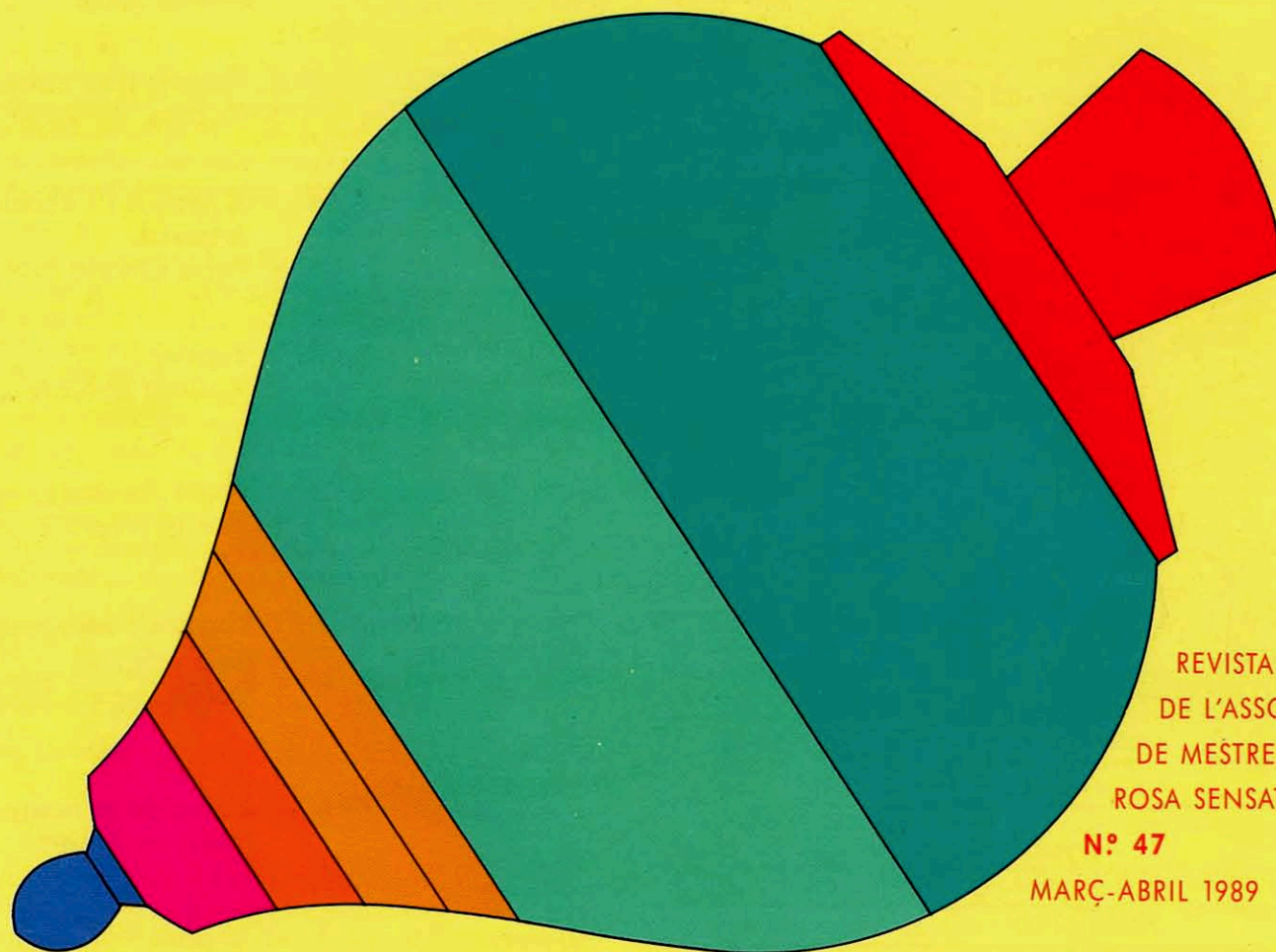


in-fà'n-ci-a

educar de 0 a 6 anys



REVISTA
DE L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES
ROSA SENSAT
Nº 47
MARÇ-ABRIL 1989

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

temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys



1. **Les necessitats i els drets dels infants.**
Liliane Lurçat
- 2/3. **Trenta-tres contes.**
A cura de Roser Ros
4. **L'Infant i l'escola bressol.**
Pepa Òdena
5. **Esport.**
Andrea Imeroni
6. **Jocs dansats.**
Mercè Vilar
7. **El mirall travessat pels infants.**
Equip Reggio Emilia
8. **De nadó a company**
Joaquim Jubert i al.

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

ARA ÉS L'HORA

«L'Escola Bressol de Sant Vicenç de Castellet podria ser tancada», informava aquests dies passats un titular de premsa. Molts anys de treball en l'educació dels nens petits són els anys que corren el perill d'acabar si no es soluciona un greu problema econòmic d'acumulació de deute, en aquest cas. És un dels molts casos de perill en què es troba l'Escola Bressol, avui i aquí.

Tots coneixem, més o menys directament, una petita part de la història que començava fa més de vint anys. La història de cada grup, de grups molt diversos, però coincidents en el treball de bastir un servei de qualitat educativa per als nens més petits.

Vint, quinze, deu anys d'història cada Escola, amb més i millor dedicació, contrastant amb la migradesa de recursos; migradesa superada en part pel treball il·lusionat, però deixant un deute en tot allò que la il·lusió sola no pot saldar. Deute amb els nens als qui faltà alguna atenció necessària i que ningú no podrà conèixer; deute amb els mestres de baix sou que ningú no ha comptabilitzat; deutes amb acreedors que compten i actuen quan l'acumulació és prou alta. Com pot passar a Sant Vicenç.

Treball il·lusionat, hem dit, però no il·lús, el d'aquells anys; perquè mentre es treballava, es buscava el suport que les famílies soles no podien donar. El 1972 s'aconsegua la declaració i l'ajut per les Guarderies laborals, el 1975 els Fons del Pla Nacional, el 1979 el suport dels primers Ajuntaments democràtics. ¿Era il·lús pensar que el 1980, amb el traspàs de les Guarderies a la Generalitat, arribava l'hora del gran pas endavant?

El gran pas no s'ha produït encara. La Generalitat ha fet l'oferta del Pla Especial per a la formació dels mestres, i per les escoles, només petits passos d'ordenació, orientació i exigència; els hem comentat en tot allò que volíem trobar-los d'avenç i amb la recança del que, petits i a destemps, poden ser passos d'entrebanc i d'augment de deutes de tot tipus, fins d'aquells que un dia precipiten un tancament.

I ara, 1989, tenim el text d'un acord en clarobscur, signat per la Conselleria amb el Ministeri. El clar, a partir dels tres anys; l'obscur...

Mentrestant la Guarderia privada de negoci amb els nens, segueix fent negoci. L'Escola Bressol privada honesta, segueix patint. Els Ajuntaments, com el de Sant Vicenç, amb voluntat d'ajudar, no tenen ells sols, ni reben els recursos necessaris per fer front al cost del servei, molt menys al deute acumulat.

La Generalitat segueix amb un pressupost congelat en aquest primer tram de l'educació, i encara més, paralytitzat amb el canvi de Conselleria, tan esperat pel que significava de concepte. Tot el deute de l'Escola Bressol continua pendent, i només hi ha papers mediocres i partides sense saldar en el seu haver.

I els deutes de cada Escola i de cada Ajuntament s'acumulen, i poden precipitar. L'Escola Bressol de Sant Vicenç de Castellet podria ser tancada, comentàvem en començar. Tota l'Escola Bressol de Catalunya podria ser tancada, si qui ha d'obrir-li el camí no ho fa.

Ho ha de fer i ara n'és l'hora; cal una acció de govern decidida a mantenir i millorar el que durant tants anys i amb tants esforços s'ha fet per servir els infants més petits de Catalunya, més ara que són un bé tan escàs. Més tard podria ser massa tard.

in-fàn-ci-a-47

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: TEMPS ERA TEMPS. PESTALOZZI I L'EDUCACIÓ DE LA PRIMERA INFÀNCIA/Josep González Agàpito	4
Educar de 0 a 6 anys: TREBALL EN EQUIP? NO, GRÀCIES/Jaume Colomer	6
Escola 0-3: LES PETITES COSES QUE TRADUEIXEN UNS VALORS/Montserrat Clotet	10
Escola 0-3: LA RELACIÓ AMB ELS PARES A L'ESCOLA BRESSOL/Carme Thió de Pol	14
Bones Pensades: CONTES QUE SONEN	17
Escola 3-6: NARRACIÓ I JOC SIMBÒLIC/Margherita Orsolini	18
Infant i Societat: L'EDIFICI ESCOLAR ACTUAL, POT ACOLLIR LA CLASSE DE TRES ANYS?/Pere Pujol	26
Infant i Societat: ACTITUDS DEMOCRÀTIQUES I CIVISME/J. Gairín	28
Infant i Salut: EL NEN EPILÈPTIC/Pere Pérez	31
Infant i Salut: PETITS PROBLEMES DEL LLENGUATGE INFANTIL DE 0 A 6 ANYS/Josep Guixà	34
Racó del Conte: LA MARIA MARRANOIA/Maite Carranza	40
Informacions	42
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Edició i Administració: A.A.P.S.A.
«Associació de Mestres Rosa Sensat
Còrsega, 271 - 008008 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, Montserrat Fabrès, 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 i disseny de les cobertes: Enric Satué. 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: 2.670 ptes. l'any P.V.P.: 510 ptes. I.V.A. inclòs.

plana oberta

Marià Manent

En el número 21 de la revista **Infància**, que correspon als mesos novembre i desembre de l'any 1984, va aparèixer una entrevista que vam fer a Marià Manent sobre l'obra literària de Josep Carner, adreçada als infants.

Quatre anys després de la publicació d'aquesta entrevista Marià Manent ens ha deixat.

Aquell dia ens va rebre en una de les sales de l'Editorial Joventut on ell treballava d'assessor literari. Va agrair moltíssim l'interès de la revista i dels seus lectors per l'obra de Josep Carner. Recordo amb quina emoció va explicar l'anècdota de la visita que va fer Josep Carner a una escola, quan va tornar a Catalunya poc abans de morir. La manera de parlar del senyor Manent evidenciava el profund respecte que sentia per l'home i per l'obra del poeta que va situar la poesia catalana en un dels moments més alts que la paraula pot arribar a assolir.

Rellegint ara aquella entrevista reafirmes la profunda saviesa que hi ha darrera d'aquells consells que el senyor Manent ens donava sense semblar-ho. Marià Manent unia a la seva extrema cordialitat el fet d'interessar-se per les teves opinions fent-te oblidar que et trobaves davant d'un mestre en el domini de la paraula.

Marià Manent ja no és amb nosaltres, però ens ha deixat una obra escrita de primera magnitud. I si és cert que el millor homenatge que podem fer a qualsevol escriptor és la lectura i relectura de la seva obra, acabem aquest record amb la reproducció del poe-



ma anglès *Vint-i-set sastres*, que ell va traduir i que es troba aplegat en el llibre *Espígol blau. Poemes anglesos per a infants*, de l'Editorial Joventut.

Vint-i-set sastres s'en van
contra un cargol, en corrua:
el més valent no té cor
ni de tocar-li la cua.

Quan el cargol els ha vist,
ja treu les banyes ben llargues.
Sastres: fugiu tots corrent,
que amb un poc més us atrapa!

Jaume Cela

«Cumpleaños feliz!»

Llegeixo a «El País» del 29 d'octubre del 1988 un titular que em crida l'atenció: «En venta los derechos de la canción *Cumpleaños Feliz*».

Em llegeixo aquesta insignificant notícia de dalt a baix (sovint són les que més interesssen el meu cap ple per tants fets i esdeveniments «significants»). La lectura d'aquesta notícia m'informa que aquesta cançó que, pel que es veu, proporciona actualment uns beneficis de 117 milions de pessetes l'any, fou composta el 1893 per les germanes Patty i Milred Smith Hill, *mestres parvulistes* d'una escola dominical de Misuri. El llibre «Històries cantades per a l'escola dominical» recollia les cançonetes que s'havien empescat tot fent de mestres i, entre elles, la famosa melodia.

Com podeu suposar el que més em va interessar d'aquesta notícia no són els guanys que algú es pugui embutxacar sinó el sentiment que en vaig treure de com ens assemblem les parvulistes de tots els temps i de totes les contrades. No em va costar gens imaginar-me la Milred i la Patty, com si fossin la Núria i la Laura, o la Maria i la Mercè, envoltades sempre de criatures, tenint a punt tota mena de recursos i jocs per tal de fer contents i ajudar a créixer tota mena de canalla. I quan els recursos i els jocs no són suficients sempre hi ha la possibilitat d'inventar-ne de nous. D'això, els mestres dels petits podem donar-ne testimoni. Oi Milred i Patty?

Roser Ros

Miralls

En la col·lecció «Temes d'infància», l'Associació de Mestres Rosa Sensat ha publicat un treball molt interessant sobre els infants i el mirall. És una traducció, feta per Teresa Duran, d'una edició italiana patrocinada per l'Ajuntament de Reggio Emilia.

Diversos autors hi analitzen, bàsicament, les experiències sobre el mirall que s'han efectuat a les escoles bressol i als parvularis. És molt curiós descobrir quines reaccions provoca el mirall en nens i nenes d'edats diferents i segons l'emplaçament i les característiques del mirall. Els adults estem tan familiaritzats amb aquest objecte que ja no el veiem, només ens hi veiem. Se'ns ha convertit en un simple instrument.

No sempre ha estat així, i encara hi ha vestigis dels valors i els símbols que les diverses cultures han donat als miralls. El seu contingut màgic era evident, i també la seva perillositat. Quan es trencava un mirall no es produïa només un fet físic, sinó un fet desgraciat, perquè anunciava desgràcies. D'altra banda, els moralistes no han vist amb simpatia l'existència de miralls, sobretot perquè reflectien el cos; en canvi, com recorda la publicació citada, molts tractats medievals es diuen espills: espill de la natura, espill de saviesa, espill de moral... També s'acceptava que els ulls són el mirall de l'ànima, que com és sabut és invisible. Mirar-se massa un mateix, contemplar la pròpia corporeïtat, podia ser pecaminós.

Hi ha gent constantment emmirallada i gent al·lèrgica als miralls. Els uns volen veure's molt, i els altres gens. Tots, però, tenen una

plana oberta

cosa en comú: que no es veuen tal com són. El mirall només ens ensenya una part de nosaltres, només ens dóna la dimensió passiva de la nostra cara. Ens veiem la cara com si miréssim un mapa. I un mapa no és un paisatge, en un paisatge hi ha sempre alguna cosa mòbil i canviant, ni que sigui el pas de l'aire, o un ocell, o una remor llunyana. Quan ens mirem al mirall el nostre rostre es fa topogràfic, hi podem veure l'estructura, les proporcions, les formes i els colors, però no hi podem veure com som quan no ens mirem al mirall, que és de debò allò que som; no hi podem veure passar l'aire de l'expressió espontània que anima la cara.

Quan ens mirem al mirall sempre posem cara de mirar-nos al mirall. És impossible d'evitar-ho. O sigui que la nostra cara no té la naturalitat habitual. Ni experimenta les contínues transformacions que oferim als altres. Davant d'un mirall sempre som un altre, i és aquest altre el que hi veiem.

Els nens deuen tenir l'instint de negar que la imatge que veuen és realment la seva —la que els identifica— i per això tendeixen a fer tantes ganyotes davant del mirall. Es tracta d'evitar la immobilització. Es tracta d'explorar les diverses possibilitats de veure's, o sigui les diverses possibilitats de ser. Alguns diuen que l'infant fa ganyotes, davant del mirall, per diversió. Segur que s'hi diverteix. Però això no és incompatible, em sembla, amb una profunda necessitat de no conformar-se amb una sola imatge. Una sola imatge d'un mateix sempre és falsa.

Josep M. Espinàs

Extret del Diari «AVUI» del 20 oct. 88

A favor de l'expressió

El llenguatge és una forma d'expressió i de comunicació per al nen. Des del primer moment esdevindrà un joc. La paraula serà una de les seves primeres joguines, una joguina que des de l'inici el convidarà a crear. Imbuïda com estava per aquestes reflexions de més amunt, quan vaig anar a la classe de primer d'EGB vaig pensar d'introduir-hi activitats de llengua que tinguessin un caire lúdic. Volia que els infants es poguessin divertir a través de les paraules i dels diversos jocs que elles ens permetien; així vam començar a fer jocs que es basaven en l'expressió oral que estaven relacionats amb allò que anàvem treballant —ja que els nens encara no escrivien.

A poc a poc aquelles activitats es van anar sistematitzant. Els nens van començar a produir petits escrits. El treball continuava sent, però, eminentment oral. D'una manera espontània van anar apareixent jocs de paraules com: «L'Oriol té cara de mussol», «L'Oriol fa un gol». I els mateixos nens van sentir la necessitat de plasmar el que escrivien damunt del paper.

Dins del treball de llengua hi havia un dia a la setmana en què els nens feien text lliure, jeroglífics, endevinalles, rodolins... Ho feien individualment o, també de vegades, en petits grups de dos nens. Un cop fets es llegien entre tots i s'exposaven a la classe.

I vet aquí que un dia un nen va dir-me:

—Senyoreta, he fet un rodolí però no sé com dibuixar-lo.

I el rodolí deia així:

«El rodolí roda com un molí».

Jo vaig respondre:

—Què dibuixaràs?

I el nen va dir:

—Un molí.

—Doncs, fes rodolar el rodolí.

Quan, un cop acabat, el nen m'ensenyava el rodolí dibuixat, vaig quedar gratament sorpresa. Sense adonar-se'n el nen havia fet un dibuix juganer tal com abans havíem fet amb el joc de paraules: s'havia cregut que el rodolí podia rodar com un molí. A partir d'aquesta anècdota, se'm va ocórrer la idea d'apropar els cal·ligrames al nen. Si bé mai no havien fet res que s'hi assemblés, jugava amb un element al meu favor: eren creatius, els agradava inventar, capgirar, trencar per recompondre de nou.

Vaig començar inventant-me un conte cal·ligrama. En primer lloc, perquè els contes tenen una màgia i un poder de transformació molt grans. A través seu els podia introduir el concepte de cal·ligrama. Però evidentment, aquest no era un conte qual·sevol, em proporcionava les eines necessàries per fer-los comprendre allò que els estava oferint apropant-los al llenguatge poètic. Algú ha dit que és necessària la poesia per a viure, per tant propugnava en tot moment aquesta necessitat. No pretenia en cap moment fer poetes, ni enginyosos del cal·ligrama. Només volia sensibilitzar-los en una de les formes dels llenguatges artístics.

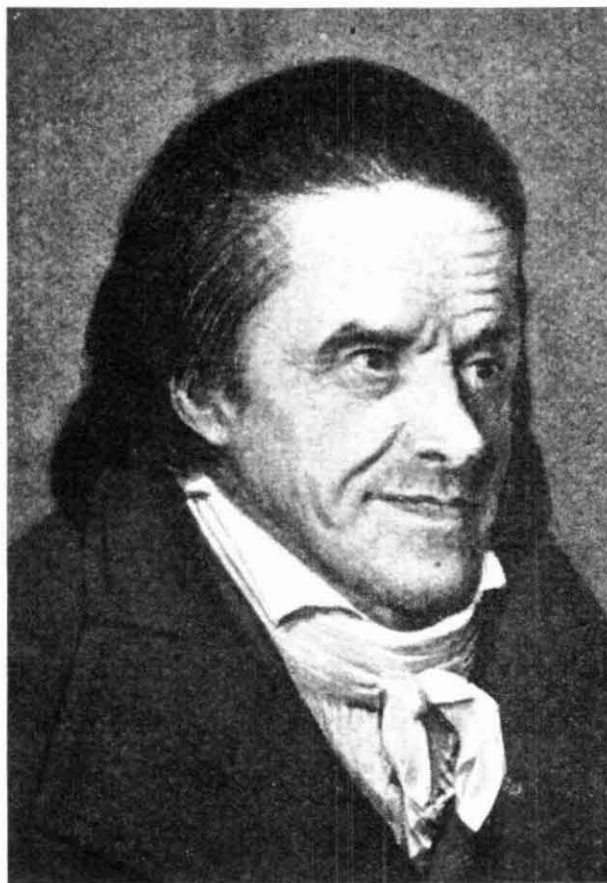
L'explicació del conte no la vaig fer com se sol fer habitualment, era un muntatge de formes que anava explicant a la pissarra i de cal·ligrames que hi enganxava. Vaig explicar-lo per segona vegada i vaig deixar el material exposat per tal que s'hi apropessin i poguessin copsar més de prop allò que amb les paraules havia explicat. Després, la demanda fou mútua. Els nens feren cal·ligrames individuals sense copiar cap de les propostes explicades per mi. A partir d'aquell dia ja podríem incorporar al treball lliure un altre element: el cal·ligrama.

Més tard vàrem iniciar el treball dels animals. La motivació venia donada a partir de la sortida al zoològic i de tot allò que allí poguéssim observar. Entre tots vam decidir estudiar a fons alguns animals del zoo, aquells que més els haguessin agradat; vàrem fer una votació i vam escollir: la girafa, el dofí, la mona, l'elefant i la serp.

Els nens, en grups de quatre, aportaven tota mena d'informació sobre l'animal escollit, és a dir: llibres d'animals, contes sobre l'animal en qüestió, poemes, cançons, etc. Llavors algú va dir que podríem també fer cal·ligrames. La idea fou acceptada per tots.

Un cop acabat, es llegiren entre tots i s'exposaren a la classe. Quan es va acabar el curs es va fer un sorteig dels cal·ligrames. No cal dir que vam continuar investigant sobre les diverses formes de fer cal·ligrames i del conjunt que podríem anomenar poesia visual.

Teresa Surroca



educar de 0 a 6

TEMPS ERA TEMPS ...

PESTALOZZI I L'EDUCACIÓ DE LA PRIMERA INFÀNCIA

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

«Em complau veure que vós aprecieu la importància que té l'educació en l'època més primerenca de la vida, fet que gairebé ningú no ha sabut reconèixer», escrivia el 1818 Johann Heinrich Pestalozzi. Tot recordant el més de mig segle que s'havia dedicat a renovar l'escola no creia «haver fet ni tan sols la *meitat* de la nostra possible labor, i que restaran a mitges els beneficis que el nostre sistema pot reportar, per al benestar real de la humanitat, mentre les millores introduïdes no s'estenguin també a la fase més primerenca de l'educació.»

Aquestes afirmacions enceten el seu llibre *Cartes sobre la primera educació* (*Letters on early education*), publicat a Anglaterra el 1827, un cop mort Pestalozzi. L'obra escrita de forma epistolar, seguint la moda literària de l'època, és, potser, la producció del gran pedagog suís en què ens ofereix una visió ordenada de les bases que fonamenten les seves propostes educatives.

Si enfront de l'educació tradicional que feia de la *raó* el centre de la seva activitat bandejant l'afectivitat, Rousseau havia impulsat un canvi profund que comportà l'atenció pels sentiments i proclamà la seva dignitat, Pestalozzi fa de la *vida afectiva* l'eix de l'educació. Per l'autor de les *Cartes*, l'edu-

cació de l'afectivitat és un dels pilars fonamentals de la formació de la personalitat, com ha confirmat modernament la psicologia.

El percebre l'afectivitat com a peça clau d'una educació integral portarà el pedagog a palesar la importància i transcendència que per a la vida tenia l'educació de la primera infància. I encara més si es té en compte que el «nen és un ésser dotat amb totes les facultats de la natura humana, si bé cap d'elles ha aconseguit encara el seu desenvolupament, és com una poncella no oberta encara. Quan la poncella fa eclosió es despleguen tots els seus pètals, sense que cap deixi de fer-ho. Quelcom així ha de ser el progrés de l'educació» (Carta III). És doncs des dels primers moments de la vida que s'inicia l'educació, és a dir, l'ajut al desplegament *simultani* de les aptituds de l'infant. Contràriament al plantejament de Rousseau d'entendre l'educació com un desenvolupament *successiu* o seqüencial de les facultats.

Si hem parlat del fet que per a Pestalozzi l'eix de l'educació és la vida afectiva, aquesta ve sintetitzada per la relació entre mare i fill, que marcarà la vida ulterior dels individus. Tant és així que en algunes llengües l'obra ha estat titulada *Mare i fill*.²

El desenvolupament de la intel·ligència

De la lectura de les *Cartes* alguns passatges resulten vertaderament suggeridors, com ara la carta XXIX que s'ocupa de l'educació de l'enteniment. Allà Pestalozzi aconsella: «No has de limitar-te a *actuar* en la seva educació intel·lectual.» I es donen indicacions d'una profunda claredat: el nen no sols ha de tenir «la facultat d'observar certs fets o retenir determinats conceptes, sinó també la de reflexionar independentment de les idees d'altres. És bo que a un nen se li faci llegir, escriure i repetir les coses, però és encara més important ensenyar-li a *pensar*.» Ja que si cal aprofitar les opinions dels altres, cal també treballar el nostre propi enteniment. Tota persona ha de posseir l'«hàbit de reflexió que enfront de qualsevol situació de la vida ens allibera de comportar-nos estúpidament i a conseqüència del qual hom examina tot el que li ve a l'enteniment.» I afegeix que «res no contribueix tant a crear aquest hàbit com un desenvolupament matiner del pensar en la intel·ligència infantil, és a dir del pensar ordenat i personal».

Enfront de la mentalitat imperant al seu temps que els petits infants encara no són madurs per a aquestes tasques afirma que els que «formulen tal objecció no tenen ni el més mínim coneixement *pràctic* de l'afer ni tampoc interès moral d'assabentar-se'n». En aquestes qüestions és més de fiar el saber empíric de les mares que no pas les especulacions teòriques dels pensadors.

¿Com desenvolupar les facultats innates de l'enteniment? Qualsevol objecte és útil emprat adequadament a les facultats del nen. «Quan dic que qualsevol objecte serveix per a donar un ensenyament intuïtiu, això ha d'entendre's literalment. No hi ha ni un sol esdeveniment tan insignificant a la vida del nen, en els seus jocs i en les seves hores d'esbarjo, o en les relacions que té amb els seus pares, amics i companys de joc, és a dir, no hi ha absolutament cap cosa de les que concerneixen el nen, sigui de la naturalesa sigui de les ocupacions i habilitats de la vida, que no es pugui fer servir d'objecte d'una lliçó en la qual es proporcionin al nen alguns coneixements profitosos i —el que és més important encara— amb la qual no se li formi l'hàbit de reflexionar sobre el que veu i de parlar només després d'haver-hi pensat.

La manera de portar a terme aquest sistema no ha de consistir a parlar molt al nen, sinó a fer una conversa *amb* el nen. No s'han de fer llargs discursos al nen, ni tampoc fer-los massa familiars o massa selectes; més aviat caldrà portar-lo a expressar-se ell mateix pel que fa als objectes. No s'ha de tractar un afer de manera exhaustiva, sinó que farem preguntes al nen sobre aquell procurant que sigui ell mateix qui trobi la resposta i la corregeixi. Seria ridícul esperar de la fluctuant atenció d'un nen que sigui capaç de seguir una disertació proluxa. L'atenció del nen s'extingeix amb les llargues explicacions i, contràriament, s'activa amb preguntes vives.»

El camí que proposa Pestalozzi per a l'adquisició de coneixements és «en comptes d'escoltar i repetir, el que ha de fer és observar i pensar».

La primera infància és així entesa com un riquíssim període de desenvolupament intel·lectual trencant la vella visió segons la qual aquesta era una adquisició de l'exterior, per oposar-hi una concepció de la intel·ligència com un potencial a desenvolupar mitjançant la utilització d'estímuls adequats.

El que fa Pestalozzi és simplement respectar i estimular el procés natural de desenvolupament humà, ja que l'educació ha de ser «el resultat d'esbrinar el que és la natura humana». L'aprenentatge ha de basar-se en l'interès espontani dels nens i adverteix que «quan els nens es mostren distrets o clarament mancats d'interès per l'ensenyament que se'ls dona, el mestre hauria de començar sempre per buscar en ell mateix la causa d'aquest fet». (Carta XXX).

J.G.-A

1. Existeix una edició castellana (Madrid, 1988) a cura de Josep M. Quintana, que l'ha fet precedir d'un interessant estudi.

2. Per exemple, la primera edició alemanya de 1924 es titula *Mutter und Kind* i la italiana *Madre e figlio, l'educazione dei bambini*.



TREBALL EN EQUIP? NO, GRÀCIES

JAUME COLOMER I VALLICROSA

A diversos àmbits es pot copsar un cert desprestigi del treball en equip. Per a molts, treballar en equip significa només fer reunions periòdiques. I les reunions, autèntica epidèmia dels nostres temps, sovint són llargues, disperses, sense objectius ni «ordre del dia», sense formulació d'acords, sense distribució clara de responsabilitats, amb anècdotes contínues que trenquen el fil del debat... El treball en equip ¿és, potser, una reminiscència de l'actitud romàntica? o és una manera de treballar realment eficaç?

Quan es parla de treball en equip no s'està parlant de grups relacionals, terapèutics o de formació. S'està parlant, bàsicament, *de treball*. I si en prenem consciència hem de tenir presents les tècniques i els criteris d'organització del treball que amb els anys s'han anat forjant sobretot als centres de formació empresarial. En aquests llocs es considera que qualsevol actuació segueix unes fases lògiques, les de planejament, realització i avaluació, sense les quals el treball és desordenat i ineficaç.

Treballar, és a dir, dur a terme una determinada actuació, suposa en primer lloc partir del coneixement de les necessitats i de l'establiment d'uns objectius. Comporta també el disseny del camí, és a dir, de les accions que permetran d'arribar als objectius proposats. Comporta fer el desglossament d'aquestes accions, situar-les en el temps i establir seqüències que les ordenin. Comporta el càlcul dels recursos humans, econòmic i infraestructurals necessaris. I comporta també la distribució de responsabilitats. I un cop projectada l'actuació, es tracta de dur-la a terme segons el pla previst, regulant a cada moment la seva adequació a la realitat, i d'avaluar-ne els resultats. Aquesta avaluació retroalimentarà el coneixement de les necessitats i la fixació d'objectius, i n'esdevindrà un cicle dinàmic que millorarà l'eficàcia de l'acció.

En aquest sentit és bo diferenciar les tècniques de *planejament* de les d'*organització*. Les primeres volen ajudar a planejar la feina que cal fer, independentment de qui la faci. Consisteixen sobretot a:

1. desglossar la tasca a fer en les accions bàsiques
2. desglossar les accions bàsiques en unitats d'acció
3. calendaritzar cada unitat d'acció, indicant la durada de realització, la data límit i la seqüència de procés (després de quina altra acció cal realitzar-la)
4. fer, opcionalment, un grafos calendàric.

Un cop desglossades les accions i calendaritzades, pertoca dur a terme l'organització del treball. Cal definir sobretot dues coses:

1. l'assignació de responsabilitats i competències (qui s'encarrega de què, i quines competències decisòries té).
2. quin sistema de coordinació o regulació s'estableix.

En general, a la nostra latitud, no hi ha molta tendència a planejar i organitzar les accions a emprendre. Som hereus del «se hace camino al andar». I de vegades aquesta actitud ens porta a caminar debades sense arribar enlloc, o a giravoltar com una sínia. Els experts en organització diuen que el temps invertit en planejament i organització estalvia un temps molt superior destinat a l'acció. Planejar i organitzar, d'altra banda, no vol dir necessàriament reunions. Les reunions són un mecanisme d'elaboració i coordinació habitual a certs ambients, però no pas l'únic ni el més eficaç. ¿De quina manera el treball en equip ens pot assegurar l'eficàcia del treball?

Fins ara hem explorat el primer terme del binomi «treball en equip». Hem insistit que cal partir del fet que es tracta bàsicament de «treball». Però ara ens cal remarcar el fet que aquest treball es duu a terme *en equip*. Les raons d'optar per un treball en equip són de dues menes:

En primer lloc, el fet que el treball que té a veure amb persones (els serveis personals) demana normalment un nivell elevat d'implicació personal. No és possible l'educació (ni la medicina o l'assistència social) sense que l'educador participi en el projecte global d'intervenció, que se'l senti seu, que es faci solidari dels resultats. Aquesta implicació comporta la necessitat de participació en l'elaboració, la regulació i l'avaluació.

En segon lloc, el fet que un dels procediments més eficaços d'organització del treball és la constitució d'equips reduïts de professionals, ben cohesionats, que es coordinen a través del mutu ajustament. En aquest sentit, cal deixar un marge elevat d'opció professional a cada membre (standarditzant molt poc els procediments) però definint clarament els criteris, i cal que la coordinació sigui fruit, bàsicament, de l'ajustament mutu (és a dir, del posar-se d'acord bilateralment els professionals que duen a terme una acció que depèn d'alguna manera de l'acció de l'altre).

Aquesta opció, la del treball en equip, demana assegurar unes regles del joc: que els equips siguin reduïts, que siguin cohesionats, que tinguin clarament assignada una tasca, que tinguin els recursos instrumentals neces-





saris, que els seus membres siguin competents professionalment i que tinguin capacitat d'opció professional, etc. Demana també assegurar uns moments col·lectius (reunions) per assegurar que es comparteixen objectius i criteris, per regular el funcionament i per posar en comú la valoració de resultats.

Les reunions són, bàsicament, un moment de coordinació. Però, a diferència de les reunions relacionals, no poden partir de l'espontaneisme. A cada reunió cal haver definit prèviament els objectius (què es pretén amb la reunió), els temes a tractar (el que s'anomena «ordre del dia», i que cal no confondre amb els objectius), i la metodologia més adient (torns de paraules, moments d'exploració i de síntesi...). És bo fer «actes» de les reunions (a certa edat comença a fallar la memòria, i de vegades falla voluntàriament), assegurar que cadascú les ha preparat (una reunió que no s'ha pogut preparar és millor suspendre-la), vetllar per tal que siguin breus (més d'una hora i mitja la reunió esdevé improductiva), precisar bé els acords..., i només deixar per a la reunió les qüestions que cal tractar en reunió (no portar-hi qüestions que es poden resoldre d'una altra manera).

A les institucions educatives hi ha, sovint, algunes desviacions entorn del treball en equip. Convé destacar les següents:

1. «Entre tots ho farem tot!»: negació de la distribució funcional, i necessitat d'un clima afectiu prioritari (acolliment grupal)
2. Dilució de les responsabilitats personals
3. Despreocupació per l'eficàcia
4. Tendència a evitar la crítica mútua: amagar els conflictes i les divergències (la processó va per dins i no es ventila)
5. Evitar les figures directives: creure que el treball en equip no admet relacions jeràrquiques.

Per on cal començar? Si un equip de mestres vol millorar el seu treball en equip, partint de les consideracions fetes fins ara, cal que comenci prenent consciència del sistema actual de treball i dels seus dèficits. Cal, també, que promogui un reciclatge en les tècniques de planejament i organització del treball. I cal, finalment, que programi de nou la distribució de responsabilitats, els mecanismes de coordinació i les formes d'avaluació de resultats, posant un èmfasi especial en les reunions de l'equip com un moment clau d'aquest canvi d'estil. I al final potser hi haurà un «Treball en equip? Sí, gràcies!»

visca la pepa!





escola 0-3

10-fàn



Es planteja la importància de la presa de consciència de les petites coses que, en el marc de l'escola, passen per la manera de fer i de ser de cada individualitat, i que ens ajuden a concretar i a conquerir noves maneres d'actuar.

LES PETITES COSES QUE TRADUEIXEN UNS VALORS

MONTSERRAT CLOTET

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

Cada individu ha interioritzat al llarg de la seva vida la realitat socio-cultural que el medi li ha proporcionat. Aquesta realitat ha estat emmagatzemada

al nostre cervell. A poc a poc, a través de les sensacions, percepcions, imatges, conceptes viscuts, etc., conscientment o inconscientment, les persones actuem d'una manera determinada transmetent unes actituds i uns valors. En el marc de l'escola, la presa de consciència de les petites coses que transmeten quelcom més passa per la manera de fer i de ser de cada individu, de cada mestre. La reflexió sobre aquests fets ens ajuda a concretar i a conquerir noves maneres d'actuar.

L'exposició de les dues situacions ens ajudarà a expressar el que volem dir.

Hem de repartir alguna cosa als nens

Poden ser globus, caramels, galetes, llapis, tisores, gomets, papers, etc. Aquesta situació sovint es dona, tant amb els més petits, com amb els més grans... Des de ben petits la manera de repartir un material pot generar uns valors o uns altres... A tall d'exemple exposarem el fet següent:

Un dia teníem una caixa de galetes variades per a repartir. Tots volien les de xocolata. Sense cap problema les hi vaig repartir fins que es van acabar les de xocolata. Ai! quina rebequeria va agafar la nena que es va quedar sense, i tenia la seva raó! no hi va haver manera possible per fer-li entendre que ja s'havien acabat, era el nostre raonament! Quan la calma ja havia tornat, vaig fer la reflexió en veu alta amb les persones que havíem observat el fet. La meua manera de repartir les galetes havia provocat aquella situació. Per comprovar-ho vàrem formular-nos una hipòtesi: si en comptes de donar una galeta a cada nen, oferíem la possibilitat que cada un n'agafés una, aquesta situació no s'hauria produït. La hipòtesi va ser demostrada. Efectivament, ni tots els nens, com suposadament pensàvem, volien les de xocolata, ni quan aquestes es van acabar va caldre cap raonament. Cada nen, des del començament, sabia que podia agafar una galeta, la que més li agradés, i que així aniríem repetint fins que s'acabessin. Cada volta, el nen podia veure i comprovar les galetes que quedaven i agafar la que més li agradés.

Aquesta reflexió ens va fer observar i concretar el que passava, en els moments que es repartia una cosa. Ens vàrem adonar que els nens eren capaços d'adaptar-se a les diferents maneres de donar o oferir una cosa, però que els resultats eren diferents. No direm si més bo o més dolent, però sí que el contingut, la manera de repartir, havia de ser coherent en l'exposició teòrica del nostre projecte educatiu.

Un cistell... sempre a punt i la idea d'oferir pactant, en comptes de donar imposant, va ajudar a fer canviar la manera de repartir les coses. Aquest petit cistell ens recordava sempre la fórmula. A poc a poc, van desaparèixer les ànsies de ser els primers a posseir l'objecte. Repartir una cosa era





una classe plena de contingut: el nen havia de conèixer i saber el que volia i com ho volia. Havia de respectar la quantitat pactada pel conjunt de membres del grup. Havia de trobar, i el mestre també donar-li, alternatives o estratègies quan comprovava que allò que volia s'havia acabat.

Recordo la pobresa de la situació quan l'adult era amo i senyor del que es repartia donant i imposant: té, té, té..., calla, calla, calla..., no et toca, ..., t'ha tocat... Ai! el pobre nen que era un xic rebel... No cal dir que després, a part, feien uns grans exercicis de matemàtiques, de llenguatge, etc., però a l'hora de repartir no calia pas saber-ne ni tenir cap criteri formulat.

La manera d'oferir pactant, repetida en tantes ocasions dins del marc d'una escola, incideix en l'educació de la conquesta de la pròpia autonomia, tant intel·lectual com moral. Aquest petit cistell, sempre a punt, ha estat clau per a la concreció d'allò que d'una manera teòrica ens formulàvem però a l'hora de la pràctica ens traïa la nostra pròpia educació més impregnada per actuar donant, imposant, que per oferir pactant.

La distribució de les coses en l'espai

La forma d'organitzar l'espai i els seus elements sovint fa de mirall de la nostra manera de ser. Aquesta organització està plena de petites coses que parlen per elles mateixes. El material en un prestatge col·locat un xic més alt o més baix, facilita una cosa o una altra. En un espai petit, poder plegar una taula, o no, donarà més o menys facilitats, unes o altres oportunitats. Si tenim uns pots amb la intenció de posar-hi pasta, coses que els nens troben, etc., serà molt diferent que aquests siguin opacs o transparents perquè els nens podran veure o no el que hi ha al seu interior i provocarem demandes diferents. Segur que podríem omplir pàgines si analitzéssim les petites coses que cada mestre té en la seva organització de classe. Però no és aquest l'objectiu d'aquest escrit. Exposaré ara una segona situació, un canvi de distribució que aparentment no sembla tenir cap importància.

En el grup de nens de dos a tres anys tenim programada, entre d'altres, l'activitat de portar de casa una planta per cuidar-la durant tot el curs. D'aquesta activitat en diem *fer i tenir cura del jardí*. Un cop a la setmana, d'una forma sistemàtica, les regàvem. Les plantes eren totes en un prestatge, un espai reduït dins la classe. Potser era bonic i a tothom li agradava això de *fer un jardí* i tenir un cartell que deia: «el dimecres a primera hora reguem les plantes», i, així, sistemàticament, ho fèiem. Però a l'hora de que cada nen havia d'agafar la seva planta ja us podeu imaginar el que passava: s'ajuntaven una pila de nens i de plantes. L'estona de donar la planta a cada nen era una gran aglomeració de nens i quan les regaven era difícil que algun d'ells no sortís mullat. Eren molts els qui feien la mateixa activitat. A poc a poc, a mesura que anava passant el temps, aquesta activitat s'anava ordenant, però hi havia alguns nens que, si no els obligaves, no

volien saber res de la seva planta. Potser els havia donat massa disgustos... i a d'altres ja se'ls havia mort... *Un petit canvi de distribució d'aquestes plantes va fer modificar aquelles situacions conflictives.* En iniciar el curs, els nens portaven la seva planta. Era presentada al grup i després en una relació nen-mestra preguntàvem quin seria el lloc que més li agradaria estar a aquella planta. Teníem un llibre per consultar. Què és el que ens deia aquell llibre? Si necessitava: molta o poca llum; el lloc que més li agradava, dins o fora de la classe, i si s'havia de regar molt o poc. La informació del llibre i les coses que ja sabíem d'aquella planta ens feien decidir el lloc més adequat. Era una situació de comunicació i recerca en la qual la mestra i el nen anàvem pensant i, en un moment donat, comunicàvem a la resta del grup on i per què havien decidit posar la planta.

Teníem una gran diversitat de plantes, distribuïdes dins i fora de la classe. Cada planta tenia un lloc que cada nen coneixia molt bé, i tots coneixien el lloc de les plantes dels seus companys. A primera vista, entrant a la classe veies moltes plantes col·locades estratègicament. Sovint, la gent adulta hi llegia el fet estètic, però pocs hi llegien el tracte personal individualitzat que aquest petit fet provocava. Cada planta tenia característiques diferents, no necessitava la mateixa aigua, llum, etc. per tant no podien ser tractades d'una forma homogènia, havien de rebre una cura específica. Cada nen tenia un lloc dins de la col·lectivitat per posar i ocupar-se de la seva planta, que en finalitzar el curs s'emportava a casa.

Com dèiem en el cas del petit cistell, la distribució de les plantes ens va fer concretar allò que, d'una manera teòrica ens formulàvem, però a l'hora de posar-ho en pràctica, la nostra manera de fer responia més a «ensenyar» que a facilitar un medi en el qual el nen pogués actuar i fos protagonista del seu propi aprenentatge.

Els valors que contenen les petites coses

A mesura que les persones avancem en el coneixement de nosaltres mateixos prenem consciència de les nostres possibilitats. La relació, interacció i reflexió, en un medi social, ens fa avançar i modificar el nostre comportament.

Si teòricament som capaços de formular-nos una escala de valors i actituds que volem transmetre, les petites coses que passen cada dia, plantejades a fons, ens poden ajudar i fer de mirall de tots els passos que anem conquerint. Els valors que s'amaguen darrera les petites coses els trobarem quan la nostra formació ens permeti llegir més i més... i sentir necessitats noves per a experimentar i conquerir.

M.C.





Les relacions interpersonals entre els pares i les educadores són molt necessàries però no sempre són fàcils. Sovint s'hi barregen sentiments i emocions que les posen en perill. El coneixement dels propis sentiments i de les motivacions que mouen els pares ens són d'una ajuda essencial, no solament per poder comprendre determinades actituds, sinó també per poder controlar i eventualment modificar els nostres propis sentiments i reaccions.

LA RELACIÓ AMB ELS PARES A L'ESCOLA BRESSOL

CARME THIÓ DE POL

Les reflexions exposades en aquest article són fruit del treball conjunt realitzat amb educadores* d'escoles bressol municipals d'Esplugues de Llobregat.

Hem centrat la nostra reflexió en les relacions individuals educadora/pares-de-cada-nen, ja que hem observat que és aquí en general on més conflictes es donen.

La relació amb els pares, si bé molt necessària, és sovint molt difícil. Les nostres relacions amb ells deriven d'uns motius professionals, però s'hi barreja una complexitat de sentiments i emocions que les distorsiona i és origen de malentesos, desconfiances i conflictes.

Dificultats per part dels pares

Per poder entendre millor algunes actituds i reaccions dels pares és útil analitzar l'origen de molts comportaments que afecten negativament les nostres relacions amb ells.

Avui dia, encara és mol freqüent que els pares portin els seus fills a l'escola bressol més per necessitat o exigències del seu treball que per convenciment del benefici educatiu que se'n pot derivar. Aquesta situació complica sovint els sentiments dels pares respecte a l'escola perquè la poden viure amb culpabilitat. Quantes vegades no hem sentit dir a una mare, fent referència a alguna dificultat que nosaltres hem observat en el nen, «potser això no passaria si jo no treballés i pogués estar més amb el meu fill».

Aquests sentiments de culpabilitat poden fer-los viure a l'escola d'una manera angoixada: a vegades els pares poden sentir por de perdre l'afecte del

seu fill. Temen que el nen s'ho passi millor a l'escola que a casa, però alhora necessiten que el nen estigui bé a l'escola perquè se l'estimen. Això fa que sovint trobem pares amb una actitud ambivalent, que per una banda dificulta la relació amb l'educadora i, per l'altra, els fa viure pensament la separació del nen.

Recordem, a tall d'exemple, aquelles situacions, cada any repetides, d'alguns pares que allarguen interminablement el comiat del fill i no aconseguen marxar fins que el nen no comença a plorar... o bé d'aquells altres, que, si l'educadora no està atenta, se'n van sense acomiadar-se quan el seu fill no els veu. L'un i l'altre són dos aspectes d'un mateix fenomen: l'angoixa de deixar el fill a l'escola.

Una altra font de possibles conflictes són els sentiments d'inseguretat o de por que el fill no sigui prou ben atès. Aquests sentiments poden portar els pares a tenir reaccions molt molestes per a les educadores (que malament es viu el fet que una mare posi el crit al cel quan li expliquem que el seu fill ha pres mal!), però entendre que és l'angoixa la que les provoca ens pot ser molt útil per mantenir una actitud relaxada i comprensiva.

Compartir l'afecte sempre és difícil, i sovint desperta sentiments de rivaltat i de gelosia; quan la mare se sent en inferioritat de condicions (passa poc temps amb el fill, creu que no en sap tant com l'educadora...) aquests sentiments es poden traduir en petites agressions quotidianes envers l'educadora (acusacions de descuits, de poca atenció...) que poden fàcilment fer-nos caure en actituds de rebuig i de desconfiança.

D'altra banda, a vegades, trobem pares que mantenen una actitud distant i passen per l'escola tan de pressa com poden. Sovint, no és més que simple timidesa que nosaltres no sabem entendre. També pot ser degut al fet que demanem tant dels pares que ells, a vegades, se senten en la impossibilitat de complir-ho. Els demanem que participin en múltiples activitats, en reunions, que modifiquin horaris o conductes... no poden sentir-se a vegades envaïts en la seva vida privada?

Dificultats per part de les educadores

La primera i més gran dificultat que veiem és la d'acceptar plenament la funció educativa dels pares i valorar-la. Qui no ha dit i comentat més d'una vegada els dilluns, o després d'unes vacances, «no sé què li han fet a aquest nen, que me l'han tornat espatllat»... Si analitzem una mica el que implica l'expressió d'aquest sentiment, veurem que en el fons el que estem dient és: «jo ho faig bé, els pares malament»... «jo me'n preocupo molt i els pares poc... «jo me l'estimo i els pares...?»

¿I no és per la mateixa raó que volem, a vegades, que els pares adoptin les nostres normes i, en canvi, ens costa moltíssim acceptar les seves?...

L'educadora també pateix de sentiments de gelosia i rivaltat, sobretot amb els pares d'aquells nens que per una raó o altra rebutgen l'escola o l'educadora. Aquells nens, per exemple, que sabent parlar, a l'escola no diuen ni una paraula, o que no volen menjar, jugar o pintar... ¿què sentim quan





la mare ens explica que a casa xerra tant, que menja, o quan ens porta el dibuix que ha fet a casa?

I què representa aquesta tendència tan generalitzada a atribuir la «culpa» als pares sobre qualsevol dificultat que presenta el nen, oblidant sovint interrogar-se sobre possibles causes derivades de la relació educadora/nen, dinàmica del grup, etc.?

Tot aquest garbuix de sentiments porta sovint a tenir actituds poc professionals, que dificulten el bon enteniment amb els pares.

Actituds i activitats que faciliten la relació entre educadores i pares

És necessari que l'educadora tingui sempre present la funció educativa dels pares. A l'hora d'orientar-los, cal que partim de la seva realitat. Demanar impossibles, per «raonables» que siguin, no porta altra cosa que frustració i allunyament.

Cal que l'educadora no jutgi els comportaments o reaccions dels pares, sinó que intenti esbrinar els sentiments que les motiven, a fi de poder comprendre'ls i eventualment ajudar-los.

D'altra banda, cal la introspecció constant per conèixer els nostres propis sentiments, no solament amb l'objectiu de poder-los controlar, sinó fins i tot de poder-los modificar.

A fi de poder acabar amb els temors i fantasies dels pares, és molt convenient que els expliquem amb paraules, imatges i actitud de portes obertes, tot el possible sobre la vida del nen a l'escola. Com més accessible sigui aquesta per als pares, més fàcil els serà acceptar la separació del fill i el paper de l'educadora.

Cal plantejar la relació amb els pares com un diàleg real: és necessari que els pares expliquin, però les educadores també tenen moltes coses que explicar: els petits i grans progressos, les dificultats, les alegries i els disgustos...

És necessari, doncs, que la nostra actitud sigui la de compartir, mai substituir, la tasca educativa amb els pares; això ho aconseguim quan som capaços de mantenir un clima càlid de comprensió, respecte i confiança.

Sovint, però, aquesta tasca es fa molt feixuga per suportar-la en solitud. Quantes vegades les educadores es queixen de la dificultat de mantenir permanentment aquesta actitud professional!; «hem d'entendre els nens, hem d'entendre els pares, i a nosaltres, qui ens entén?...»

Aquesta, entre altres, és una de les raons de la necessitat del treball en equip. Cal que l'equip «entengui» l'educadora, l'ajudi a analitzar i a objectivar els conflictes i, compartint-los, l'ajudi a suportar-los. Un bon treball d'equip ajuda a mantenir unes bones relacions entre pares i educadores.

C. T. P.

*La utilització del terme en femení es deu al fet que les reflexions d'aquest article sorgeixen del treball únicament amb educadores. Podria ser que la seva generalització a educadors no fos correcta.

bones pensades

Contes que sonen (I)

Els mitjans de comunicació (TV, ràdio, discos, etc.) ens expliquen històries il·lustrades amb sons «fabricats al laboratori». Nosaltres, amb un magnetòfon de cassette i uns quants elements casolans, també podem crear efectes sonors pels contes que s'expliquen a classe. Fent aquest treball anirem coneixent les qualitats dels sons i adonant-nos de la sonoritat de diversos materials. Finalment podem anar més lluny, podem crear sons nous, inventats per nosaltres i a partir d'aquí imaginar les persones, màquines o animals que els fan, i dibuixar-los.



Imitació de sons:

TELÈFON: Per tal de fer veu telefònica s'ha de parlar amb un got que quasi ens tapi la boca.

CAVALLS: El pas d'un cavall s'imita picant amb dues closques de coco damunt d'una fusta o l'una contra l'altra.

TREN: El soroll d'un tren s'aconsegueix fregant dues capsas de llumins per la part aspre d'encendre.

COTXES: El so d'un rally o una cursa es fa amb una màquina d'afaitar elèctrica que acostarem i allunyarem del micro.

TRENCADISSA DE VIDRES: Es llencen a terra cinc escaires de mecano.

DESFILADA DE SOLDATS: Es passa un cordill per dins de mitja dotzena de taps de suro, com si s'enfiles una agulla i els fem picar damunt d'una fusta.

PLUJA: Posem cigrons crus dins d'una capsa de sabates i els fem anar d'una banda a l'altra.

VENT: Bufem amb un paper posat de cantó damunt dels nostres llavis. Si enregistrem a llocs com el WC o el bany que estan enrajolats i són molt buits, aconseguirem un ressó com si fos una gran cova o un palau.



escola 3-6

Un dels motius que converteixen les històries inventades i explicades pels nens en un tipus de producció lingüística particularment interessant per a tots aquells que estudien el desenvolupament lingüístic i cognoscitiu és que les històries constitueixen un gènere de discurs en el qual, a una edat molt precoç, els nens demostren un distanciament profund respecte al context real de la comunicació, elaboren un contingut fictici, es col·loquen en un gènere «literari» de discurs, que demana procediments d'explicació lingüística típics dels usos més formals de la llengua.

NARRACIÓ I JOC SIMBÒLIC

MARGHERITA ORSOLINI

Algunes característiques específiques de la narració

Pot resultar útil començar preguntant-nos si existeixen algunes característiques fonamentals que distingeixin una narració dels altres tipus de discursos. És interessant d'observar que fins i tot des del punt de vista dels nens hi ha criteris que permeten reconèixer una narració, i distingir-la d'una intervenció normal en una conversa. Això es pot verificar en el diàleg que segueix entre dos nens de quatre anys i mig: Fabio i Walter estan pintant un al costat de l'altre al racó de la pintura. Es lamenten de la feina que els ha demanat la mestra de fer abans de sortir de l'aula amb un grup de nens.

Wal. «A mi em fa mal la panxa de tan cansat queestic».

Fab. «Quan ve la mestra?»

Wal. «No ha arribat»...

Fab. «Què?»

Wal. «A nosaltres, no ha arribat».

Fab. «Tu creus... que demà... que aquesta nit ve la mestra? Li diem...

... però qui és aquesta? Jo sóc la mestra, eh? I per què has vingut aquí? Tu creus que ve aquesta nit? I nosaltres diem... i nosaltres diem... —Qui és aquesta?

—Jo sóc la mestra.

—I què... per què has vingut aquí? Però has vingut ara?

Tinc por, eh?»

(Fabio ha parlat amb veu tremolosa i gairebé ploriquejant; Walter ha interromput la seva activitat de pintura i s'ha posat davant seu, mirant-lo atentament.)

Wal. «Però això és una història!»

Fabio, que fins fa un moment estava dialogant amb Walter, acaba de començar una narració fantàstica de la qual és protagonista una mestra una mica amenaçadora. Fabio no indica a Walter que està a punt de començar una narració, i que el que dirà no s'ha de considerar com una contribució normal a la conversa. Walter, tot i la manca d'indicació, reconeix, tot subratllant el seu estupor, que es tracta d'una història.

Podem posar en relleu algunes característiques que probablement han permès a Walter, en l'exemple precedent, de reconèixer que estava escoltant un tipus especial de discurs. La primera característica és que la narració té una autonomia pròpia respecte a la seqüència de la conversa; el narrador construeix un text que és relativament autònom respecte al que acaba de dir el que ha parlat últim i que no demana de ser completat per un parlant següent. La narració interromp l'alternança normal dels torns, típica de la conversa. La interrupció es produeix pel fet que el discurs-narració no es lliga immediatament a l'anterior enunciat de la conversa, del qual no constitueix, si no és d'una manera molt indirecta, una rèplica. Una característica específica de la narració és, doncs, el seu caràcter predominant de monòleg més que no pas de diàleg.

A la conversa, la construcció del significat no es confia a un únic parlant i es caracteritza més aviat com una «tasca de cooperació»; la narració és un tipus de discurs que, en general, no és construït socialment. Aquesta característica té conseqüències importants en el pla de la producció del text. En particular, el problema d'explicitar per al qui escolta els continguts del discurs, qui parla i de què s'està parlant, es confia predominantment a la responsabilitat d'un sol parlant; en el diàleg, en canvi, indicacions d'incomprensió, possibilitats d'emprar el lipsis i de compartir pressupòsits, fan molt menys difícil el treball de construcció lingüística dels missatges.

A la narració, doncs calen procediments complexos d'explicació lingüística dels continguts del discurs.

La segona característica típica dels discursos narratius és que el que parla es veu obligat gairebé sempre a fer simultàniament dos papers: el paper de narrador, d'aquell que descriu els esdeveniments des d'un punt de vista per dir-ho així «extern», i el paper del personatge, d'aquell que «des de dintre» dels esdeveniments ofereix per mitjà dels comentaris verbals un

punt de vista propi. És com si, respecte a una situació, el llenguatge descrivís dues realitats: una realitat és la dels fets i de com aquests es poden descriure i comentar; l'altra realitat és la d'un altre possible parlant (el personatge); en aquest cas el llenguatge del narrador descriu com aquest segon parlant, el personatge, podria reaccionar o comentar aquests mateixos fets.

Un tercer caràcter específic del discurs narratiu és que porta en ell una profunda ambigüitat aparent: parla de persones i fets que són en certa manera *anàlegs* als del món real i, tot i això, constitueixen continguts completament ficticis. Fabio, en l'exemple citat més amunt, parla de la seva mestra, es refereix a circumstàncies temporals («demà», «aquesta nit»), sembla suggerir reaccions pròpies i del seu company («li diem... però per què has vingut aquí?») i referir-se a un estat d'ànim («tinc por»). En efecte, tots aquests elements, que podrien caracteritzar un discurs amb contingut real, contribueixen a compondre un quadre de fets ficticis, esbossen una escena purament imaginària. Els contes tradicionals contenen sempre un començament que elimina de seguida aquesta ambigüitat perillosa. La frase «Una vegada hi havia» indica inequívocament que el que es dirà no es refereix a la realitat. Fabio no ha assenyalat d'una manera clara el caràcter fictici del seu discurs i probablement es deu a això l'estupor del comentari final del seu company. És interessant d'observar, amb tot, que Fabio fa servir dues vegades un verb amb el qual segurament intentava indicar a Walter aquest caràcter fictici. Es tracta del verb «creure» («Creus... que aquesta nit ve la mestra?»). La presència d'aquest verb, que pertany a una classe que els lingüistes anomenen «verbs mentals», indica probablement el distanciament del discurs narratiu respecte als esdeveniments presents i als reals: una història pot ser creguda, com es pot creure una mentida, en el sentit que pot ser pensada, acollida a la ment d'una altra persona. Una història crea una realitat fictícia, però en certa manera versemblant, de tal manera que pot ser pensada i creguda.

El discurs narratiu crea obstacles als nens

Si tenim presents aquestes tres característiques podem observar ràpidament que els nens d'edat pre-escolar poden trobar dificultats notables en cada un dels tres plans esmentats més amunt. Per exemple, tal com demostra la recerca d'Applebee (1978) i la de Sutton-Smith (1979), sovint es confonen discursos sobre fets ficticis amb discursos sobre fets passats. Per tant, la demanda d'inventar i narrar una història es pot interpretar com a demanda d'un relat sobre fets presents. Els nens no sempre diferencien de manera clara distanciament del present i pla no real del discurs. Pel que fa a la distinció entre narrador i personatges, he trobat, recollint dades sobre 70 nens de 4 anys (Orsolini, 1978), que prop del 30 % d'aquests, en demanar-los d'explicar un conte, produeix un discurs en forma d'informe o crònica, en el qual falta sigui un desenvolupament narratiu (per exemple, la referència a una situació problemàtica), sigui una diferenciació entre narrador i personatges.



Això es pot veure, per exemple, en aquesta història:

Simona (4 anys i 3 mesos) «*Que anaven a casa i feien el menjar / I després es casen / després van a dormir quan és de nit / I després quan és dia esmorzen / i després fan un passeig ... no sé ... / S'ha acabat la història.*

Finalment, pel que fa al problema de construir un text, en el qual s'expliciti per a aquell que escolta el «qui» i el «què» del discurs, s'ha observat, per exemple per part de Karmiloff-Smith (1985), que a 4 anys encara preval la referència a través d'indicacions o a través de l'ús de pronoms com «aquest», «aquell».

Joc i narració

Una hipòtesi, que certament no són ni l'única ni la primera a sostenir, és que el joc simbòlic, respecte a aquestes tres característiques de la narració, constitueix una situació més avançada des d'un punt de vista evolutiu que el que és possible d'advertir quan analitzem les històries inventades en contextos no lúdics. El joc social simbòlic es pot considerar com una mena d'«àrea de desenvolupament potencial» de la competència narrativa i d'habilitats lingüístiques d'alt nivell (Pellegrini, 1984). Si és clar que en el joc social simbòlic hi ha molt precoçment una contribució a la ficció (Musatti, 1985), no és encara completament clar quins processos, en el joc social dels nens de 4-5 anys, constitueixen condicions de facilitació per al discurs narratiu. En la part que segueix avançaré alguna hipòtesis, basada en una primera anàlisi de dades observades, per contribuir a aclarir aquest problema.

L'explicitació dels significats en el joc

En el joc simbòlic els nens experimenten algunes vegades el problema creat per la falta d'acords precisos. En el joc, l'acció comuna avança en general mitjançant un conjunt de contribucions verbals i no verbals. En alguns casos, però, a manca d'un acord verbal, no queda clar com cal jugar plegats. Aquestes incomprensions donen lloc, alguna vegada, simplement a una interrupció de l'acció comuna i a una represa d'accions individuals, potser paral·leles. En algun cas la incomprensió es recull, en canvi, verbalment i l'acord, que fins aquell moment havia quedat implícit, s'explicita per mitjà de les paraules.

Això és el que passa en l'episodi següent:

Manolo (4 anys i 5 mesos) ha donat una injecció a una nina, després li ha donat un xarop; Daniele (4 anys i 6 mesos) durant un moment no sap què fer, i passa d'una cosa a una altra; després s'acosta al telèfon i Manolo fa així:

Da. «*Truco al metge*»

Ma. «*Què?*»

Da. «*Truco al metge*».

Ma. «*No... tu eres el met... està bé, truca-li al metge, pare*»

Manolo torna al costat de la nina i li dona una injecció.

Da. «*El teu telèfon fa dring*».

Ma. «No, jo li estava donant injeccions a aquell fill.»

Da. «Sonava el telèfon, oi?»

Ma. «Ab sí, ja va»

En efecte, Manolo continua ocupant-se de la nina i es posa a cantussejar; Daniele marca el número de telèfon i mira insistentment en la direcció de Manolo.

Da. «Ei, ha sonat el telèfon, Manolo». Manolo s'acosta a Daniele, amb un aire insegur; el to de veu de Daniele suggereix que ell hauria de fer alguna cosa, però evidentment no sap què fer.

Ma. «Ha sonat el telèfon, pare?»

Daniele el mira i torna a marcar el número al telèfon; Manolo torna al costat de la nina.

Da. «OH, NO VEUS QUE ESTÀ SONANT!»

(amb un to cada vegada més impacient)

Ma. «Espera».

Manolo s'acosta, riu, incòmode, agafa una fitxa i la fica pel forat del telèfon de Daniele.

Da. «Uff, no! Tu eres el metge, entens?»

En aquest episodi els dos nens no han definit per anticipat els respectius papers. Manolo, tot i exercint funcions típiques del metge, continua referint-se a Daniele, anomenant-lo «pare», un paper que Daniele ha fet en un episodi precedent. Daniele, després de fluctuar uns moments, decideix de parlar per telèfon amb el metge, però no comunica explícitament que el mateix Manolo hauria de ser el metge i fer veure que contesta al telèfon. L'atribució explícita d'un paper no es donarà fins després que els dos nens s'han adonat que no s'havien entès.

Un segon tipus de situació que, en el joc, porta a l'explicació dels significats, el formen els conflictes. El conflicte i la discussió constitueixen, fins i tot en altres tipus de situacions, contextos extremadament favorables per a l'explicació del significat (Pontecorvo, 1986). Hi ha fases de l'activitat lúdica en què un participant nega una proposta o una acció del company; aquest últim, per sostenir la seva intenció, és portat d'alguna manera a justificar i explicitar progressivament la pròpia proposta.

Vegem-ne un exemple (Orsolini, 1987):

Simona (4 anys i 3 mesos) és posa un capell i s'atribueix el paper de «fada».

Fabiola (4 anys i 11 mesos) no hi està gaire d'acord.

Fa. «Ves-te'n! Tu no venies a casa meva... primer anaves a casa de les altres senyores»

Simona camina cantussejant i s'acosta a Fabiola, que és dins una caseta.

Simo. «Toc toc»

Fa. «Ves-te'n! No vull ningú a casa»

Simo. «Tu senties la fada»

Fa. «Però jo no volia. Ves-te'n, fada! Tu te n'anaves»

Simo. «No me n'anava perquè... jo tenia un regal... i tu deies... tu obries perquè... venia a veure?»

Fa. «Xic» (Fabiola fa veure que obre una porta)

Simo. «Tu veies la fada... estaves contenta»

Fa. «Jo no estava contenta i tu veies que jo xuclava una mica de llet»

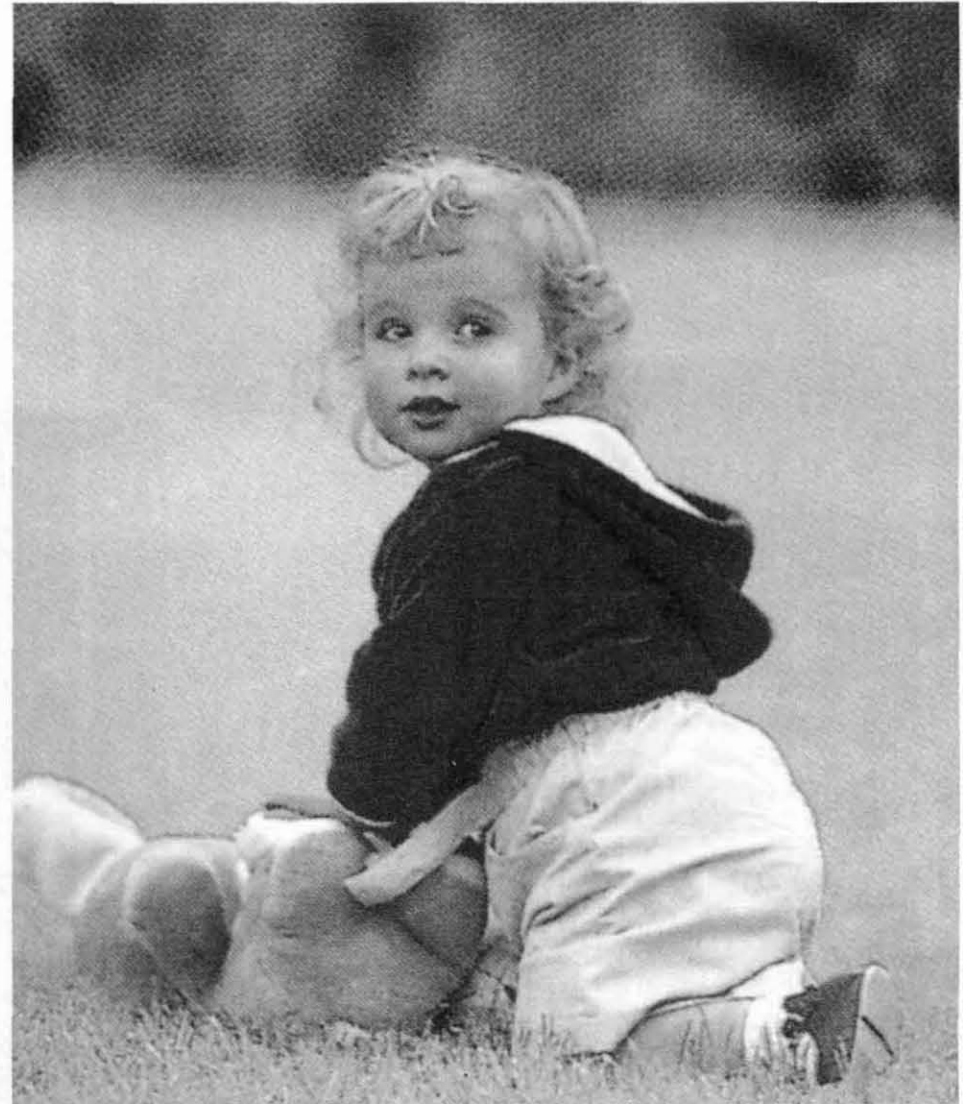
(Fabiola ara fa veure que xucla del biberó).

Simo. «Però la fada et cridava. Espera... t'bo dic jo quan bagis de sentir-la, eh? Espera, eh? Com et deies?»

Fa. «Luana».

Simo. «Luana!» (crida).

En aquest episodi Simona, per representar el seu paper de fada, amplia i defineix progressivament l'escena simbòlica. Assistim a un perfeccionament progressiu de la seva estratègia, es limita a insistir en el propi paper de fada. Després d'haver rebut un altre refús de Fabiola, afegeix nous elements: la fada ha portat un regal, i per això Fabiola hauria de venir a obrir la porta. Finalment, després d'haver rebut juntament amb un refús («jo no estava





contenta») un reconeixement del seu paper, encara que dèbil, Simona intenta implicar més directament Fabiola, proposant-li que escolleixi un nom nou.

En tots dos exemples adduïts fins ara s'ha posat en relleu que usos descriptius i narratius del llenguatge (per exemple, definir els personatges) tenen en el joc simbòlic una funcionalitat profunda; serveixen per a posar-se d'acord per a una acció comuna i, en el cas dels conflictes, per a negociar propostes.

La col·laboració entre els nens en la construcció d'un «món» fantàstic

La segona hipòtesi és que en el joc, més que en altres tipus d'activitat, hi ha processos d'interacció social que sostenen una activitat de recombinació i de variació dels significats, i la construcció d'un «escenari» fantàstic. Una forma d'interacció social, particularment productiva per a aquest objectiu, es pot definir com a «conversa simètrica». Es tracta de diàlegs en els quals els participants assumeixen un paper simètric més que no pas recíproc, i en els quals les contribucions de l'un són repeses i variades per l'altre. Aquesta modalitat de conducció del diàleg ha estat observada per molts estudiosos (Garvey, 1974; Ochs Keenan, 1983).

L'exemple és extret d'Orsolini i Musatti (1985).

Alessandra (4 anys i 2 mesos) s'acosta al telèfon.

Al. «He de telefonar. Escolti, qui és? Sí, però avui»

Al. «Era un senyor que volia venir a dinar»

(girant-se cap a Tadea)

Ta. (4 anys i 1 mes) «He de telefonar a un parent»

(acostant-se també al telèfon)

Ta. «Escolti, qui parla? Sóc la Giuliana. Que ve a dinar avui? Sí, sí, adéu.»

«Ha dit que ve a dinar» (girant-se cap a Al.)

Al. «He de telefonar al meu marit» (agafa el micròfon i parla)

«Sí, estimat, avui vine a dinar, perquè és la festa de la meua filla que fa la comunió»

Ta. «Jo també» (agafa el micròfon i parla).

Ta. «Uff! Marit meu, avui vens a dinar? Hi ha la meua cosina, ha vingut a fer el dinar, i la seva filla. Eb? Adéu»

En aquest episodi la situació representada pel joc sofreix, a través del diàleg entre les dues nenes, successives especificacions i variacions. Per exemple, Al. diu: «He de telefonar»; Ta. contesta, amb una repetició i una cosa afegida, «He de telefonar a un parent»; Al. continua, amb una substitució, «He de telefonar al meu marit». A la contribució del company s'aporten, a més a més, afegits i especificacions, com a les intervencions.

En aquest tipus de converses, en les quals hi ha seqüències caracteritzades sobretot per repeticions i substitucions de parts dels missatges precedents, els nens desenvolupen papers simètrics: l'un utilitza el missatge de l'altre, tot redefinint-lo i precisant-lo. Amb aquesta estratègia, a l'episodi relatat més amunt, es construeix progressivament un context narratiu definint alguns personatges (un parent, el meu marit, la meua filla), i el context de l'acció (la festa, la comunió).

Un segon tipus d'interacció social es pot definir millor com a «tutoring». Hi ha algú que guia i suggereix accions i comentaris verbals a un altre; aquesta acció de suggeriment implica una alternança contínua entre el paper de narrador i el de personatge.

Fabiola (5 anys i 1 mes) i Federica (4 anys i 11 mesos) estan estirades a dins d'una caseta. Luigi s'acosta, fa veure que és un cavall; una mica abans feia el paper de «pare».

Fe. «*Pare... tu deies... estan adormides*»

Fa. «*Pare... tu deies... estan dormint*» (accentua el to de sorpresa) (Lui. s'acosta portant un cavall de cartró).

(...)

Fe. «*Tu ens despertaves*»

(Lui. fa veure que truca a la porta)

Lui. «*Din don*»

Fa. «*Qui és?*»

Fe. «*Tu deis... què esteu fent, aneu a dormir?*»

Fa. «*Qui és? Qui és?*»

Lui. «*I obre la porta!*» (està molt enfadat, demana a Fa. que aparti la cortina que tanca la caseta).

Fa. «*No, tu deies... jo deia... qui és? Tanco. Qui és?*»

Lui. «*És... sóc el pare*»

Fe. «*Però, tu deies: La teva nena encara està dormint*» (girant-se cap a Fa.)

Fa. «*La teva nena encara està dormint*»

(Lui. entra a la caseta i mira les dues nenes que, estirades, ocupen tot l'espai).

Lui. «*I el pare?*»

És interessant d'assenyalar que, en aquestes situacions, el nen que suggereix fa el paper de narrador i simultàniament es refereix a l'interlocutor en qualitat de personatge. El fet de suggerir un comentari verbal al company-personatge porta inevitablement a mirar el mateix esdeveniment d'un altre punt de vista. Federica, que està estirada al costat de Fabiola, podria dir a Luigi, des del propi punt de vista: «*Què fas, pare, dret, allà al davant*». En canvi suggereix a Luigi «*Què fas. Vas a dormir?*» i comenta, per tant, un fet com si Luigi s'ho estés mirant. El suggeriment de comentaris verbals a un company implica, per tant, una forta diferenciació de papers, tenir present simultàniament la pròpia perspectiva i la d'un altre company.

En el joc hi ha una «metacomunicació»

La tercera hipòtesi és que l'explicitació lingüística del caràcter fictici del discurs emergeix en el joc com a convenció comunicativa entre els participants. Aquesta hipòtesi, que es troba present en moltes recerques (Garvey i Cramer, 1987; Giffin, 1984) descansa en l'observació que les fases de programació de l'acció lúdica i de dibuix d'un context simbòlic estan lligades a un ús de temps particulars, en especial de l'imperfet. En el decurs del relat, el caràcter fictici de l'acció i del llenguatge s'assenyala implícitament amb l'entonació, els gestos exagerats, la mímica. En els moments en què s'accentua més la funció d'acord sobre el joc a fer i en què els nens es comprometen a una programació de l'activitat lúdica, el to dels nens és en canvi molt seriós, perquè no estan jugant, sinó que estan pensant i s'estan comunicant «a què juguem». En aquest cas és el llenguatge mateix el que ha d'assenyalar la naturalesa fictícia del contingut del discurs; això s'esdevé en general mitjançant l'ús del temps imperfet.





Mela (5 anys) «*Doncs, me'n vaig a dormir; adéu*»
 (Mela s'estira a terra, al costat d'un cove)
 Federica (5 anys i 4 mesos) «*A dormir...*»
 (F. S'asseu al cove)
 «*Jo també me'n vaig al llit...*» «*Dorm bé*»
 (F. diu alguna cosa referint-se a la nina)
 Mela «*Però dormíem, no?*»
 (To de protesta: quan es dorm no es parla)
 (F. tanca els ulls; Mela diu:)
 Mela «*Ara era de dia, eh?*» (s'aixeca)
 F. «*No, encara era de nit*» (resta al cove)
 «*Ara, jo plorava... que te n'havies anat... tu...*»
 Mela «*Per què tu, encara eres filla?*»
 F. «*No, tu eres la filla, te n'havies anat. Jo plorava*»
 Mela «*Per què? tu qui eres?*»
 F. «*La mare*»
 Mela «*Doncs, per què ploraves?*»
 F. «*També les mares ploren, no ho saps?*»
 Mela «*Perquè ... quan un se'n va ... ¿ploren les mares? No!*»
 F. «*Sí*»
 Mela «*Jo no me n'anava, eh?*»
 F. «*Sí*»
 Mela «*No, jo no me n'anava.*»

Conclusions

Característiques fonamentals de la narració, és a dir, l'explicitació verbal dels significats, la indicació del caràcter fictici del discurs, la distinció entre narrador i personatges, revesteixen en el joc simbòlic una funció particularment semblant als objectius que els nens persegueixen en l'activitat.

Com s'ha vist, l'explicitació dels significats pot sorgir com una forma de contracte que s'estableix entre els participants per fer més satisfactori el fet de jugar plegats: posar-se d'acord és definir els respectius papers abans d'actuar. En els conflictes l'explicitació va lligada, en canvi, a l'exigència de justificar les pròpies demandes i de contractar els propis drets en el joc. La distinció entre narrador i personatges i la indicació del caràcter fictici del discurs semblen lligats, en canvi, a convencions comunicatives particulars que es creen entre els nens per tal d'avançar propostes a més de mantenir les accions de suggeriment i de «modelatge» del comportament lúdic del company.

És possible, doncs, que el joc social simbòlic constitueixi una situació particularment favorable per a la construcció del discurs narratiu perquè, com s'esdevé en altres àmbits del desenvolupament lingüístic, noves formes lingüístiques desenrotllen, en el joc, *funcions* ja conegudes pels nens. Modalitats descriptives i narratives tenen en el joc una profunda valència funcional: serveixen per a controlar el comportament del company, per a regular i planificar l'acció comuna, i establir, mitjançant l'evocació de significats simbòlics, un continu alternar-se de «sentir-se junts» i separar-se en el joc.

M. O.

editorial cruïlla

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

**Un mètode d'aprenentatge
fàcil i atractiu**



Experiències 1-2

Iniciació cívica
M. Amat, T. Pijoan



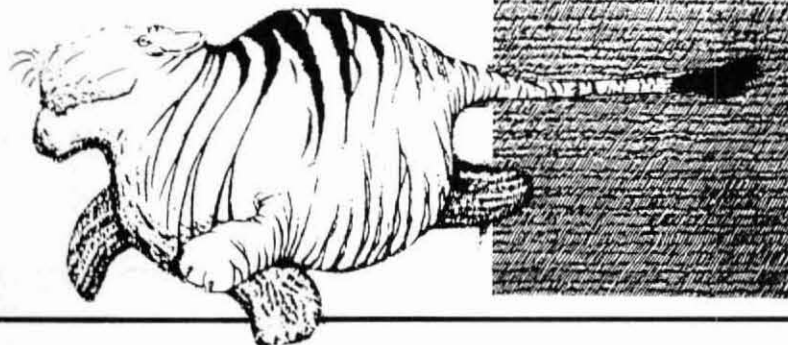
El gripau blau

Lecto-escriptura
(6 quaderns)
T. Mayor, M. Seix,
A. Masip



Llengua 1-2

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



Nins 1-2

Aprenentatge globalitzat
(6 quaderns)
Equip IEPS

E

G

B

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

infant i societat



Cal pensar que l'acolliment de la classe de tres anys a les nostres escoles fonamentalment depèn de la voluntat política per fer-ho, en considerar-se bàsic per al desenvolupament escolar des de l'inici del període educatiu. Especialment, per fer-ho caldrà acollir-se a un reglament intern per a cada escola o bé adequar-se amb la normativa arquitectònicopedagògica que hauria d'existir per a les noves construccions d'aquest tipus.

26-fàn



L'EDIFICI ESCOLAR ACTUAL, POT ACOLLIR LA CLASSE DE TRES ANYS?

PERE PUJOL I PAULÍ

En primer lloc cal tenir present si existeix la voluntat política d'aquest acolliment.

El polític ha de tenir clar que els nivells educatius dels ciutadans comencen a l'escola bressol, continuen al parvulari, EGB, etc.; però el parvulari comença als tres anys.

S'hauria de plantejar, per una vegada almenys, que les qüestions sociopedagògiques culturals han de tenir prioritat respecte a les econòmiques.

Cal fer la infraestructura educativa a llarg termini des de la base, sense pensar a fer mèrits a costa de l'educació. Tenint en compte aquestes premisses es pot començar de pensar a acollir la classe dels infants de tres anys a l'edifici escolar actual.

Acte seguit caldrà plantejar-se si es pot comptar amb els mitjans materials que són necessaris i imprescindibles per a dur-ho a terme.

Tot seguit es contemplaran les característiques bàsiques de mobilitat i espai dels nens de tres anys.

El nen de tres anys, dins d'un centre on hi ha parvulari i EGB, necessitarà condicions especials per a integrar-s'hi ja que:

- No està avesat als grans espais ni grans grups de nois.
- Té certes dificultats a bellugar-se i entendre's en aquests espais.
- No té encara autonomia pròpia en l'espai, la qual no començarà a assolir fins cap a mig curs.

Cal doncs pensar bé les diferents formes d'adaptació i acolliment dels nens de tres anys en un centre ja constituït i construït.

Quan l'escola ja existeix i té espai suficient d'integració de la dita classe en el parvulari:

En aquest cas caldrà tan sols establir un reglament de règim intern en el centre, a fi de facilitar la integració, tenint en compte:

- a) Evitar aglomeracions a les hores d'entrada i sortida escolar. N'hi haurà prou endarrerint o avançant convenientment els horaris dels més petits.
- b) Aquesta diferència d'horari hauria de ser per a tot el parvulari a fi que els més menuts no se sentin isolats.
- c) Evitar de coincidir amb la resta d'alumnes a les hores de menjar i d'esbarjo. Fóra bo adaptar aquestes petites variacions tot el parvulari.
- d) L'equip de mestres haurà d'informar a la resta d'alumnes de l'escola que els petits són tan escolars com ells i amb explicacions oportunes educar-los en la responsabilitat de la convivència; per tant els diran, entre altres coses, que vénen obligats a atendre els pàrvuls i estar amatents quan els necessitin i vetllar per ells, si els veuen sols en passadissos, menjadors, serveis, etc.

Quan l'escola està construïda i cal fer petites variacions especials per adequar-a a la dita classe:

En aquest cas caldrà tenir presents les característiques més genuïnes de l'etapa de parvulari.

Als tres anys l'infant ha assolit un nivell d'autonomia personal, té un cert grau de relació amb el llenguatge de l'adult i una consciència com a persona individualitzada. Espacialment comporta un procés d'integració en el propi nivell del parvulari i amb la resta de l'escola. L'educació en aquest període se centra en el joc, en les experiències sensitives i motrius i en

l'adquisició d'hàbits i més endavant en el treball de la personalitat pròpia i en l'adquisició de mitjans culturals que permetran el desenvolupament en el medi. És per això que l'espai haurà de ser ampli i amb un màxim contacte amb el medi natural (jardí, zona arbrada, plantes, animals), classe a l'aire lliure. L'aula tancada pròpiament dita ha de tenir previstes zones o racons per a desenvolupar activitats diverses per al joc, cuina, casa de nines, zona de pintar, tallers, etc. L'aula disposarà doncs d'un espai tancat i un a l'aire lliure.

L'aula interior haurà de tenir una pica a la mida en alçada amb un mínim de dues aixetes fàcils de manipular, una pissarra àmplia de 2 m² mínim a l'alçada dels nens, un penja-robes doble per a cada infant per tal d'adequar-hi la seva roba i el recanvi per als casos necessaris; així mateix disposarà de 4 m de prestatge com a mínim, per a tots els nens, per als seus treballs i llibres. Disposarà també d'un magatzem de 1 m³ d'una profunditat útil màxima de 0,40 m, un magatzem per a mantes i un suport-armari o qualsevol altre moble que permeti emmagatzemar les amaques infantils (100 x 50 x 20) per una quantitat equivalent al 75 % dels nens de l'aula sempre i quan es dini a l'escola; així mateix disposarà d'estris de neteja propis i de dotació tècnica suficient per al fer pedagògic a desenvolupar (endolls, armari mestre amb pica, etc.). L'aula tant interior com exterior estarà relacionada amb serveis sanitaris propis, mínim 2 WC i 2 piques de 2 aixetes.

Els aspectes tècnics específics de l'aula són:

Possibilitat de deixar-la en penombra per poder descansar i fer àudio-visuals, s'aconsella pissarra i panell il·luminats, junt amb ventilació adequada suficient. Totes aquestes coses haurà de complir la classe de tres anys, però també les de la resta del parvulari junt amb característiques de domesticitat i flexibilitat espacial per tal de complir les característiques mínimes d'un bon edifici escolar. Això mateix haurà de fer-se extensiu a tota la resta d'espais comuns del parvulari així com a tots els de la resta de l'escola.

L'aula pot usar-se com a menjador en el parvulari segons els casos, però el que sí és clar és que els pàrvuls han de fer l'acte de menjar en un ambient adequat, no aglomerat i on es tingui prou temps físic per tal d'habituar en aquest hàbit social els nens; especialment haurà de tenir-se cura dels nens de tres anys en aquest cas.

Tot això és el que pot ser necessari en els diferents supòsits per tal d'acollir la classe de tres anys a les nostres escoles, però sens dubte el més important es veure'n la necessitat, per tal de completar el fet educatiu en aquesta etapa. De tota manera el que cal ara per-fer-ho tan sols és voluntat política i pensar que l'escola és la infraestructura bàsica del país i que la seva potenciació no fa penjar medalles.



28-a



La realització de valors de convivència passa per assumir actituds conseqüents i qualsevol intervenció en aquest àmbit ha de considerar l'existència de components cognitius, afectius i comportamentals. No es tracta, per tant, de reduir, en el camp de les actituds democràtiques i civisme, l'actuació a l'àmbit dels comportaments, sinó també d'incidir en l'estructura conceptual dels alumnes (a partir d'exemples, imatges o pràctiques raonades) i, sobretot, en l'afectiu (buscant una interiorització progressiva de les normes a partir de les més properes).

ACTITUDS DEMOCRÀTIQUES I CIVISME

JOAQUIM GAIRIN

La preparació del nen per a la convivència constitueix una de les fites educatives assumides per les institucions d'educació infantil. Aquestes han de ajudar, donar suport i complimentar, mitjançant un sistema organitzat d'experiències, l'actuació de les famílies i l'entorn pròxim.

La participació en els valors democràtics forma part substancial del procés de convivència i es justifica pel model de societat de què ens hem dotat. Però el gran repte en el camp educatiu no és tant assumir els principis a nivell teòric com realitzar-los a nivell pràctic. Cal plantejar-se els mecanismes d'intervenció que permetin obtenir canvis reals.

Som molts els qui des de fa temps considerem la importància que tenen les actituds en educació. D'una banda, són elements d'expressió de valors i, de l'altra, incideixen com a condicionants de les respostes que una persona emet. Siguin considerades les actituds com a respostes fonamentalment afectives, predisposicions a l'acció, manifestació de la postura vital-personalitat, representació o organització mental, procés de valoració o sota qualsevol altra perspectiva, el cert és que es constitueixen en part essencial de l'activitat educativa.

La intervenció dins del camp de les actituds no pot oblidar la seva connotació essencialment afectiva, però també ha de participar de l'existència de components cognitius i comportamentals. Dins d'aquesta perspectiva, la

intervenció dins del camp actitudinal ha de considerar el conjunt d'opinions i creences que la persona manté, els comportaments que l'acompanyen i la connotació afectiva que plantegen les situacions.

Podem conformar o canviar l'actitud modificant el seu component afectiu, proporcionant experiències agradables o desagradables en presència de l'objecte de l'actitud, o transformant el component conductual, mitjançant la imposició directa o indirecta de les normes del grup. Quan algun dels components varia, es modificarà l'actitud, tot i salvant la correspondència existent entre els diversos components, per la qual cosa qualsevol canvi en un d'ells es veu reflectit en alteracions dels restants.

Potenciar actituds democràtiques suposa, per tant, i en relació a l'educació infantil:

- Donar a conèixer les normes de convivència admeses socialment.
- Potenciar el respecte a les normes col·lectives.
- Implicar les persones en la seva realització.

És indubtable que la millor actuació és aquella que està interioritzada. Per això, i per aconseguir el respecte de l'alumne a les normes socials, molts cops allunyades dels seus interessos, s'haurà de partir del coneixement i respecte de les normes properes, com poden ésser: pautes de comportament a classe o al pati de jocs, respecte als companys, participació en l'ordenació de la realitat circumdant, autonomia i responsabilitat en aquesta participació, iniciació al diàleg com a mitjà de solució de problemes, organització del diàleg mateix, etc.

També és important destacar la importància que té el grup dins l'àmbit de la intervenció perquè afavoreix una homogeneïtzació de les actituds dels seus components. La formació d'actituds es vincula així al procés de socialització, de manera que les actituds sorgeixen d'una síntesi entre l'experiència individual i el medi social en què està immersa la persona. D'acord amb aquest plantejament, el medi social, en satisfer les necessitats i expectatives bàsiques de la persona en una determinada direcció, prefixa les actituds que aquesta es veurà obligada a interioritzar progressivament per conduir el seu sistema d'adaptació a les necessitats i expectatives que la societat té d'ella.

No obviem la dificultat d'aquest plantejament si tenim en compte l'egocentrisme social que viu la persona d'aquesta edat. L'aplicació individual de pautes col·lectives exigirà amplis processos d'exercitació que permetin assolir les habituacions i actituds que facilitin la convivència de la persona, així com l'establiment de vincles de relació i comunicació amb els altres.

No podem oblidar, finalment, la importància del professor com a model. A més, la seva actitud també resulta fonamental pel que representa per a l'organització de l'ambient educatiu. L'educador regula a partir de la seva iniciativa:

- les condicions que envolten el treball de l'alumne;
- les conseqüències que esdevenen de la seva actuació;
- la manera amb què els altres reaccionen respecte a aquesta actuació.

El professor pot i ha d'estructurar el sistema d'intervenció de tal manera que l'alumne es trobi tant de temps com sigui possible en presència de condicions positives i tant poc temps com sigui possible en condicions repulsiues cap al sistema educatiu. A més, els èxits han d'anar acompanyats de situacions gratificants i procurar que els models a imitar participin també de les actituds que es vulguin fomentar.

J.G.

Bibliografia:

- CASTILLEJO, J. *Las actitudes educativas del profesor*. Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía. SEP. CSIC. Madrid, 1980.
- ESCAMEZ, J.; ORTEGA, P. *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres. Valencia, 1985.
- GAIRIN, J. *Las actitudes en educación*. PPU. Barcelona, 1987.
- «Una introducción al estudio de las actitudes en educación». En GAIRIN, J., ANTÚNEZ, S. y PÉREZ, A. *Temas actuales de educación. Panorámica y perspectivas*. PPU. Barcelona, 1988.
- RICO, M. *Hábitos, comportamientos y conductas en educación básica*. Marfil. Alcoy, 1982.

El primer Graó

PATIM, PATAM, PATUM

Pre-escolar-3. Matèries globalitzades.

Per a nens de 5 a 6 anys.

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

PAM I PIPA

Pre-escolar-2. Matèries globalitzades.

Per a nens de 4 a 5 anys.

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

Il·lustracions de Roser Capdevila

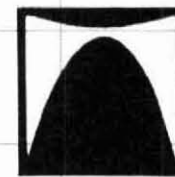
Els quaderns de pre-escolar de la col·lecció GRAÓ globalitzen tot allò que el nen ha de realitzar o assimilar.

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

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



COL·LECCIÓ
GRAÓ



**EDITORIAL
TEIDE**

Viladomat, 291 - Tel. 10 45 07
08029 Barcelona

L'epilèpsia és una malaltia molt freqüent tant en el nen com en l'edat adulta. Com que creiem que és convenient que els educadors la coneguin millor, hem fet unes consideracions conceptuals d'aquesta malaltia diferenciant-la d'altres crisis cerebrals no epilèptiques. En comentar el nen amb epilèpsia coneguda hem descrit un dels tipus més freqüents i analitzat les actituds que l'educador ha de tenir enfront del nen i una possible crisi. Hem tractat del nen amb epilèpsia desconeguda que pot ser causa d'un deteriorament inexplicat del rendiment escolar. Finalment comentem el tractament actual de l'epilèpsia

EL NEN EPILÈPTIC

PERE PÉREZ OLARTE

L'epilèpsia té una llarga tradició com a malaltia màgica i misteriosa. Això racionalment i científicament està superat, però avui dia encara hi ha qui veu els epilèptics com a éssers especials. Hi ha persones que és difícil que acceptin que elles o el seu fill són epilèptics. El mestre no ha de tenir pors ni prejudicis, el nen epilèptic ha de ser tractat com els seus companys, sense sobreproteccions, perquè pugui desenvolupar la seva personalitat.

Per epilèpsia entenem l'afecció crònica, de diferents causes, caracteritzada per la repetició de crisis degudes a una descàrrega excessiva de les neurones cerebrals (crisis epilèptiques). També se'n pot dir «comicialitat». Destaquem el caràcter repetitiu de les crisis, i així una d'aïllada no permet fer el diagnòstic d'epilèpsia. Aquesta «descàrrega excessiva» de les cèl·lules cerebrals té una traducció en l'electroencefalograma (E.E.G.), més evident en el moment de la crisi però també, encara que menys evident, en moments fora d'aquestes crisis. La història clínica i l'E.E.G. permeten fer el diagnòstic. L'E.E.G. és una exploració no agressiva que no comporta cap tipus de dolor per a la persona explorada. L'epilèpsia és una crisi cerebral, però no tota crisi cerebral és una epilèpsia. Com a exemples de crisis cerebrals no epilèptiques destacarem els espasmes del plor, les d'origen psíquic o emocional i les que estan en relació amb el son, com els terrors nocturns. Cas a part són les convulsions febrils, ja que no podem considerar com a epilèptic



La granja dels artistes

Els animals, habitants de la granja dels artistes, introdueixen els petits lectors dins el món de les diverses manifestacions artístiques: la pintura, la música, el teatre, la dansa...

- 32 pàgines
- 4 colors
- de 3 a 7 anys
- inclou Guia Didàctica



E D I T O R I A L T I M U N M A S

el nen que les pateix, perquè en la majoria de vegades desapareixen a partir de certa edat i aquella persona mai no torna a tenir crisis. Alguns nens, pocs, amb convulsions febrils esdevenen epilèptics en el curs de la seva evolució.

L'epilèpsia pot ser primària o secundària. Per primària entenem el tipus en què no es troba cap causa després d'un estudi aprofundit i el pacient és absolutament normal en els moments fora de les crisis. Epilèpsia secundària és el tipus en què trobem una causa, habitualment una agressió al sistema nerviós central, i possibles altres seqüeles d'aquesta agressió com és una deficiència intel·lectual o bé una paràlisi cerebral o dèficit sensorial (auditiu o visual).

El nen amb epilèpsia coneguda

És possible que a l'escola hi hagi un nen amb epilèpsia. ¿Quins aspectes ha de tenir en compte el seu educador? En primer lloc, és important que parli detingudament amb la família sobre com són les crisis i la seva freqüència i durada. També cal que parli amb els pares sobre altres aspectes o problemes del desenvolupament maduratiu del nen. Serà bo comentar amb els pares com viuen la malaltia del seu fill i quines actituds educatives ha condicionat. En relació a les crisis epilèptiques és convenient conèixer les indicacions dels especialistes que porten el nen quant al tractament i l'actitud enfront d'una crisi. L'educador i tota l'escola en general han d'estar preparats per si es presenta l'eventualitat d'una crisi. Això s'ha de viure com una cosa possible i no catastròfica en la vida d'un nen epilèptic. Existeixen diferents tipus de crisis epilèptiques. Comentarem les anomenades «tònico-clòniques generalitzades», ja que són de les més freqüents. El nen perd de cop el coneixement, cau a terra i comença a fer batzegades rítmiques amb les seves extremitats i amb rigidesa de tot el seu cos, mentre queda amb la mirada fixada i sense resposta als estímuls externs. Això pot durar uns breus minuts i en el moment de la crisi pot mossegar-se la llengua, expulsar escuma per la boca i orinar-se. Després ve una fase postcrítica caracteritzada per un coma (com si estigués dormint però sense poder-lo despertar) que pot durar més temps que la mateixa crisi. Progressivament es va despertant fins a retornar a la normalitat. Si es tracta d'una crisi d'aquest tipus cal evitar, en tant que sigui possible, les lesions per la caiguda. Això és difícil per la manera imprevisible amb què es presenta, però, ocasionalment, si es troba un adult a prop d'ell, pot agafar-lo i col·locar-lo en una posició «de protecció» (estirat a terra per exemple). Cal també preveure les lesions bucals per mossegada, introduint un objecte dur entre les dents i assegurant-se que la llengua no estigui entre elles. S'ha d'evitar la fixació forçada de les extremitats, ja que pot provocar lesions. I també cal assegurar la permeabilitat de les vies aèries, que l'aire no trobi barreres en el seu pas fins als pulmons. Si la crisi dura més del normal cal portar-lo a un servei d'urgències. En la fase postcrítica no s'ha de fer res en especial, únicament assegurar-se que respira normalment i deixar-lo tranquil en un llit fins que es vagi despertant. Hem de tenir en compte la possibilitat de vòmits postconvulsius. Cal, evidentment, avisar i comentar-ho tot amb la família.

Possiblement el més important rau en el fet que l'escola no plantegi limitacions en les activitats diàries i habituals del nen epilèptic. Si no hi ha indicacions molt concretes dels especialistes que porten el nen, cal que faci una vida escolar absolutament similar a la dels seus companys, sense restriccions. De no fer-ho així, podríem estar afavorint problemes psicològics innecessaris.

El nen amb epilèpsia desconeguda

Hi ha formes de crisis epilèptiques que són més subtils que les «tònico-clòniques generalitzades». Descriurem les absències o «petit mal». Aquest tipus de crisi pot passar desapercbut i provocar un deteriorament inexplicat del rendiment escolar. L'absència simple es caracteritza per un trastorn de consciència que dura breus segons, durant el qual s'interromp, generalment, tot acte motor (el nen queda quiet). Podríem dir que el nen perd el coneixement per breus segons sense caure a terra. Durant aquests segons el nen no respon als requeriments del món extern. La recuperació i retorn a la normalitat és immediata, sense fase postcrítica. Crisis repetides d'aquest tipus i el fet que el nen es perdi el que succeeix a la classe mentre les té, expliquen la disminució del rendiment escolar. Cal comentar-ho amb la família si es té una sospita en aquest sentit. El tractament d'aquest tipus de crisi sol ser molt efectiu.

En general qualsevol fenomen repetitiu motor (batzegades rítmiques dels dits d'una mà per exemple) o de consciència ha de fer pensar en la possibilitat d'una epilèpsia.

Tractament de l'epilèpsia

Actualment disposem de tota una sèrie de fàrmacs molt efectius en el tractament d'aquesta malaltia. En l'epilèpsia primària pràcticament sempre s'arriba al control complet de les crisis. En la secundària hi ha formes més resistents i, tot i utilitzar més d'un medicament, el nen pot continuar fent crisis més o menys repetides. Sempre cal ser rígid en l'administració del fàrmac i evitar oblit de preses que poden ser la causa del descontrol de les crisis.

El tractament farmacològic més utilitzat en l'epilèpsia és el fenobarbital (noms comercials més coneguts: Luminal i Luminaletes). Cal saber que aquest fàrmac pot provocar somnolència, hiperquinèsia (excés de moviments), dificultats d'atenció i disminució del rendiment escolar si s'utilitza a dosis excessives o per idiosincràsia del nen. Aquests problemes poden ser deguts a altres causes no relacionades amb el fenobarbital.

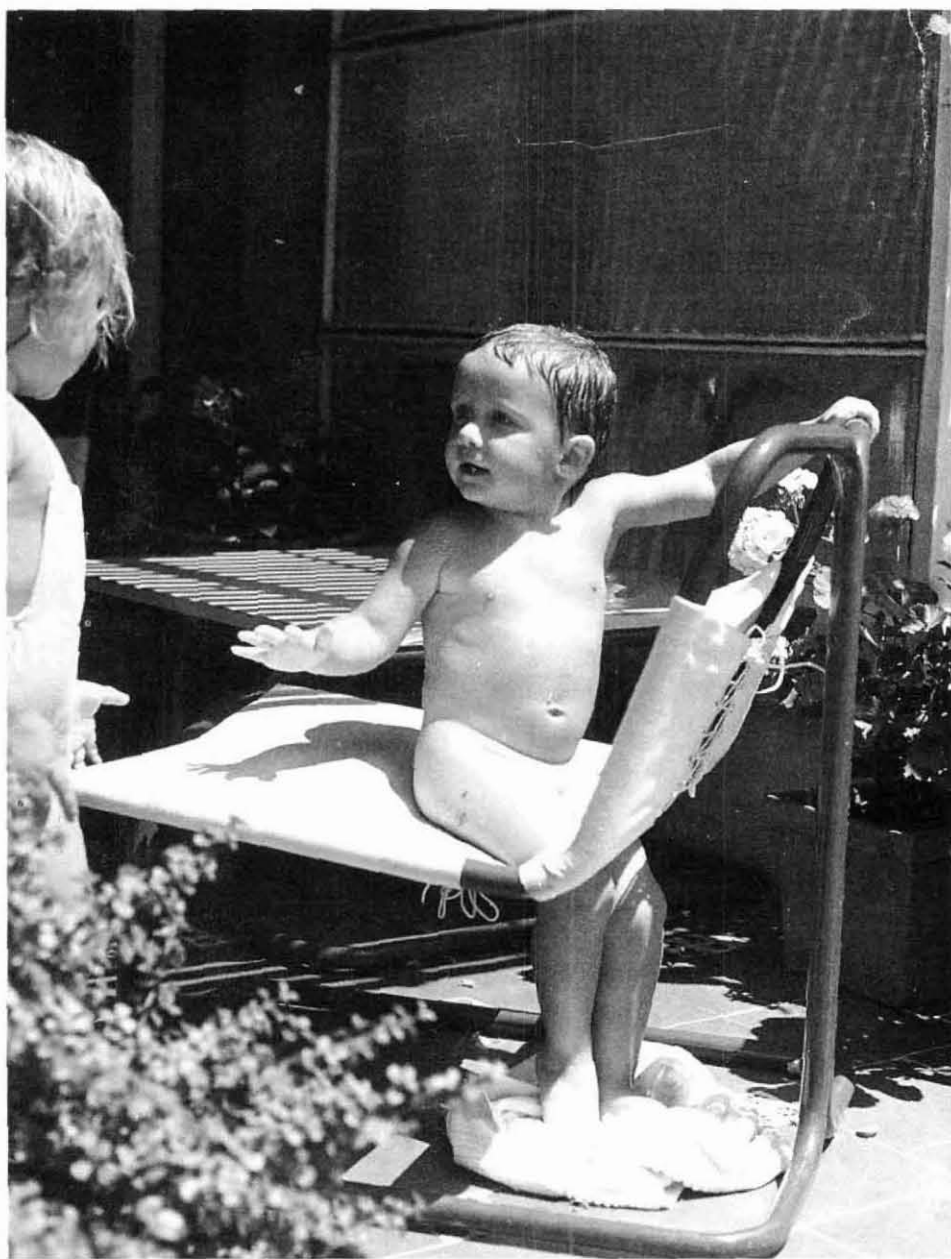
A part del tractament farmacològic és important una regulació correcta de les hores de son. La privació de son és un inductor de les crisis i, per tant, el nen ha de dormir les hores necessàries i suficients.

P.P.O.
Pediatre

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®



PETITS PROBLEMES DE LLENGUATGE INFANTIL DE 0 A 6 ANYS

JOSEP GUIXA I CAMPRODÓN

Molt sovint, al despatx del logopeda apareixen mares angoixades perquè el seu fill de tres o quatre anys presenta problemes de pronunciació, que preocupen molt tota la família. No és infreqüent tampoc que vinguin adreçades pel metge que porta el nen i ha recomanat que es faci una revisió logopèdica. Però no és tampoc rar que la sol·licitud de visita al logopeda l'hagi fet la mestra del Parvulari, o fins i tot, de la Llar d'Infants. Si el noi és petit, de dos o tres anys, la resposta del logopeda, després de xerrar una estona amb ell, ha de ser, en la immensa majoria dels casos: No us preocupeu, però no us despreocupeu. I després, donar tota una sèrie de recomanacions per al tracte de l'infant.

Una de les recomanacions haurà de ser la necessitat d'una visita de la mestra al logopeda, per tal de poder parlar del cas, i explicar el que es pot fer, en els primers anys del nen, per bastir un llenguatge ben estructurat, sense defectes menors. (Els defectes majors, d'etiologia complexa, és clar que no, perquè correspon a intervencions especialitzades, però es la mestra a qui correspon detectar la possibilitat que hi hagi algun problema major i passar l'alerta raonada als pares.)

La majoria de vegades n'hi ha prou a seguir algunes conductes d'ordre general per fer que aquests problemes menors se solucionin, o, el que es millor, que no apareguin.

El present article intenta explicar, en poques paraules, el que els educadors, en general, podrien fer.

En primer lloc, hem de tenir present que el llenguatge és un instrument. Instrument que té unes utilitats concretes, i que com qualsevol instrument s'ha d'emprar per obtenir la satisfacció que correspon a alguna necessitat. Vol dir això, que quan parla el noi ho fa per obtenir algun resultat, i que, per davant de tot, el que veritablement compta es allò que el noi vulgui dir, en lloc d'allò que digui, si volem que l'acte de comunicació no resulti fallit.

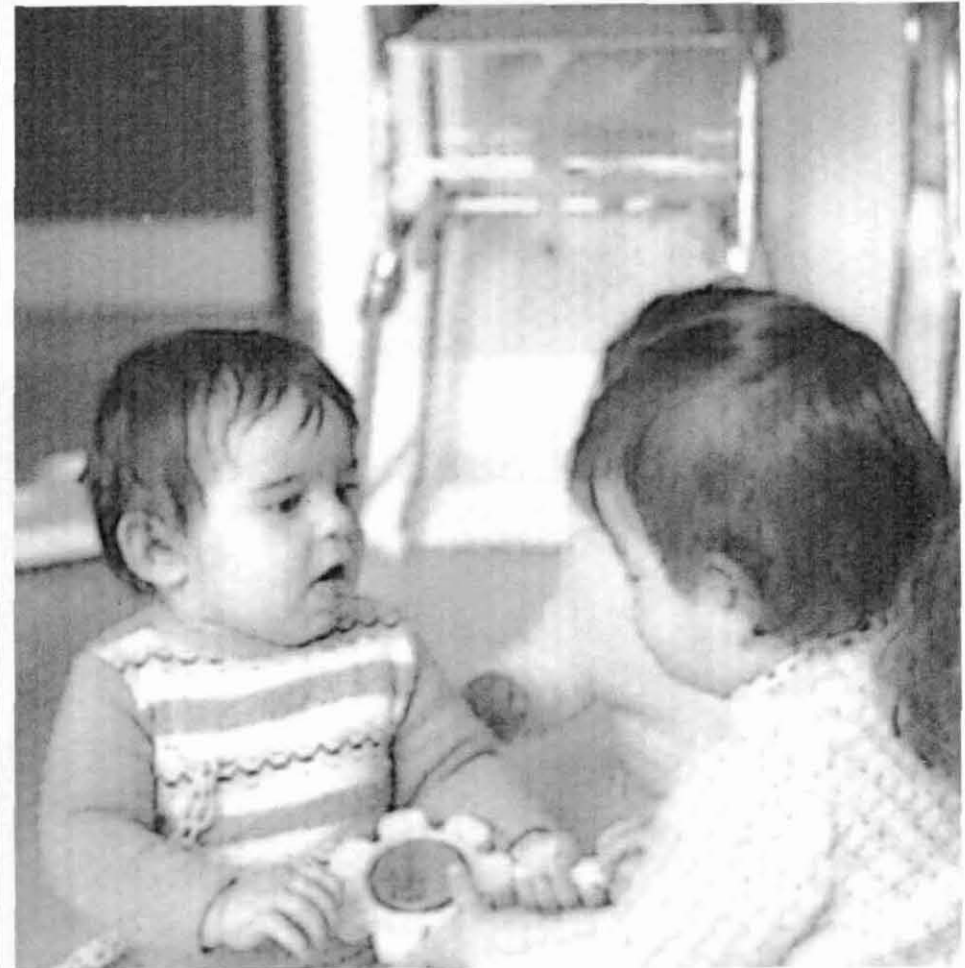
Hem de tenir present en tot moment la necessitat absoluta d'entendre el noi, pel damunt de totes les possibles anomalies de la seva parla, encara en període d'aprenentatge. I no s'hi val a buscar tota mena de consideracions sobre quines son les veritables motivacions que el mouen a parlar.

Una altra consideració general que hem de formular és que l'aprenentatge del llenguatge ha de ser un acte sempre plaent i sempre voluntari. Com també ha de ser-ho el fet de parlar. A parvulari no es pot dir: Nois, calleu!, no feu xivarri! No hi fa res que sigui l'hora d'explicar el conte o l'hora de passar granets. Per al noi sempre és l'hora d'expressar-se, i potser en aquest precís instant ens estigui dient el més transcendental dels discursos de la seva vida.

Novament el consell ha de ser parar-se a esbrinar què és el que està passant, i prendre les mesures que corresponguin, tenint molt en compte que un noi és una màquina preparada per aprendre, i una màquina que frueix extraordinàriament quan aprèn, i si porta malament la feina és perquè, de veritat, es troba davant d'obstacles que no pot superar. Una preparació acurada de l'estímul del llenguatge correcte en els nens de llar d'infants, o de parvulari, vol, precisament, no fer mai esment de les dificultats de llenguatge que hi pugui haver.

En canvi, tenint en compte les necessitats bàsiques que té el nen per a poder aprendre, li donarem ocasió de suplir-les, o d'adquirir-les, preparant jocs que, tot fent xivarri, l'entrenin en aquestes matèries. Podem organitzar jocs d'entrenament sensorial auditiu fent concursos de parlar baixet, de reconèixer per la veu els companys.

Un joc d'aquesta especialitat podria ser: Tothom «dormint». Se n'aixeca un, a l'atzar, i diu: —Jo sóc el capità! Els altres es desperten i diuen: —El capità és en Miquel!, i tornen a «dormir». Llavors la mestra en fa aixecar un altre, que també diu que es el capità. Els altres es desperten i diuen: No!, no!, el capità és en Miquel, tu ets en Joan!.





Els jocs de «dormir» són molt escaients per a fer que els nois posin atenció i esperin quelcom que ha de venir. Per exemple, tothom «dormint», la mestra diu un embull més o menys difícil de dir, per exemple: —Tanca la porta i porta la clau. Tothom es «desperta» i la mestra pregunta: —Miquel! Què he dit? Una variant seria «dormir» i somniar. Tothom «dorm», i cada noi «somnia» un conte. La mestra en toca un pel darrera i aquest explica el conte que ha «somniat».

Si tenim la sort de disposar de magnetòfon ens serà molt útil el joc de sons diversos «LOTO SONORE», de Natan, o els discos de la col·lecció AGES MENNON» d'efectes sonors. És interessant preparar una cinta amb sorolls diversos, i repetir la seva audició unes quantes vegades. Molt útil és, també, el llibre d'Inés Bustos, *Entrenamiento Auditivo y Logopedia*, amb la seva cassette de sons diversos.

És útil combinar el reconeixement de sons de la parla amb els exercicis de coneixement de la nomenclatura. Per exemple: Tenim una sèrie de parelles de coses dibuixades el nom de les quals es diferencia únicament en una lletra. Posem /pi/ i /vi/ /pala/ i /bala/, per exemple. El joc consistirà a reconèixer el so assenyalant l'estampa corresponent. No cal dir que els estímuls els pronunciarà la mestra molt correctament. Com és natural, escollirem paraules que posin de manifest defectes que es donen en el grup en què treballem, però no farem esment del «defecte» de que es tracta.

Potser és obvi esmentar aquí l'exigència d'una parla perfecta en el personal docent de les escoles. Encara que demanar un servei de correcció de la fonètica dels estudiants de les escoles de mestres, feta en la mateixa escola, és demanar l'impossible. Però és imprescindible la presència de models correctes, i problemes de ieisme, o de lambdacisme, tan corrents i tan fàcils de corregir, són imperdonables en els ensenyants.

Respecte a l'entrenament de la visió, podem fer els jocs de trobar animals, o bé objectes, en un embolic de coses, del tipus dels «trencaclosques», on s'ha de veure el peix en la cinta del barret del pescador, i la paella entre les branques de l'arbre. Jocs d'aquesta mena es poden fer superposant els dibuixos del «Lapisabio», o es poden trobar en les pàgines de les revistes infantils.

Els jocs de tacte es poden fer amb objectes diferents que es trobaran dins d'una coixinera tancada amb un puny de goma elàstica, amb referències de comparació o sense. Les peces d'una col·lecció de fireta de joguina són molt adients per a aquest joc. Es necessiten dues peces idèntiques de cada mena: Dues olles, dos plats, dues paelles... Una de les peces es posa dins la coixinera i l'altra damunt la taula. El noi pren una de les peces de la taula, l'examina bé, i llavors posa la mà dins la coixinera i busca la parella. No és convenient fer aquest joc tapant els ulls amb una bena o un mocador. Sovint els nois no se senten segurs amb els ulls tapats, sobretot si hi ha algun

problema d'oïda. El joc es pot complicar per als més grans amb retalls diversos de roba, amb textures diferents, o paper de vidre, o granets de pasamaneria.

També en aquest joc es poden combinar els exercicis de denominació, demanant els objectes pel seu nom, en lloc de presentar-los amb la parella.

Hem de fer esment de la necessitat que té el noi de comptar amb la integritat anatòmica i funcional dels òrgans de la paraula. Com és natural, l'anatomia dels òrgans no cau dins l'àmbit de les nostres possibilitats de correcció, i tot sovint, tampoc no hi cauen algunes possibilitats d'ordre funcional. Un paladar fisurat és una entitat anatòmica molt greu, que correspon al cirurgià de solucionar, i també un paladar paralytitzat per dificultats de funcionament del sistema nerviós està fora del nostre abast, i correspon de tractar-lo al facultatiu qualificat.

Però al costat d'aquestes mostres, tenim tota una gamma de mals funcionaments que podem millorar, i fins i tot solucionar totalment.

Molt sovint ens trobem amb llengües en permanent protrusió, amb babeig excessiu, llavis sempre oberts, expressions immòbils.

Si sabem organitzar tota una sèrie de jocs correctament dirigits, podrem tenir els nois, sense que ho sàpiguen, i per tant sense que es vegin maltinuts, en permanent exercici de recuperació. Però per aconseguir-ho, hem de ser capaços d'adoptar tota una actitud. Hem de ser capaços de fer beneïteries, i de lograr que els nois se les prenguin com tals. És una bona pràctica reservar un raconet de temps cada dia per «fer-ho». Començaria el joc, per exemple, «fent cares». Crido un noi i li dic: —Mira que enfadat que estic! I faig cara d'enfadat.— Tu també estàs enfadat! Fes cara d'enfadat!— I el noi fa cara d'enfadat. I a tothom: Feu cara d'enfadats...! Feu cara de contents! Feu cara de tristos! Feu cara de grassos! O cara de primos. O cara de beneïts.

Amb aquesta pràctica esteu educant el control facial que serà previ al control bucal i peribucal.

O «fer ganyotes». Crido un noi i li dic: Fes una ganyota ben lletja! I a tots: A veure qui fa una ganyota més lletja que en Joan! Tard o d'hora sortirà algú que treurà la llengua. Aproveu l'avinentsa per començar a fer ganyotes amb la llengua, l'agilitat de la qual es imprescindible per obtenir un bon llenguatge. Amb nois ben disposats, i si no teniu una classe molt nombrosa, que podeu, amb certes limitacions, controlar individualment, inicieu el joc de «Fer dissabte de la casa». Consisteix a imaginar que la llengua es l'escombra, i hem de netejar tota la «casa». Repassarem les parets interiors. Traurem les teranyines del sostre. Escombrarem els racons. Traurem les teranyines del porxo. Espolsarem la catifa. Netejarem la façana. I per fi, mirarem a un i altre costat per veure arribar el pare. Tot són moviments de llengua per als quals podeu imaginar una denominació més o menys graciosa.





Alternarem aquests jocs de pura gimnàstica amb «jocs de fer sorolls», en els quals anirem repassant les articulacions del llenguatge.

Mentre fem beneiteries, introduïrem exercicis encaminats a aconseguir finalitats que ens interessin, però de cap manera deixarem entreveure als nois quina pugui ser la nostra finalitat. Es presenta ací un problema que hem de veure bé. Tinguem en compte que el noi és una màquina d'aprendre i de complaure. Qualsevol intent de fer qualsevol cosa, serà interpretat d'acord amb els conceptes que el mateix noi té d'allò que li demanem, i amb les seves ganes de complaure, repetirà acuradament els esquemes erronis que ja té, sense arribar mai a corregir-se. Per tant, hem de presentar els sons com a gestos de buf, de ganyotes, de moviments de llengua, de cares, que fem per a divertir-nos.

Així, si a la classe hi ha alguns nois que ensordeixen la producció de /B/, i la canvia a /P/, jugarem a fer sorolls amb la boca tancada, fent apreciar les vibracions internes de la veu dins de la boca, immediatament abans de l'explosió de la /B/.

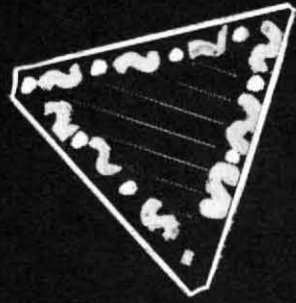
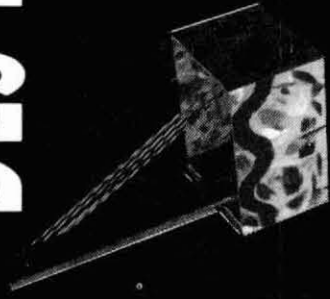
Repeteixo que l'exercici ha de presentar-se com un joc poca-solta, que faci plaent l'activitat i que s'emporti l'atenció dels nois lluny de la idea de correcció del so.

Si algun noi es «ieista», és a dir, que canvi a el so /LL/ i el fa /i/ i diu el «iapis» en lloc del «llapis», podrem jugar a parlar amb la punta de la llengua captiva entre les dents (sense prémer!!..., no fem bromes). La fonètica que en resultarà per als que parlin bé, serà desastrosa, però serà un joc per a ells, en canvi, serà ocasió d'enfrontar-se amb el so correcte per als que el desconeixen.

Si ens trobem a la classe amb algun noi que té les dents mal posades, i que pronuncia les /S/ deixant sortir l'aire pels costats de la llengua, en lloc de fer-lo sortir pel mig del davant de la llengua, jugarem a fer el tren, rpronunciant una /i i i/ molt llarga, que canviarem en una /xeix/ senzillament fent-la en veu baixa i tan fort com podrem. Amb una indicació de posar la punta de la llengua una mica més amunt, tocant les dents, aconseguirem el so correcte de /S/, sense haver de recórrer al filferro guia-llengües, que recorda massa vivament la cullera que sempre demana el pediatra a la mare, i que tan desagradable és.

I torno a repetir que tota la presentació i l'aplicació d'aQUESTS jocs ha d'esser com un joc que posem per divertir-nos, i això solament depèn de l'actitud amb què ens ho prenem nosaltres mateixos. Louise Treadwell Tracy, l'educadora de Los Angeles deia a les seves alumnes: «Si tu no t'hi diverteixes, els nois tampoc no s'hi divertiran, i perdran totes les ocasions d'aprendre».

EL MUSEU DE LA MÚSICA DES DE LES ESCOLES



Exposició

del 14 de febrer al 24 de juny de 1989

Museu de la Música

Av. Diagonal, 373. Barcelona



Ajuntament de Barcelona



LA MARIA MARRANOIA

40-a

MAITE CARRANZA

La Maria Marranoia era una nena molt ploranera. Plorava a totes bores i per qualsevol motiu. Plorava quan es llevava perquè li hauria agradat d'estar-se més estona al llit, plorava quan esmorzava perquè volia més sucre a la llet, plorava quan anava a escola perquè no havia fet els deures, plorava a la classe perquè els nens li deien que era una ploranera, plorava al pati perquè tenia fred, plorava quan berenava perquè no li agradava la xocolata, plorava quan mirava la tele perquè s'estimava més veure l'altre canal, plorava quan sopava perquè li feien menjar peix i plorava quan anava a dormir perquè preferia quedar-se llevada.

Quan era de vacances també plorava, no us penseu. Si era a l'hivern, doncs, perquè plovia i els dies eren curts i foscos i al carrer feia fred, però a l'estiu deia que no podia sofrir la calor i que la molestava el sol, a la tardor perquè queien les fulles i li feien molta pena i a la primavera perquè li picava el nas i li coïen els ulls. Així doncs, la Maria Marranoia es passava tot l'any plora que ploraràs.

¿Vosaltres sabíeu que els nens ploraners no poden fer gairebé res? I és clar, això dels plors fa molta nosa. La Maria Marranoia no podia anar al cine mai, de seguida li feien «xit» i la treien fora. Tampoc no podia anar de colònies perquè a les nits, com que plorava sense parar, els nens no podien dormir, ni tan sols no podia banyar-se a la piscina, perquè en plo-



rar bevia aigua i s'ennuegava, aleshores s'ofegava i l'havien de salvar a corre-cuita.

De ben segur que esteu pensant... i què feia la Maria? Doncs res de res. S'estava sempre asseguda tota sola en un racó i amb un mocador a la mà per no inundar la casa de llàgrimes.

La Maria Marranoia no ho feia pas per gust això de plorar tant, ella ja s'adonava que era un problema ben gros, però res, no podia fer-hi res!

Un bon dia la Maria es va adonar que com que era tan ploranera no tenia cap amic, i que els mestres no li deien res a l'escola per por que plorés i que els seus germans no volien jugar amb ella perquè els feia mal de cap i que els seus pares no la sentien perquè sempre duïen posats uns taps de cera a les orelles per no tornar-se bojos. Pobre Maria! Estava més sola que la una.

Aquell mateix moment va decidir que havia de deixar de plorar i, sense esperar-se ni un minut més, va sortir de casa per buscar una solució.

La Maria va estar-se molt de temps remenant paperots bruts i visitant metges que no sabien com guarir-la. Finalment, va trobar una fórmula màgica «per a nens que volen deixar de plorar» justament en un llibrot molt vell de la Biblioteca del seu barri.



La Maria va trigar un any a aconseguir la cua d'escorçó vermell, les vuit potes d'una aranya guenya, la banya d'un cargol bové collit amb lluna plena, el bec d'un pardal amb xarampió i el queixal d'un ase ratllat. Una bona feïnada, oi?

Quan ho va tenir tot, va agafar la mà de morter i picant, picant, en va fer una pasteta. La recepta deia: «afegir un raig de llimona i una llàgrima del nen que vol deixar de plorar», però de llàgrimes de la Maria no en va caldre cap més, n'hi havia per donar i per vendre perquè mentre feia la poció li'n queia un doll. En acabat va arrebossar la pasta, que tota crua li semblava massa fastigosa, i se'n va fer una croqueta.

A l'hora de sopar la Maria Marranoia es va menjar la croqueta, va beure un glopet d'aigua de Vichy per pair-la bé i se'n va anar al llit plorant.

Quan la mare de la Maria Marranoia la va despertar al dia següent es va endur una gran sorpresa. Vet aquí que la Maria, en obrir els ulls, va esclatar a riure com una boja i com més reia més ganes de riure tenia. Reia perquè estava contenta, perquè feia sol, perquè era dimarts i perquè li feia gràcia la cara de la seva mare. Es va haver d'asseure al llit del mal que li feia la panxa en riure; és clar, no hi estava gens acostumada.

La Maria no va plorar mai més i es va passar la resta de la vida rient.

«Potser es va equivocar en la fórmula del remei per als nens plorans i a la millor li van caure massa llàgrimes i els efectes es van multiplicar, o potser l'aranya no era prou guenya o el pardal tenia la varicel·la en comptes del xarampió o ves a saber! El que sí que és cert és que d'aleshores ençà la Maria va ser una nena riallera. Reia a totes hores i per qualsevol motiu. Reia quan es llevava perquè el seu pare s'embrutava el nas amb la llet, reia quan anava a escola perquè duia les sabates descordades, reia a la classe perquè el mestre tenia una piga a l'orella, reia quan sortia al pati perquè havia perdut el fortmatge de l'entrepà, reia quan mirava la tele perquè era en blanc i negre, reia quan sopava perquè li agradava la sopa de fideus i reia quan anava a dormir perquè tenia el pijama foradat.

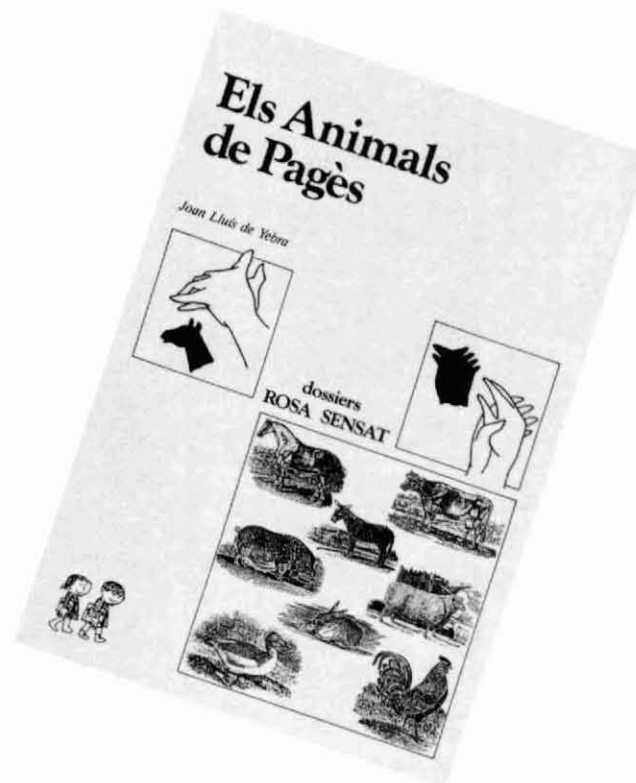
Em penso que la Maria Marranoia era una nena feliç, i encara que no va ser mai com els altres nens i tampoc no va poder anar mai de colònies perquè no deixava dormir de tant com reia, ni es va poder banyar perquè quan reia s'empassava l'aigua, ni podia anar al cine perquè la feien fora per riallera, ni podia llegir llibres perquè en riure li agafava mal de panxa, com a mínim la convidaven a les festes de pallsos i a veure pel·lícules de Charlot.

Fos com fos, la Maria Marranoia deia que no hi ha res al món més divertit que riure i... ¿qui ho pot saber millor que ella?

M.C.

NOVETATS

Proposta de treball que té com a centres d'interès els animals de pagès, els quals es fan arribar als nens del Cicle Inicial a través de contes, cançons, poesies, refranys, jocs, treball, manuals, etc. El mestre tindrà al seu abast, amb aquesta obra, un bon munt de propostes de treball sobre aquests animals tan coneguts i, al mateix temps, tan allunyats del nen d'avui.



**DOSSIERS
ROSA SENSAT**

Còrsega, 271 pral. - 08008 Barcelona
Tel.: 237 07 01

informacions

L'ONCE finançarà projectes educatius

L'ONCE s'ha proposat finançar projectes d'investigació sobre la prestació de serveis educatius per a la població infantil cega i deficient visual.

Amb aquest objectiu, es proposa estimular i potenciar investigacions i estudis psicopedagògics i continuar, així, l'acció iniciada per aquesta entitat ja fa uns anys.

En aquesta convocatòria es proposen dues àrees d'investigació: atenció precoç al nen cec i deficient visual (de 0 a 3 anys) i el nen de parvulari cec i deficient visual (de 4 a 6 anys).

Aquest premis estaràn dotats amb la quantitat de 20.000.000 de pessetes i el termini de presentació s'acaba el proper 28 d'abril.

III Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya

Els dies 3, 4 i 5 de Març es van aplegar més de 200 mestres dels diferents MRP de Catalunya per tal d'aprofundir en els temes:

I Societat, Cultura i Escola.

II Projecte Educatiu i Marc Curricular.

III Les noves Tecnologies.

IV L'Educació Ambiental, Moral i de Valors.

V Redefinició del model Associatiu dels MRP per Catalunya.

En l'Assemblea de la Federació que es va reunir en el marc d'aquestes Jornades van quedar federats 4 nous Moviments: El «Casalet» de l'Hospitalet, Grup de Mestres de Berguedà, Grup de Mestres de les Terres de l'Ebre i Grup de Mestres del Pallars.

Seguidament es va aprovar la proposta feta per la Junta d'una nova redistribució geogràfica de zones com a criteris d'elecció de membres de la Junta.

A l'acte de cloenda a la que hi va assistir el Director Gral d'Ordenació educativa, el Cap de Serveis Territorials de Tarragona, el Subdirector de l'ICE de l'UAB, i la secretària del Consell es va llegir una resolució de les jornades que reproduïm apart.

Proposta de Resolució

Sobre l'actual situació de de les negociacions amb el Departament

Els representants dels MRPs de Catalunya reunits en el Plenari de les III Jornades, davant l'actual situació de les negociacions entre sindicats i el Departament d'Ensenyament.

1. Considerem que la manca d'acord del Departament amb els legítims representants dels ensenyaments col·loca a l'ensenyament públic en una situació més greu que l'any passat pel fet de ser l'única Comunitat autònoma que no ha arribat a un acord amb el seu govern.

2. Considerem responsable al Departament d'Ensenyament de l'estat actual de les negociacions així com de la situació del conflicte obert que pot generar.

3. Es palesa la manca d'atenció que rep l'ensenyament públic a Catalunya i la poca consideració que reben els seus ensenyaments. Per això és d'especial importància arribar a un acord immediat que permeti començar a solucionar altres aspectes que afecten la qualitat de l'Escola Pública (planificació escolar, autonomia de centres, plantilles, formació permanent, etc).

La dilatació de la negociació i les propostes i contrapropostes presentades als sindicats evidencia la manca d'una línia política clara en el si del Departament d'Ensenyament que ha produït situacions lamentables de desqualificació entre els propis responsables i portantveus.

Conscients que l'extensió del conflicte d'ensenyament a tota la comunitat educativa va en perjudici de l'Escola Pública i davant de la impotència que provoca l'actual situació.

Instem el Departament a reconsiderar la retirada de la proposta del 12 de febrer i fixar un termini breu de temps per tal d'arribar a un acord. Demanen al Conseller Sr. Josep Laporte un debat públic on s'expressi clarament les línies del Departament en relació a les demandes presentades.

Al temps que manifestem el suport dels MRPs a les mesures de pressió anunciades pels sindicats, sense perjudici d'altres que poguem impulsar.

Salou, 6 de març de 1989

Girona VI Congrés de la Coordinadora Estatal d'Escoles Infantils. Conclusions Generals

La formació inicial del futur educador de l'escola infantil

Vista la importància i transcendència de l'educació dels nens durant la primera infància, ja que és la base de tot el desenvolupament posterior de la persona, caldria que els educadors de les escoles infantils tinguessin la millor preparació possible. En aquest sentit, es considera que la formació inicial de l'educador de l'etapa zero-sis ha de consistir en uns estudis universitaris, de quatre a sis anys de durada, equivalents als dels docents d'altres nivells educatius i amb un planteig, però, totalment diferent del dels actuals plans de pre-escolar de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB, ja que no cal dir que els actuals estudis són insuficients i inadequats.

El currículum dels nous estudis estaria format per unes matèries basals (comunes o semblants a les resta d'educadors), a més d'uniques matèries d'especialització (específiques per a tota l'etapa de zero a sis anys) i unes pràctiques realitzades a les escoles infantils convenientment controlades i coordinades pels professors de les Escoles Universitàries i els educadors de les escoles bressol.

Com en aquest nivell educatiu no cal només una bona formació teòrica i científica, sinó que s'ha demostrat que són primordials les actituds i sobretot les aptituds del futur educador, la importància de les pràctiques i del seu seguiment es molt gran. Per tot això, caldria que els nous plans d'estudi mantinguessin un equilibri entre aspectes teòrics i pràctics, de la mateixa manera que entre les matèries considerades bàsiques o generals i les pròpies d'aspectes didàctics i metodològics més concrets.

Tenint present aquestes premisses, caldria que l'administració fes una proposta clara de pla d'estudis que seguís aquesta línia, per ser debatuda un cop presentada al col·lectiu d'educadors. D'altra banda, s'ha d'afegir que la proposta d'estructurar els estudis de manera similar als dels educadors d'altres nivells educatius està en relació amb la demanda del cos únic de docents.

Així doncs, existeix unanimitat en posar en dubte la validesa de l'actual professorat de les escoles de magisteri com a possibles formadors dels nous educadors infantils, pel fet que la seva preparació professional resulta insuficient, inadequada i totalment desfasada, pel fet que són persones que estan en certa manera desvinculades, i desconeixen la realitat de l'escola infantil, ja que, en general, mai no s'han preocupat per conèixer-la. És per aquest fet que és realment difícil un reciclatge i reconversió com a professors dels nous educadors, malgrat que, com és habitual, sempre hi ha honorables excepcions.

Seria convenient que el nou professorat alternés la docència amb la pràctica educativa a les escoles infantils, la qual cosa és indispensable per ser un bon coneixedor de l'etapa en qüestió i realitzar d'aquesta manera una correcta funció docent.

Una via de solució per al problema inicial de manca de professorat podria trobar-se en la proposta que siguin els actuals professionals de l'escola infantil, degudament qualificats, els qui s'encarreguin d'aquesta tasca. A partir d'ara és imprescindible que s'intensifiquin les relacions entre els responsables de la formació inicial i els educadors infantils, per tal que es faci un bon seguiment i avaluació de les pràctiques educatives, i que es comenci a investigar en l'escola infantil.

La transició cap a un nou model de professional d'escola infantil

Pel que fa als plans especials d'homologació existents actualment, ha quedat ben palesa a través dels debats la seva inadequació, per una banda, a la realitat de l'escola infantil i, per l'altra, a l'heterogeneïtat actual del col·lectiu de treballadors.

D'altra banda, existeix consens generalitzat a l'hora d'acceptar, tot i que es facin petites modificacions, la proposta d'homologació presentada a la tercera ponència pels companys de la «Coordinadora de Escuelas Infantiles de Andalucía».

El debat però continua obert i a partir d'ara correspon a les diferents coordinadores territorials la responsabilitat de desenvolupar i perfeccionar la proposta, matisant-la i ajustant-la a la realitat de cada comunitat.

La proposta esmentada té com a punt de partida la diversitat de situacions relatives a formació inicial que existeixen entre els actuals educadors d'escoles infantils, i pretén establir una sèrie de vies d'homologació, en les quals es tingui present principalment la formació inicial però també el nivell d'autoformació i els anys d'experiència, i permeti als actuals educadors accedir mitjançant uns cursos de formació al títol de «mestre especialista en educació infantil».

Aquesta homologació afecta tots els professionals en actiu i està estructurada en quatre mòduls:

1. El primer mòdul, dirigit als professors d'EGB, psicòlegs i pedagogs amb dos o més anys d'experiència, altres titulats mitjans i superiors amb cinc o més anys d'experiència, consistiria en un curs semestral de fonamentació teòrica.
2. El segon mòdul, consistent en un curs teòrico-pràctic d'especialització de dos anys de durada, estaria dirigit als professors d'EGB, amb l'especialitat de pre-escolar, sense experiència en educació infantil.

3. El tercer mòdul consistiria en un pla especial de «mestre especialista en educació infantil» de dos anys de durada, dirigit als tècnics especialistes en Jardí d'infants (F.P. 2) i altres educadors amb titulacions diverses i que en qualsevol dels casos tinguin més de cinc anys d'experiència.

4. El quart mòdul d'homologació, a diferència d'altres, no suposaria l'obtenció de titulació acadèmica; només permetria l'equiparació laboral amb els altres professionals titulats a aquelles persones que, malgrat tenir una experiència de cinc o més anys, no tinguessin una titulació específica o bé fossin majors de 35 anys. Aquests estudis de dos anys de durada permetrien el pas al tercer mòdul d'homologació optatiu.

D'altra banda, els continguts curriculars de cada un dels mòduls es consideren inacabats i oberts a les aportacions que en un futur puguin aportar tots els col·lectius implicats, dels educadors als sindicats, les administracions, els moviments de renovació pedagògica i les universitats.

També queda pendent d'estudi la possibilitat d'establir un sistema de convalidacions respecte als continguts dels diversos mòduls.

De totes maneres, els interrogants que es plantegen sobre qui elaborarà els currículums de la proposta d'homologació i, sobretot, a qui correspondrà la responsabilitat d'impartir-los, continuen sent els mateixos que els emmarcats en el cas de la formació inicial.

La formació permanent dels educadors de les escoles infantils

Igual o més important que la formació inicial és la formació permanent dels educadors infantils, motiu pel qual hauria de ser de caràcter universitari, obligatòria i gratuïta, la qual cosa significa que caldria que les administracions central i autonòmica se'n fessin càrrec. En aquest sentit s'apunta la possibilitat que, en alguns casos, siguin els ajuntaments els que assumeixin aquesta responsabilitat, ja que són el nivell d'administració més proper als usuaris i per tant més sensible a les seves demandes.

Per altra banda, és absolutament imprescindible que es portin a terme canvis importants en la valoració social i retributiva dels professionals del sector, així com una millora substancial en les condicions de treball. En aquest sentit hi ha unanimitat a l'hora d'exigir uns convenis laborals que contemplin uns salaris, uns horaris i unes plantilles que permetin fer viable l'esmentada formació. Concretament, uns horaris equiparats als dels mestres d'EGB dels centres públics, que contemplen un màxim d'hores lectives al dia (cinc) i unes hores de caràcter no lectiu (dues) dedicades a la programació, el treball coordinat amb els membres de l'equip, les relacions amb els pares i el reciclatge i formació permanent, ja sigui dins o fora de l'escola.

De la mateixa manera, com a conseqüència d'una valoració social millor, les retribucions econòmiques haurien de ser similars a les de la resta de

docents d'altres nivells educatius per tal d'evitar, entre altres coses, «la fuga de cervells» cap a altres etapes del sistema escolar o de l'administració educativa, sobretot d'aquelles persones o professionals que han accedit a l'homologació després d'haver realitzat un gran esforç personal i d'equip.

Pel que fa a les plantilles, és imprescindible que els educadors infantils disposin de personal suficient per fer front a les múltiples ocasions en què és necessari cobrir substitucions o assistir a cursos de formació permanent. Per altra banda, és necessari que el personal de substitucions estigui totalment implicat a l'equip educatiu, per la qual cosa cada escola hauria de tenir personal propi per desenvolupar aquesta funció i no utilitzar personal temporal o alumnes de pràctiques.

Com que el problema que sorgeix quan ens plantegem qui s'encarrega d'impartir la formació permanent és el mateix que en el cas de la formació inicial, s'apunta la possibilitat que siguin els mateixos professionals de l'escola infantil els encarregats d'impartir els cursos de formació permanent. Pel que fa a aquest aspecte se suggereix la institucionalització de l'any sabàtic a fi que els professionals puguin alternar l'activitat docent amb la pròpia formació permanent i el treball a les escoles.

Es continuen considerant vàlides algunes experiències de formació permanent, com ara és la dinàmica del mateix equip docent en els centres, ja que permet la reflexió crítica constant sobre el procés educatiu que es porta a terme. Els intercanvis d'experiències entre centres són un altre model vàlid de formació permanent, de manera que s'haurien de potenciar més, sobretot a les zones rurals, ja que quan es parla d'elles mai no se les exclou però tampoc mai no se les inclou.

També continua considerant-se vàlid el paper que el coordinador pedagògic realitza en el seu equip per tal de desenvolupar i potenciar la formació permanent.

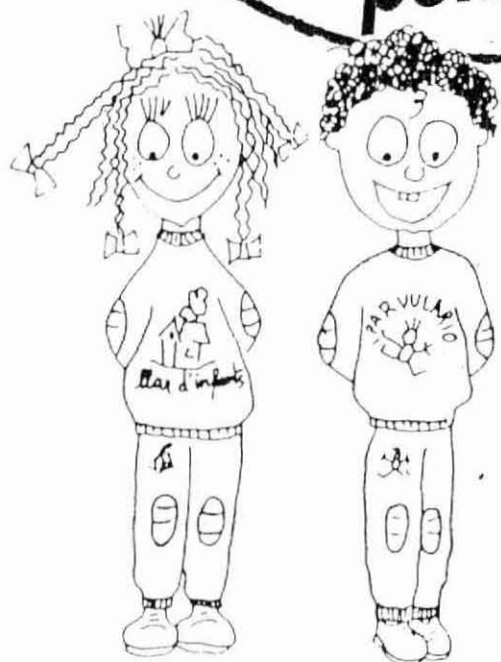
Com a aspectes innovadors en aquest camp es veu la necessitat que alguna institució assumeixi la responsabilitat de crear un «banc de documentació» amb l'objectiu de recollir i recopilar les diferents experiències que des de fa temps es van desenvolupant aïlladament i, per tant, no transcendeixen o es coneixen massa.

D'altra banda es planteja la necessitat que als treballadors de les escoles infantils se'ls donin elements per poder solucionar o reconduir els múltiples problemes de tipus psicològic i de salut mental que apareixen en l'exercici de la seva professió.

Els debats que s'han dut a terme en el VI Congrés han posat de manifest les grans mancances que pateix el nostre sector en els aspectes laborals; mancances que inhibeixen qualsevol possibilitat d'avançar en el model d'escola infantil que defensem, en el model professional al qual aspirem. Per tot això, la propera trobada estatal podria tenir com a eix central l'exigència del reconeixement social que com a professionals de l'educació ens correspon, així com la reivindicació de millors condicions laborals.

XANDALS - BABIS
CAMISETES - PANTALONS - SARRONS
MOTXILLES - PITETS

Segur que
haviéu
pensat...



- ✓ Donar un servei millor
- ✓ Oferir un producte a bon preu
- ✓ Pensar en la comoditat dels nens
- ✓ Distingir-se de la competència
- ✓ Sense la necessitat de fer comandes grosses



RIVASPORT amb els seus productes,
us dona l'oportunitat d'aconseguir-ho.

Demaneu informació a: Concepció Arenal, 97-101, Baixos
RIVASPORT, S.L.
Tel. (93) 351 06 57
08027 BARCELONA



ASSOCIACIÓ
de MESTRES
ROSA SENEAT

La nostra biblioteca creix

Adarra, Grupo de C.I.: MÉTODO NATURAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA. Bilbao. Adarra, 1986

Agosti, G., Rapp-Hess, C.: EL NIÑO, EL MUNDO SONORO Y LA MÚSICA. Alcoy. Marfil, 1988.

Browne, N.; France, E.: HACIA UNA EDUCACIÓN INFANTIL NO SEXISTA. Madrid. Morata, 1988.

Devries, R.; Kamii, C.: JUEGOS COLECTIVOS EN LA PRIMERA ENSEÑANZA. Madrid. Visor, 1988.

EL NEN SORD A L'ESCOLA BRESSOL. Barcelona. Ed. Caixa de Pensions, 1984.

ESTUDIO DE UNA EXPERIENCIA EN PREESCOLAR. Cartagena. C.E.P. Publicaciones.

García Garrido, J.L.: LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI. Madrid. Santillana, 1988.

Generalitat de Catalunya: ORIENTACIONS I PROGRAMES: L'EDUCACIÓ A LA LLAR D'INFANTS I AL PARVULARI. Barcelona. Departament d'Ensenyament, 1988.

Lazard-Levaillant, F.: DECOUVERTES DU PETIT ENFANT. París. Messidor, 1984.

Lleixà, T.: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PREESCOLAR Y CICLO INICIAL. Barcelona. Paidotribo, 1988.

Muñoz Hidalgo, A.: EL AMBIENTE FAMILIAR. Madrid. Narcea, 1987.

Polaino-Lorente, A.: LAS DEPRESIONES INFANTILES. Madrid. Morata, 1988.

Prado, David de: TÉCNICAS CREATIVAS Y LENGUAJE TOTAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. Madrid. Narcea, 1988.

Sarafino, E.P.; Armstrong, J.W.: DESARROLLO DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. México. Trillas, 1988.

Selmi, L.; Turrini, A.: LA ESCUELA INFANTIL A LOS TRES AÑOS. Madrid. Morata, 1988. LA TARTAMUDEZ. Salamanca. Amarú, 1987.

Soca-Tira: PSICOMOTRICITAT, DINÀMICA I DANSA A L'ESCOLA. Barcelona. Graó, 1988.

Tourette-Turgis, C. i altres: PSICOPEDAGOGÍA DEL NIÑO. Barcelona. Masson, 1988.

Wallo, H.: DE LACTE AL PENSAMENT. Vic. Eumo, 1988.

cop d'ull a revistes

Didàctica

UNA ESPERIENZA PSICOMOTORIA AL NIDO. Paola Vassuri i al. «*Infanzia*», núm. 1, set. 1988, pp. 29-34.

GRANDE MOTRICITÉ. SECTION PETITS. SECTION MOYENS. L. Sierra. «*L'école maternelle française*», núm. 1, set-oct. 1988, pp. 25-28.

ACTIVITÉS MUSICALES. C. Carbre i M. Villard. «*L'école maternelle française*», núm. 1, set-oct. 1988, pp. 53-54.

LE DIREZIONI DIDATTICHE PER LE SCUOLE MATERNE. P. Pasotti. «*Scuola materna*», núm. 2, oct. 1988, pp. 13-14.

Educació

HACIA UN MODELO DE ESCUELAS INFANTILES. «*De 0 a 8 años*», núm. 17, abril-maig 1988, pp. 7-11.

LOS NIÑOS DE 0 A 6 AÑOS YA NO PODRÁN CRECER JUNTOS. L. Cabrera i A. Garrido. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 163, oct. 1988, pp. 66-67.

LA EDUCACION INFANTIL, DISCRMINADA. J.F. Martín i P. Villalaín. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 163, oct. 1988, pp. 68-70.

Lectura i escriptura

PREMIÈRES APPROCHES DE L'ÉCRIT DES LA MATERNELLE. A-M. Imbert i N. Weintraub. «*Cahiers pédagogiques*», núm. 267, 1988, p. 25.

REPRÉSENTATIONS DE L'ACTE D'ÉCRIRE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE. H. Lucas. «*Cahiers pédagogiques*», núm. 267, 1988, p. 29.

Literatura infantil

EL SEXISME EN LA LITERATURA INFANTIL. Adela Turin. «*L'amic de paper*», núm. 10, oct. 1988.

Llengua

PROPOSTA CURRICULAR DE LLENGUATGE VERBAL PER A L'ETAPA DE 0 A 6 ANYS. L. Molina i al. «*Butlletí dels mestres*», núm. 221, jul-set. 1988, pp. 4-21.

EL CONTE A PARVULARI. R. Ros. «*butlletí dels mestres*», núm. 221, jul-set. 1988, pp. 22-29.

L'EDUCACIÓ MUSICAL DE 0 A 6 ANYS. E. Delalande. «*Perspectiva Escolar*», núm. 128, oct. 1988, pp. 31-38.

Política educativa

HACIA UNA REGULACIÓN DE LAS ESCUELAS INFANTILES EN ANDALUCÍA. «*De 0 a 8 años*», núm. 17, abril-maig 1988, pp. 12-17.

Psicologia

FRANÇOISE DOLYO, LE RESPECT ABSOLU DE L'ENFANT. A. Débarècle. «*Le monde de l'éducation*», núm. 153, oct. 1988, pp. 22-23.

LAUTONOMIE DES LE 1^{er} AGE. A. Szanto i A. Tardos. «*Vers l'éducation nouvelle*», núm. 426, oct. 1988, pp. 34-37.

Societat

FAMILLES MONOPARENTALES: LES ENFANTS DE DIVORCÉS À L'ÉCOLE. J-P. Mouras. «*Psychologie scolaire*», núm. 65, 3^e trim. 1988, pp. 75-84.



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 1989: 2.670,— 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 _____

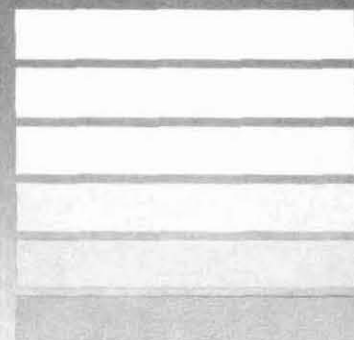
Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meua subscripció a **In-fàn-ci-a**

(firma)



biblioteca

ORIENTACIONS I PROGRAMES



L'educació a la Llar d'Infants
i al Parvulari

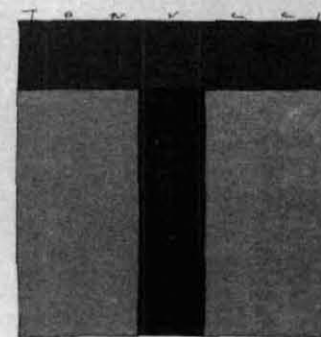
Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Orientacions i programes. L'educació a la Llar d'Infants i al Parvulari. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1988.

Ens trobem davant d'un treball adreçat a educadors que assenyalen quins han de ser els eixos principals d'una proposta educativa per a infants de 0-6 anys. La filosofia psicopedagògica de fons es basa en la interrelació de factors biològics i socials que permeten el bon desenvolupament de l'infant, així com en l'aprenentatge d'actituds i valors que afavoreixen aprenentatges posteriors. Dins l'etapa 0-6 es diferencien dos cicles: 0-3 i 3-6, en els quals s'emmarquen els aprenentatges en tres grans àrees: descoberta d'un mateix, descoberta de l'entorn, i interrelació i comunicació amb l'entorn, on queden especificats objectius i continguts.

ELS MATERIALS

FRANCESCO TONUCCI



EUMO EDITORIAL

TONUCCI, F. Els materials Vic. Eumo, 1988

L'obra incita o, si voleu, provoca els mestres per tal que utilitzin d'una manera lliure i creativa tota mena de materials i superin, així, els desconeixements i les timideses amb què molts educadors s'encaren amb la producció artística i amb els materials que la fan possible. En definitiva, per tal que els alumnes siguin creatius, els mestres també ho han de ser, ve a dir el present treball de Francesco Tonucci. A més de presentar diversos materials com el fang, la fusta, el color, l'autor suggereix infinitat d'idees, posa exemples i planteja propostes obertes i interessants. Tot plegat, acompanyat per fotografies, dibuixos i, és clar, amb els acudits de FRATO. Un llibre útil, amè i suggerent!

ABACUS[®]

DISTRIBUIDOR DE
SONY

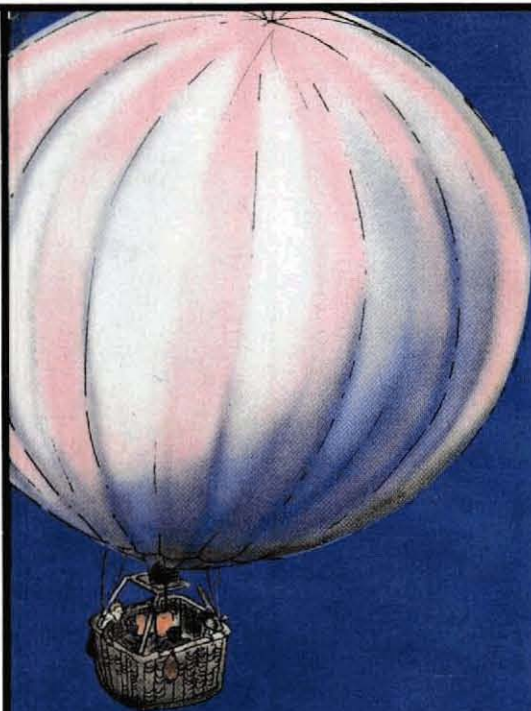


Especialitzat en el subministre a Centres Escolars

P · A · R · L · A / Q · U · E
P · A · R · L · A · R · À · S

Llengua catalana per a no catalanoparlants

Sol·liciteu
informació



P · A · R · L · A / Q · U · E
P · A · R · L · A · R · À · S

*El Nap
viatger*

EDITORIAL ONDA

Objectius:

Facilitar al mestre l'ensenyament del català com a segona llengua tant pel que fa a les escoles que l'ensenyen de manera progressiva com a totes aquelles que ho fan de manera total (immersió) des que el nen entra a l'escola.

En l'elaboració d'aquest material s'han tingut en compte la realitat escolar, les metodologies més avançades en l'ensenyament d'una segona llengua i els interessos dels nens d'aquestes edats.

Les activitats proposades provoquen l'expressió oral del nen, de manera que, a mesura que adquireix la segona llengua, la utilitza per a comunicar-se.

Aquesta sèrie acaba amb dos llibres més, corresponents al cicle inicial d'EGB.

MATERIAL DE L'ALUMNE

Dos àlbums

"Els Naps"

Parvulari, 4 anys.

"El Nap viatger"

Parvulari, 5 anys.

MATERIAL COL·LECTIU

"El llibre gros: Els Naps"

El titella

"El llibre gros: El Nap viatger"

GUIA DEL MESTRE

Un volum per als dos cursos

Autors

Rosa Boixaderas

Montserrat Correig

M. Cinta Margalef

M. Àngels Ollé

Il·lustrador

Teresa Càceres

Sol·liciteu informació i catàleg a:

Editorial Onda

Passeig de Gràcia, 120, pral.

Tel. 218 21 26

08008 Barcelona