

GENER
FEBRER
1990

in-fàn-ci-a 52

6 anys



DE MESTRES ROSA SENSAT

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ

Temes d'Infància, és una 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
- 8/9. **De nadó a company**
Joaquim Jubert
i al.
10. **Quan dues intel·ligències es troben**
Gianna Immovili
i al.

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

COMENÇA LA DARRERA DÈCADA

Amb aquest rotund 90

que acabem d'estrenar, comença la darrera dècada del segle. Moltes revistes ho aprofiten per fer el balanç de la dècada passada i els auguris de la que tot just s'enceta. Algú ha remarcat aquest any, com sovint els auguris han errat: sota el pes del balanç, no han previst alguna inflexió que s'ha produït en el futur. A **In-fàn-ci-a** ens atindrem, de moment, a comentar el pas 89-90.

Acabava l'any 1989 amb dos grans esdeveniments internacionals en el camp de la infància: l'un, la Convenció de les Nacions Unides en favor dels drets dels infants, i l'altre, la creació de l'Institut Europeu en defensa dels drets de tots els infants.

Cal remarcar la importància d'aquests fets? El primer és precisament el marc mundial de les múltiples polítiques de la infància, un mateix marc jurídic reconegut per tots els països però també un avenç cap a una mateixa sensibilitat de base envers aquest gran tresor de la humanitat que és la mateixa humanitat, alhora desvalguda i creixent de l'infant.

L'altre és la reunió a París, l'any del bicentenari de la Revolució Francesa, la dels Drets de l'Home, i en el nou i ja incomparable marc de La Défense, de centenars de científics i professionals de l'atenció a la infància que han proclamat la defensa dels drets dels infants, de tots els infants.

Un esdeveniment i altre han donat contingut a l'ampli debat fet al Congrés organitzat pel *Ministerio de Asuntos Sociales*, el darrer esdeveniment que cal ressenyar en aquest curt període de traspàs de dècada, a Espanya.

A Catalunya comença a prendre força el moviment de coordinació de persones i entitats en favor de l'exercici real dels drets de l'infant.

I amb tot i la línia ascendent que semblen marcar els fets i els moviments ressenyats, i el positiu que tots ells són en la creació d'opinió pública i de sensibilitat social, hem de dir que encara ens sentim moure en cercles minoritaris, quan volem veure traduïda l'opinió en fets i extensió real.

Ens preguntem quantes i quines iniciatives caldrà plantejar i realitzar en aquesta dècada que ara s'obre per aconseguir obrir un nou mil·lenni amb la dignitat humana d'oferir a tot nou nat en aquest món el que realment li cal per esdevenir home.

Moltes iniciatives. Just aquestes setmanes de principi d'any tindrem a les mans el text del projecte de Llei d'Ordenació del Sistema Educatiu, que tant afectarà l'educació dels més petits. Quants passos caldrà fer per realitzar-la positivament? Per emmarcar-la en la gran comesa de la realitat dels drets del nen?

Aquest futur ens inquieta, i omple d'esperança el nostre treball.

editorial

sumari

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: D'EXPLICAR CONTES/Roser Ros	4
Educar de 0 a 6 anys: OBJECTES I JOGUINES/Ersilia Menesini	9
Escola 0-3: EL JOC MANIPULATIU/Luisa Martín	13
Escola 0-3: TEMPS ERA TEMPS. ESCOLES BRESSOL PER A UNA REVOLUCIÓ/Josep González-Agàpito	18
Bones Pensades: TITELLES DE GANXET	20
Escola 3-6: «BARCELONA A L'ESCOLA»/Montserrat Espert	21
Escola 3-6: EL LLIBRE DE CRÒNIQUES/N. Torras, N. Tor, M. Escayola i L. Pérez	25
Infant i Societat: QUAN ARRIBA UN GERMÀ/M. Àngels Ollé	30
Infant i Societat: PRIMERA INFÀNCIA, PRIMERA TELEVISIÓ/Bianca Orsoni	33
Infant i Salut: L'INFANT A L'AIGUA/Conversa amb Patricia Cirigliano	39
Racó del Conte: LA GUINEU I EL LLOP/Conte popular català	42
Informacions	44
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Com es tornen realitat els personatges de les rondalles a les nits de colònies

La Mare dels Peixos, els perots i uns quants personatges més deixen cada nit, per unes hores, les pàgines on viuen impresos i ajuden els mestres a obrir la caixeta de la imaginació de cadascun dels seus xiquets, de les seues xiquetes.

Enguany han estat els perots, uns músics molt remenuts amb les orelles punxegudes els que han eixit de la caixeta de les Caterinetes que Tresina portava al Castell d'Entorn i no Entorn. Els nostres personatges han eixit corrents de la caixeta, la Tresina no els ha pogut recollir i vet aquí que ells, cantant i ballant, han arribat a les nostres habitacions.

Arriba la nit. Ja tenim totes les criatures amb el pijama posat. L'activitat ha estat constant tot el dia i ara se sent la veu de la

mestra que diu: «El conte...! És l'hora del conte...!» Tots van arribant i formen una rondalla. A mesura que la rondalla –que, per cert, comença la primera nit i no acaba fins a l'última– entra en argument, veus canviar les seues caretes, caretes que passen del gest d'alegria al de por o sorpresa. Segur que tots o quasi tots són dins la Rondalla. Allí, al Castell d'Entorn i no Entorn, junt al Pare Frejolan i als pardalets amics del Príncep Bernat...

Quan arribem a la frase de cada nit «Ara tots i totes a dormir i demà... ja sabreu com continua la història» i comencem a dirigir-nos a les habitacions, les frases de «Bona nit, mestra!» van acompanyades d'altres com «Tu creus que passarà la prova?», o «Mestra, trobarà el castell de la princesa Ai-

guamar» i d'altres més. Ells no saben que en adormir-se vindran els Perots.

«Ja han caigut quasi tots», «Ja no queda ningú despert», anem dient ara una mestra, ara una altra. I comencen els preparatius...

Els Perots van deixant les seues petites petjades pels graons de l'escala i també bossetes amb alguna sorpresa: «Quantes?», «Cinquanta, que enguany ens ha acompanyat també a les Colònies l'amigueta d'Altea». «En tindrem prou?», «Sí. Clar que sí!». També deixen el seu retrat fet per la mestra Lourdes, que sap dibuixar molt bé perots i d'altres personatges de contes.

I quan les mestres ja cansades ens n'anem a dormir, pensem que aviat sentirem la primera veueta meravellada davant tanta sorpresa. No ens enganyem, quan desperta el



matí i encara estan tots mig adormits sentim les passes d'una parella que va a fer pipí i de sobte exclamen alhora: «Eh! Mira quantes coses per l'escala! Anem a despertar els altres! Vingau, vingau que hi ha regals», «Qui els ha portat?», «Les mestres, segur!», «Nooooo! Han estat els Perots, que no veieu les seues petjades i la foto que ens han deixat...!»

I així, amb els seus raonaments, amb els seus sí i nos, amb les seues investigacions sobre el com i sobre el quan, van passant els dies de colònies voltats per la màgia de les Rondalles.

Creu Planells

*Mestra de la classe dels cocodrils
de l'Escola Gavina.
(Picanya - Horta Sud del País Valencià)*

editorial **cruïlla**

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

Un mètode d'aprenentatge
fàcil i atractiu



Experiències 1-2

Iniciació cívica

M. Amat, T. Pijoan



El gripau blau

Lecto-escritura

(6 quaderns)

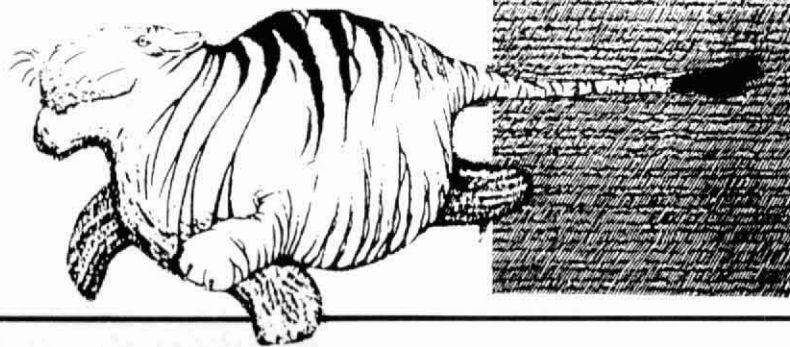
T. Mayor, M. Seix,
A. Masip



Llengua 1-2

Llibre de llenguatge

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



Nins 1-2

Aprenentatge globalitzat

(6 quaderns)

Equip IEPS

E

G

B

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



Märchen Erzählerin

educar de 0 a 6

D'EXPLICAR CONTES

ROSER ROS I VILANOVA

Explicar contes és quelcom agradable i alhora ben gratificant tant per a qui n'explica com per a qui els escolta.

Però quan es tracta d'explicar contes a nens i nenes que encara no s'han endinsat del tot en la comprensió del codi de la lectura, aleshores la tasca del narrador té quelcom de meravellós i especialment iniciàtic.

Ningú com el narrador no posseeix la facultat de fer que tot allò que coneix el nen pugui, a partir d'un moment determinat, moure's i actuar de manera diferent a la real i que potser el nen no hauria gosat mai imaginar si no hi hagués estat iniciat per la màgia de les seves paraules.

El conte està fet d'elements

Però de cap manera no podríem parlar de la capacitat maravillosa i iniciàtica de la paraula del narrador si els contes que ell explica no estiguessin poblats de personatges i llocs tan propers als nens que tan sols la seva evocació verbal pot provocar una representació mental en el cap del nen. Un breu viatge pels contes de més audiència entre els infants ens demostra, en efecte, que *els seus protagonistes* s'assemblen molt als seus oïents –ells que en són els

seus admiradors i consumidors principals: petits, aparentment indefensos, incapaços (o almenys així ho pensen els adults que, a cops, coprotagonitzen amb ells l'acció dels contes) de dur a bon terme les accions que volen o es veuen obligats a emprendre, que de tan agosarades fan posar la pell de gallina als petits. Noms com «en Patufet», «en Tabalet», «la formiga que volia anar a Jerusalem» o «el cargol que va voler anar a veure el forat d'on sortia el sol» són prou explícits i il·lustratius.

Els llocs on se situen la majoria d'aquests contes que tenen l'audiència assegurada –o sigui, els «hits parades», en narració per a petits– acostumen a ser els «dintres» i els «fores» de les cases dels protagonistes. De manera que quan el narrador diu «...va sortir de casa...» o «...li va dir que no sortís de casa...», just en aquest moment el nen que ho sent evoca mentalment la imatge d'una casa –ja que se suposa que tot nen en té una, de casa, sigui de la mena que sigui. Per tant, la primera imatge que hom es fa de la casa del protagonista del conte és la imatge de la pròpia casa. En general, quan els nens estan dins de casa experimenten la seguretat del conegut i sortir representa, per a molts, el risc i la inseguretat del desconegut. Els infants, des de ben petits, saben que les coses que passen a casa acostumen a proporcionar-los més seguretat que les que passen a fora de casa. Els contes també ens ho fan veure així: el que passa a l'exterior és, sovint, ben perillós. I ésser heroi és estar disposat a acceptar de córrer el risc del desconegut. Essent aquesta una de les raons que fan que hom s'identifiqui amb tal o tal altre heroi. Però encara hi ha més: en els contes, els perills poden ser a tocar de la porta. Per això, els contes i també els jocs d'infants donen gran importància a l'acte de tancar les portes. Sovint sentim a dir que per assegurar-se que tal cosa va quedar tancada es va fer amb pany i clau, o que perquè tal o tal altra porta quedés ben tancada hom va donar-hi set voltes de clau; i què me'n dieu dels set cabridets que tenien el perill a l'altra banda de la porta? De la mateixa manera, el nen que juga a «fet i amagar» diu amb tota la convicció del món «ric, rac, casa» i un cop dit tot això, allà no hi passa ningú. La porta ha quedat ben tancada i la dita màgica n'assegura la inviolabilitat.

Després de situar els protagonistes als seus llocs, ens adonem que *les coses que els solen passar* no són ni molt nombroses ni molt variades. Essent protagonista d'un conte et pot passar que et perdís, que et proposin de fer una acció desmesurada per a les teves forces, tens força possibilitats de trobar-te el llop, pot ser que desobeeixis la mare... Si superes qualsevol d'aquestes coses et converteixes en un heroi, I és que, fet i debatut, els contes de més audiència entre els petits estan formats per un nombre limitat d'elements, és a dir, de protagonistes, de llocs i d'accions. Però això té la seva explicació: el nen petit té la capacitat per retenir i comprendre una unitat narrativa limitada.





El conte està fet de paraules

Un cop establerts els elements que configuren els contes, entra en escena la màgia de la paraula ja que, sense el seu ajut, el narrador ben poca cosa podria fer.

Només la paraula té una forma tan peculiar d'avisar els oients que comença la funció. N'hi ha prou que hom digui «Vet aquí que una vegada» i el públic es torna tot orelles. N'hi ha prou que hom digui «I conte contat és conte acabat» perquè les enormes orelles que tothom havia desplegat durant el temps del conte serveixin per aterrar dolçament a la realitat, que, per una estona, hàviem oblidat de verificar si existia o no. De fet, ens era ben indiferent. Ens hàviem ficat a dins del conte.

Només la paraula pot construir diàlegs com el que es dona entre la Rateta que escombrava l'escaleta i els seus successius festejadors.

Gràcies a aquest diàleg i tants i tants d'altres, el nen, tot jugant, jugant amb les paraules que sonen bé s'aprèn gairebé de cor el que es diuen els dos protagonistes –la rateta i cadascun dels animals, per rigorós ordre d'aparició en el conte. Però la màgia de la llengua –que perquè és màgica mai no pot ser repetitiva– cada vegada que es parlen canvia d'onomatopeia i, així, quan el nen se sap de cor els diàlegs, es diverteix veient a venir allò que passarà i, de seguida que pot, ho diu al mateix temps que el narrador o bé juga a fer com si ell ho fos tot dient les mateixes paraules que els animals.

Només la paraula pot fer dir a un molinet «Barralatatabaliba» abans d'iniciar les seves màgiques accions. I el nen, que sap que els molinets no parlen –per màgics que siguin– accepta gustós el joc perquè sap –els contes escoltats fins ara li ho han demostrat prou bé– que aquesta mena de narracions no sempre diuen la veritat. Perquè si ho fessin així no tindrien pas cap obligació de començar avisant als oients que tot allò va passar l'any Tirurany, just en aquell temps que de la palla es feien fems; ni tampoc no tindrien perquè dir, en acabar, «conte contat, conte acabat, i si no és mentida deu ser veritat».

Només la paraula pot fer que els protagonistes s'anomenin Rateta que escombrava l'escaleta o Rateta Giberta o Rei Rató o Pere Milet que d'un pet va quedar enclastat a la paret.

Perquè els contes, que deuen gran part de la seva existència a l'oralitat, coneixen prou bé el valor de la cacofonia en el domini de la llengua i se'n fan un tip de jugar amb les paraules i les maneres de dir, perquè prefereixen que els primers passos del nen petit en el terreny lingüístic els faci de bracet de la música de la llengua oral. D'aquesta manera, encara que el petit se senti inse-

gur a l'hora de parlar, juga a crear els seus propis jocs de paraules, sobretot si ha tingut la sort de sentir els que li proporcionen els contes. I amb qui primer juguen és amb els noms dels personatges, perquè ja se sap que donar nom a cada cosa és el primer pas per poder-se'n apropiari després.

Comunicació i conte

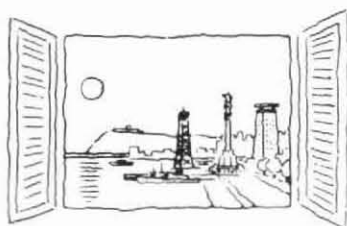
Però si els personatges dels contes per als petits s'assemblen tan entre ells com als seus oients, si els llocs on trascorren les accions són tan poc variats, si les coses que passen són tan poques, si, en una paraula, els contes dels petits són tan «reduïts», això no ens ha de fer pensar que són «avorrits». La prova és que quan expliquem a un nen el que va passar entre els set cabridets i el llop del conte, l'estem posant en coneixement d'uns esdeveniments que encara que ell no hagi protagonitzat directament, els pot comprendre prou bé posant-se a la pell del protagonista, desplaçant-se fàcilment a l'indret dels fets, sentint els cops del llop a la porta dels cabridets.

No crec que ningú s'atreveixi a qualificar aquesta situació d'avorrida. De fet, el qualificatiu el posa el nen mateix ja que mentre va avançant la narració demostra el seu interès apropant-se al narrador, enfilant-se a la seva falda –si pot– com si busqués la caloreta que desprèn el seu cos. Potser si no pogués fer tot això, no podria aguantar l'emoció de la narració ell tot sol. Potser quan es dona això, és que el nen en l'acte aparentment passiu d'escoltar ha estat capaç de descobrir el paral·lelisme que hi ha entre el que sent i el que, qui sap, si podria haver-li passat a ell també. Potser un cop arribats aquí, s'ha donat un acte de comunicació i, mentre durava, el petit ha experimentat la necessitat d'estar molt a prop, a tocar, de l'emissor.

Per tant, ja veiem com el narrador té un paper essencial en la formació de la capacitat de comunicació dels seus oients. Això fa que no pugui pas perdre de vista que quan la capacitat de l'infant per captar una unitat narrativa és petita –perquè ell també ho és, de petit– li hem de proporcionar unitats narratives –contes– adequats a les seves necessitats i possibilitats. I això, tant si l'infant ho ha de fer mitjançant el codi oral –per l'oïda– com si ho ha de fer pel codi de la lectura –per la vista. Això fa que, a cops, el nen, que ha estat primer oient abans que lector, tingui dos nivells de comprensió diferents i paral·lels –i no contradictoris–; serà capaç de comprendre un conte llarg i complex bo i escoltant-lo, mentre que si es tracta d'un lector novell el text a llegir haurà de ser no tan sols més curt sinó també més senzill en elements lingüístics.

R.R.V.





Barcelona

AULA
OBERTA

El programa BARCELONA AULA OBERTA, patrocinat per l'Ajuntament de Barcelona, ofereix a les escoles de fora de la ciutat la possibilitat de fer una estada de dos o cinc dies durant els quals Barcelona es converteix en una gran aula on aplicar els coneixements i les experiències dels joves escolars.

ITINERARIS MONOGRÀFICS

(Un dia i mig)

- | | |
|--|--|
| 1.- BARCELONA OLÍMPICA | 9.- BARCELONA I LA CIÈNCIA |
| 2.- BARCELONA I EL MAR | 10.- BARCELONA I EL CONTROL DEL MEDI AMBIENT |
| 3.- BARCELONA I ELS GRANS SERVEIS | 11.- BARCELONA I LES NOVES TECNOLOGIES |
| 4.- BARCELONA I EL COMERÇ | 12.- BARCELONA I ELS MITJANS DE TRANSPORT |
| 5.- DESENVOLUPAMENT URBANÍSTIC A BARCELONA | 13.- BARCELONA I ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ |
| 6.- ROMÀNIC I GÒTIC A BARCELONA | 14.- ESTUDIAR A BARCELONA |
| 7.- MODERNISME A BARCELONA | 15.- INSTITUCIONS POLÍTIQUES A BARCELONA |
| 8.- L'ART CONTEMPORANI A BARCELONA | 16.- MÚSICA I ARTS DE L'ESPECTACLE A BARCELONA |

ITINERARIS GLOBALS

(Quatre dies i mig)

- 1.- BARCELONA CIUTAT

PER A MÉS INFORMACIÓ:

SECRETARIA TÈCNICA Tel.: (93) 318 92 62

Horari: de 9 a 14 i de 16 a 19 hores.



Ajuntament de Barcelona

OBJECTES I JOGUINES

ERSILIA MENESINI

El món dels objectes. Quan un infant es troba davant d'un objecte nou, el seu primer impuls es dirigeix envers l'exploració i la coneixença de les seves propietats: l'infant manipula l'objecte o fa un seguit de temptatives per conèixer les característiques del nou element que té a la seva disposició. Aquest tipus d'exploració ha estat definit pels especialistes com a «investigadora, inquisitiva o específica», perquè obeeix a canvis que s'han produït a l'ambient. Té l'objectiu de conèixer les propietats de l'objecte. El nen sembla preguntar-se: «Què pot fer aquest objecte?» I en cerca la resposta a través de l'exploració.

Però, davant els objectes, l'infant no presenta només comportaments de tipus exploratiu: a mesura que es va familiaritzant amb el nou ambient i nota que en coneix les propietats, abandona l'atenció de l'objectiu precedent a favor d'un nou objectiu i sembla que es pregunta: «Què en puc fer d'aquest objecte?» Des d'aquest moment l'activitat de l'infant comença gradualment a ser guiada pels seus projectes i s'hi manifesta aquella conducta típica de l'activitat representativa definida com a «joc simbòlic».

Aquest tipus de joc, específic de l'etapa compresa entre els dos i els sis anys, es caracteritza pel «fer veure que...» o pel «fer com si...». L'infant veu les coses tal com són en realitat, però els atribueix un significat diferent. L'infant cavalca un bastó fent veure que representa un cavall, fa servir pedres, fulles, terra per preparar «plats exquisits», distribueix algunes cadires a tall de construcció de la pròpia casa.

En aquest món simbòlic infantil el primer pla l'ocupa la idea: ella guia l'acció de l'infant sobre l'objecte i la realitat sembla quedar dominada progressiva-





ment per la voluntat del Jo. Surt espontàniament la pregunta de si, en aquest procés de transformació, qualsevol objecte pot simbolitzar-ne d'altres, i fins a quin punt l'infant és capaç de forçar la realitat dins l'àmbit de les pròpies idees. Es tracta d'una qüestió essencial que pertany a l'essència de la complexa relació entre les dues esferes de realitat de l'infant: món objectual i món simbòlic.

La lectura psicològica de l'argument dóna indicacions contrastants respecte a això, que es poden agrupar en dos blocs principals.

Una primera sèrie d'estudis, dels quals Piaget és l'exponent més autoritzat, veu el procés de transformació simbòlica com una acció arbitrària i egocèntrica que el nen fa sense tenir en compte la realitat.

Segons aquest autor, el joc no representa una forma equilibrada de coneixement, sinó una forma distorsionada, individual i egocèntrica. Sembla que l'infant no tingui cap regla per dur a terme posar en acte el procés de simbolització: qualsevol objecte pot ser utilitzat per a substituir-ne un altre. Per a Piaget el símbol és un senyal individual elaborat pel subjecte sense l'ajut dels altres, i que només ell entén.

En termes evolutius, doncs, el joc simbòlic és suplantat paulatinament per altres formes de joc més adients, com ara el joc sòcio-dramàtic i el joc amb normes.

Una segona sèrie d'estudis, constituïda principalment per recerques de tipus experimental, efectuades en èpoques i àmbits diversos, té l'obra de Vigotski com a referència principal. Aquest autor també posa en evidència el procés d'emancipació de la realitat que té lloc dins del context del joc simbòlic. A la realitat un objecte té un únic significat: un barret és un barret, les funcions del qual són adquirides progressivament per l'infant en base a la pròpia experiència. Això no obstant, en el moment en què el barret es converteix en un plat, ja no és l'objecte qui guia l'infant, sinó la seva idea, és a dir allò que ell vol fer amb l'objecte.

I és, per això, que la tria recau sobre alguns determinats objectes en comptes d'uns altres. Vigotski diu sobre això: «No tot pot fer-se servir per a tot... un bastó pot esdevenir un cavall, però una tarja mai no podria ser un cavall per a un infant».

L'infant, durant el procés de transformació simbòlica, sembla utilitzar estratègies que determinen la tria de l'objecte significant. Crec que les estratègies més rellevants són de tres tipus, orientades per criteris perceptius, relacionats amb l'acció de l'infant sobre l'objecte i amb la connotació social del mateix objecte.

Les estratègies de tipus perceptiu semblen ser molt actives en l'edat precoc. Els nens de l'escola bressol, de dos o tres anys, realitzen substitucions simbò-

liques únicament sobre la base d'un grau molt fort de semblança entre l'objecte i el símbol. Sovint necessiten prototipus de l'objecte: els objectes en miniatura, com ara la tassetta, el platet, la cullereta, representen per a ells un estímul prou fort per a fer veure que donen de menjar a la nina.

Però en edats posteriors s'observa el progressiu distanciament entre els símbols lúdics i les característiques reals dels objectes. Els nens més grans s'estimen més per als seus jocs els objectes poc estructurats o indefinits i acompanyen l'acció de fer veure amb un comentari verbal que redefineix l'objecte i les seves funcions en relació al joc. Quants pares recordaran la decepció experimentada perquè el seu fill ha preferit jugar amb objectes poc estructurats i informals en comptes de fer-ho amb les joguines regalades.

La similitud, però, no és pas l'únic concepte que guia l'infant: ell no registra només afinitats o diferències entre símbol i objecte significat, sinó que li cal actuar sobre l'objecte tal com ho fa sobre l'objecte real. Per això busca en l'objecte determinades qualitats-senyal que li permetin l'acció. Per exemple, no tot pot substituir una pilota, sinó només els objectes que poden ser llençats i entomats com una pilota real; no tot pot substituir un plat, sinó només els objectes que presenten característiques de gruix i capacitat similars a les del plat.

L'infant, basant-se tant en criteris perceptius com de potencialitat d'acció dels objectes, efectua una primera discriminació de la realitat.

Un altre criteri important que contribueix a la tria de l'objecte simbòlic prové de les característiques de connotació social de l'objecte significat. Si demanem als infants de fer veure que compren o venen, la majoria substituirà els diners amb objectes que s'assemblin a les monedes o, en el cas dels més grans, amb objectes de valor, «d'or i plata com les monedes». Els nens, a mesura que van articulant i diferenciant la realitat social, tenen en compte les connotacions de l'objecte significat i el seu comportament lúdic sembla dirigit per les mateixes regles que caracteritzen l'actuació de l'adult en un context real.

El món de les joguines. En la relació lúdica infant-objecte, tan complexa, quin paper hi fan les realitats educatives en què viu l'infant? I quin paper hi fan les joguines que l'infant té quotidianament a la seva disposició? Fins a quin punt les joguines més usuals d'avui tenen en compte aquesta relació entre objectes i símbols en el joc infantil?

El mercat de les joguines és ple d'objectes prototípics, estructures mecanitzades, sofisticades, productes acabats, que converteixen el joc en un espectacle passiu, en el qual els termes subjecte/objecte es presenten, per dir-ho d'alguna manera, capiculats.





L'ús de les joguines mecanitzades, estructurades i robotitzades expropia l'infant del joc, ja que l'objecte viu la seva pròpia vida i pressuposa l'adequació unidireccional de qui hi juga. L'infant no transforma simbòlicament l'objecte, perquè la seva intervenció està rígidament predeterminada per les possibilitats d'utilització de la joguina.

Moltes vegades els pares es lamenten que l'única cosa que fan els nens amb les joguines és desmuntar-les i fer-les malbé. Però això passa perquè les característiques de la joguina automàtica només permeten la contemplació i l'admiració per una banda o bé la destrucció, per l'altra.

Què se n'ha fet dels objectes informals que reclamen la capacitat de l'infant per transformar simbòlicament les situacions? Crec que justament el fet de jugar amb joguines estructurades condueix l'experiència de l'infant per una via predeterminada, mortificant les seves capacitats lúdiques. Sembla respondre més a les necessitats de la indústria del consum que no pas a les necessitats psicològiques i educatives del nen.

A més, dins d'un ambient familiar sovint caracteritzat per unes relacions esporàdiques i ambivalents, la joguina sembla assumir altres funcions de caràcter sòcio-afectiu:

a) Per mitjà de les joguines els adults pretenen comunicar als infants el sistema d'expectatives socials que nodreixen envers ells, i per això alguns autors han mig vist en la joguina una funció de *cangur*, de zona d'aparcament de l'infant que allibera l'adult d'una sèrie de tasques viscudes com a massa cansades.

Així doncs, la joguina sembla haver passat de ser una eina per a la infantesa a ser un instrument educatiu amb tots els avantatges per a l'adult.

Tant a la família com a la realitat educativa li cal la recuperació d'una dimensió lúdica positiva. En primer lloc, em sembla, cal alliberar el joc de la mesquina espàcio-temporal on jeu avui. Hem d'afavorir l'infant amb millors possibilitats de joc, tant en espais diferents (a casa, a l'escola, al jardí, en estructures internes), com en relació als diferents moments del dia. A més, cal que l'infant visqui el joc com una experiència social positiva, i no com una pausa respecte a altres activitats més importants.

Una estratègia a seguir de cara a això, tant a casa com en l'ambient escolar, podria ser un cop més la dels objectes lúdics: aprenem a observar els objectes i les joguines dels infants i recuperem plegats, ells i nosaltres, la capacitat de conèixer-los, de fer-ne de nous i de fruit-ne de manera productiva.

E.M.

EL JOC MANIPULATIU

LUISA MARTIN CASALDERREY

Joc i aprenentatge. Aprendre significa, no només l'adquisició de coneixements, sinó la construcció de la intel·ligència i la construcció de la personalitat. Ara bé, perquè el nen pugui construir des de dins el seu propi coneixement, necessita ésser actiu i, a més a més, independent, curiós..., tenir un medi ric per a investigar i crear, tenir iniciativa, tenir confiança en les seves possibilitats i poder interaccionar, tenir l'aprovació i el reforç de l'educador que li permetin anar una mica més enllà del que li hauria permès la seva àrea de desenvolupament real.

Segons Constance Kamii, continuadora del pensament de Piaget, tots els tipus de coneixement (físic, lògic-matemàtic i social) exigeixen necessàriament l'activitat del nen. És a dir, el nen aprèn mitjançant l'acció; aquesta acció, o activitat, és molt variada.

Una de les formes típiques d'acció dels nens és la *manipulació*, és a dir l'activitat amb les mans.

La manipulació és una activitat que s'inicia molt aviat, però que roman durant tota la vida com a forma de coneixement i com a font de plaer lúdic. El joc manipulatiu, per al nen com per a l'adult, és una forma d'utilitzar la ment; d'aquí neix la seva riquesa i la seva importància. Sense aquesta activitat mental, la mera manipulació esdevindria inconscient.

Del resultat de la manipulació en la ment, en podem considerar dos aspectes: un fa referència a la informació concreta i fragmentada, objectiva, que té el seu origen fora del nen: les propietats i característiques dels objectes que es manipulen. L'altre es refereix a les relacions que es poden establir entre allò que el nen va fent de manera progressiva i allò que ja sap, i fent comparacions entre unes





propietats i altres: «ser» o «no ser» alguna cosa, ser «més» o «menys», «cabere», «estar ple», etc. Aquests dos aspectes es donen junts. Així doncs, el nen no toca els objectes només per produir efectes físics, sinó per posar-los en relació. L'experiència física acumulada pel nen l'ajuda, d'aquesta manera, a estructurar el seu coneixement lògic-matemàtic.

Si a més el nen té oportunitat de fer tot aquest tipus d'«investigacions» col·lectivament, es trobarà en situacions que li oferiran moltes més oportunitats. Les accions dels altres, potser, li desvetllaran nous interrogants, noves possibilitats d'activitat, d'intercanvis de punts de vista, se li presentaran possibles contradiccions... que el portaran a una reestructuració del seu coneixement i faran que arribi una mica més enllà encara.

Tot això representa un enorme plaer, que fa de tota aquesta activitat un veritable *joc*.

Condicions perquè el joc manipulatiu sigui educatiu. Els nens senten curiositat i estan actius només quan hi ha quelcom intrínsecament interessant. Si un material o unes joguines ja les té massa vistes, o si ja no hi descobreix res perquè s'han esgotat les seves possibilitats, el nen restarà passiu o actiu passivament. D'aquí la importància que els educadors tinguin molt clar el nivell del nen en aquells moments i molt clares les idees a l'hora d'escollir i oferir materials als nens.

Una de les condicions del material destinat al joc manipulatiu és *que tingui múltiples possibilitats perquè el nen estableixi relacions*, és a dir, que faci pensar al nen, que desperti la seva curiositat i les ganes d'interaccionar-hi.

Una altra característica és *que no s'hagi d'arribar a cap fi determinat*, que no s'hagi d'aconseguir res concret. La finalitat predeterminada restaria possibilitats d'acció i, una vegada aconseguit l'objectiu, seria fàcil memoritzar-lo i repetir-lo simplement sense que aportés res de nou al nen. Si l'objectiu el posa el mateix nen en funció de les seves idees, durant tota l'activitat va construint el seu pensament. Anirà provant, modificant, inventant i adequant la seva acció a allò que va obtenint. D'aquesta manera el seu coneixement necessàriament es desenvoluparà en una única direcció: cap a una més gran coherència, una més gran riquesa i una més gran precisió.

Podríem considerar una característica més, encara que sembli òbvia, i és que l'activitat manipulativa que oferim als nens ha de ser font de plaer, la qual cosa no vol dir que s'hagin d'evitar les dificultats ni els esforços sinó que l'han de fer fruir. Que el nen s'ho passa bé ho notarem per la concentració en l'activitat, per la seva duració i per les ganes de tornar-hi.

Tipus de joc manipulatiu. Podem parlar de:

JOC EXPLORATIU: És el joc manipulatiu que fa el nen quan es concentra a explorar les característiques i qualitats dels objectes. Així adquireix uns coneixe-

ments –d'ell mateix, dels altres i dels objectes– que no depenen només dels sentits, encara que siguin la font d'aquest coneixement, sinó també de la interpretació que ell fa de la informació sensorial que rep. Aquesta exploració la fa ja el nen molt petit quan agafa les joguines, les mira, se les porta a la boca, les sacseja... Però és també el primer que fem tots, davant d'un objecte desconegut que hem de manipular.

És important, doncs, oferir al nen, des de petit, objectes de gran riquesa sensorial, com els que es troben en «la panera dels tresors», o en «el joc heurístic», jocs formulats per la professora E. Goldschmied, o en el material Montessori. És una qüestió que hauríem de tenir present en qualsevol circumstància de joc, especialment en el manipulatiu.

JOC D'EXPERIMENTACIÓ: Suposa quelcom més sobre l'exploració. Vol dir que el material permet posar en relació unes coses amb altres, confrontant-les, comparant-les, provant... El nen, en manipular-les, es proposa ja uns objectius, encara que els vagi modificant a mesura que experimenta i va obtenint resultats. És un joc que permet aprendre moltes propietats i característiques dels objectes, del seu comportament, dels fenòmens físics, etc. El joc heurístic és un exemple clar, com també ho és tot el joc manipulatiu amb aigua, farina, arròs, lleties... i ampolles, pots, embuts, tubs, etc.

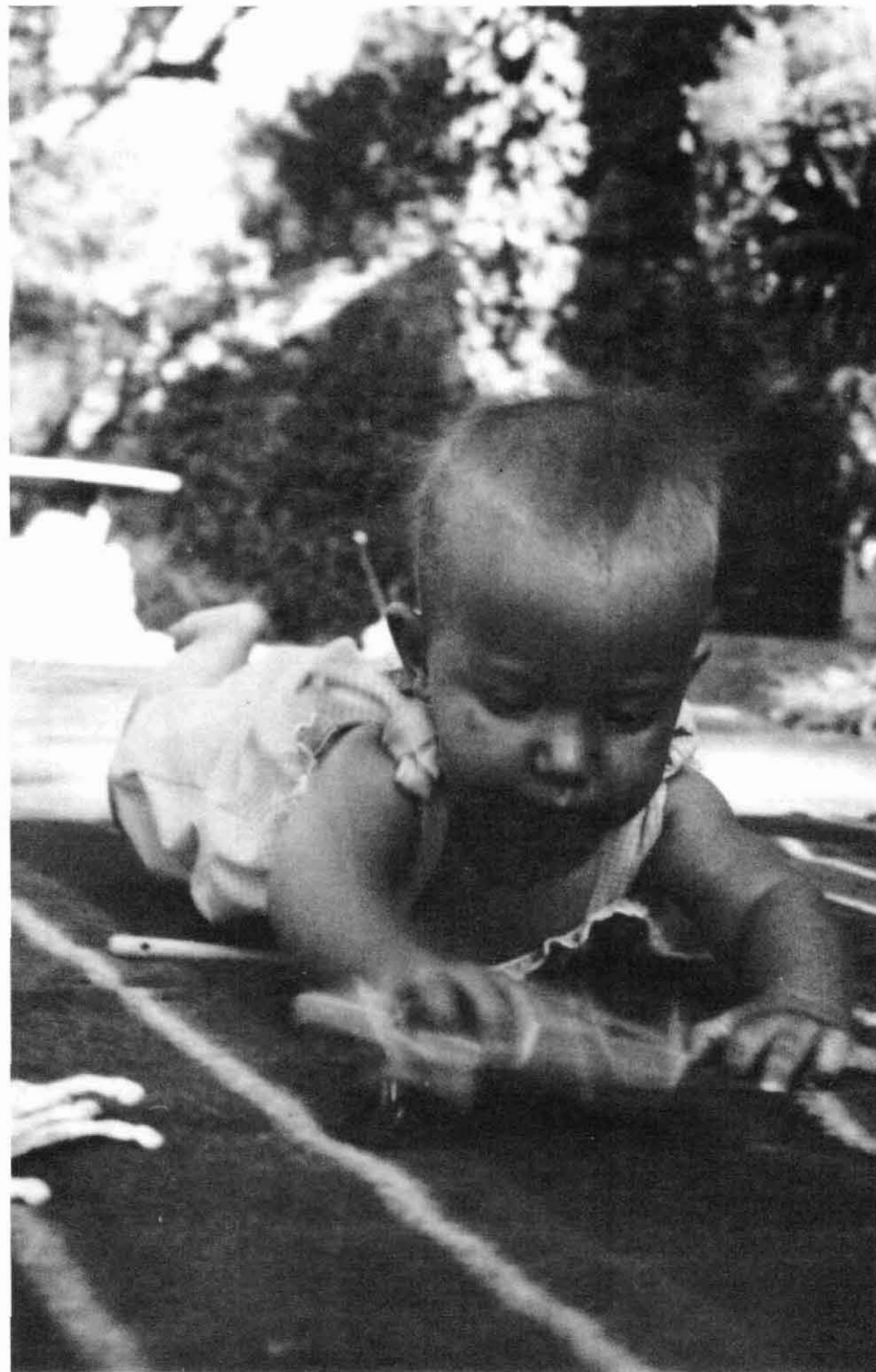
En aquest tipus de joc els efectes que el mateix nen produeix –voluntàriament o involuntària– el fan pensar, li creen interrogants i, per solucionar-los, el nen té necessitat de repetir les accions, de provar i observar atentament. A mesura que el nen va obtenint esquemes de coneixement, els aplica a d'altres objectes o situacions i observa els resultats. A través d'aquesta acció establirà les seves comparacions i extreurà les seves conclusions, que haurà d'anar modificant progressivament fins adquirir unes nocions ajustades a la realitat. El nen es lliura a aquesta activitat amb una concentració, una constància, una atenció i una capacitat d'observació veritablement «científiques».

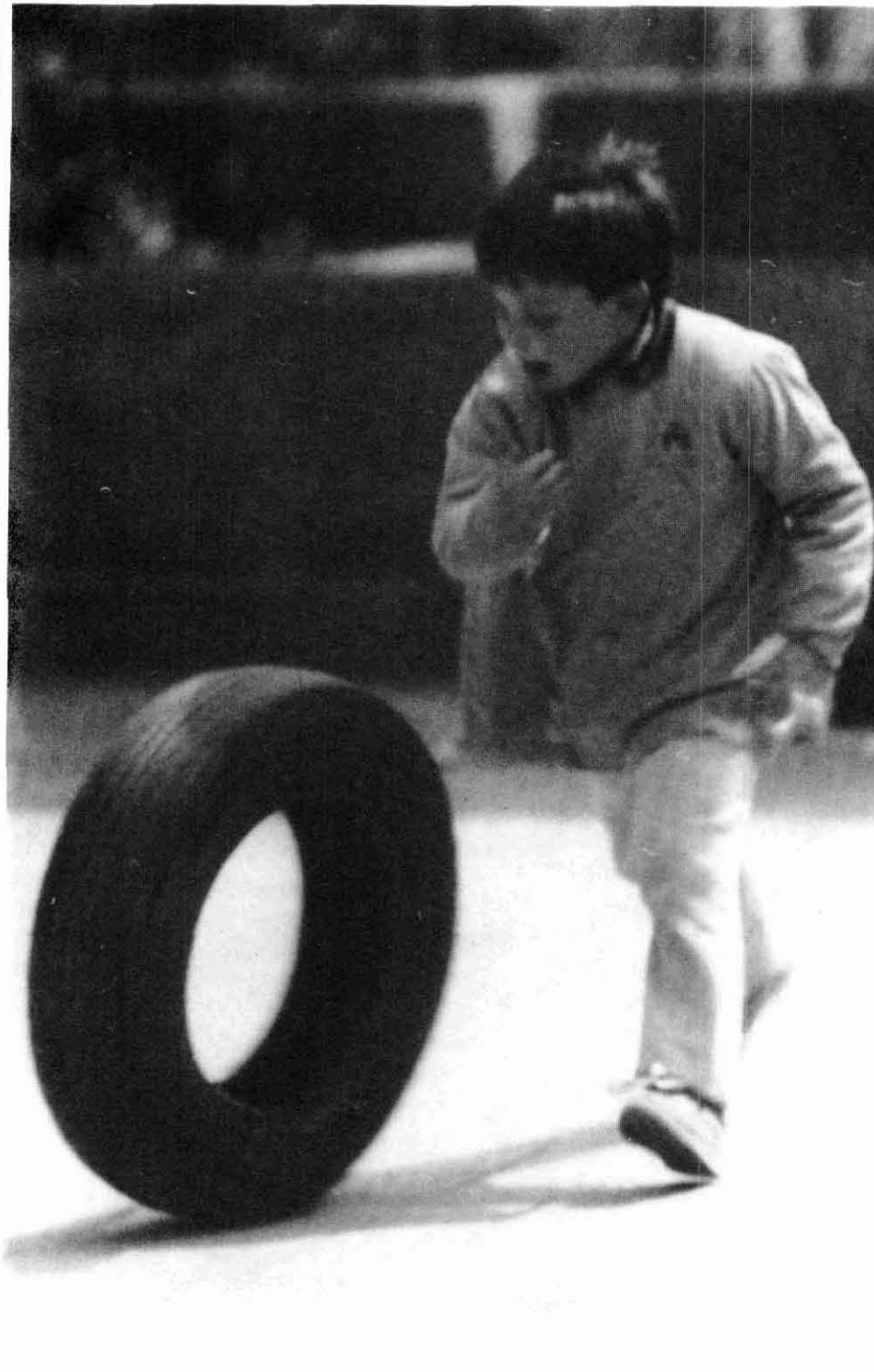
Aquesta experimentació la farà el nen d'una manera espontània amb qualsevol joguina o material adient al qual tingui accés. Però és tasca de l'educador proporcionar al nen materials adequats i variats, possibilitats d'acció sense interferències i un ambient estimulant i tranquil que li permeti concentrar-se i viure tots aquests coneixements.

JOC DE PRECISIÓ: Dins aquesta categoria s'inclouen totes aquelles activitats manipulatives, que per al nen representen un plaer lúdic, però que li exigeixen a la vegada una habilitat manual que anirà aconseguint a poc a poc.

Algunes d'aquestes activitats són típicament -escolars- o, almenys, en algunes escoles són les úniques possibilitats manipulatives que s'ofereixen, quan en realitat potser són les que menys coneixement aporten als nens.

Ningú no dubta, però, que cal treballar el domini de la mà i la progressiva precisió dels seus moviments per ajustar-se a diferents situacions i tenir un control





sobre ella. Plantejades d'una manera engrescadora i funcional, aquestes activitats interessen molt el nen, ja que per ell gairebé sempre és atractiva la dificultat.

Dins d'aquest tipus d'activitat podríem posar: estripar paper, arrugarlo, utilització de gomets, enganxar amb pega, punxar, retallar, resseguir, omplir un dibuix... I també enfilat boles, cargolar, encaixar...

Com a educadors tractarem d'oferir oportunitats molt variades i d'evitar que sempre siguin propostes de l'educador: hem d'aprofitar moments espontanis i situacions vivencials.

JOC CREATIU: Activitat de manipular materials transformables, dòcils a les ordres de les mans i que deixen empremtes: argila, pintura, dibuix, composicions amb materials diversos...

En les primeres edats, la manipulació d'aquests materials és, sobretot, d'experimentació, hi intervenen tots els sentits, les mans i la ment. Si el nen és capaç d'assajar repetidament diferents maneres de tractar el material està acumulant una experiència estètica –entesa com de plaer sensorial– i una sensibilització que li facilitarà l'expressió plàstica posterior, d'una manera creativa i personal.

El mestre hauria de saber presentar de molt diverses maneres els materials que vagin a ser manipulats per nens petits, d'aquesta manera facilitaria l'experimentació. Hauria d'oferir materials molt diversos, alguns ni tan sols considerats com a plàstics, per tal de desvetllar noves curiositats, noves coneixences i nous intents imaginatius. I hauria de tenir present que el procés de manipulació, en una activitat plàstica d'un nen petit, és més important que el resultat final mateix. Si es fan propostes molt concretes als nens i es dirigeix la seva activitat cap a un resultat, no sols se'ls priva del plaer d'imaginar, sinó que només s'aconsegueixen treballs molt semblants, que cada nen difícilment reconeixerà, que no tenen cap segell personal ni cap força expressiva.

JOC CONSTRUCTIU: He deixat en últim lloc aquest tipus de manipulació, perquè potser és la més elaborada. Per «construir» quelcom cal haver explorat les seves qualitats, haver experimentat les seves possibilitats, tenir unes certes habilitats aconseguides, ser imaginatiu i creatiu i, a més a més, haver previst el resultat.

Per joc constructiu entenc, doncs, el que porta a l'obtenció d'alguna cosa, mitjançant l'activitat manipulativa. Així podria ser joc constructiu el que es fa amb una arquitectura o simplement amb peces de fusta de diferents formes, que el nen pot apilar, ajuntar, etc... Els encaixos, puzzles, trencaclosques... també estarien dins d'aquest grup, encara que són més aviat una «reconstrucció». Igualment les composicions fetes amb blocs encaixables... Però sobretot les que el nen fa cercant els materials que necessita per obtenir el que es proposa: fer un llitet per a la nina, construir una cabana, etc.

La riquesa d'aquest joc manipulatiu posa en evidència la necessitat de ser suggerit i motivat –mai frenat– per l'educador.

Actituds del mestre i condicions materials. Per acabar, voldria resumir les actituds i condicions que cal que el mestre sempre tingui presents, perquè les activitats arribin a ser significatives per a l'infant:

- Proveir de materials variats, no sofisticats, amb múltiples i diversificades qualitats, que facilitin l'activitat del nen.
- Estimular el nen en la seva experimentació manipulativa, mitjançant l'aprova-ció, que no cal que sigui sempre amb paraules; convé que sigui també amb contacte físic.
- Oferir suggeriments i no solucions: la descoberta és del nen.
- Proporcionar un ambient adequat que permeti la concentració en l'activitat, el respecte per l'acció dels altres i que afavoreixi, alhora, la col.laboració, tot evi-tant el caire competitiu.
- Evitar les interferències, fins i tot les que el mestre està temptat de fer per ver-balitzar situacions o reforçar conceptes.
- Afavorir i guiar la reflexió posterior amb cada nen o en comú –segons edats i circumstàncies– per poder interioritzar i contrastar.

Aquest plantejament de les activitats manipulatives del nen, dins l'escola bres-sol, crec que pot ser molt constructiu, ja que, lluny de voler aportar col.leccions de dades al nen, li aporta coneixement que és, fonamentalment, una xarxa orga-nitzada d'idees, que el nen va establint en la seva ment. La tasca del mestre, doncs, és oferir un medi ric i fer el paper d'estimulador, sabent que –com diu Piaget– «el que estimula sempre és just el fet de plantejar-se problemes nous».

L.M.C.

Bibliografia.

- CASADEMONT, Enrica. *Les beceroles del llenguatge plàstic*, a «Infància» núm. 44, set-oct 88 pp. 2-4.
- DIENES, Z.P. *Exploración del espacio y práctica de la medida*. Barcelona. Teide, 1965.
- DIENES, Z.P. *Quelcom d'insòlit*, a «Infància» núm. 34, gener-febrer 87, pp. 4-11.
- KAMII-DEVRIES. *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid. Siglo XXI, 1983.





TEMPS ERA TEMPS...

ESCOLES BRESSOL PER A UNA REVOLUCIÓ

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

La creació d'institucions d'educació infantil fou un dels objectius dels moviments progressistes de començament del nostre segle. L'establiment d'aquesta etapa educativa era un pas imprescindible per a l'alliberament de la dona.

A la jove República Soviètica i en la XIII Conferència del Partit Comunista s'afirmava que «el problema fonamental del Partit comunista pel que fa al treball de les dones consisteix en la creació, amb l'ajut de les unions professionals i altres organitzacions, de *nurseries* i *kinder-garten*, menjadors i altres institucions anàlogues, que proporcionaran llibertat a la dona tant a la ciutat com al camp».

Aquesta mateixa conferència fou clausurada amb la intervenció de Lenin, que afirmà que sols quan s'assolís això resultaria possible realitzar completament l'estat socialista, en el qual la dona, emancipada de la coqueteria i els treballs improductius, ocuparia el seu lloc al costat de l'home.

Com a conseqüència de les resolucions d'aquesta conferència, el juliol de 1924 el Comissariat d'Educació féu públics uns «Elements fundamentals» o pautes per organitzar institucions ni que fos sobre un model molt simplificat.

Es creaven fonamentalment dos institucions: les escoles bressol i els parvularis. Les primeres s'adscrigueren al Comissariat de Sanitat, però es pretenia que ultra atendre les necessitats físiques del nen, s'atengués amb especial cura el seu desenvolupament sensorial i motor. En el segon i tercer any de vida calia atendre també el llenguatge, les emocions i el pensament.

L'escola bressol tipus

Les escoles bressol eren obertes durant tot l'horari laboral, que en els casos de les rurals s'estenia de cinc del matí a nou de la nit, segons l'estació.

Per als infants de pit les instruccions marcaven que en ser rebuts per l'educadora se'ls canviava els bolquers i es tornaven a les mares perquè els donessin de mamar. Es pretenia així que la puericultora pogués donar indicacions i pautes no sols de l'alimentació del nen sinó d'altres aspectes higiènics i educatius, en un esforç per erradicar costums i supersticions. Un petit pas més dins la ingent obra d'educació social que els comunistes s'imposaren.

Les mares que no volien retornar al cap de tres o quatre hores i tenien prou llet, podien dipositar-la en un flascó d'on passava al biberó individual dels seus fills.

Per als nens criats artificialment se'ls tenia a punt l'alimentació a disposició de les mares en arribar.

La voluntat educadora del comitè es reflectia en normes com la de no donar el pit fins al cap de tres hores, i fer-ho amb tots els nens al mateix temps, tot mantenint-los desperts durant l'alimentació, per tal d'inculcar costums de regularitat.

Si feia bon temps, els nens passaven la major part del dia a l'aire lliure.

Era prohibit gronxar els nens. De tant en tant les puericultores havien d'agafar a coll els nens i fer un passeig.

Tantes vegades com calgués canviar els bolquers, aquests eren rentats i retornats nets a les mares. En acabar la seva feina les mainaderes procedien a fer una minuciosa neteja del local.

Per a la secció dels més grans les instruccions insistien en la creació dels hàbits higiènics, gens corrents entre la població. Així en arribar cada nen l'educadora vigilava que es rentés la cara, les mans, el coll i les orelles i es feia netejar les dents glopejant fortament aigua. Després de rentar-se es canviava al nen la seva roba i se li posava una altra de neta, i passava a seure a taula on el company que tenia el càrrec li servia l'esmorzar. La mestra procurava inculcar els hàbits higiènics i socials del menjar. En acabar, els nens sortien a fora si feia bon temps. Mentrestant es rentava la vaixela i es fregava el terra i les taules per part dels nens que tenien aquest servei amb l'ajut de la mestra.

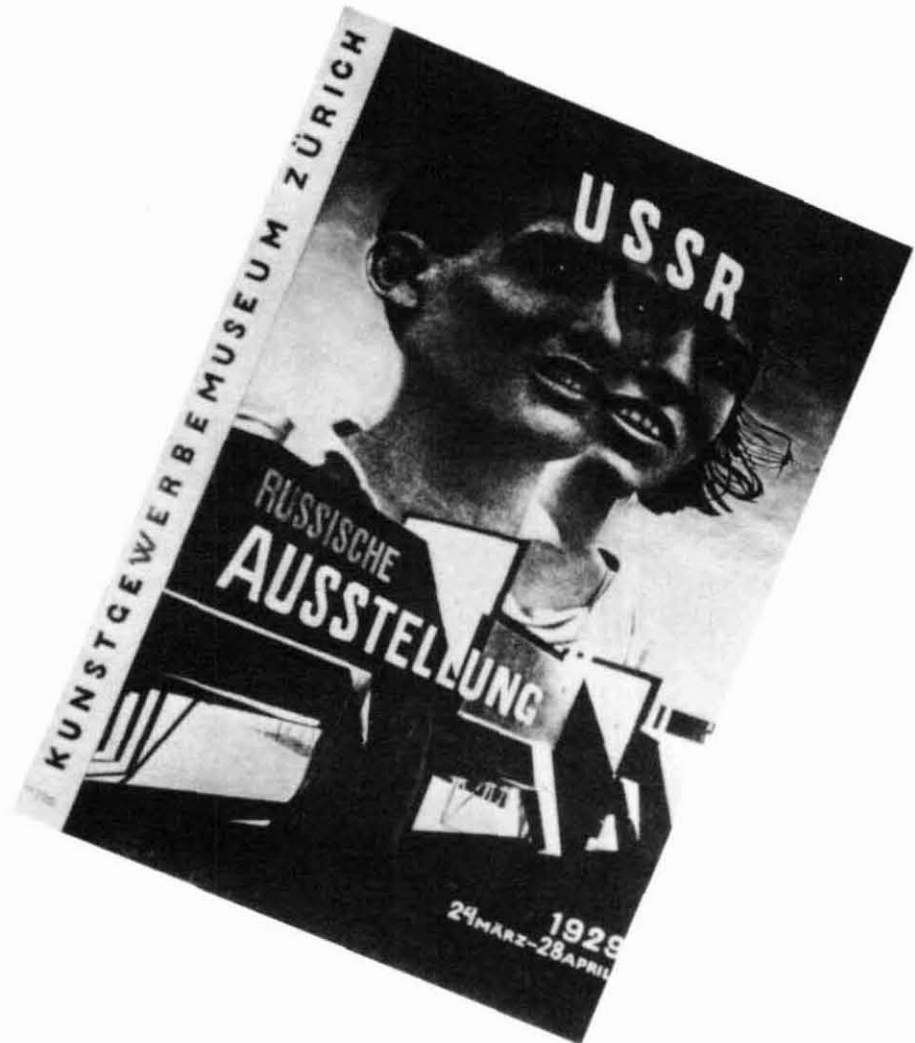
Les activitats que es recomanaven eren modelar, dibuixar, jugar amb la sorra o les joguines. Si feia bon temps es realitzaven curtes passejades. Després de dinar es feia la migdiada, i amb bon temps sobre l'herba. En acabar de dormir es banyava els nens amb aigua escalfada al sol. Al vespre els nens es posaven els seus vestits i plegaven.

Els responsables de l'educació infantil soviètica lluitaven en aquells anys amb la difícil situació econòmica del país, la qual feia que moltes de les *nurseries* restessin lluny d'acomplir la normativa que acabem d'examinar.

Es considerà que més que qualitat calia atendre com fos el major nombre de població possible. D'això no sols en depenia la incorporació de la dona al món del treball, peça de toc de la igualtat entre sexes que consagrava la revolució, sinó, també, el trencament de l'estructura de la família tradicional, fortament arrelada en una societat que tot just eixia del feudalisme. Aquest procés de ruptura del vell model familiar no estigué mancat en l'àmbit rural de certa violentació.

Els educadors comunistes eren conscients que si l'educació és un procés de reproducció ideològica, en aquells moments ho era a favor de la millor causa: la creació d'un home i una dona nous. Car la revolució que s'havia emprès aquell 1917 no era simplement política, sinó que volia ser tota una nova concepció de l'home i del món. Dins aquest procés, tal com assenyalava Lenin, les escoles bressol eren importants elements de revolució.

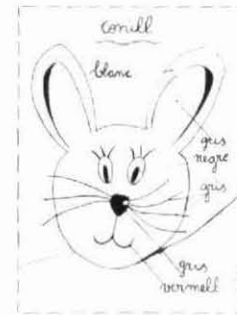
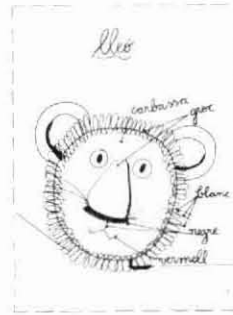
J.G.A.



Titelles de ganxet

Una altra manera de fer titelles per a la classe és utilitzar l'antiga i casolana tècnica del ganxet.

Necessitem:



- uns patrons base

les mans expertes d'una mare o una àvia (si no, les de la mestra)



Vet aquí un titella divertit i fàcil de mantenir en bon estat.

«BARCELONA A L'ESCOLA»

Arran de la convocatòria per part de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona del premi «Barcelona a l'escola», «*Infància*» (vegeu p. 46 del núm. 49 corresponent a juliol-agost 1989) es va posar en contacte amb els mestres d'escola bressol i parvulari que van resultar guanyadors. Fruit d'aquest contacte és la publicació de l'article que explica com es va realitzar la feina, tant per part de la mestra (idear el projecte, en funció de l'edat dels infants, programar-lo en un temps i en un espai,...) com la manera de ser viscuda pels mateixos nens (nenes i nens de primer de pàrvuls). Si algú estigués interessat a tenir més informació gràfica sobre aquest projecte, pot demanar a la Biblioteca de Rosa Sensat les diapositives que l'autora ens ha cedit gentilmente per tal que la seva feina es pugui difondre i doni peu a noves propostes de treball.

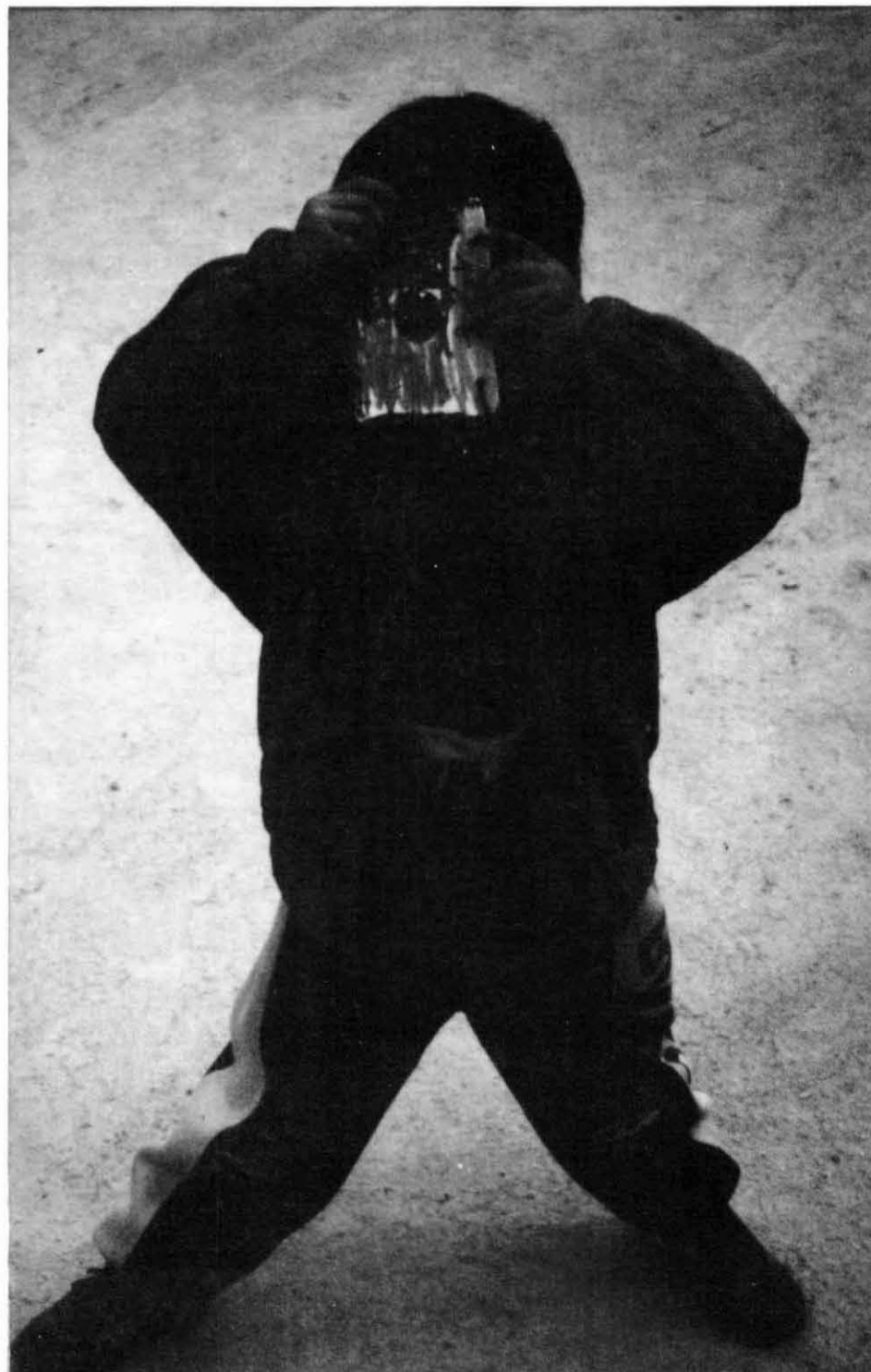
MONTSERRAT ESPERT I FORTUNY

El nostre entorn és un lloc permanent d'aprenentatge del que en podem treure diferents lectures. Aquestes lectures tenen diverses ressonàncies dins de cada un de nosaltres. La nostra feina com a educadors és canalitzar totes aquestes ressonàncies, estructurar-les, treballar-les per diferents camins d'expressió (parlant, dibuixant, fent teatre, fent música, fent plàstica...) i estar alerta que en tot moment el grup-classe les faci seves com a col·lectiu i com a individualitat.

Aquesta experiència de «Barcelona a l'escola» m'ha servit, a nivell professional, per fer un recull d'activitats, idees i recursos practicats en altres cursos anteriors. He pogut estructurar i donar forma a la pràctica quotidiana de la vida de la classe; aquesta és una de les coses que, com a mestres, quasi mai no podem fer i que la convocatòria del premi m'ha facilitat.

El projecte ha estat treballat amb un grup de trenta nenes i nens de quatre anys (primer de pàrvuls). La nostra escola és un parvulari situat en un principal d'una illa de la dreta de l'Eixample barceloní.

Aquesta experiència de treball està perfectament vinculada a la programació diària de la classe i a la programació general de l'escola. Pretén aprofitar diferents elements que ens ofereix el nostre medi de cada dia per:





- saber comptar fins al número sis,
- descobrir que vivim a Barcelona i aprendre a gaudir de les diverses possibilitats que ens ofereix,
- afavorir l'enriquiment de l'expressió parlada,
- potenciar la creativitat del nen per mitjà del dibuix i de la plàstica en general,
- reconèixer la forma ovalada.

Totes les activitats realitzades en aquesta experiència ens han portat molts dies de treball, de converses, de resoldre problemes, de preguntar a casa, de mirar amb els ulls molt oberts el que passa al nostre voltant, de sentir curiositat, de quedar-nos bocabadats pels descobriments fets, de relacionar fets i situacions, de fer teatre, d'explicar històries, d'aprendre noves paraules, d'escoltar els altres companys, de tenir cura del nostre entorn, de transformar petites coses quotidianes en elements lúdics... en una paraula de ser creatius amb nosaltres mateixos, els altres i el nostre entorn i d'aquesta manera establir una comunicació entre nosaltres i el nostre àmbit.

On és el sis?

Dins de la nostra classe hi tenim el racó dels números. Temporalment es va transformar en el racó de Barcelona. Substituírem les imatges que ens recordaven el número cinc (últim que havíem treballat) per sis formes ovalades. D'aquesta manera no només introduíem una nova forma geomètrica i un nou concepte numèric, sinó que deixàvem també sis espais oberts que ompliríem a poc a poc amb les nostres descobertes de Barcelona.

El senyor quadrat

Apareix a la nostra classe el senyor Quadrat, que és una carota de cartró amb la qual ens podem disfressar. La forma quadrada, la relacionem amb diferents coses de la classe (les rajoles de terra, les joguines,...), amb les claraboies del pati (en fem una reproducció amb grups de sis finestres que s'obren i es tanquen), i finalment sortim a passejar pel quadrat on és l'escola (una illa de la dreta de l'Eixample) i allí descobrim un altre cop més quadrats (cartells del carrer, finestres de les cases, rajoles de la vorera, el forat dels arbres, les tapes de l'aigua...).

La bústia

A partir del descobriment que fem de la bústia de la cantonada de l'escola, hem après el nom del carrer on vivim i ens hem decidit a enviar-nos una carta amb un dibuix per completar amb l'ajut de la família. Seguim atents el viatge que fa la carta en l'espai i el temps. Aquest dibuix, el tornem a l'escola i fem un àlbum de cartes per a la nostra biblioteca de la classe.

El zoo

Classifiquem els animals en els tres àmbits de vida que tenen (terra, aigua i



aire) i els relacionem amb tres grafies i tres colors. En el zoo anem identificant els animals que veiem i els relacionem amb els tres àmbits de vida. En tornar a l'escola cada nen i nena dibuixa l'animal que vol i el situa en el seu lloc de vida.

Un dia que plou l'aprofitem per fer teatre i disfressar-nos de la Dama del Paraiqua. Sortim a passejar com ella, amb sis amics diferents.

El senyor més alt de Barcelona

Investiguem qui és el senyor més alt de Barcelona (Colom) preguntant a casa i ho relacionem amb el mar de Barcelona (el Mediterrani) i les dues muntanyes (Tibidabo i Montjuïc). Fem un Colom amb fang, cartolina i un pal i li posem una petxina perquè està a prop del mar.

El Parc Güell

Juguem a ser turistes i ens preparam una càmera fotogràfica amb una cartolina per poder visitar el Parc Güell. Allí descobrim les cases que hi ha i fem relleus amb ceres i paper blanc pintant sobre una porta de Gaudí. Relacionem Gaudí amb moltes coses de Barcelona. Preguntem a casa. Tenim molt material i anem fent un llibre de postals de Barcelona dels diferents llocs que ja coneixem.

El metro i les comunicacions

Preguntem als pares quin color de metro hi ha més a prop de casa nostra i ho apuntem en una cartolina que hem preparat, que ens serveix per classificar els colors dels nens i les nenes que viuen en el mateix camí de metro que nosaltres (el mateix color).

Situem les informacions que tenim de Barcelona (parc Güell, el Zoo, Colom, la Sagrada Família...) en el color-camí del metro que ens porta a cada lloc. Fem un taxi amb cartolina, fang i xapes de begudes. Fem el mar Mediterrani amb papers de seda i d'embalar. Fem els senyals d'aparcament de cotxes i de taxis (P, T). Amb un quadrat gran de paper d'embalar dibuixem les cases de l'illa de l'Eixample. Amb tot aquest material ja podem muntar una Barcelona en miniatura al pati de l'escola i ens posem a jugar amb els cotxes, els taxis, Colom, el mar Mediterrani, les illes de les cases...

La valoració final de l'experiència ha estat molt positiva. Els nens estan entusiasmats amb els seus descobriments: han sabut fer-ne partícips els pares i els germans, han sabut ser més conscients del que passa al seu voltant i aquesta consciència els fa viure més el seu entorn i estar alerta de nous descobriments.

M.E.F.

Parvulari NIU
Barcelona



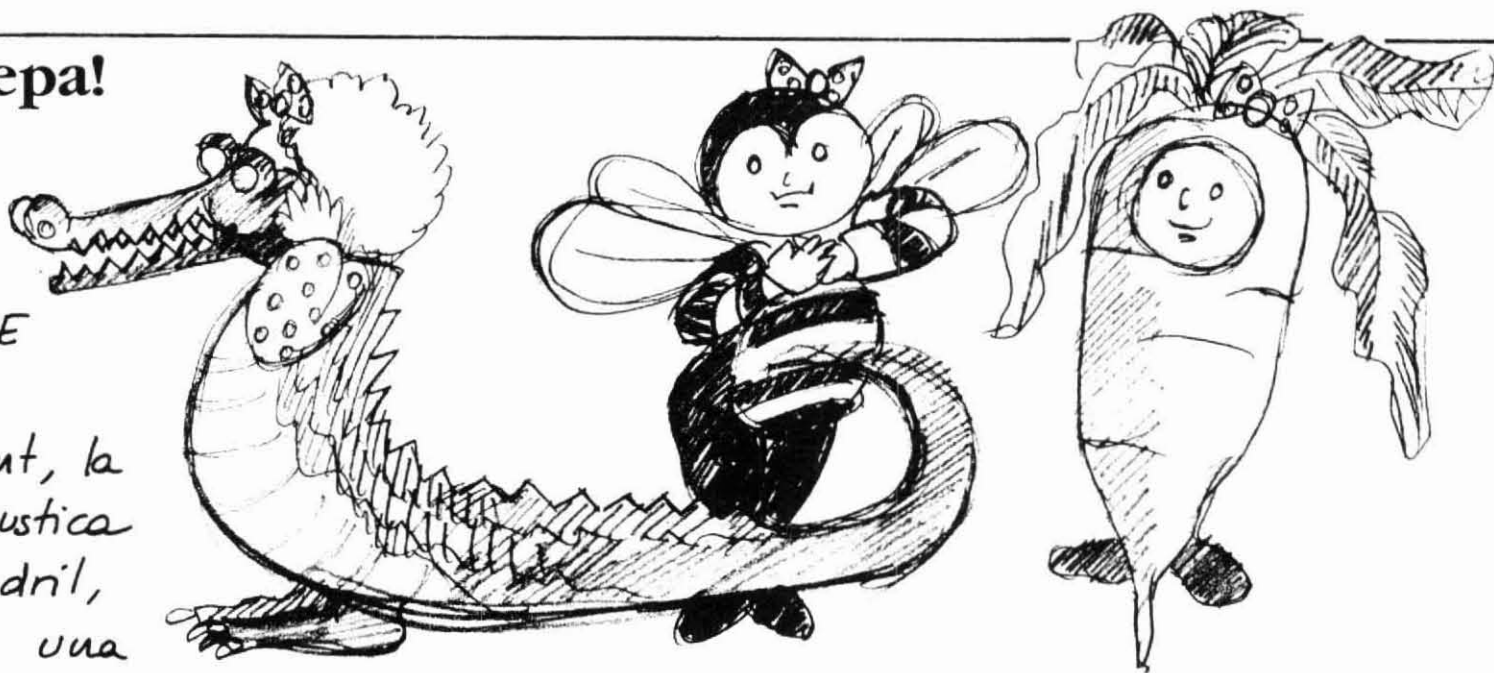
visca la pepa!

PROBLEMA DE CARNESTOLTES:

Si, normalment, la Pepa ja és càustica com un cocodril, solidària com una abella,

arreclada com una pastanaga, cautelosa com un sioux, dolenta com una bruixa,

fantàstica com un poti-poti oriental i ingènua com la Caputxeta, i com caldria que anés vestida per la festa del Carnestoltes ?



TERESA DURAN 90



EL LLIBRE DE CRÒNIQUES

NÚRIA TORRES, NATI TOR, MONTSERRAT ESCAYOLA, LAURA PÉREZ

Els mestres que treballem a l'Escola del Mar de Barcelona coneixem prou bé la importància que té de cara al bon desenvolupament integral de l'infant la seva participació en el que nosaltres anomenem «vida social». Aquest aspecte de l'Escola del Mar ha estat present en la seva manera de treballar des dels seus inicis i encara ara són vàlids els termes en què era definida la vida social a la revista «Garbí» (nom de la publicació de l'escola) de gener-febreny de l'any 1957, número que commemorava el 35è aniversari de la fundació d'una escola tan peculiar. Deia així: «Hem procurat crear, amb la força i l'experiència de 35 anys que han confirmat una postura i han aportat noves actuacions i actituds, una ciutat ideal en la qual conviuen totes les classes socials i en la qual cadascun dels nens hi és ciutadà amb deures i drets en una jerarquia que significa limitació de l'autoritat i responsabilitat de cara a un objectiu superior: la col·lectivitat. Així passem de l'individu al grup, del grup a la classe, de la classe a l'escola i de l'Escola a la ciutat. El ciutadà que té un càrrec gaudeix d'una jurisdicció més gran però té, també, una responsabilitat més gran envers ell, envers el grup al qual pertany i envers tota la col·lectivitat, i sap que del seu esforç depèn el triomf o la derrota del seu grup». (Traduït de l'original castellà, rev. «Garbí» gener-febreny del 1957, pàg. 1)

Però parlar del reconeixement que la vida social ha tingut a l'escola des dels seus inicis no tindria cap valor si no fos que estem convinguts que aquest aspecte formatiu de l'escola és ben vigent en els marcs curriculars que tan de moda estan ara entre nosaltres, els mestres, a partir de la nova nomenclatura que la reforma ha posat en marxa.





Quan la nova nomenclatura ens defineix l'acte educatiu com a quelcom que ha d'incitar a la comunicació, a la interacció, a la funcionalitat, a enfocar el treball d'escola de tal manera que constantment permeti l'avaluació del grup i al mateix temps l'autoavaluació, que propiciï situacions en què un mateix es pugui valorar respecte de la resta del grup, que inciti el gust del treball per als altres, per tant el gust de la feina ben feta, estèticament agradable a un mateix i als altres, cosa que generarà un reconeixement general del que s'ha fet... Quan a partir de la reforma el treball s'hauria de caracteritzar per tot això, resulta que descobrim que nosaltres treballem en un lloc en què fa 35 anys, uns mestres, com nosaltres, ens van marcar el camí a seguir. Ens adonem que la nostra responsabilitat i el nostre compromís envers aquest llegat pedagògic definit fa tants anys, consisteix precisament a revisar-lo i adequar-lo a les necessitats actuals. I això és el que intentem fer. I ara n'explicarem l'exemple prou il·lustratiu del Llibre de Cròniques per tal que entre tots puguem jutjar si aquest és el camí a seguir.

El Llibre de Cròniques consisteix en la recopilació per part dels nens de tots els fets que s'esdevenen dintre i fora de l'escola, que són importants per a ells. En definitiva, tot el que els nens viuen, el que experimenten en la seva pròpia pell.

En l'elaboració de les cròniques, partim del mateix nen, de les seves experiències i vivències, per tant tenen per a ell un interès viu. L'ajudem a reflexionar sobre el seu passat i a veure's com a protagonista de la seva pròpia història, a entendre la història a partir de fets molt propers a ell i a adonar-se de la importància dels fets històrics.

Amb l'elaboració del Llibre de Cròniques sentim la necessitat de participar-hi tots, veiem que és una feina col·lectiva i que l'aportació de cadascú de nosaltres és important. Ens adonem que la col·laboració i l'ajuda dels nostres companys és important perquè la feina quedi ben feta i faci goig. Aprenem a valorar el treball dels altres i sentim com a nostres les coses de tot el col·lectiu.

Ens esforcem per poder comunicar, tant com sigui possible, a la resta de l'escola allò que sentim tan nostre i, finalment, estem satisfets del resultat obtingut per la nostra feina.

Però aquesta activitat que agrupa tothom de l'escola es viu de maneres diferents segons les edats dels nens, ja que diferents són els interessos, els ritmes de treball i les capacitats.

Vegem ara, amb més detall, quin tractament es dona a aquesta activitat a les classes de 4 a 5 anys, de 5 a 6, de 6 a 7 i de 7 a 8.

Classe Dofins, 4 anys

Quan els nens entren a l'escola, molts d'ells vénen de casa, altres de l'escola bressol, però per a tots l'escola és nova i per a ells molt gran. Es perden. Hi ha molts edificis, moltes escales, molts nens, moltes mestres i cal que primer facin seu el petit territori de la classe i els espais comuns, la seva mestra i la mainadera i cal també que es relacionin amb els nens de la classe que no coneixen.

Així doncs, qualsevol aportació del nen pot ser una crònica perquè, com ja hem dit, les cròniques són les vivències de la classe: qui és el nen mateix, el seu entorn (pares, germans) per passar després a l'entorn de l'escola (la meua classe es diu..., la meua mestra). A partir d'aquí vénen les explicacions del que s'ha fet durant el cap de setmana, els esdeveniments que passen en la vida dels nens (el naixement d'un germà, una operació, o la vida a l'escola lligada a les tradicions i les festes: Festa Major, Nadal, aniversari de l'escola, Sant Ponç, etc.)

Quan passa un fet qualsevol fem conversa, en parlem, diem tot el que sabem, ampliem i adquirim nou vocabulari, millorem l'expressió oral. També aprenem mica a mica a saber escoltar i esperar quan un altre nen parla, cosa força difícil en aquesta edat. A vegades també busquem material a la biblioteca de l'escola, o són els mateixos nens que l'aporten. Finalment en fem un dibuix, que és on queda recollit el treball; tots hi treballen i després se'n tria un per a la carpeta-llibre de classe, que és on es recull tot aquest material. Aquest llibre-carpeta està sempre a la classe per poder-lo mirar quan es vol. Està fet de fotocòpies, ja que en aquesta edat els costa encara una mica donar un treball seu.

El nostre Llibre de Cròniques és quelcom de molt viu a la classe. Quan els infants el miren i recorden els fets estan ordenant la seva noció de temps i d'espai.

Perquè el nen de 4 anys no té una noció massa clara del temps, mirar sovint el llibre de la classe l'ajuda a temporalitzar les vivències que s'hi han plasmat. A l'escola és costum d'organitzar la lectura col·lectiva de cròniques, però els Dofins hi participen només com a oients, escolten, miren i viuen els fets a través del que els grans els transmeten i així al curs vinent poden incorporar-se més activament a la vida social.





Classe Sant Nicolau, 5 anys

Als nens de 5 anys els agrada molt fer les cròniques. Primer a classe s'expliquen fil per randa temes com una sortida o algun fet que porta algun nen. Cadascú en fa la seva versió dibuixada. Després, quan el grup de la classe es distribueix per racons, el cronista o els nens que en tenen ganes fan la crònica per a la classe. En les cròniques els agrada molt d'enganxar-hi dibuixos i fotografies del que han viscut; això els ajuda a recordar i va bé perquè a l'hora de llegir-les tenen un punt de referència per poder-les explicar.

Els fets que s'expliquen a les cròniques són fets molt immediats, que són els que costa menys de recordar.

Tenim el llibre a la classe i s'utilitza molt. En ell es veu l'evolució de tot el curs i de vegades ells mateixos es fan creus que aquells primers fulls del Llibre de Cròniques els hagin fet ells, i diuen:

- Que malament!
- Que petit!
- Ara sóc més grans.

Els temes inicials del Llibre de Cròniques solen ser:

- Qui sóc.
- La classe d'aquest curs.
- On érem l'any passat.
- Les vacances.

I a partir d'aquí van fent tota la vida de la classe:

- Aniversaris.
- Càrrecs.
- Algun joc que fan a classe (racons)
- La música.
- Sortides.
- Colònies.
- Festes.

I tot això il·lustrat amb fotografies, programes, cartes, etc... Els nens fan els dibuixos, enganxen el que cal i la mestra posa els títols i els comentaris. D'aquesta manera els nens reflecteixen en el paper la vida de classe, la seva pròpia vida i poden comparar, mirar, observar, fruit i utilitzar el Llibre de Cròniques com el seu primer llibre d'història i de lectura.



Classe Cucut, primer d'EGB

Des de fa anys l'escola fa servir aquest recurs i és a primer on el nen participa d'una manera més creativa en el procés del seu aprenentatge per a la conquesta de les tècniques de la lecto-escritura ja iniciades al parvulari.

És un recurs inigualable perquè mitjançant les cròniques es potencia la consciència de grup ja que és el conjunt de nens que decideix el que vol que quedi escrit en el Llibre de Cròniques. El paper de la mestra és d'anar conduint els interessos dels diferents membres, dialogant i planificant, aspectes molt importants en la tasca docent a la nostra escola.

El nen està en situació de comunicar uns fets amb uns recursos escassos ja que és a primer on s'inicia el treball escrit però que l'obliga a tragar en el seu pensament i a trobar tots aquells recursos per aconseguir un fi: que el que «vol dir» quedi escrit.

Sovint aprofitem aquesta situació per fer treball de petits grups per parelles o en grup gran. La situació del grup i els diferents nivells que hi ha en el seu si ens porten a escollir de quina manera ho farem. En principi estem tots junts, mirant que cada nen porti la seva informació. Hi ha diferents graus d'alfabetització en un 1r. curs de bàsica i és difícil donar una recepta aplicable a tots els nens i a tots els cursos. Depèn també del grau de motivació que se'ls ha donat i de la importància i la dedicació que s'hagi donat al Llibre de Cròniques.

També a mesura que avança el curs i que es van fent progressos, la orientació va variant i cada vegada es van fent més autònoms i les possibilitats de treballar per parelles és més gran.

En un primer moment el nostre Llibre de Cròniques pot estar format per retalls de diari amb imatges o rètols, per paraules-frase. De mica en mica, cada vegada, els nens són més capaços d'anar escrivint frases més complexes fins arribar a la narració i a la descripció.

No és un aspecte del nen el que s'implica quan fa cròniques, és tota la globalitat del nen el que es posa en aquesta tasca comunicativa.

Fa servir aquelles tècniques i capacitats desenvolupades en d'altres activitats, les conjumina i elabora en funció del que necessita.

Classe Angèlica, segon d'EGB

El Llibre de Cròniques és on s'escriuen els fets més rellevants viscuts per una petita comunitat: la classe, dins d'un col·lectiu més gran, el barri del Guinardó (Barcelona).

A la classe de segon d'EGB hi ha dos cronistes diferents cada mes, que són els encarregats que s'escriugin les cròniques. Això no vol dir que sempre les confeccionin ells, però sí que són els responsables de la seva realització. Un cop escrita, el nen que l'ha confegida la llegeix en veu alta i la resta de la classe opina sobre com s'expliquen els fets, si hi està d'acord o si hi falta quelcom o hi sobren detalls. D'aquesta manera ens adonem com una mateixa cosa pot ser viscuda diferentment: hi ha nens que concreten molt i són molt descriptius, d'altres que generalitzen més i no donen tanta importància als detalls. D'aquí en surt la valoració del fet que s'ha escrit, com l'hem viscut, quin aspecte de la nostra actuació podríem millorar, si estem contents i ens ha agradat i, si el fet es repeteix (com per exemple festes de l'escola), què hi ha de diferent respecte d'altres ocasions.

Un cop fet això, el nen que ha escrit la crònica la reescriu amb les esmenes que calen i la torna a llegir a la classe. Quan tothom hi està d'acord, passem a fer les correccions de vocabulari, maneres de dir i ortografia.

Per fi tenim tota la crònica a punt per passar-la al Llibre de Cròniques. Com que és molt important que tothom el pugui llegir i el pugui entendre, hem de tenir en compte la presentació i l'escritura. Hem de fer una lletra clara i ha d'estar polit. Ens podem ajudar de pautes o fins i tot d'algun company que faci de cal·lígraf o d'il·lustrador.

Ja tenim la crònica escrita i documentada. Què fem? La tornem a llegir vetllant la fonètica, l'entonació, el ritme i la dicció. Així, de mica en mica, entre tots, anem polint tots aquests factors.

Tot això ho fem perquè la nostra història no ens la quedem només per a nosaltres, sinó que en fem partícip la resta de l'escola.

Un cop per trimestre els diferents colors o nivells de l'escola, del 4 als 14 anys, ens reunim a la sala de música. Cada classe va declamant la crònica que més ens agrada o aquella que més il·lusió ens fa, explicant els més petits i llegint els més grans. D'aquesta manera, tota l'escola viu una mica el que ha fet cada classe i nosaltres estem satisfets de poder-ho comunicar.

N.T., N.T., M.E., L.P.

*De l'Escola del Mar
Barcelona*



infant i societat

QUAN ARRIBA UN GERMÀ

M. ÀNGELS OLLÉ i ROMEU

Quan arriba un germà tots els mecanismes emotius dels adults es posen en funcionament, les seves actituds i les seves conductes s'omplen de tendresa, tendresa que traspua per tot; així els pares es decanten pels colors pastels, pels animallets o pels motius florals quan han de triar la roba, el paper de l'habitació, etc.; també els acostuma a invadir un cert deliri innovador, provocat generalment per les necessitats més urgents, com ara la de fer un lloc, on normalment no en sobra massa, per al nou vingut.

Tot aquest enrenou distreu durant els últims mesos els pares i familiars més propers, però, i els germans? què fan mentrestant els germans?

Escoltar mil i una vegades les excel·lències i virtuts de tenir un germanet: «tindràs un nou amic per jugar, no dormiràs més sol, seràs el gran de casa...» Mentre va escoltant la mateixa cantarella, el seu espai habitual, conegut, la seva habitació, les seves joguines, van canviant; per fer lloc es llencen les joguines velles, o se'l fa canviar de llit, o comencen a guardar en el seu armari robeta de colors pastel...

Les paraules dels grans, que expressen conceptes tan bonics, com amor, responsabilitat, fraternitat, van quedant penjades en la memòria sonora del nen, però no crec pas que entrin en el seu món concret, format per un espai i uns objectes que són com part d'ell mateix.

És fàcil pensar, doncs, que el nen ràpidament relaciona la reducció d'espai amb una reducció de propietat, i per tant d'importància, de protagonisme, o sigui d'amor. La gelosia segurament comença per ser un problema d'espai.

L'associació que fem per al nen és correcta, el que veig, el que tinc, es redueix, per culpa d'unes necessitats del que ha de venir, llavors segurament tot allò altre que tinc, les carícies, els petons dels pares també es reduiran!

És clar que els grans creiem amb la qualitat de l'afecte, i ens tranquil·litzem dient allò de més val qualitat amb les nostres relacions amb els fills que quantitat..., però aquest plantejament tan raonable, pel fet de ser tan raonable, és difícil de ser assimilat pel nen.

Però si bé diem que potser el problema de la gelosia comença per ser un problema d'espai, no acaba pas aquí, perquè resulta que quan la mare torna de la clínica, a la reducció de l'espai, hem d'afegir una reducció de temps d'estar amb els seus pares, el germà gran nota com les estonetes de falda, les manya-gueries es fan més escadusseres.

El petit mai no en té prou, ara té gana, ara plora, ara va brut...

Podem doncs afegir al problema d'espai un problema de temps.

El germà gran rep informació negativa per dues bandes, si ara té menys lloc per a les seves coses, també es troba que té menys temps per estar amb la mare. I aquí comença un aprenentatge ben estrany, estrany per la repugnància que genera, l'aprenentatge de compartir, que fa el germà gran i també han de fer els mateixos pares. No sé si la capacitat amorosa del ser humà té o no té mides, però el cert és que mentre el germà gran va interioritzant dia a dia tots els fets positius o negatius que la nova relació familiar genera, els pares -no pas pel fet de ser pares estan per sobre del bé i del mal- els pares, deia; també estan dins d'un procés maduratiu interessant. Se n'ha d'aprendre de compartir, l'amor, les il·lusions, les expectatives, els somnis i projectes que cada fill provoca als seus pares.

Compartir, quina paraula tan fàcil de dir, però que difícil de seguir; és tan difícil, que els adults ens hem inventat uns comportaments compensatoris, com ara comprar les millors joguines, roba més cara, els pastissos més anunciats, quan estem insegurs de la nostra relació amorosa.

Però, tot i que els adults ja sabem que l'amor dels fills no es compra, els hàbits de compensar amb objectes materials certes mancances afectives estan molt arrelats en la nostra societat consumista.

Amb aquesta actitud, tornem a fer utilitzar al nen el mateix plantejament que li vam fer fer quan li va néixer el germà, mesurar l'afecte amb objectes.

Tots sabem que ni les joguines més sofisticades poden satisfer les necessitats afectives del nen. I és que l'amor, tot i que té possibilitats de ser expressat a través del món concret, segueix els camins invisibles dels sentiments.

Quan neix un germà, no solament hem de fer lloc a casa sinó també en el nostre món invisible dels sentiments, i això ho han de fer tots els de la família, els avis, els pares, els oncles i també, és clar, els germans grans.

Si ens costa tant suportar les actituds geloses dels fills és perquè ells ens treuen a flor de pell aquelles petites diferències en la relació amorosa amb ells que la nostra immaduresa ens fa sentir, però que intentem molt seriósment negar sempre.

¿Per què les relacions amoroses amb els fills no poden tenir matisos? qui ens ha fet creure que és un deure dels pares estimar tots els fills de la mateixa manera?

Potser quan els pares no se sentin culpables, serà més fàcil per als nens el dur aprenentatge de compartir-los.

MA.O.R.



XII CONCURS EXPERIÈNCIES ESCOLARS



Educació física i esport

Extracte de les bases:

Poden participar en el Concurs tots els professionals de l'ensenyament • El treball haurà de reflectir una experiència portada a terme al centre escolar • El Concurs abraça tots els programes i activitats plantejats amb l'objectiu de desenvolupar les capacitats físiques dels alumnes (desenvolupament psicomotor, joc col·lectiu, expressió corporal, exercici físic de base, gimnàstica, esport) • Extensió màxima: 25 folis mecanografiats a doble espai • Termini d'admissió d'originals: fins el 30 d'abril del 1990.

santillana
Llibres que fan escola.

PRIMERA INFÀNCIA, PRIMERA TELEVISIÓ

Presentem els resultats d'una recerca que es va fer durant el primer trimestre del 1988 a l'escola bressol d'Argenta (Ferrara), recerca en la qual va participar l'autora d'aquest article com a educadora-investigadora.

BIANCA ORSONI

El delit per la televisió ha estat objecte de molts estudis en els darrers anys, però marginant les problemàtiques específiques de la primera infància. Hi ha una raó prioritària i probable per a això, donada la dificultat de recollir dades fiables de subjectes tan joves, però potser també és degut a una possible infravaloració de la intrusió del mitjà televisiu en el temps de joc i en les relacions interfamiliars de l'infant d'aquesta edat.

En canvi, cal considerar també la població de 2 i 3 anys com a probable i «generosa» usuària dels espectacles televisius, als quals dediquen una part gens secundària del seu temps lúdic, especialment durant la tardor i l'hivern.

La mostra per a aquesta recerca, formada per trenta nens nascuts l'any 1985, estava dividida en dues parts iguals: l'una incloïa els infants de la classe d'1-2 anys de l'escola bressol; l'altra era formada per coetanis que no anaven a l'escola, escollits a l'atzar per mitjà de l'ordinador, entre els residents del territori municipal.

Aquesta tria estava justificada per la hipòtesi que el delit per la televisió podia divergir entre els nens escolaritzats i els que no n'estan, tant en termes de quantitat, com per la capacitat d'assimilació crítica dels estímuls televisius a causa de les diferents experiències socials i educatives.

Les proves utilitzades. El model metodològic era similar en molts aspectes al que ja s'havia fet servir en una recerca anterior,¹ encara que algunes



proves es van «adaptar», donada l'edat inferior dels subjectes afectats per aquest estudi.

Per a l'extracció de dades s'han desenvolupat dues fases; a la primera les educadores, dirigint-se als pares per mitjà d'un qüestionari, han recollit informació sobre les modalitats i el temps d'utilització del mass-media televisiu de cada infant, sobre la quantitat dels programes que el nen veien i preferien, sobre la quantitat i col·locació dels aparells a l'interior de la casa, sobre l'opinió dels pares respecte a la importància i el significat de l'hàbit de mirar la televisió per part del seu fill.

Després, utilitzant les informacions obtingudes es van preparar cinc proves de joc on es feia que l'infant tingués un paper actiu en propostes relacionades amb continguts televisius, tendents a revelar els efectes més evidents i significatius d'un condicionament eventual.

Només dues de les cinc proves de joc es van realitzar amb la mostra dels infants que no anaven a l'escola bressol a causa de l'absència de condicions òptimes per a l'èxit de les proves; per exemple, l'escassa confiança amb l'entrevistador o la manca de coetanis per a activitats de joc col·lectiu.

Les proves de joc van ser:

1. LA MEMORITZACIO. A cadascun dels infants que anaven a l'escola bressol se'ls preguntava, cinc vegades al llarg de tres setmanes, què havien vist a la televisió el dia abans.
2. EL DIBUIX. En aquesta prova, dividida en dues parts, hi van participar tots els components de la mostra. D'una banda, s'invitava cada nen a fer un dibuix lliure sobre allò que havia vist a la televisió; l'altra part de la prova consistia a estimular l'infant a dibuixar el personatge que més li agradava d'un dibuix animat «afectiu».
3. EL JOC. Es van presentar dues bateries de jocs als infants que anaven a l'escola bressol. A la primera activitat se'ls demanava que «juguessin a la televisió» interpretant els papers de «presentador» i «cantant», ficant-se dins d'una televisió simbòlica feta de cartró pintat.

A la segona prova lúdica es feien petits grups de nens per dramatitzar uns dibuixos animats «afectius», a fi d'observar com els petits telespectadors reeixien a transferir el propi record televisiu en aquesta activitat simbòlica, i fins a quin punt la identificació amb el paper d'un personatge televisiu era coherent amb el mateix personatge.

4. LES CARTES DE PERCEPCIÓ TELEVISIVA. En aquesta prova tots els infants de la mostra retrobaven alguns personatges televisius sobre uns cartro-nets amb els quals tenien la possibilitat de jugar lliurement.
5. EL PROGRAMA ENREGISTRAT. Als infants de l'escola bressol se'ls va pre-

sentar un programa enregistrat en vídeo. La finalitat era obtenir indicacions directes sobre la influència dels missatges televisius en el comportament infantil.

Els resultats del qüestionari. Amb les respostes del qüestionari va fer-se evident que mirar la televisió (i l'ús del telecomandament) forma part tant per a l'infant de 2 i 3 anys, com per als seus familiars, d'una quotidianitat que es va repetint amb ritmes, temps i espais propis, ben determinats, a casa i a l'organització de la jornada. L'ús del televisor, per als infants de menys de 3 anys, apareix diferenciat: d'una visió atenta i sense distreure's, es passa a un interès sobtat per la pantalla, especialment en concomitància amb musiquetes publicitàries, amb trets i crits com els dels films policíacs.

L'estona destinada diàriament a mirar la televisió registra una mitjana de prop d'una hora i mitja en les estimacions dels pares; no obstant això, es tracta d'un temps inferior respecte al que es pot registrar en infants més grans (2 hores i 30 minuts al dia). Cal tenir en compte, però, la probabilitat que l'edat inferior dels subjectes examinats actuï de «fre natural», fent que els infants es dediquin més fàcilment a activitats lúdiques, a requeriments relacionats amb l'adult i a moments més sovinteats de repòs.

Pel que fa a la resta de dades rellevants, que arriben gairebé al 30% del total de la mostra, hi ha una part de nens que veuen la televisió de 3 a 8 hores al dia, i que jo definiria «amb risc», abocats a una teledependència que fa del costum necessitat en la vida de cada dia.

La variable «assistència a l'escola bressol» incideix en la dada que indica que els nens que no assisteixen a l'escola destinen més temps a mirar la televisió, superat pels nens que van a escola els dos dies en què és tancada; gairebé com si es tractés de «repescar el temps perdut» durant la setmana passada a l'escola.

Així doncs és lícit parlar un cop més de televisió cangur i companya de jocs dels infants que passen tot el dia a casa i afirmar que, tal com ja s'havia fet a la recerca anterior, l'assistència a una institució educativa representa el principal element afeblidor de l'apassionament per la televisió.

El fet d'estar sol davant la pantalla no arriba en els infants de 2 i 3 anys a la proporció de la investigació precedent, i es verifica en el 18% dels casos (tanmateix un percentatge gens desestimable si es valoren els codis interpretatius que posseeixen aquests infants i la mutació contínua de les imatges i significats que ofereix el vídeo).

No obstant això, es tracta d'una dada tendencialment positiva, sempre que la companyia sigui real i no solament física, de manera que arribi a constituir un

«tràmit pedagògic» entre la televisió i l'infant que sembla difícil establir. També en aquest cas la variable «assistència a l'escola» és digna d'atenció: el fet d'estar sol davant la televisió es triplica en els subjectes que no van a l'escola respecte als companys que hi assisteixen.

Per a la major part de la mostra l'estona de sopar coincideix amb la més àmplia i generalitzada fal.lera televisiva. El doble risc que pot determinar aquesta situació és, en primer lloc, que l'espai de comunicació interpersonal entre els membres de la família es redueixi o sigui condicionat pels missatges televisius, deixant que l'infant s'acostumi a la «intrusió» del personatge televisiu de torn dins les relacions familiars.

En segon lloc, però no pas de segona importància, hi ha el risc que representa per a l'infant mirar indiscriminadament els programes televisius, sense que els pares estableixin límits sobre el que creuen més o menys adequat a l'infant. És un risc veritable en aquesta edat, quan el sentit de la realitat i de l'imaginari encara no apareixen ben diferenciats i s'està construint una consciència crítica personal per mitjà de la interiorització progressiva dels models oferts pel món extrem.

Les emissions televisives més vistes i preferides pels infants de 2 i 3 anys són: els espots publicitaris (97%), els dibuixos animats (83%), els telefilms policíacs i sentimentals (40%).

Al contrari dels nens més grans que posaven la publicitat al quart lloc, els nens petits prefereixen els espots per la immediatesa i la simplicitat de significats que els caracteritzen; la seqüenciació extraordinàriament elemental i reduïda d'imatges en permet, d'altra banda, una fàcil comprensió.

En aquests infants hi neix, doncs, una característica ulterior, a més de la que ja es va formular a l'enquesta precedent, que identificava provocativament els infants com a «fills de la televisió»: aquests es podrien definir també com a «fills de la publicitat»!

Els dibuixos animats i els telefilms també tenen unes característiques fonamentals per atreure i mantenir l'atenció infantil; els sons, els colors, la repetitivitat d'imatges i situacions «capten» l'interès dels infants encara que no s'efectuï una comprensió completa del missatge televisiu.

Relacionada amb la tria dels programes televisius, resulta interessant la variable de sexe, on s'evidencia que als 2-3 anys ja intervenen estereotips sexuals i comportaments ben definits: els nens prefereixen espectacles dinàmics i violents (telefilms policíacs, esports, actualitat), les nenes tenen preferència pels programes musicals o que proposen situacions dolces i serenes (documentals).

La imitació de l'infant i la incitació per part del pare del mateix sexe a veure plegats els programes de televisió (el pare incita el nen a veure els esports, la



mare fa el mateix amb la nena per veure les varietats) surten en els col·loquis com a comportaments difusos, tendents probablement a crear una diferenciació sexual davant la pantalla.

L'opinió que expressen els pares respecte a la relació infants/televisió revela algunes actituds prevalents reconduïbles a: la minimització de la influència que els continguts televisius produeixen en l'aprenentatge dels fills; la ignorància sobre el que els infants veuen, aprecien o no en els programes de la televisió; la superficialitat en l'anàlisi dels espectacles adreçats als més menuts i per conseqüent l'absència d'orientació en el desig de veure la televisió que tenen els fills.

Els resultats de les proves de joc. Les propostes fetes als infants amb la intenció d'estimular-los la capacitat de recordar la pròpia vivència de la televisió i d'explicitar-la per mitjà de la producció gràfica i l'activitat de dramatització, van resultar ser les proves amb més dificultat de la mostra, probablement per motius d'ordre «fisiològic», conseqüents amb el grau de maduresa psicològica dels infants que les feien. El record i l'expressió gràfica de les vivències televisives infantils estan relacionades, sobretot, amb els dibuixos animats.

Les nenes, especialment, van posar en primer lloc els dibuixos de caràcter afectiu a la primera prova. Les dues proves lúdiques, que van permetre registrar un cert embaràs i dificultat en l'execució per part dels infants, van evidenciar la immaduresa de la mostra per «ficar-se en el paper» dels personatges de la televisió, fent-los viure amb la pròpia acció, però han fet sospitar que aquesta actitud fos el reflex de l'efecte passivitzant que l'experiència televisiva pot produir en els infants.

La prova de les cartes de percepció ha confirmat les preferències que els infants manifesten per alguns gèneres televisius (publicitat, dibuixos animats, telefilms), però també ha confirmat fins a quin punt és generalitzat el coneixement dels programes televisius, fins i tot d'aquells que no van pas adreçats directament al públic infantil. L'ús de les cartes, que també tenia l'objectiu d'estimular el comentari i el relat de la vivència televisiva infantil, ha confirmat el resultat obtingut en la investigació anterior respecte del poc hàbit que té el petit espectador de parlar d'allò que veu a la televisió.

En els infants escolaritzats, s'hi ha constatat un coneixement millor de les cartes i una millor verbalització sobre elles. Probablement per un doble motiu: una confiança més gran amb l'entrevistador que proposava el joc i que predisposava l'infant al col·loqui, però també una capacitat expressiva i comunicativa evidentment més desenvolupada respecte als infants no escolaritzats.

Les nenes de la mostra han resultat ser més «expertes» que els nens, confirmant un estereotip sexual en triar les cartes que representaven la nina (Barbie) i el personatge d'un telefilm sentimental (Licia-Cristina d'Avena) i con-

firmant també un coneixement millor dels gèneres televisius, degut a un hàbit quotidià més assidu de mirar la televisió. El caràcter cultural subjacent a aquesta prova ha evidenciat un domini lingüístic/expressiu més gran en els subjectes que pertanyen a la classe mitjana-alta; evidentment, les estimulacions d'un ambient socio-cultural més ric i atent a les relacions entre l'infant i la televisió ja poden tenir incidència en els subjectes de 2 i 3 anys.

La fascinació que el mitjà televisiu exerceix en els infants petits es retroba en l'elevadíssim grau d'atenció/interès (93%) mostrat per ells en veure un enregistrament projectat a l'escola bressol. L'interès que gairebé tots els fragments televisius van suscitar (sobretot els dibuixos animats i la publicitat, altre cop) es va expressar, sobretot, per una participació lingüística (exclamacions en reconèixer els personatges televisius) més que no pas motriu, confirmant una dada ja apareguda en la mostra de nens més grans.

El condicionament televisiu, tant en la utilització del llenguatge verbal com en el no verbal, ha aconseguit graus força elevats, però, això no obstant, sempre inferiors respecte als obtinguts pels infants que ja van al parvulari. Això permet dir que, com a axioma, el grau més petit de coneixement televisiu que tenen els infants fins als tres anys, pot fer considerar aquesta edat com el «nivell» on pot ser eficaç la intervenció activa de l'adult, tutelant l'infant respecte a una exposició cada cop més forta a la pantalla, i encaminant-lo a recrear-se amb activitats lúdiques i relacionals que no siguin rígides i unidireccionals com les que caracteritzen la relació amb la televisió.

Punts de reflexió pedagògica. De la valoració feta fins ara, em sembla possible considerar, dins l'àmbit de la relació infant/televisió, l'edat de 2/3 anys com un «període frontissa» entre la «indistinció» televisiva (allò que si bé apareix com una experiència quotidiana de l'infant als 24 mesos de vida, li resulta difícilment comprensible i interpretable a causa dels mecanismes mentals en procés de formació) i la «comprensió» televisiva (la fascinació i la familiaritat amb la televisió que els nens de la segona infància demostren tenir i que reforcen amb l'experiència lúdica, individual i social, a través de les joguines/personatges de la televisió, i amb la comunicació verbal utilitzant un vocabulari televisiu estandarditzat).

En aquesta «edat frontissa», en concomitància amb l'adquisició gradual d'un perfeccionament dels esquemes mentals i lingüístics, es verifica en l'infant una «conquesta» progressiva de coneixement del medi televisiu, dels seus continguts tant tècnics (telecomandament), com perceptius (gust i preferències per alguns gèneres).

Les consideracions i les propostes pedagògiques conseqüents que, com a conclusions de la recerca exposada he de formular, es centren en les institucions que s'ocupen de la primera infància: la familiar i l'escolar.

Pertoca tant a la família com a l'escola la tasca d'ENSENYAR a l'infant (TUTE-

LANT·LO i DEFENSANT·LO, per tant) la manera de viure el consum televisiu, que, si es deixa indiscriminadament lliure, corre el risc de reflectir-se d'una manera nociva o desviadora en la imaginació i la percepció de la realitat de l'infant.

Els resultats d'aquesta recerca demostren, segons la meua opinió, una reflexió insuficient i, per tant, una intervenció educativa ineficaç en la relació infant/televisió per part dels adults que, per causes afectives o professionals, són els responsables de l'educació infantil.

El risc que la relació adult-infant esdevingui, dins la família, «manipulada» o «postposada» per la relació infant-televisió, apareix doncs com una eventualitat possible.

L'indicador objectiu que demostra el risc d'aquesta «superposició televisiva» és la pèrdua relativa, declarada sovint pels pares i els avis, d'una relació oral basada en l'explicació de contes i històries que, tot apropant l'infant al món fantàstic, permetia, a grans i petits, intercanvis relacionals i afectius d'un altíssim valor: tot això ha estat substituït pel fet d'engegar el vídeo que sempre i infatigablement està a punt de parlar.

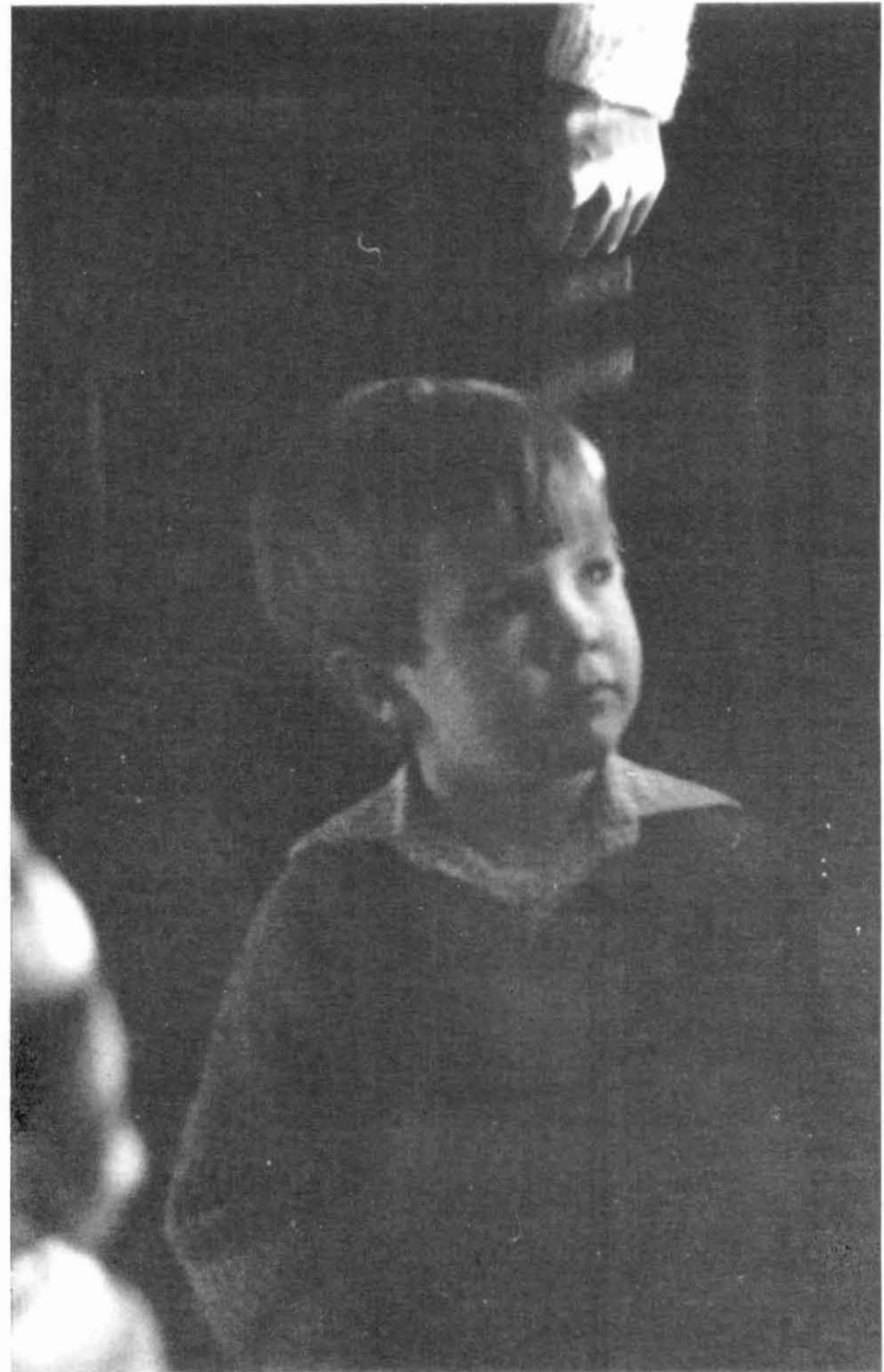
La soledat, l'aïllament, el temps perllongat que l'infant passa davant el televisor durant la primera infància implica el perill de no aconseguir explicar les pròpies experiències (i la televisiva és una experiència quotidiana...), de no sociabilitzar les pròpies emocions, les pròpies pors, els propis dubtes i, no pas en darrer lloc, el perill de no dur a terme experiències lúdiques, individuals o socials, que esdevenen fonamentals per al seu desenvolupament psicofísic.

A la base d'aquesta situació hi ha sempre una actitud acrítica i passiva que els mateixos adults adopten davant la pantalla, fent-la servir de contenidor per al temps lliure i per al repòs i posant, doncs, el propi comportament i les pròpies tries televisives com a exemples per al fill.

El remei de tot això podria ser adoptar un comportament crític-cognitiu del mitjà televisiu per part dels pares. Els adults, efectuant una «descomposició cognoscitiva» dels programes emesos i, en particular, dels que són més seguits pels infants, podrien efectuar tries acurades de visió i, també, aconseguir intervenir amb coneixement de causa en els continguts proposats per les diferents emissores.

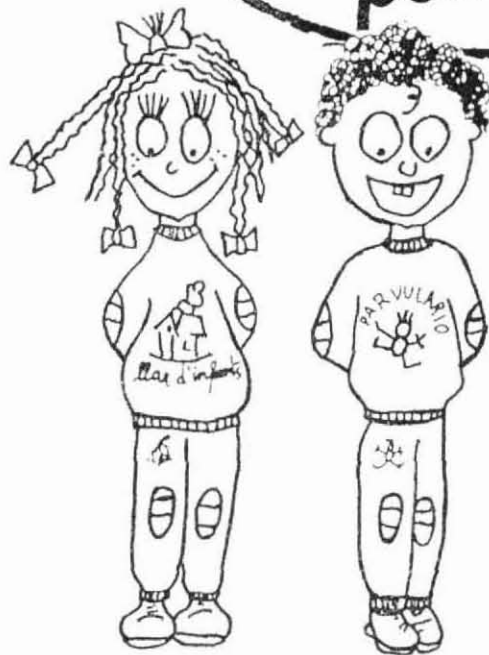
Per als pares, mirar la televisió amb el fill hauria de significar acompanyar-lo veritablement en la comprensió del que veu, participant amb ell i estimulando així cap a un desig actiu i no pas imposat.

L'«alfabetització televisiva» dels adults constituiria doncs el primer pas per aconseguir arribar a l'«alfabetització» dels infants, fins i tot la dels més petits, tot respectant el seu nivell cognitiu, amb la intenció de fer-los esdevenir, tant



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

com sigui possible, crítiques envers allò que les imatges televisives proposen indiscriminadament.

Per part de l'adult és necessària la voluntat de «posar-se a competir» amb aquest mitjà, tan ple de recursos, promovent situacions lúdico/relacionals alternatives a la televisió, oferint-se de nou com a narrador, recuperant la funció de transmissor d'arquetips que, si només provenen exclusivament de la televisió, poden fàcilment convertir-se en estereotips.

Des d'aquest punt de vista es podria fer especial atenció a l'estereotipació sexual present dins dels continguts de diferents programes televisius i envers els quals els infants de 2 i 3 anys se senten particularment atrets, immersos com són en la construcció de la seva pròpia identificació social, i per tant també sexual.

La funció que la institució escolar, en el cas específic de l'escola bressol, pot fer per als infants que hi assisteixen, es basa en la contribució a l'alfabetització televisiva dels mateixos infants i dels seus pares.

Consisteix en la tasca de desenvolupar i reforçar les capacitats comunicatives i expressives infantils per mitjà de la paraula, el gest, el joc en totes les seves formes; en el fet de contribuir a formar un ésser actiu, capaç d'interpretar i escollir allò que de mica en mica la realitat li presenta.

Propostes lúdiques de diferent nivell poden permetre a l'infant de conèixer, descobrir, inventar la realitat a fora i a dins d'ell mateix, amb coneixements de tota mena que van des del cognitiu al sensorial, del verbal al corpori, que incentiven la curiositat i la crítica envers tot allò que constitueix la realitat, i per tant també envers els missatges que la televisió li proposa quotidianament.

A la institució escolar, partint de l'escola bressol i al llarg dels successius nivells educatius, els pares podrien trobar un «centre de culturalització pedagògica» on poder afrontar, aprofundir i discutir, conjuntament amb uns educadors tan atents i dedicats com sigui possible a la recerca i a l'experimentació didàctica, qualsevol tipus de problemàtica relacionada amb la infantesa.

A tall de conclusió, el lligam entre infants i mass-media i, primàriament, entre infants i televisió, constitueix un dels problemes més estimulants per «alimentar» el debat sobre la naturalesa contemporània de les intervencions educatives i sobre les responsabilitats pedagògiques compartides per pares i educadors.

B.O.

¹ BERTOLINI P.: *Televisione e bambini, un rapporto altamente problematico*, «Infanzia», núm. 3-4, 1988.

Conversa amb PATRICIA CIRIGLIANO

L'INFANT A L'AIGUA

Patricia Cirigliano, doctora en psicologia clínica, professora d'educació física i creadora, el 1960, de la *Escuela Argentina de Natación para Bebés* i de la *Escuela del Profesorado de Educación física para la Primera Infancia*, ha participat, al llarg de la seva vida, en molts congressos internacionals sobre aquest tema, el darrer dels quals va tenir lloc a Barcelona el setembre passat. Per a la gent d'*In-fàn-ci-a* (revista que coneix bé) ens va dir...

Patricia Cirigliano.– Bé, jo he dedicat els darrers 30 anys de la meua vida a l'ensenyança dels més petits, concretament a ensenyar-los, a ells i a les seves famílies, a aprendre a nedar, i a observar que aquesta tasca és pluridisciplinària. Hi entra la psicologia, l'educació física, la teoria de la comunicació, i el que passa és que en tot el món no hi ha una carrera que ofereixi totes aquestes disciplines alhora. La meua carrera l'he fet espigolant d'aquí i d'allà i m'agradaria veure acomplir l'objectiu d'una carrera educativa que inclogui tots aquests aspectes.

Infància.– *I això és el que et mou a crear la Escuela Argentina de Natación para Bebés?*

P.C.– Quan ho vaig fer jo creia, intuïtivament, que els meus interlocutors apreciarien la tasca comunicativa entre els bebès i algú decidit pedagògicament a apropar-se a ells. I aquest algú podia no ser els pares. Pensava, i ho continuo creient, que aquest algú havia de tenir uns recursos pedagògics i tècnics que li permetessin apropar-se a l'infant des d'un altre punt que no fos el de l'afecte familiar. En infants molt menuts –a part el primer mes de vida– es possible la presència d'algú que, sense interferir en les relacions afectives de pares i fills, pugui oferir estímuls d'aprenentatge nous i comuns per a ambdues parts.

Es tracta d'un aprenentatge d'exercitació que completa, estimula i afavoreix un nexa comunicatiu entre el pedagog que intenta fer una proposta metodològica i l'infant que es troba en un ambient afectivament tranquil, disposat i confiat.

I.– *Quina creus que ha estat la teua aportació en aquest camp?*

P.C.– Bé, quan jo estudiava, i encara ara a gran part del món, la disciplina física no es contempla fins que el nen ja és molt gran, a partir dels cinc anys. Jo



creia que això era un error. Els hàbits psicomotors s'han de desvetllar més d'hora. Els nens no entraven i no entren a l'escola fins aquesta edat, i per tant no hi ha estimulacions psico-motors fins molt tard. La idea que els infants estan capacitats per aprendre molt més aviat jo la tenia molt arrelada i avui es va confirmant una mica a tot arreu, perquè veritablement el potencial humà d'aprenentatge és enorme. Vaig encetar una investigació centrada en els jocs corporals, gimnàstics, i també amb l'infant a l'aigua acompanyat pels seus pares, interactuant a partir dels jocs. La investigació va ser delicada fins a comprovar que veritablement els infants podien fer-ho, submergir-se, controlar la respiració, riure sota l'aigua. Paral·lelament a aquesta investigació amb nens normals vaig començar a treballar amb nens minusvàlids en una teràpia a través del medi aquàtic, amb una tècnica que està a l'abast de qualsevol professor d'educació física que conegui la base de les deficiències.

I.- *I això ho vas fer sola?*

P.C.- En realitat jo vaig treballar en solitari durant molts anys. Actualment em reconforta poder parlar en plural, i dir «nosaltres», perquè som un equip d'investigació pluridisciplinària, sense el qual no seríem capaços d'oferir als pares i als interessats d'arreu del món el resultat de les nostres experiències.

Avui dia ja està suficientment provat que aquesta activitat és bona i que de cap manera es pot fer mal a l'infant si se'l respecta personalment, si la base és l'alegria, el joc, la llibertat d'acció, i si es reuneixen totes les condicions de preparació, higiene, control pediàtric, etc... Però durant els deu primers anys la investigació va ser dura, per la desconfiança dels metges, dels pares. Qualsevol que ara vulgui aportar noves vies en aquest camp pot basar-se, si més no, en la nostra aportació metodològica i científica. Però llavors no hi havia res en aquest camp i crec que és aquesta base per a noves recerques el que hem pogut aportar des de l'*Instituto Superior de Educación Física Infantil*. Per l'escola hi han passat més de 9.000 famílies i les nostres teories semblen comprovades i comprovables a bastament.

I.- *I és per divulgar aquesta tasca que has participat al congrés?*

P.C.- Aquí al congrés he notat molta inquietud en educadors que desitgen apropar-se a l'infant des d'una òptica d'amor i cooperació amb les famílies, però que també estan profundament preocupats pel problema de la seva competència. Es pregunten quina és la seva capacitat en aquesta Barcelona on treballen. Des de la meua experiència, jo els diria que aquest és un camí que cal recórrer amb tenacitat, bescanviant experiències amb tots els professionals que estan treballant amb l'infant, professionals mèdics, professionals psicològics i recollir allò que sigui més profitós d'aquest intercanvi, per a les primeres edats. L'especialització en la primera infància i sobretot dins l'àrea psicomotriu demana una multiplicitat de coneixements, que cal conquerir personalment, entreteixint les experiències paral·leles. Cal no conformar-se amb els programes ja fets i investigar per un mateix. Al nostre país, d'aquests

coneixements n'hem fet una carrera de quatre anys, però aquí a Europa no existeix.

I.- *I els pares, com us responen davant l'experiència?*

P.C.- Bé, jo diria que la resposta dels pares és gairebé incondicional, tant la del pare com la de la mare. Em sembla important poder remarcar que des de fa uns set anys el pare també té un paper actiu i entregat en l'educació i aprenentatge de l'infant petit. Això ha canviat respecte a anys enrere, quan eren gairebé només les mares les que s'ocupaven dels nadons. Hi ha veritablement un «nou pare», i l'home s'ha fet càrrec de la tendresa necessària que li cal a un nadó, i compareix amb la dona en àrees que abans es consideraven «domèstiques».

I.- *Com veus la relació casa-escola-infant?*

P.C.- En principi nosaltres distingim entre les possibilitats escolars i les extraescolars. En general, quan els nens estan desperts i actius els seus pares han d'estar treballant. Aquest és un inconvenient molt difícil de superar arreu del món. I l'activitat psicomotriu s'ha hagut de plantejar com una activitat de cap de setmana, encara que en rigor s'hauria de plantejar com una activitat bisetmanal de dues o tres hores. Però ho hem arranjat així, fent l'activitat de natació un sol dia, en dissabte, perquè la família ja s'esforça a no faltar-hi, i hi troba un plaer comunicatiu que no pot obtenir la resta del temps. Però això sí, cal plantejar-ho com una activitat estable. Intentem aconseguir que almenys un dels membres de la parella hi pugui assistir. I que participi, dins l'aigua, en l'activitat juntament amb altres pares i mares i criatures. La resposta és molt bona, perquè, de fet, el curs és molt breu. El problema s'estableix quan es fan servir altres metodologies que demanen una dedicació gairebé exclusiva, durant tot l'any.

I.- *Què heu pogut comprovar amb la vostra metodologia?*

P.C.- Hem comprovat que, realment, acompanyant l'infant en les seves experiències grupals és capaç de separar-se amb tranquil·litat, sense por, sense necessitat de readaptacions dels seus pares i quedar integrat dins del grup, com un continu educatiu molt dolç. L'estimulació és cabdal. Se li parla, se l'escolta (encara que no sàpiga parlar cal interpretar les seves accions, secrecions i reaccions) i l'infant aprèn a confiar en el món, en l'ambient que l'envolta. Aquesta fase social és important, però també ho és el desenvolupament intel·lectual i físic que genera i que dóna resultats de rendiment òptims. I que no hem trobat que tingui paral·lelisme amb cap altra activitat. Els resultats positius de la natació no els hem trobat ni en l'estimulació musical ni en cap altre tipus d'estimulació precoç. Per això creiem que és cabdal divulgar i difondre arreu aquesta activitat.

ELS ANIMALS



ROSER ROS I VILANOVA

Durant tot aquest any 90, el Racó del Conte comptarà amb uns convidats ben especials: *els animals*.

Això, però, mereix una explicació ja que, els narradors empegueïts pensaran que això, per als nens petits, no és cap novetat.

I és que els contes d'enguany surten de la rondallística tradicional de diferents indrets i cultures. Així, veureu desfilars per aquestes planes contes protagonitzats per personatges del món animal –llops, guineus, conills,...– que de tan i tan famosos com són s'han convertit gairebé en símbols. I la gent de la seva terra, només de sentir a dir el seu nom ja n'espera un conducta determinada.

Tot això ens convé de saber-ho, ja que quan nosaltres expliquem un conte estem contribuint al fet que la gent menuda conegui moltes més coses de la seva cultura o de la cultura a la qual pertany allò que els narrem.

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®

LA GUINEU I EL LLOP



CONTE POPULAR CATALÀ Versió J. VERDAGUER¹

trany dintre casa seva, se posaren a belar i a cridar a la mare, i la guineu, que no és gens amiga del soroll, cuità a tocar ruixola sense fer-los cap mal, aconhortant-se solament amb lo fruit d'un formatge.

Se l'anà a menjar al cim d'una roca, i com les crostes no li agradaven, les tirava daltabaix. Un llop que estava mig mort de gana al peu de la roca, les collia, i trobant-les dolces com una mel, digué a la guineu:

- *Comare guilla: d'on traus aquestes crostes tan saboroses?*
- *De la casa de la cabra.*
- *Com hi podria jo entrar?*
- *Tusta a la porta i digues:*

*Obriu, obriu, cabretes.
Porto llet a les tetetes,
porto foc a les potetes,
porto rama a les banyetes.
Obriu, obriu, vitetes.*

Lo compare llop seguí el consell de sa comare: tan bon punt la cabra sortí de son horri, se'n va al peu de la porta i comença a la seva manera la cançó que li havia ensenyada la guilla:

*Obriu, obriu, cabrasses.
Porto llet a les tetasses,
porto foc a les potasses,
porto rama a les banyasses.
Obriu, obriu, cabrasses.*

Una vegada, era una cabra que tenia dues cabrides dins un cortal emboscat de la muntanya. Al matí se n'anava a pasturar, i quan a la posta de sol tornava, deia tustant la porta amb son cap banyut:

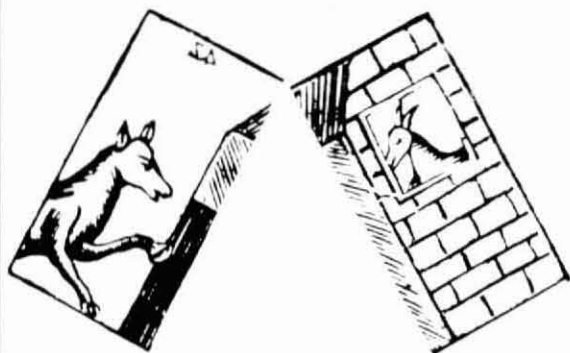
*Obriu, obriu, cabretes.
Porto llet a les tetetes,
porto foc a les potetes,
porto rama a les banyetes.
Obriu, obriu, vitetes.*

La traïdora de la guilla un dia s'ho escoltava i es digué a si mateixa: «Això també ho sabràs fer tu.» Un dia que la cabra era fora a pasturar, s'acosta a la porta i, estrajant la seva veu prima i esquerdada, començà:

*Obriu, obriu, cabretes.
Porto llet a les tetetes,
porto foc a les potetes,
porto rama a les banyetes.
Obriu, obriu, vitetes.*

Les cabrides, que eren de pocs mesos, no tenien experiència i, creient obrir la porta a la seva mare, l'obriren a la guineu. En veure un animal tan es-

¹ VERDAGUER, J. «Rondalles» Barcelona. PAM, 1986, pp. 76-77.



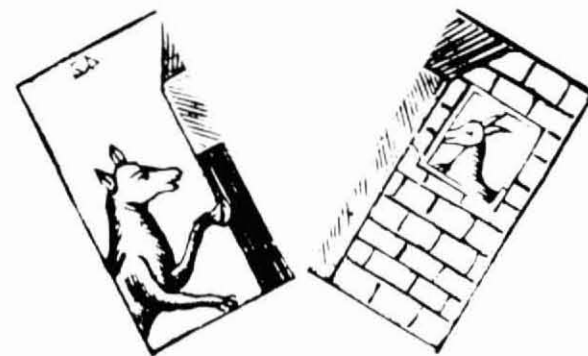
Les cabrides en sentir aquella veu tan grossa i aspra, més grossa i aspra encara que la veu de la guineu, cregueren que era la del llop, de qui sa mare els havia parlat diferents vegades, se posaren a belar i no el volgueren obrir de cap manera, i el llop se n'agué d'anar al llit en dejú.

Vet aquí una petita mostra del que s'explica sobre les tempestuoses relacions entre dos personatges que sovint protagonitzen els nostres contes: el llop i la guineu.

El llop, símbol de la llum solar en la foscor de la nit. La guineu, símbol del diable durant l'Edat Mitjana, astuta i intrigadora.

D'entre aquests dos personatges, el llop sembla ser el més antic. La seva aparició se situa en temps dels egipcis i dels romans i també és un protagonista important de la mitologia nòrdica, és un personatge bàsicament rural. L'altra, la guineu, d'aparició més recent, és un personatge burgès, poblador de la naixent urbs, i amb gran habilitat aconsegueix tot allò que vol. És temuda per les males passades que acostuma a jugar.

Però el món, i també les relacions entre els qui el poblen, es caracteritzen per ser quelcom en constant transformació. Així doncs, el dia que –probablement cap allà la baixa Edat Mitjana– un descendent de Fenris –el llop monstruós de la mitologia nòrdica– va decidir d'abandonar les muntanyes i camps que fins llavors havien acollit els seus mítics ancestres, traslladant-se a la naixent urbs, no sabia que aquella feta donaria lloc a una nova simbologia que capgiraria completament les creences que pesaven damunt el seu ínclit avantpassat. Aquella baixada cap a l'urbs va significar pel llop perdre el seu caràcter ferotge per tornar-se més aviat babau i talòs. Aquell descendent del salvatge i monstruós Fenris va rebre, a partir d'aleshores, un nou apel·latiu: s'anomenà Compare Llop.



Però algú havia d'assumir el protagonisme per fer realitat aquesta transformació: Comare Guineu. Aquest personatge astut, intrigant, traïdor, anava de primera per destruir el prestigi d'aquell Llop, que nou vingut com era en un medi que no era el seu habitual i portador de valors rurals i de muntanya que ja no s'estilaven a ciutat, va començar a ser el blanc de totes les argücies de Comare Guilla, que així contribuïa a convertir en no-res el llop ferotge i tot el que representava.

Aquesta mena de contes protagonitzats per animals presents en la rondallística de nombroses cultures els anomenem *contarelles*, que és com si diguéssim contes-anècdota. La seva estructura queda ben allunyada de la de les rondalles. Aquí no hi ha heroï entès a la manera de la rondalla. Aquí el combat té lloc entre dos pillets i el guanyador és... el més murri, el més astut.

Des que les contarelles existeixen, la pràctica de la paròdia va esdevenir un art fàcil per poder caricaturitzar i criticar millor les relacions entre els homes, posant els animals com a protagonistes sense que la censura hi pogués fer res en contra. A la literatura catalana en tenim un bon exemple amb el «Llibre de les Bèsties», que Ramon Llull (s. XIII-s. XIV) va incloure al *Llibre de meravelles*, llibre setè) on va fer una acurada descripció del caràcter d'aquest personatge narrat les desavinences que va ser capaç de crear en la cort del rei Lleó gràcies a les seves intrigues i traïdories.

Per tant i per acabar, les tempestuoses relacions entre el llop i la guineu de què parlàvem al principi també es podrien traslladar al món dels humans. Qui serà el llop? I la guineu? Aneu a saber...



1989. MADISON. NOVA YORK.

Del 16 al 24 de maig del 1989, **Infància** s'enrolava en el seu 6è viatge. Aquest cop l'aventura era més arriscada que en anteriors ocasions perquè per primera vegada a la nostra revista feiem les Amèriques.

Una petita però agosarada expedició de nou persones trepitjàvem quatre aeroports per arribar a la també petita i agosarada ciutat de Madison, capital de l'Estat de Wisconsin i ciutat de llarga tradició liberal i democràtica. Els seus habitants ens explicaven amb orgull com va ser que des d'allí es produïssin les primeres reaccions de refús en contra de la guerra del Vietnam... Ciutat eminentment universitària (la seva universitat és la vuitena dels EEUU en importància) reflecteix en l'organització dels diferents aspectes de la vida quotidiana, la tradició intel·lectual dels seus habitants. Varem conèixer diverses menes d'institucions:

- Escoles Bressol amb modalitats diferents de les que estem acostumats aquí: les anomenades *Day Care Center*, que equivalen a les nostres escoles bressol però totes són privades: *Family Day Care Home*, cases de famílies on la mare



Exposició de treballs fets pels nens de les escoles públiques de Nova York en un marc excepcional: el Museu Salomon R. Guggenheim.

acull un grup de 4 o 5 infants que poden tenir entre les sis setmanes i els cinc anys. També es mantenen del que paguen les famílies.

- Parvularis (*Kindergarten* o *Preschool*) que acullen nens a partir de 5 anys i que normalment formen part de les anomenades «*Elementary school*» o escoles elementals. Aquestes escoles solen disposar d'unes biblioteques d'ús per als propis alumnes amb gran quantitat de material i d'espai.

- Institucions al servei de l'educació de les primeres edats, ja siguin d'àmbit municipal, o governamental,... La seva feina fonamental és la de procurar a totes les escoles amb ganes de participar en programes pedagògics que serveixin per millorar la pedagogia aplicada, que disposin d'orientació tècnica, material especial i diners que els permetin de seguir amb totes les facilitats pròpies del cas tot el que s'han proposat.

- Biblioteques públiques de la ciutat, que, entre tota mena de llibres i formes de préstec, fan moltes i moltes activitats per a la població en general.



Nens de Shorewood (Madison) al taller de l'escola utilitzant les pintures



Nens de Bernie's Place durant una sessió de moviment. Day Care Center de Madison.



Pel que fa a la impressió que ens vam endur de les nostres visites, hem de destacar la nutrida participació dels pares en els múltiples aspectes que comporta la vida de l'escola: des d'ajut a l'hora de muntar exposicions de treballs, fins a la participació directa en algunes activitats a les classes, passant per la valoració de la feina dels mestres,...

Després de tres dies viscuts amb tota la intensitat possible, l'agosarat grup de mestres agafàvem dos avions i ens plantàvem a la gran ciutat de Nova York disposades a no deixar res per verd i anar per tot arreu on els nostres peus ens volguessin dur. Les visites aquest cop tenien un caràcter més reduït, ja que no podíem pretendre d'abastar molt en una ciutat tan immensa com aquesta.

Aquest cop la nostra visita va ser a una institució, «Bank Street», que englobava dintre seu diversos aspectos educatius:

- Escola de Formació inicial de Mestres

- Escola d'Ensenyament Primari, per als nens de la ciutat, que posa especial atenció a l'equilibri del nombre d'alumnes pel que fa a les diferents races que, molt nombroses, poblen la ciutat de N.Y.

- Escola de Formació Permanent de Mestres.

- Departament de Publicacions, que inclou la difusió de les investigacions que emprèn la institució i altres publicacions destinades directament al públic infantil.

I tot això, com la majoria de Serveis als EEUU, finançat per capital privat.

Fet: aquest va ser el programa que vam poder fer durant la nostra estada. El nostre temps no donava per més.

Poder veure les escoles immerses en la societat que les ha pensades, dissenyades i volgudes així ens ha ajudat força a entendre-les.



Biblioteca de l'Associació: Revistes per a nens petits



La biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat disposa d'un fons important de revistes pedagògiques per tal de facilitar que els mestres interessats les puguem consultar.

Darrerament, però, s'ha ampliat aquest fons a altres revistes destinades directament als nens petits, preferentment no lectors encara o que tot just comencen a dominar el codi de la lectura. Uns i altres, però, dediquen bones estones a allò que abans en dèiem mirar sants, o si voleu a llegir imatges. Donar una ullada a revistes com «Pomme d'api» (des dels 3 anys) «Popi» (des dels 18 mesos), «Tupí» (des dels 3 anys), «Parastú» (des dels 5 anys), «Wapiti», és quelcom que estimula la creativitat dels mestres dels petits ja que són plens de jocs, contes, coneixements, propostes d'activitats... Tot plegat, pot ser un material força interessant per recomanar als pares quan ens demanen consells sobre què fer amb els fillats a casa, i també ens permet d'enriquir les propostes que, a cops, tenim dipositades als racons de joc o treball lúdic.

Ja sabem que l'escola no sempre té diners per subscriure's a totes aquestes revistes. Però és que potser hi ha altres maneres d'utilitzar el material. Seria una bona cosa que l'equip de mestres de parvulari o de cicle inicial destaqués un mestre o dos a consultar aquestes revistes un parell d'hores al mes... i si a més a més penseu que la biblioteca no tanca els migdies... això facilita enormement les coses.

Què? us hi apunteu?

informacions

Reggio Emilia: Drets i potencialitats de nens i adults

La ciutat de Reggio Emilia, al Nord d'Itàlia, organitza un Congrés Internacional del 28 al 31 de març del 1990. El tema a debatre és «Confrontació de sabers per garantir els drets i potencialitats de l'infant i de l'adult».

Per a més informació dirigiu-vos a la secretaria del Congrés, Via Guido da Castello, 12. 42100 Reggio Emilia. Itàlia.

Curs d'Animadors a l'Escola d'Esplai

L'Escola de l'Esplai de Barcelona organitza per primera vegada a Catalunya un curs d'animadors sòcio-culturals especialitzat en àmbits de marginació.

Començarà el dia 12 de gener i acabarà el 30 de juny, els divendres de 19 a 21,30 h., i els dissabtes de 9,30 a 14 h.

La matrícula està oberta fins a finals de desembre. Per a més informació i inscripcions: Escola de l'Esplai de Barcelona, carrer Numància, 149-151. Barcelona. Telèfon: 410-16-02. De dilluns a divendres, de 10 a 1 h. i de 3 a 8 h. dissabtes de 9 a 2 h.

Educació

ELS VALORS A L'ESCOLA I ELS VALORS DE L'ESCOLA. J.M. Rotger i Cerdà. «Crònica d'ensenyament», núm. 18, set. 1989, p. 6.

COEDUCACIÓ. M. Subirats. «Crònica d'ensenyament», núm. 18, set. 1989, p. 8.

UN PROGETTO DI EDUCAZIONE MORALE. G. Zuccante. «Scuola Materna», núm. 3, oct. 1989, pp. 23-24.

Literatura infantil

PRIMEROS CONOCIMIENTOS. N. Reynés. «Clij», núm. 10, oct. 1989, pp. 24-27.

Llengua

ACTIVITATS PER DESENVOLUPAR LA IMAGINACIÓ A L'ENTORN DEL CONTE. A. F. Buñuel, V. Martínez. «Guix», núm. 144, oct. 1989, pp. 29-31.

LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL NIÑO SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO Y SU INCORPORACION AL APRENDIZAJE ESCOLAR DEL CICLO INICIAL. A. Teberosky. «Revista de educación», núm. 188, gen.-abril 1989, pp. 161-183.

Pedagogia

LA INTRODUCCIÓ DE LA MÚSICA A L'ESCOLA, UN PROCÉS MASSA LLARG. P. Alsina. «Guix», núm. 144, oct. 1989, pp. 4-6.

EL RACÓ DE MÚSICA. L. Quer. «Guix», núm. 144, oct. 1989, pp. 7-10.

MÚSICA I DANSA AL CICLE INICIAL. M. Barbal, P. Godall i J. Serra. «Guix», núm. 144, oct. 1989, pp. 11-15.

ELS RACONS COM A ALTERNATIVA EDUCATIVA. M. Casanelles, R. Jurado, C. López i A. Ferrer. «Perspectiva Escolar», núm. 137, set. 1989, pp. 37-41.

Salut

MANGIARE È... NON SOLO DIETE. «Bambini», núm. 8, oct. 1989, pp. 20-75.

Butlleta de subscripció

□ □

Cognoms Nom

_____ □ □ □ □

Adreça

Codi P. Població Província

Telèfon

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms _____

Nom i Cognoms del titular _____

Banc/Caixa Agència

Població Província

no. compte / llibreta

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

(firma)



in-fàn-ci-a

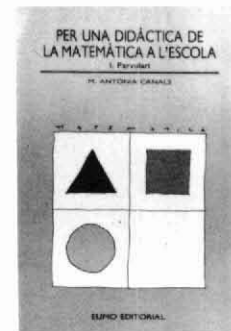
educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA

PÀG. 48
GENER FEBRER 1990
in-fan-ci-a

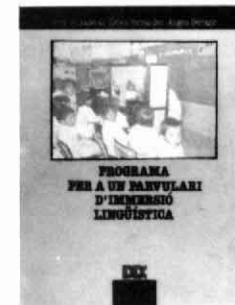


biblioteca



BOIXADERAS, R., FERNÁNDEZ, E., SERRANO, A. **Programa per a un parvulari d'immersió lingüística**. Barcelona. DEC Òmnium Cultural, 1989.

Ens trobem davant d'un llibre de consulta obligat per a tots aquells educadors que desenvolupen o s'interessen per programes d'immersió lingüística. A través de l'experiència duta a terme a Parvulari s'exposen les programacions de diferents àrees juntament amb els objectius, activitats, recursos i organització de l'aula on la majoria de nens provenen d'una llengua familiar no catalana.



CANALS, M.A. **Per una didàctica de la matemàtica a l'escola**. Vol. I (parvulari). Vic. EUMO, 1989.

Partint de la metodologia de «crear situacions d'aprenentatge», l'autora ha sistematitzat l'àrea de matemàtica adreçada a nens de 0 a 6 anys, tenint en compte els diferents camps de la matèria i l'evolució del nen i les seves característiques.

El present volum està format per cinc parts on s'exposen els plantejaments i nocions generals, objectius i programes del cicle, programes alternatius detallats amb orientacions metodològiques i un apartat amb activitats i exercicis. És un llibre indispensable per a l'educador d'aquest cicle.

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

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Mercè Comas, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun, Nati Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.
Composició i fotolits: Libertype Fotocomposició, S.L. 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: 2.950 ptes. l'any P.V.P.: 560 ptes. L.V.A. inclòs.

XII Premi d'Educació JOSEP PALLACH

Convocat per EDICIONS CEAC amb el copatrocini de la Diputació de Barcelona

Bases

1. Les obres presentades al Premi hauran d'ésser inèdites, escrites en qualsevol idioma, amb una extensió mínima de 200 folis i màxima de 300 folis mecanografiats a doble espai i per una sola cara.
2. Els originals es presentaran per duplicat i hi constarà el nom, cognoms i adreça de l'autor. També podrà emprar-se un pseudònim, però en aquest cas caldrà afegir-hi un sobre tancat on constaran les dades de l'autor, que hom obrirà si l'obra esdevingués premiada.
3. Els originals hauran de lliurar-se o bé ésser tramesos per correu certificat a Edicions CEAC, Perú, 164, 08020 BARCELONA.
4. El Premi tindrà una dotació d'1.000.000 de pessetes, avanç dels drets d'autor, els quals seran d'un 10 % sobre el preu de venda al públic de l'obra premiada.
5. L'Editorial publicarà l'obra premiada en català en el termini màxim d'un any. L'Editorial es reserva l'opció a editar també l'obra premiada en qualsevol altre idioma, espanyol o estranger.
6. El contingut de les obres haurà de versar sobre un tema educatiu, que sigui aplicable a l'àmbit cultural de la llengua catalana.

7. El Premi no podrà ésser repartit, però podrà ésser declarat desert, si el Jurat considera que cap de les obres presentades no mereix el Premi.
8. El Jurat del Premi d'Educació «Josep Pallach» estarà format per: Octavi Fullat, Jordi Labòria, Maria Rubies, Alexandre Sanvicens, Miquel Siguan, Joan Triadú, Pilar Benejam i Jaume Sarramona; aquest últim actuarà de Secretari. Això no obstant, l'Editorial es reserva el dret de reemplaçar algun dels membres del Jurat si fos necessari.
9. L'admissió d'originals finalitzarà el dia 30 de març de 1990. La decisió del Jurat serà feta pública en el termini màxim de dos mesos.
10. L'Editorial es reserva l'opció, durant els dos mesos posteriors a la concessió del Premi, de contractar les obres no premiades.
11. La participació en aquest Premi suposa l'acceptació implícita d'aquestes bases.

Barcelona, novembre de 1989.



PLAYTUNNEL XG 150

 **nathan**

Ausias March, 16-18 Tel. 302 21 08
Corsega, 269 Tel. 415 14 44 Barcelona

Irlanda, 90-92 Tel. 386 31 40 Sta. Coloma de G.
Forn, 8 Tel. 727 01 64 Sabadell

Ofic. Paris 204, Pral. Tel. 217 81 66 08008 Barna.
Temple, 9 Tel. 384 19 19 Badalona

ABACUS[®]
servei a l'ensenyament