» (Revista de Educación Cantabria), núm. 16, març 1988, pp. 57-60.

Llengua

INSEGNARE A PARLARE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. Anna Rosetti i Angela Chiantera. «Infanzia», núm. 8, abril 1988, pp. 39-42.

Orientació als pares

DOS PROPUESTAS PARA LA COLABORACIÓN FAMILIAR. Carmen Ibáñez. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 160, juny 1988, pp. 38-41.

LOS PADRES VAN A LA ESCUELA. Paula Veci i Merche Jorganes. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 159, maig 1988, pp. 36-39.

Pedagogia

ENTREVISTA: F. TONUCCI. «Quima» (Revista de Educación Cantabria), núm. 16, març 1988, pp. 15-17.

Política educativa

DANGERS SUR L'ÉCOLE MATERNELLE! Mireille Rustin. «L'École et la Nation», núm. 390, maig 1988, pp. 6-9.

UN CHECK-UP INQUIETANTE: SOFFIA IL VENTO GELIDO DEL NEOLIBERALISMO NEL PIANETA NIDO. Franco Frabboni. «Infanzia», núm. 8, abril 1988, pp. 5-7.

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. EEEI Aujana. «Quima» (Revista de Educación Cantabria), núm. 16, març 1988, pp. 15-17.

INADECUACIÓN DE LAS BATERÍAS PREDICTIVAS Y DE LECTURA DE A. INIZAN PARA ALUMNOS DE PREESCOLAR. Carmen Jiménez Fernández. «Revista de Ciencias de la Educación», núm. 134, abril-juny 1988, pp. 167-180.

SVILUPPO EVOLUTIVO E SCUOLA DELL'INFANZIA. Vincenzo Sarracino. «Infanzia», núm. 8, abril 1988, pp. 8-13.

Salut

INFANTS AND TODDLERS IN HOSPITALS: ADDRESSING DEVELOPMENTAL RISKS. M. S. Joy Goldberger. «Zero to Three», núm. 3, feb. 1988, pp. 1-6.

Societat

CULTURA DI PACE. Giorgio Misuri. «Infanzia», núm. 8, abril 1988, pp. 18-22.

LOS DERECHOS DEL MENOR. M. Dolors Renau. «Nuestra escuela», núm. 96, maig 1988, pp. 4-7.

DELINQUÈNCIA I BANDOLERISME A LA INFANTESA. Ferran Angulo i Gràcia. «Papers d'estudis i formació», núm. 3, abril 1988, pp. 45-50.

LA INFÀNCIA MALTRACTADA A BARCELONA: Servei d'Assessorament Tècnic i d'Inspecció de la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya. «Papers d'estudis i formació», núm. 3, abril 1988, pp. 51-66.

ELS PROFESSIONALS ENFRONT DELS PARES QUE MALTRACTEN ELS FILLS. Albert Crivillé. «Papers d'estudis i formació», núm. 3, abril 1988, pp. 25-36.

LA PROTECCIÓN JURÍDICA DE LOS MENORES EN LA ENCRUCIJADA. José Luis Calvo. «Papers d'estudis i formació», núm. 3, abril 1988, pp. 37-44.

Espai per a una creativitat sense límit

in-45

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

MANLEY®

Curs 1988/89

Llibres Barcanova

Pre-escolar

Jardí d'infància

Sol I

Parvulari I

Sol II

Parvulari II

Sol III

Aprentatge de
l'escriptura

Inicis

Aprentatge de
la lectura

Cent paraules

Cicle Inicial

Llengua Catalana

Pa de Ral

Estornell

Arbres

Saltamartí

Xiulet

Ciències Naturals i Socials

Espurna

Llengua Castellana

Bambú

Zumbel

Alameda

Matemàtiques

Dau

Centpeus

Cicle Mitjà

Llengua Catalana

Pa de Ral

Estornell

Arbres

Saltamartí

Xiulet

Ciències Naturals

Isar

Ciències Socials

Trull

Matemàtiques

Dau

Centpeus

Llengua Castellana

Bambú

Zumbel

Alameda

6^e, 7^e i 8^e

Llengua Catalana

Atzavara

Arbres

Ciències Naturals

Naturalia

Ciències Socials

Etnos

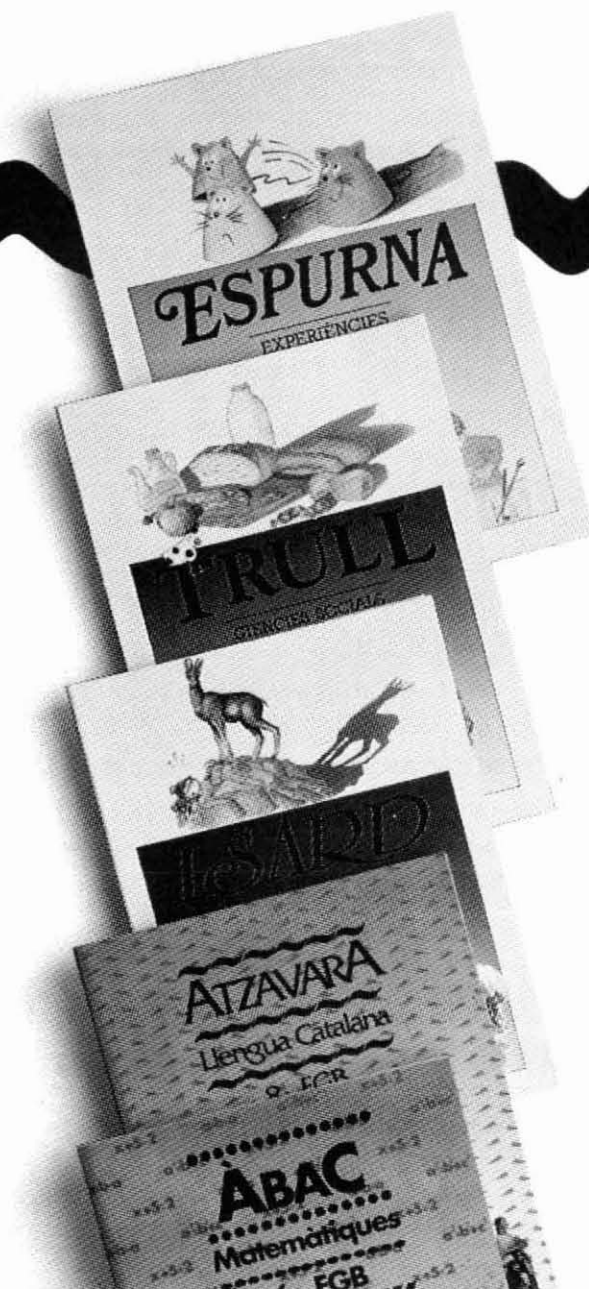
Matemàtiques

Àbac

Llengua Castellana

Zumbel

Alameda



L'alternativa renovadora i pedagògica

Pre-escolar

Cicle Inicial

Cicle Mitjà

6^e, 7^e i 8^e

Editorial

BARCANOVA

La Renovació Pedagògica en marxa

El Santi i la Nona

Les aventures de **El Santi i la Nona** pretenen ajudar els nens a superar els temors típics de la infància, integrant al seu món fantàstic tot allò que els fa por.

- 36 pàgines
- 4 colors • de 3 a 7 anys.
- Guia Didàctica incorporada.



EDITORIAL TIMUN MAS



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**

(Envieu el paper sencer)

(firma)



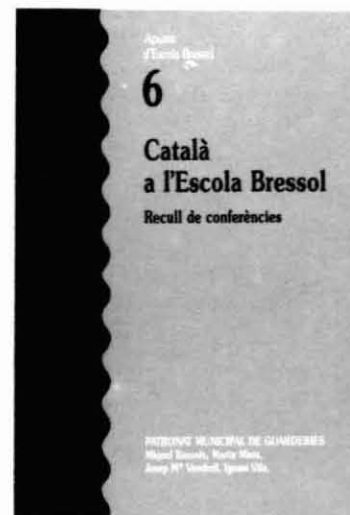
biblioteca



SOLÉ, M. Rosa. **La comunicació verbal en el marc escolar.** Vic. Eumo, 1988.

Aquest llibre, part de la tesi doctoral de l'autora, presenta una recerca centrada en l'estudi del llenguatge infantil en el context educatiu.

L'autora, que parteix de la idea d'estudiar el fet comunicatiu real "in vivo" més que no pas "in vitro" —o realitzat en el laboratori—, ha desenvolupat la part pràctica del treball a l'escola Jungfrau de Badalona i en concret amb els nens de la classe Barrufets, protagonistes de 5 anys que, segons reconeix M. Rosa Solé, van adquirint ràpidament la categoria d'inspiradors de la feina. El fruit de tot això és el que tenim a les mans: un treball essencialment qualitatiu sobre la comunicació verbal a l'escola vist des d'una òptica bàsicament psicolingüística.



BASSOLS, M.; MATA, M.; VENDRELL, J.M.; VILA, I., **Català a l'Escola Bressol.** Barcelona. Patronat Municipal de Guarderies, 1988.

La nostra llengua, el català, a l'escola bressol, ha estat un tema de sempre, en la trajectòria històrica de fer escola per als més petits. En voler crear un marc positiu per al desenvolupament autònom i harmònic de l'infant, la llengua hi ha estat sempre present, conscients que en els primers anys tota acció esdevé la base de la futura personalitat.

Aquest llibre recull les conferències que han servit de marc teòric per al treball d'aprofundiment sobre la llengua catalana a l'escola bressol.

*Treball globalitzat
a partir de centres
d'interès*

**EL CATÀLEG MÉS
COMPLET
D'EDUCACIÓ INFANTIL**

*Cursos globalitzats
a partir
d'objectius d'aprenentatge*

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

3/4 ANYS

El 3
Quadern amb 12 temes
Carpeta de material
Guia del mestre

4/5 ANYS

El 4
Dos quaderns de treball
Llibre d'imatges
Carpeta de material
Guia del mestre

5/6 ANYS

El 5
Dos quaderns de treball
Llibre d'imatges
Carpeta de material
Cinc murals
Guia del mestre

5/7 ANYS

Nas de barraca
Dotze llibres per
aprendre de llegir



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

2/3 ANYS

Quac/Quac
Un quadern de treball
Bossa de gomets
Guia del mestre

3/4 ANYS

Cucut
Dos quaderns de treball
Bossa de gomets
Guia del mestre

4/5 ANYS

Cric-Cric
Dos quaderns de treball
Bossa de gomets
Guia del mestre

5/6 ANYS

En Nil
Dos quaderns
Llibre de lectura
Bossa de gomets
Carpeta de material
Guies del mestre

*Col·lecció La Clau,
de Rosa Sensat*

EDITORIAL ONDA. Passeig de Gràcia, 120, pral. Tel. 218 21 16 / 08008 Barcelona.

*Col·lecció Xiri-miri
de l'Avet*

PROGRAMA TARDOR 88



- * cursos
- * xerrades
- * grups de treball

Consulteu el programa que trobareu a l'Associació a partir del 3 d'octubre. Matrícula: del 10 al 14 d'octubre.