

MARÇ
ABRIL
1990

in-fàn-ci-a 53

educar de 0 a 6 anys

REVISTA DE

L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES

ROSA SENSAT



temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

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.

NOVETAT



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.

EDUCAR 0-3. RESPONSABILITAT DE LA FAMÍLIA EN FRONT DEL SISTEMA EDUCATIU?

La llei de la reforma del sistema educatiu, que finalment sembla que s'anomenarà LOGSE, Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu, ha

entrat en la recta final de la seva discussió.

Després de la proposta feta pel Ministeri el 1987, i del Llibre Blanc de 1989, el marc de 1990 acaba de passar pel Consell Escolar de l'Estat i pel Consell de Formació Professional i està a punt perquè el Govern la presenti a les Corts.

Hauran estat més de tres anys de discussió, que **Infància** ha anat fitant, d'acord amb la seva dedicació a l'educar 0-6, o la importància capital que dóna a aquest període de l'educació de l'infant, proposat ara finalment com a primer nivell del Sistema Educatiu. Les nostres preocupacions han anat no sols per allò que els textos dels projectes diuen, que en principi s'acosta bastant al que es vol, sinó també per l'impuls polític i el marc de qualitat pedagògica que es dóna a l'Educació Infantil que voldríem més fort i clar.

I just en aquest moment d'entrar en la recta final, ha aparegut en les discussions i en els mitjans de comunicació un argument inquietant contra la consideració del primer cicle d'Educació Infantil, el 0-3, com a part del Sistema Educatiu. L'argument, donat per sectors de l'escola confessional, és que l'educació d'aquests nens petits no és responsabilitat dels poders públics sinó de la família, que s'ha d'apanyar ella fins que els nens tinguin tres anys. És a dir, ha tornat a aparèixer per als

nostres més petits un argument inicial contra l'escola pública: que els nens eren propietat privada de la família. D'això fa més de cent anys.

La discussió se solventà perquè les famílies compregueren la bondat de l'escola per a la instrucció i l'educació dels nens en el moment de començar a estudiar. Ara ja tothom pràcticament l'admet per als de Parvulari i molts la desitgen per als d'Escola Bressol. Ens hem hagut de preguntar: per què aquesta discussió ara?

Per **Infància**, ho hem dit sempre i ho repetim ara, l'educació comença «bell punt l'infant neix» i també la responsabilitat dels poders públics a oferir sistemàticament al nen i a la família els millors recursos educatius, l'Escola Bressol i tot tipus de serveis pedagògics... i naturalment també la responsabilitat dels poders públics a evitar tot tipus de mal tracte o tracte negatiu al nen gran i petit.

És aquest tracte negatiu el que no es pot evitar si s'abandona el nen i la seva família a la necessitat d'haver d'anar a guarderies o serveis no controlats pedagògicament, fora del sistema educatiu.

Aquest, entre altres, és el principal perill i potser la més inconfessable motivació, que veiem en el darrer argument posat en circulació. Esperem que sigui la darrera vegada.

Infància continua augurant la millor via per a l'educació del 0-6 en la col·laboració a la família i l'escola dins d'un Sistema Educatiu ben definit no a favor de cap interès privat, sinó a favor del nen.

editorial

sumari

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: APORTACIONS A LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ DELS MÉS PETITS A CATALUNYA/Marta Mata	4
Bones pensades	13
Escola 0-3: PROGRAMACIÓ A L'ESCOLA BRESSOL/Carla Rinaldi	14
Escola 3-6: DEL CRISTALL DEL RENAIXEMENT A LA CAIXA MULTIDIMENSIONAL/Isabel Cabanella i Alfredo Hoyuelos	18
Escola 3-6: MATEMÀTICA AL PARVULARI/M. Antònia Canals	23
Infant i Societat: BIBLIOTEQUES PER ALS INFANTS DE 0 A 6 ANYS/Concepció Carreras	27
Infant i Societat: JA COMENÇA DES DE LA INFÀNCIA.../Pilar Heras	32
Infant i Salut: ACTIVITATS AQUÀTIQUES PER ALS PETITS/Federació Francesa de Natació Pre-escolar	35
Infant i Salut: EL NEN DIABÈTIC A L'ESCOLA/Carlos Albarrán	39
Racó del Conte: DE QUAN COMPARE LLOP I COMARE GUILLA VAN ANAR A ROBAR SARDINES/Conte popular castellà	42
Informacions	45
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Espai d'adult, espai d'infant

Aquest és el tercer any que vaig a les visites d'Escoles Bressol que *Infància* organitza. Sóc biòleg, no treballo en cap escola, però m'agrada saber sobre el desenvolupament del nen. Direu, doncs, què faig jo comentant aquestes visites. Crec primer que, en acabar les visites a Escoles Bressol, molts de nosaltres sortim amb la impressió d'haver vist només espais físics i que sembla que no dóna prou temps de comentar res sobre l'organització, les activitats, l'estil del tracte amb el nen. Potser per això em decideixo a escriure uns comentaris sobre la percepció de l'espai. Segon, aquest aspecte meu de persona aliena al vostre treball pot servir per encetar una reflexió sobre qüestions que no són en el nucli de la vostra preocupació general, però que no crec que s'hagin d'oblidar. Cap dels comentaris que faré és de crítica a cap escola: només pretenc oferir una imatge de contrast.

Us avençaré les dues idees al voltant de les quals faig aquests comentaris. L'una té a veure amb espais de rebuig, espais no-racionalitzats, espais-deixalla, que jo crec que són espais d'acció imaginativa per al nen. L'altra es refereix a la distància, proximitat o llunyania, que s'estableix, sense adonar-nos-en, entre el nen i els fenòmens

naturals (ja siguin éssers vius o fenòmens físics). Em sembla que aquests dos aspectes no són inseparables, i en el que segueix ho notareu així.

M'encanta que el disseny, entès com a multiplicitat de formes, formi part de l'actual entorn de l'escola. La pot fer més agradable, hom s'hi pot sentir molt a gust. La claredat, la llum forma part de l'actual arquitectura, els finestrals i els sostres alts ho permeten. El nen rep tot de sensacions noves, de l'espai arquitectònic, de l'espai decoratiu. D'una manera demostrativa. Perquè em sembla que no es juga amb la llum, que no es juga amb els sostres. El nen rep un espai d'adult. Un nen pot pujar a un rascacels ben alt, fer gimnàstica en els ponts del pati, però no puja a les escales per penjar mòbils que ell ha fet. Ni esten els seus dibuixos amb pinces a la corda. Jugar amb la llum tampoc li es permès, almenys a l'engròs: quins nens fan vitralls de colors per decorar, tapar, totes les finestres de la seva classe? O quins nens fan cortines de paper pinotxo que canvien el color de les ombres? Bé, no sé si els nens poden decorar ells mateixos la classe, ni si poden actuar reformant, ni que sigui com a joc, tota la distribució dels objectes. Dels ob-

jectes adults. La classe, l'espai, és dels nens? O és un espai adult?

En un dels patis, ple d'objectes, em vaig preguntar si els nens buscaven o descobrien espais no racionalitzats. Sempre hi ha espais que el nen percep com a no controlats per l'adult. I segur que els troba, perquè li són importants. El nen busca també una certa privacitat del joc, una mica lluny de la mirada del mestre. Tothom té una caseta on als nens els encanta de jugar. Però la reflexió sobre aquests espais privats és més delicada. El joc és joc, no és una altra activitat. Sovint se separen físicament els racons de joc dels racons -de classe-. Deixen de tenir el sentit de -racons-mòbils, fins i tot mòbils segons les necessitats del mestre: en una habitació, o espai ben delimitat, hi ha les taules, en un altra la cuineta, o les nines. Disposant d'espais tan grans, jo em tornaria boig de poder fer una carretera que ocupés tota la classe!

Seguim, però, amb els patis. Què troba el nen al pati? Es troba ell mateix, els seus companys i tots els racons possibles. També troba tots els objectes que pot dur a sobre. I els objectes que han posat els adults al pati, si és que n'hi han posat. Però la major part són molt grossos i delimita-

dors d'espai, perquè són fixos. El nen no té objectes per a construir una cabana, no pot moure els troncs de la rotllana de seure, no pot decidir que el mar és en un altre lloc, no té xarxes per pescar, veles per desplegar, canyes i fils per enfilar,... Podeu notar que em va agradar molt la idea d'una barca de veritat al pati, i si dic el que crec que hi falta, és per millorar les possibilitats de joc del nen. Justament, crec que a molts patis hi falten «trastos». Però m'agraden molt els trastos mòbils, que entre quatre o cinc nens es puguin endur d'un lloc a un altre. Almenys que al pati puguem remodelar l'espai!

I sobretot als patis els falta una cosa: no he vist ni un toll d'aigua, i això que havia plogut. Ni un toll per xafar fang, ni una piscina de pam amb quatre peixos i algun ànec cridaner. Ni una font o manguera que ens permeti fer rius i pontets. Potser ja farem el pessebre, i amb una mica de paper de plata farem el llac.

És que el nen «treballa» les coses. Es treballa el fang, es treballa la higiene de rentar-se les mans, es treballa la tardor. Però, a més a més, no entenc la dissociació entre com està de preocupada la gent gran per la natura i com la rep el nen. Totes les esco-

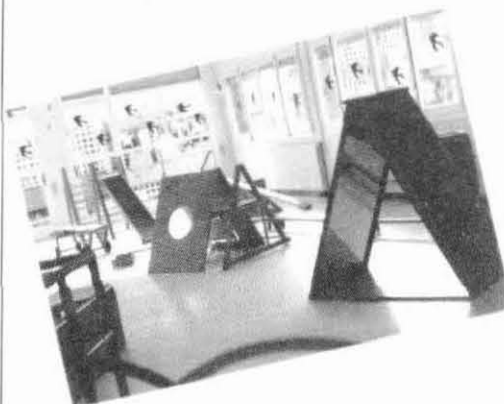
les tenen fulles i castanyes. Esmicolar fulles és una cosa ben divertida, però no és el material el que interessa: és «treballar» la tardor. Fulles, quasi totes de plataner, enganxades en murals o als vidres. I totes d'arbres. En un país mediterrani, amb rostolls als estius, i plantes en flor a l'hivern, preferim que el nen aprengui la languidesa de la tardor. I després hi ha les castanyes, únic fruit, perquè ja han passat per la poma. Quantes cebes tendres han olerat, quantes taronges han pelat? I fins i tot ens podem preguntar, com a simple aspecte manipulatiu, quantes hores han vist castanyes sense torrar, i quantes se n'han passat pelant les que ja han estat torrades?

Potser he canviat de tema, i hauria de tornar a l'espai. Als patis, de vegades trobem tres o quatre arbres. I a l'interior, algunes plantes fent part de la decoració, perquè el nen no hi jugarà. El nen veu les plantes als patis a través de reixes. Els rocles de plantes, siguin males herbes, o plantes de test, són inabastables als nens. Estan sempre fora del seu espai. No és que s'hagin d'omplir les classes de testos i animalons vius, abans ens hi cal una reflexió, si voleu sobre quins animals, quines plantes, però també sobre l'on, sobre el com i sobre la quantitat. No hi ha jardineres, als patis o a

les classes, ni horts. Aquests fan patir molt al mestre. Però és que no tenen perquè ser ben cultivats, ni produir com per anar al mercat, no són per «treballar» en aquest sentit tan estès de «treballem les plantes i els animals», sinó per treballar-los, tenir-ne cura, o si voleu, simplement per tenir-los a prop, veure'ls o fruit-ne.

Per a mi, actualment el nen té una percepció de la natura com si només fos pertanyent al món adult. Recordo que, en una escola, totes les classes dels nens i el pati estaven a mà esquerra; a mà dreta, hi havia sales de reunions i despatxos. En quin cantó creieu que hi trobàvem un aquari amb peixos? Una altra té a les parets de la recepció uns quants pósters de natura. En una tercera, amb fotos d'ocells a les classes, un rocle de geranis està rodejat de filferro. En un altra, un pati ple de grava està separat d'un munt de males herbes per una tanca.

Per acabar, deixeu-me comentar dues coses laterals. Ara que he parlat de fotos, em sembla que els nens de tres a quatre anys poden usar màquines de fotografiar, per exemple, de revelat instantani, i ja que tenim totes les classes plenes de fotos dels nens, perquè no en trobem cap amb fotos



dels nens? I finalment, caldria reflexionar si per ajudar el procés de desenvolupament lògic del nen, posem-hi la seriació, agrupació, etc., no hauríem de trobar una activitat diferent del calendari de l'observació del temps atmosfèric, ja que aquest es produeix molt a l'atzar, i a més, com a observació de fenòmens naturals, es produeix lluny del nen, que pot acabar pensant que es cosa d'adults, perquè l'home del temps, a la tele, és qui diu si plourà o farà sol.

Res més. Ja veieu que realment és impor-



tant l'espai físic, però per més coses que no sembla a primera vista. A mi, em dol que sempre hom es refereixi, davant l'estil arquitectònic i ambiental de les escoles, a la visita a Reggio Emilia com a iniciadora d'una nova mentalitat en la concepció de l'escola bressol, perquè sembla com si només se'n recordi o només ens haguéssim fixat en l'aspecte de la construcció de l'espai per part de l'infant.

Josep Anton Morguí



educar de 0 a 6

APORTACIONS A LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ DELS MÉS PETITS A CATALUNYA

MARTA MATA I GARRIGA

Per sort, l'«Església» de la Història de l'Escola a Catalunya té prou doctors, i el dia que s'hi decideixin podran acabar la història de la nostra primera escola i publicar-la per a alligonament de tots.

Personalment, ara, només puc fer-hi unes aportacions, i encara de ben diferent tipus. Algunes són impressions sedimentades a través de lectures, altres són explicacions dels protagonistes d'alguna peripècia passada, que em sembla prou important. Hi ha vivències en primera, segona i tercera persona, singular i plural, és a dir, fets i opinions que he viscut, conviscut i compartit; i hi ha finalment visions i esperances per al proper full d'història, d'aquesta Història de l'Educació en la qual la de l'Educació del nen més petit és pedra de toc, tal com Alexandre Galí deia de l'Educació referida a la Societat, a la Societat en tant que humana, perquè, deia, «el nen és l'home»; i afegiríem: «el nadó és el nen».

Per situar aquestes aportacions en la Història de l'Educació dels més petits a Catalunya, arrencaré de la fi del segle passat, i veuré en aquest segle XX el període de puixança del primer terc de segle, tallat per la Dictadura, la represa submergida de finals del segon terc, i emergent, la primera dècada del tercer, la situació i la perspectiva actual.

Fins al pas del segle XIX al XX. Penso en la llarga, llarguíssima llista de nadons sense nom encara, amb un sol apel·latiu, «albat», que moriren a l'alba de la vida abans de ser batejats: dos, tres, quatre, a cada generació de la meva família pagesa, fins a la darrera del segle passat en què ja es pot recordar el nom del qui morí abans dels set anys. Els qui visqueren no anaren a escola fins als vuit o deu anys; passaren del bressol de fusta i palla, els bolquers i la gorra de cop, als braços de la petita mainadera i al cercol dels caminadors, i després tingueren la gran casa i el corral per escola viva, dues eres i tres carrers per a l'encontre amb la colla, i vint camins per a l'aventura a la riera o a la saldonera i per a la batalla de rocs amb els del poble veí; i el treball dels grans i les contalles i les cançons dels avis i la festa del poble per grans assignatures.

Els petits a ciutat i a final de segle, com la meva mare, passaven dels camina-

dors a les faldilles de la mare i de la veïna, fins que un dia eren introduïts en una escola de grans, que tenia, al final, uns quants bancs per a petits on s'aprenia la primera assignatura: la d'estar quiets i callar, tot assistint a les aventures i desventures dels nens més grans. Després, un dia o altre, d'un any o altre, començava l'excursió al voltant de les parets de la classe per iniciar-se, sota la direcció de la palmeta del mestre, en l'abstrús coneixement de les lletres, vocals i consonants, majúscules i minúscules, i de les síl·labes que mostraven els cartells i que, un cop conquerides amb el vessament de la pròpia sang, et permetien entrar en possessió i ús d'una Cartilla, d'un Sil·labari o d'un Cató, en castellà naturalment. A partir d'aquí acabava la història del nen petit a l'escola i començava la del nen gran.

A casa, aquesta història quedava reforçada o compensada segons els corrents socials que hi eren acollits. «Corrents» com ara el de comprar xocolata amb cromos o contes de Calleja inclosos, o no; i el d'anar al cor o al teatret de la Societat o de l'Ateneu del barri, o no. O el d'anar a missa cada diumenge, o no. Anem teixint possibilitats i tindrem explicada la primera infantesa dels qui nasqueren en aquest país entre finals i principis de segle.

Alguns, però, ni aquest teixit no podien fer. Als antics asils de beneficència, als Asils provincials, nens i nenes orfes i pobres, convenientment separats i rapats per evitar pols i confusions, vestits amb una llarga bata, passaven en colla de l'aula al menjador, del menjador al pati o a la capella, i finalment al dormitori, per tornar l'endemà a repetir i perfeccionar el model de vida que, dècades després, coneixeríem en un dia en la vida d'Ivan Denisovitx. Només que Ivan era gran i conservava en el seu cor el teixit personal.

I de pedagogia, què? Si recordo tots aquests extrems, és per buscar el lloc a allò que ens diuen els llibres sobre la possible influència de Pestalozzi i de Fröbel entre nosaltres. Pestalozzi, segurament més com a capgirador de l'escola en general que per la seva influència en l'educació dels més petits, és un nom en una escola implantada a Tarragona. Fröbel ja és alguna cosa més, per la força de la seva dedicació gairebé exclusiva al model de «Kindergarten», als Dons i a les Cançons de la mare.

Fröbel, el trobem ja a l'Escola Normal de Barcelona i per obra i gràcia no d'un, sinó de dos professors i ben diferents: Julián López Catalán i Pedro de Alcántara García Navarro. Aquest darrer va ser professor a la ciutat comtal abans d'anar a l'Escola Normal de Madrid, des d'on donà les seves orientacions de gran introductor, traductor i difusor de Fröbel per tot Espanya a l'empara de la «Institución Libre de Enseñanza».

Julián López Catalán, en canvi, professor de Pedagogia molts anys a l'Escola Normal de Barcelona, és l'autor de *El Arte de Educar. Curso completo de Pedagogía Teórico-Práctica aplicada a las Escuelas de párvulos*, que Bastinos publicà el 1866. Degué ser llibre de text recomanat per assolir el certificat de mestra de pàrvuls, que ell mateix donava a les noies que feien pràctiques al parvulari model que dirigia. El llibre dedica unes pàgines a Fröbel, en les

quals en comenta el material didàctic i en denigra l'enfocament pedagògic; García Navarro se'n doldrà. I se'n doldran, segurament sense saber-ho, els nens petits als quals no arribarà l'alliberament que per a ells significava l'obra de Fröbel fins al cap de bastants anys.

Amb tot, hem de pensar que López Catalán pertany a la línia de pedagogs visionaris, de mestres més o menys compromesos amb la pràctica que, començant amb Pablo Montesinos el primer terç del segle XIX, van anar formant l'opinió en favor de l'Educació del nen més petit. En el llibre que comentem, López Catalán distingeix entre Educació i Instrucció, tracta de conèixer l'Anatomia i la Fisiologia dels petits per adequar-hi l'Educació Física, dóna bons consells per relacionar el desenvolupament dels sentits i la intel·ligència, ni que sigui per conèixer les primeres lletres amb la vista, l'oïda i el tacte, i, si més no, procura transmetre la moral amb contes, que ara ens semblen ridículs, però que llavors devien superar la mitjana. Caldrà comprendre i perdonar la seva antipatia per Fröbel, tot considerant la torxa del Parvulari que mantingué.

Primer terç del segle XX. El 1900, el parvulari és molt poc estès entre nosaltres; segons ens diu Galí, la ciutat de Barcelona, per exemple, comptarà amb setze escoles de pàrvuls públiques, d'una o dues aules i amb grups que podien anar de cinquanta a cent vint nens. Els bancs per als petits, darrere les aules dels col·legis de monges, s'hauran convertit en aules de Parvulari amb un racó d'activitat específica. Serà l'únic moment en què nens i nenes aniran junts a l'escola; després se separaran decentment i definitiva per assolir l'objectiu terminal del Parvulari: aprendre les primeres lletres, amb el mètode de sempre, la palmeta.

Començava també a ser important el nombre de guarderies de fàbrica, especialment a les colònies fabrils del Llobregat. I començaven més bullides en diversos camps, que es donarien força mútuament, i afectarien, positivament, l'educació dels nens més petits.

La bullida de la llengua arribava a l'Escola; Sebastià Farnés en va parlar per primera vegada al Congrés d'Educació que es celebrà amb motiu de l'Exposició Universal de 1888. L'any 1898 se constitueix l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana i Flos i Calcat funda l'Escola Sant Jordi, que emprava el català com a llengua de l'escola.

Segurament tots pensaven, no en l'Escola de Pàrvuls, sinó en l'Escola «de veritat», la que ensenyaria de llegir i escriure, amb la cura característica de tota novetat, i important com era aquesta del treball en la llengua pròpia del nen; però l'escola de les primeres edats, la que culminaria amb la introducció a l'esmentat aprenentatge, en sortiria beneficiada: entre la perspectiva d'aprendre de llegir en llengua estrangera i amb l'enèsima edició d'una Cartilla macarrònica i sense sentit, i la perspectiva d'aprendre'n amb un llibret novetat i amb paraules, frases, versets, cançons i fins contes coneguts, la diferència era notable.

Des de 1898 i durant tota la primera dècada del nostre segle, apareixen nous textos catalans per aprendre de llegir, del mateix Flos i Calcat, de Salvador Genís; el 1904 un massa avançat «Sil·labari» d'un jove enginyer llenguaferit, Pompeu Fabra, no va trobar mestres capaços d'emprar-lo. Al voltant del I Congrés de la Llengua Catalana, el 1906, Joan Bardina ja començava a parlar de quelcom important per a la formació del mestre Parvulista: la Fonologia.

Aquests primers anys del segle, amb Joan Bardina i amb els mestres i deixebles de la seva Escola Catalana de Mestres, es formava un primer conjunt de jovent que, més tard i juntament amb altres joves sortits a l'estranger, portaria el pes de la introducció dels corrents d'Escola Nova a Catalunya, amb tot el que això significa de bo per a l'educació dels nens més petits. De fet, aquelles primeres escoles renovadores naixien sempre amb classe de pàrvuls; Palau Vera assajava Fröbel a l'Escola Mont d'Or.

Comencen a tornar joves mestres de l'estranger amb les motxilles carregades de novetats: de Chicago, l'Escola d'«Istiu», encara, el 1914, que convidaria els mestres a emprendre l'aventura de la renovació pedagògica, amb un nom màgic per a l'Escola dels més petits, Montessori, de Roma. Montessori, l'any 1916, seria ja una exuberant realitat humana, voltada de les deixebles que l'havien coneguda allà, i que ara es multiplicarien aquí i aconseguirien que la Dottoressa fes de Barcelona la seva segona ciutat, fins vint anys després quan la hi trobà l'esclat de la guerra civil.

Un article com aquest no és lloc més que per opinar sobre allò que mereix, té, i pot tenir encara més relleu en la història de la nostra escola; aquest és el cas de la influència de la Dra. Montessori, entre nosaltres, prou important i documentada com per justificar i facilitar estudis històrics i la seva publicació monogràfica. Aquí apuntarem simplement la seva omnipresència entre nosaltres: introducció a l'Asil de la Casa de Caritat de la Diputació de Barcelona, Curs Internacional, Parvularis de l'Ajuntament de Barcelona, Escola Montessori de la Mancomunitat de Catalunya, introducció a diverses guarderies de fàbrica.

La segona dècada del segle veu aquesta ràpida, però profunda i important implantació; la pedagogia catalana ha passat d'una manera o altra «per la ratlla» montessoriana, la que ha volgut conèixer científicament i pràcticament alhora el nen més petit. La Doctora volgué analitzar els passos del seu divers desenvolupament, analitzar les conquestes que li eren proposades, traduir-les en material i exercicis que permetessin casar les dues anàlisis... i esperar reverentment els fruits de la lliure activitat del nen: l'autodomini, l'autoeducació. D'altres mestres hauran fet uns passos menys basats en l'anàlisi, però la profunda relació entre teoria i pràctica i el to reverencial de respecte al nen, diria que ella els implantà entre nosaltres.

Els noms més relacionats amb la realització de la Casa dels Nens montessoriana entre nosaltres són, amb tot, un conjunt que es fa recordar precisament per la seva capacitat d'anàlisi: Joan Palau Vera, Eladi Homs, Dolors Canals, Celestina

Vigneaux de Corominas. ¿Pot ser només casualitat que fills de Celestina Vigneaux hagin estat la Dra. Corominas, primera autoritat entre nosaltres de Psicoanàlisi Infantil, i Joan Corominas, el filòleg, primera autoritat també en l'anàlisi de la Llengua? Tampoc no és només casualitat que després de practicar metòdicament els exercicis sensorials i de moviment a la Casa dels Nens s'hagi pogut, sense solució de continuïtat, integrar la doctrina dels períodes de desenvolupament psicològic de Piaget, començant pel sensorial i motor.

L'Escola d'Estiu de la Mancomunitat introduí també, al costat de la metodologia i les doctrines de Maria Montessori, de Piaget, de John Dewey i de la primera notícia de l'escola soviètica, la Pedagogia d'Ovidi Decroly a partir de les seves deixebles a l'École des Roches. La Pedagogia de Decroly tingué una influència directa en el traç del Parvulari i en l'aprenentatge de la llengua escrita: basava l'un i l'altre en el cultiu dels centres d'interès del nen en la seva globalitat, cosa que podria semblar oposada a la nostra proposta analítica montessoriana. No sembla, però, que les nostres parvulistes i mestres visques sin gaire dramàticament aquesta oposició. Anna Rubiés Monjonell, segurament la primera realitzadora i adaptadora de la metodologia global entre nosaltres, desenvolupà científicament i pràctica, i com a culminació d'un Parvulari decrolynià, el procés d'aprenentatge de la llengua escrita en català, basant-se en els interessos del nen i seguint amb seny les orientacions del pedagog belga, d'altra banda molt valorat entre nosaltres pel seu estudi sobre el bilingüisme i l'escola.

El cert és que la línia analítica i la línia global s'han entrecruat en moltes classes de pàrvuls, segons pràctica de la mestra, més o menys encertada en les estratègies de complementarietat; els nens, en general més definits de tarannà respecte d'una línia o de l'altra, les encertarien sempre que els ho permetessin.

Al final d'aquest primer terç de segle, Freinet vingué a l'Escola d'Estiu, llavors de la Generalitat, i començà a «fer escola». No sabem si ja llavors mateix començaria a influir en el Parvulari; si ho apuntem aquí, és perquè, vulgues no vulgues, aprendre de llegir i escriure, com a meta que n'ha estat, tenyeix l'activitat del Parvulari. I en el cas de les propostes de Freinet, la seva impremta i el seu text lliure eren instruments que forçaven la síntesi d'anàlisi, imprescindible per compondre, i de globalitat, com a estructura del text.

Cal remarcar finalment com en tot aquest primer terç de segle, el Parvulari rebé un bon reforç exterior a través del llibre infantil ben il·lustrat com el Patufet. Un altre reforç, més minoritari, el tenim a l'inici del treball sobre el cant infantil, amb noms i escoles com la de Narcisa Freixas o Joan Llongueras. I no voldríem deixar d'esmentar els racons per als infants més petits que l'Ajuntament muntà amb activitats de joc, jardineria, cant i narració de contes, en algunes places i parcs de la ciutat de Barcelona.

Hem parlat de l'Escola aquí, però veiem com ja llavors començava a ser important l'Educació paraescolar, conseqüència de la bullida literària, artística i cultural del catalanisme.

La Guerra. Ja passada la ratlla del primer terç de segle, la Guerra Civil pot ser considerada a Catalunya, i pel que fa a l'Educació dels nens més petits, i dels més grans, com una culminació del procés encetat el 1898 per definir l'Escola Catalana.

El mateix mes de juliol de 1936, la Generalitat decretava la creació del Consell d'Escola Nova Unificada, el CENU, i amb ell estructurava l'Escola, des del naixement del nen fins a la seva entrada en el món del treball.

Si en parlem aquí és, d'una banda, perquè el Decret d'establiment culminava el treball real anterior dels mestres de l'Escola d'Estiu, concretament la de l'any 1934, que treballà sobre el concepte d'Escola Unificada; i d'altra banda, perquè el Consell tingué prou realitzacions d'Escola en general, i d'Escola Bressol i de Parvulari en concret, en aquells anys de guerra com per saber que no ens trobem davant d'un text de propaganda, sinó de campanya veritable i realista.

Els textos són d'una tendresa contrastant amb el moment bèl·lic. Recordem-ne unes mostres:

L'Ensenyament comença bell punt neix l'infant i, sense solució de continuïtat, segueix fins a la total formació, tècnica i espiritual de l'home.

És obligatòria la convivència d'uns i altres sense distinció de procedència ni de finalitat (Grups).

Escola Bressol. Fins a tres anys.

Mentre dura l'Escola Bressol, entenem que s'ha de rendir un triple servei a l'infant:

- a) Sanitari
- b) Social
- c) Pedagògic...

En començar a caminar i en començar a parlar... cal augmentar el respecte per a les seves espontaneïtats, cal preocupar-se de crear un ambient adequat i cal registrar els fets espontanis o provocats, perquè és amb ells que podem contribuir al volum pedagògic, sobretot si són fets deixant que la llibertat i l'activitat del nen es portin insensiblement a una superació del seu contingut espontani.

Escola Materna. De 3 a 6 anys.

Període dels jocs i de l'aire lliure. Els nens tenen una gran tendència a encendre la imaginació; cal que el mestre posi una gran cura a no exaltar-la i, dintre d'una llibertat fins a cert punt salvatge, deixar a l'infant, tot procurant que aquesta activitat imaginativa arrenqui dels fets reals i concrets... Dewey ha dit que jugar «a fireta», a rentar roba i a cuinar, no és menys espiritual que el «Joc dels cinc cavallers».

Com hem dit, la transcripció d'aquestes ratlles no és feta per remarcar el seu contingut, sinó el seu tò damunt del teló de fons d'una guerra. És el to de





protecció dels petits que els que érem nens llavors poguérem percebre, en la preparació del «simulacre» de bombardeig, en la «Setmana de l'Infant», la primera de l'any, setmana sencera de festes que se'ns oferia per omplir i superar el buit de la Diada dels Reis, i en conjunt en la consideració del ciutadà petit que dimana de «L'Auca del nen ciutadà, antifeixista i humà» de l'Obiols, i de «El més petit de tots» de la Lola Anglada.

Concretament, i referint-nos a l'Escola dels nens més petits, crec que es pot parlar dels aires nous, amb mestres nous, ni que fossin formats en cursos intensius com els que «La Protectora» amb Josep Parunella, i l'Ajuntament de Barcelona, amb Artur Martorell, organitzaren conjuntament. Mestres i aires arribaren aquells anys de guerra a gairebé tots els Parvularis, ja Escoles Maternes, que no els havien assumit fins llavors.

El model d'Escola Bressol, a més de modificar les poques preexistents, tingué un conjunt de noves realitzacions forçades i emmarcades per la Guerra: les que acolliren infants refugiats i les que es crearen al costat de les fàbriques on era important que la dona treballés en aquells moments. Els vells i nous estudis i orientacions, el vell i nou respecte al fràgil bé de la infantesa, l'ocupació en molts casos de la casa dels antics amos de les fàbriques requisades, donà a les Escoles Bressol del temps de Guerra un aire i una realitat de maduresa pedagògica que no tornarem a veure fins a les Cases dels Nens del Kibbutz d'Israel, o fins a l'hongaresa Lóczy, models de guerra o de postguerra, però amb la tensió, tots ells, de caminar vers un Home nou. De les nostres Escoles Bressol de guerra, Maria Dolors Canals ens en guardarà el record viu i documentat de qui hi dedicà una intensa joventut.

La Postguerra. La Postguerra nostra significà, en canvi, el retorn als buits i als models de principi de segle, el tall d'un sol cop d'espasa del treball del primer terç, la negació explícita del pa i la sal a qualsevol model «estranger», com es qualificà els de Montessori o Decroly, o a qualsevol realització «separatista», com eren totes les catalanes.

S'imposava la grisor de la beneficència damunt la foscor de la misèria i, cada dia, «la consigna». Podia haver-hi el contrast d'algunes fotografies amb nens rossos d'importació en la propaganda d'«Auxilio Social», però la realitat de les seves campanyes i de l'Escola fou la d'un retrocés incomprensible en un país civilitzat.

Algunes restes de la nostra civilització pedagògica, a desgrat dels designis de destrucció, quedaren refugiades en el cor i les aules d'alguns mestres poc visitats per la Inspecció, i concretament en les Escoles Municipals de Barcelona, un cop superada la primera investida de la depuració, amb presó de l'Artur Martorell fins i tot, de l'intent d'integració de l'escola municipal per part del Govern Central, que no reeixí a Barcelona.

Parlem d'«algunes restes», i d'aquesta minoria de persones i d'institucions. Per elles, el Català, per exemple, continuà essent la llengua ambiental de la

classe, però no llengua d'estudi, ni estudiada. Les pautes pedagògiques continuaren, però amb incrustacions estranyes, i amb manca de material escrit.

En el cas de l'aprenentatge de la llengua escrita, podrem remarcar la conseqüència beneficiosa per al Català que significaren les capses de compondre amb les lletres del material Montessori. Eren lletres universals, no catalanes, i quedaren a classe, mentre tot el material global català d'Anna Rubiés i de tants mestres fou destruït o retirat. Així, els pocs nens catalans que accediren a classes on quedava material Montessori pogueren aprendre de confeigir les seves pròpies paraules, sota la tutela de mestres com la primera Dolors Canals i sense que cap inspector n'hagués esment.

Molts altres bons records de la seva educació han quedat gravats en la persona dels deixebles dels mestres resistents i de les Escoles Municipals de Barcelona. Però la resistència anava lligada amb la biologia, acabava amb el tràmit administratiu de la jubilació, i continuava, menys institucionalment i afeblint-se, en la figura d'algun deixeble esdevingut mestre de la mateixa escola; no podia anar més enllà, i prou important que va ser pel que després s'anà esdevenint.

La represa. En la represa de què cal parlar ara, es teixeixen el record històric del primer terç de segle, amb documents i materials pedagògics de la Mancomunitat i la Generalitat de Catalunya, l'Ajuntament de Barcelona, l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, les vivències d'antics deixebles, els consells de mestres ja gairebé vells, però capaços d'animar i d'encertar l'orientació.

Penso, per exemple, en la conjunció que es produí en l'inici de l'Escola Talitha el 1956, quan la seva fundadora, M. Teresa Codina, atengué el consell d'Alexandre Galí de recuperar el Montessori i M. Antònia Canals, neboda i alumna de Dolors Canals a la Casa dels Nens de l'Ajuntament, i professora de Matemàtiques, passà del Batxillerat a portar el parvulari d'aquella escola, i des d'allí, a servir d'orientació a les petites Guarderies de barri que algun grup obrer començava a constituir. La represa començava també a «passar per la ratlla» de la pràctica contraposada amb el rigor científic, i amb una especial riquesa que cal remarcar.

M. Teresa Codina i M. Antònia Canals eren llicenciades, l'una en Clàssiques i l'altra en Exactes, com es deia llavors, i compartien el rigor científic amb la valoració de la formació humana que comportava el cultiu de camps tan diversos. Això els permeté i les impulsà a reprendre a fons una Pedagogia basada sobre els nous plantejaments psicològics de Piaget i de Wallon, tots dos es trobaven en aquella primera biblioteca escolar que vaig catalogar, i que anés més enllà d'unes formes i d'un material. En el cas del Montessori, hem d'afegir que M. Antònia Canals, que en portava la realització directament, completava la seva personalitat de mestra amb el cultiu de la música, l'escalada, el coneixement del folklore i un tarannà viatger. Més tard ha portat la seva motxilla pedagògica al barri de Verdum per obrir-la a l'Escola Ton i Guida, a

la de Mestres Rosa Sensat i a les seves Escoles d'Estiu per posar-la al servei de la formació permanent i contrastar-la críticament i positivament amb els nous corrents, com ara el dels nombres de color i la Matemàtica Nova; calia tenir el coneixement profund de les limitacions i possibilitats d'un material com el Montessori, per poder encaixar al seu lloc les novetats, tal com ho féu M. Antònia Canals. Ara la tenim a l'Escola de mestres de Girona, i una mica a la de Vic.

Talitha no era l'única ni fou la primera de les escoles de la represa; si l'hem esmentada detalladament aquí, és perquè ens sembla que aquella conjunció personal tení tota la represa de l'escola dels nens més petits. Cal remarcar una altra institució: l'Escola de Jardineres del CICEF, que Ramon Fuster i Rabés dirigí des de principis dels anys seixanta. Curiosament, ell mateix i M. Rosa Ferré, directora del CICEF, i ex-alumna de l'Escola Blanquerna dirigida per Alexandre Galí, havien estat companys de Facultat de M. Teresa Codina.

L'Escola de Jardineres es proposà la formació específica, precisament d'aquestes educadores dels nens de les primeres edats, que l'Escola Normal de llavors no contemplava amb cap mena d'especialitat, tot i existir la figura de Parvulista en el cos del Magisteri i places i temaris especials en les oposicions d'ingrés a l'Escola Estatal.

L'Escola de Jardineres encengué la torxa d'una formació específica per a les mestres de les primeres edats dels nens i ompli un buit amb gran dignitat pedagògica, la que li donà Ramon Fuster, integrant sistemàticament en les seves classes totes les restes del naufragi i tots els corrents de la represa. El Montessori, podem pensar com; el Decroly a través de Mn. Bosch, fundador i director de l'Escola Decroly de Barcelona, des de feia poc.

Aviat, també, l'Escola de Jardineres gaudí del suport d'una escola annexa, Thau, i de la delicadesa del treball educatiu d'un advocat poeta, en Jordi Cots, que la batejà franciscanament i la dirigí. Les jardineres que sortiren d'aquell conjunt de formació hagueren d'aconseguir, més tard, la titulació de mestra especialitzada per poder treballar oficialment, però llavors col·laboraren en gran manera a recuperar l'alegria, la fantasia, la imaginació en Jardins d'Infants i Parvularis. Diríem que tendiren al treball sobre la funció simbòlica del nen i els seus interessos globals: les primeres col·leccions de contes i lectures infantils que permetien un aprenentatge global de la lectura tenen per autores, jardineres com Rosa Armangué. Però això fou molt avançada la dècada dels seixanta, quan ja s'havia produït alguna altra conjunció important per a l'Escola dels més petits.

Havia començat una revista infantil en Català, com «Cavallfort», una editorial catalana, exclusivament infantil, La Galera, i el 1965 començava una Escola de Mestres, «Rosa Sensat», dedicada a la formació permanent. Pràcticament tots els noms de persones i institucions que he anomenat en aquesta represa es donaven les mans en aquesta conjunció. I molt concretament en la secció de Parvulari que començà a funcionar com una necessitat dins de Rosa Sensat,



durant el primer trimestre, i quedà definida en la primera Escola d'Estiu, a final de curs, el juliol de 1966. L'Expressió Corporal, la Música, el Dibuix, el Llenguatge, el Conte, l'Observació, el Càlcul al Parvulari i, sobretot, la mateixa concepció del Parvulari com a Escola completa, quedaven ben establerts.

Aquell mateix estiu, per l'agost, es connectaria amb un grup d'«andereños», parvulistes de la Ikastola d'Euzkadi; encara no gosaven pronunciar aquest nom, però ja feia uns anys que maldaven per salvar la llengua en aquella escola per a nens petits, que després anaven creixent. Rosa Sensat, amb la seva formació pedagògica general i la seva secció de Parvulari, i Ton i Guida, amb el seu treball del Català entre nens immigrants i el seu Montessori, van ser els camps d'aterratge d'una relació llarga i fecunda per a una i altres.

El treball a Rosa Sensat enllaçava amb molts. Alexandre Galí i Artur Martorell l'orientaven; Jordi Cots, M. Antònia Canals, M. Teresa Codina, jo mateixa, hi érem; anàvem a l'Escola de Jardineres, ens publicava La Galera, venia Mn. Bosch. Sorgia el Vocabulari Bàsic del nen petit i de la lectura, els primers Imatgers, les primeres lectures de ritme analític, L'A Poc a Poc, d'Àngels Ollé, antiga mestra de Talitha, o les de concepció global com Les Coses de Cada Dia, de Rosa Armangué.

El 1967 començava, a l'empara de Rosa Sensat, Coordinadora Escolar, un grup d'escoles amb el denominador comú de la represa, i dins d'ella, el de l'atenció al Parvulari com a nucli d'escola de tres cursos, almenys. Encara es fluctuava a començar la Primària a 6 o 7 anys.

A l'Escola d'Estiu de 1968, la primera de més del miler de mestres, es convocava una nova secció, la de Llar d'Infants, per a educadors dels nens de 0 a 3 anys. L'havien demanada mestres i assistents socials, i mares i educadores de Guarderies. En portava la secretaria i la feina d'organització, discretament i entusiasta, una alumna jove de Rosa Sensat, Irene Balaguer, antiga alumna de l'Escola Municipal de Formació Domèstica i de la Massana; tot anava lligant.

A la secció de Llar d'Infants s'hi abocarien els més afinats primfilaments possibles de la Psicologia i de la Pedagogia evolutives; es connectaria amb la Societat Catalana de Pediatria, es buscarien models, ni que fos al Canadà, es trobaria ben aviat els de Lóczy, d'Hongria. El xarampió de l'Educació Psicomotriu no faria oblidar l'objectiu bàsic del progrés cap a l'autonomia del nen en tots els camps de la seva personalitat, de la seva sociabilitat.

La «transició» en Educació. El final de la Dictadura franquista i l'adveniment de la Democràcia han estat definits per una sèrie de línies de transició, que culminarien en la transició política, i que posarien en cada camp unes certes regles de joc prou ambivalents com per treure'n molt.

Així, en el nostre camp, el 1970 la Llei General d'Educació feia oficial la subvenció de l'Escola privada i l'aplicava d'una manera que ha resultat irreversible; dibuixava també un Pre-escolar amb Jardí d'Infants per als 2 i 3 anys, que no es desenvolupà, i un Parvulari per als 4 i 5 anys que anà desenvolupant-se,

molt marcat pel seu caràcter de «Pre», de preparació per a l'Escola de veritat, de pre-lectura, de pre-càlcul, de pre-escritura, que tots foren termes difosos i aplicats amb profusió de fitxes.

A Rosa Sensat i al sector professional en formació es resistiria l'embat; s'aprofitarien al màxim les noves orientacions, i les noves institucions, ICEs, INCIE, per perfilar i difondre el tractament de temes com ara l'encara anomenat Bilingüisme, i la consideració de la Llar d'Infants i el Parvulari com a veritables institucions educatives amb valor intrínsec. Naixerien les Coordinadores de Guarderies, especialment a partir de les considerades Laborals.

Ramon Fuster, amb una colla de professors de l'Escola de Jardineres i Rosa Sensat, miraria de resoldre els problemes de titulació de Jardineres i «Andereños» amb unes Jornades estiuenques organitzades oficialment al País Basc.

Mentrestant, una Escola Normal novella i atípica, la de Sant Cugat, s'aventurava a introduir l'especialitat de Parvulari, anomenada Pre-escolar, però encara no reconeguda com a tal especialitat; l'Escola Normal de Vic, més novella i atípica encara, seria la primera a fer una especialitat per als 0-6 anys. En l'un i l'altre cas, les responsables i culpables havien sortit de Rosa Sensat. Rosa Sensat ha tingut culpa de moltes coses, fins i tot sense saber-ho. Un bon dia llegiríem en un butlletí de l'INAS («Instituto Nacional de Asistencia Social»), que maldava per orientar algunes Guarderies monstre creades pel «Patronato de Nuestra Señora del Carmen» i inaugurades per la seva Presidenta Doña Carmen Polo, que un dels tres bons mètodes per portar-les era el «Método Rosa Sensat»; i acte seguit el descrivia a la seva manera.

A la X Escola d'Estiu, la de 1975, el document *Per Una Nova Escola Pública* descrivia ben clarament la Llar d'Infants i el Parvulari, i els situava com a primeres escoles a l'entrada de la gran estructura del Sistema Escolar Públic que es somniava, es dissenyava i volia començar a funcionar a l'empara d'uns Poders Públics democràtics, que encara no existien.

Transició política i Democràcia. A finals de l'any 1975, amb la mort del Dictador, començaria la transició política cap a la Democràcia, que s'aniria realitzant amb les primeres Eleccions Generals de 1977, la proclamació de la Constitució de 1978, les Eleccions Municipals i els primers Estatuts d'Autonomia el 1979, les Eleccions Autonòmiques el 1980, i un desplegament legislatiu de la Constitució i els Estatuts, que encara no ha culminat, però que ens permet parlar ja de Democràcia parlamentària afermada i amb clars components de participació ciutadana en el camp de l'Educació.

En el nostre cas, durant el procés de la transició a la Democràcia, s'aconseguien una o dues classes de Parvulari a gairebé totes les Escoles Públiques. A Catalunya es recuperaria el nom d'Escola Bressol per a la Llar d'Infants; al conjunt del moviment, estès ja per tot Espanya a partir de les Escoles d'Estiu, s'encunyaria el terme d'Escola Infantil, com a alternatiu a Pre-escolar. Les Coordinadores de Guarderies anirien canviant de nom.

L'Associació de Mestres «Rosa Sensat», amb la col·laboració d'Edicions 62, convoca per desena vegada el «Premi Rosa Sensat de Pedagogia», per a treballs individuals o en equip que suposin una millora en el camp de l'escola en el nostre país.

La data màxima per a l'entrada d'originals serà el 4 d'octubre de 1990, aniversari de l'inici de «Rosa Sensat».

El veredictes farà públic el 30 de novembre de 1990.

**Trobareu les bases a l'Associació,
Còrsega, 271, pral. Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona.**



El moviment d'Escola Bressol quallà definitivament i sobretot rebé el suport municipal de subvenció o d'institució: el Patronat. Pràcticament, l'especialitat encara anomenada de Pre-escolar es féu a totes les Escoles Normals. En la més atípica d'Euzkadi, la d'Eskoriatza, començaria un Pla Especial per a la formació i la intitolació d'«andereños» en actiu. Pla que faria compatible el treball i l'estudi en tres anys.

Coordinació Escolar es transformaria en el Col·lectiu d'Escoles Per a l'Escola Pública Catalana, CEPEPC, amb l'objectiu definit en el nou nom d'integrar-se a la xarxa pública, com a conjunt escolar que eren de Parvulari, EGB i, algunes, Batxillerat.

El 1980, l'ara Associació de Mestres Rosa Sensat iniciava la publicació de la revista «Infància. Educar 0-6», dirigida per Irene Balaguer i amb seccions que els «vells» noms de Rosa Sensat, Pepa Òdena, Tina Roig, Roser Ros, compartien amb nous noms de dins i fora de l'Associació, d'Escoles de petits, d'Escoles Normals i Facultats, d'aquí i de l'estranger. «Infància» és ara ja la revista de més llarga durada i difusió en aquest camp, i en català. El món de l'educació i de l'escola per als més petits hi té un bon instrument de comunicació.

A la primera Legislatura democràtica, el 1978, a Madrid, es demanà i prometé un Pla d'Educació Infantil que no es realitzà; a la primera Legislatura del Parlament català, el 1981, es presentà una Proposició de Llei per a l'Educació dels Infants fins a tres anys, que no prosperà. A Madrid, el 1983, se'n preparà una altra, però el 1984 es deixà, segons es digué, per emmarcar-la en la reordenació general del Sistema Educatiu. Tornant a Catalunya, l'aplicació de la Llei anomenada del CEPEPC integrava les escoles de «la represa» a la xarxa pública, però amb el dolorós trauma de l'amputació de la classe dels tres anys a un Parvulari encara no redefinit oficialment.

Moments i perspectives actuals. I ara són aquí, precisament. Mentre es proposa la reforma, una nova ordenació i redefinició de tot el sistema Educatiu, el món de l'Escola, les Escoles per als més petits, viu i s'aferma pedagògicament, però pateix més en la seva estructura, en la mesura que és la darrena en definir-se.

S'han produït passos oficials importants: la declaració de nivell educatiu per a tota l'etapa dels sis primers anys del nen, un Pla Experimental d'Escola Infantil i Parvulari conjunts, arreu d'Espanya, amb l'excepció de Catalunya, i l'aplicació del Pla Especial de Formació de Mestres, en l'especialitat encara anomenada de Pre-escolar, però dirigida prioritàriament als qui treballen en l'Educació Infantil 0-6, finalment admesa; les Escoles Normals de Catalunya, totes, n'hauran portat el pes més important en quantitat i en qualitat, i amb el suport de la Conselleria. Cal dir que els tres passos s'han produït essent Montserrat Casas, provinent de Coordinació Escolar, i passada per Rosa Sensat i per Sant Cugat, essent ella, subdirectora general d'Educació Pre-escolar al Ministeri.

S'han produït també les bullides dels Congressos del sector, a Gijón, Murcia, Girona, on periòdicament s'ha abocat el treball, les esperances, els descensos i altra vegada els nous plantejaments del sector. No hi ha dubte que influiran, ja han influït en els plantejaments que es faran oficialment al final del procés actual. Però el moment actual és delicat.

Pot ajudar a enriquir aquest període de lenta, però ferma, introducció del nostre país en el procés de la unitat europea, canalitzat pel treball conjunt dels dotze països en diversos camps. En el camp de les formes d'atenció a la primera infància l'informe sobre la situació a Espanya ha estat dirigit i presentat per Irene Balaguer. La proposta escolar assumida és la de la qualificació pedagògica de l'estructura Escolar Infantil; altres propostes no escolars propugnen la mateixa qualitat pedagògica com a condició indispensable i ens fan obrir el camp dels nostres plantejaments a l'Educació paraescolar i a la concepció de Ciutat Educadora, també per al nen més petit.

És amb tots aquests fils a les mans que ens cal encarar les perspectives de la nova ordenació del Sistema Educatiu. Educació Infantil i Escola Infantil per als 0-6 hi són explícitament admeses; es dibuixen els dos cicles: el Parvulari de 3-6 anys, l'Escola Bressol de 0-3. El plantejament sembla correcte, però les qüestions que queden penjades són moltes, i la qualitat final del conjunt depèn de la resposta a cada una d'elles.

¿Com es convertiran pedagògicament, estructural i arquitectònica, les ara classes de Pre-escolar, vulgarment denominades P4 i P5, en veritables Parvularis per a nens de 3, 4 i 5 anys d'edat, amb identitat pròpia d'Escola?

¿Com es dissenyaran els diversos models d'Escola Bressol per a nens de mesos, 1 i 2 anys d'edat? ¿Com es planificaran i es connectaran en el Sistema Escolar? ¿Quins pressupostos suportaran els convenis institucionals que, segons s'apunta, les han de mantenir? ¿Quina normativa, quina exigència ciutadana es podrà fer d'aquests convenis?

Com podrà realitzar-se el conjunt d'Escola Infantil, quan calgui? I les altres institucions o accions educatives paraescolars ¿com es podran realitzar?

Resumint, ¿com aconseguirem finalment que el primer tram del Sistema Educatiu, començant «bell punt neix l'infant», aculli tots els nens i nenes amb la dignitat pròpia de país civilitzat?

El maig de 1989, les meves aportacions personals a la història de l'Educació dels més petits a Catalunya, han d'acabar amb aquestes qüestions d'actualitat: són fetes, però, amb una esperança que em sembla justificada per la mateixa Història.

M.M.G

*Regidora d'Educació
 Ajuntament de Barcelona*

Nota. Aquest article ha aparegut en el núm. 7 de la revista «INTERAULA». Va ser escrit per l'autora a petició del Consell de Redacció d'«INTERAULA». Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres.

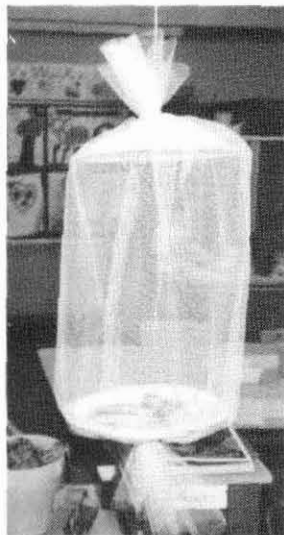
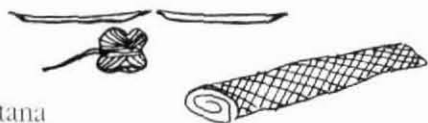
Una gàbia per a una temporada

Que heu anat d'excursió o de colònies i no sabeu on tenir els escarabats, les papallones o les llagostes que heu agafat per poder-les observar a la classe?

Doncs, aquí teniu la solució!

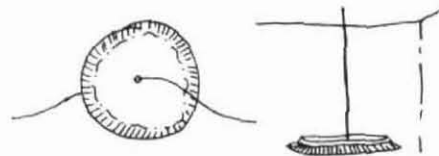
1

- Dos plats de plàstic
- Un tros de cordill
- Un tros de tul o terlatana



3 S'emboiquen els dos plats (el que ha estat foradat i l'altre) de manera que quedin encarats. Amb el cordill, es lliga la tela per sota i dalt dels plats.

2 Es punxa un plat pel mig i s'hi passa el cordill que anirà fins al sostre i que serà l'encarregat de sostenir-ho tot.



4 Atenció!

No us descuideu, abans de lligar el plat inferior, de deixar-hi uns brins d'herba i flors que serveixin d'aliment als animals. Si la temporada és llarga caldrà renovar-ho.





escola 0-3

PROGRAMACIÓ A L'ESCOLA BRESSOL

CARLA RINALDI

Programar a l'escola bressol? Pregunta autèntica, autènticament provocativa, viscuda així durant aquests darrers anys dins l'experiència de les escoles on treballa, a Reggio Emília, produint successivament diferents respostes, cadascuna de les quals ambicionava de ser exhaustiva però també exhaurida; solucions que contenen la capacitat i la força de ser definides en aquell moment, però també la plena consciència i responsabilitat de ser provisionals. Definides i provisionals com qualsevol dada d'investigació i, en un cert sentit, com qualsevol dada d'una realitat evident.

Hi ha hagut doncs una progressiva presa de consciència que dins la nostra professió –com a la vida– cal contemplar la dada provisional i incerta com una dada de positivisme, en una accepció que posi la inseguretats com a aquella àrea de dubte i de precarietat que no només acompanya els esdeveniments educatius sinó també els humans, tot preservant-los de l'immobilisme i de l'estaticitat.

Programació i escola bressol. En una convenció que es va fer a Orvieto l'any 1984 ja vaig tenir ocasió de definir això com un «binomi fantàstic», un d'aquells que ens va ensenyar el nostre estimadíssim Gianni Rodari, que consisteix a combinar dues paraules que en aquells temps semblaven veritablement allunyades, una lunar i l'altra terrestre. I, efectivament, en va resultar un binomi que ha provocat algunes coïssors i alguns entusiasmes, sobretot coïssors entre els defensors de la naturalitat dels processos educatius, que veien aquest concepte de programació dins l'escola com un fet forçat, com si es forçés la mateixa natura de l'infant; i entusiasmes en aquells que hi veien dignitat, identitat de les escoles confiades al currículum, al programa i a les programacions.

Va ser doncs un debat viscut, molt ric i sofert (però en el sentit més autèntic i

positiu del terme) en el qual vaig poder participar conjuntament amb els educadors de la meua ciutat i també amb molts amics. Recordo una trobada precedent molt agradable a Piombino, i altres que es van fer a Campiglia i Venturina. Més d'un cop hem topat no pas entre nosaltres sinó amb aquesta qüestió que és una qüestió fonamental i que per això és vista i viscuda amb la més gran amplitud cultural que requereix.

Més que no pas un producte, aquesta ponència meua vol testimoniar aquí un procés, el procés que ens ha dut a algunes primeres conclusions, a algunes definicions provisionals d'una estructura que cal projectar i que us proposo amb tota la seva precarietat. Avui, aquí, tendiré, més que no pas a donar certes, a donar-vos i proposar-vos dubtes, interrogants, pistes de recerca i a proposar-vos les nostres hipòtesis com a referides a una recerca que, ho crec i n'estic segura, prendrà caràcter gràcies a les aportacions de tots.

La primera pregunta-problema que ens vam plantejar i que us plantejo és la qüestió del coneixement. Com es produeix el desenvolupament d'un individu, com es produeix el coneixement, com s'aprèn? Com s'ho fa un nen per aprendre i, sobretot, com es produeix el desenvolupament del seu coneixement? Quins són els estudis actuals sobre la intel·ligència? Hi ha diverses teories epistemològiques sobre el desenvolupament i sobre el coneixement que s'estan confrontant aquests dies i en aquests períodes.

Sincerament, respondre aquestes preguntes no pertoca, no ens pertoca només a nosaltres, sinó que això vol dir entrar en una de les polèmiques més vívides i àmplies del nostre temps. Per això ens ultrapassa en aquest debat i a aquestes preguntes hem tendit a respondre-hi prenent partida des d'una hipòtesi entre altres moltes, la que ens ha semblat més propera a la nostra imatge i a la nostra experiència.

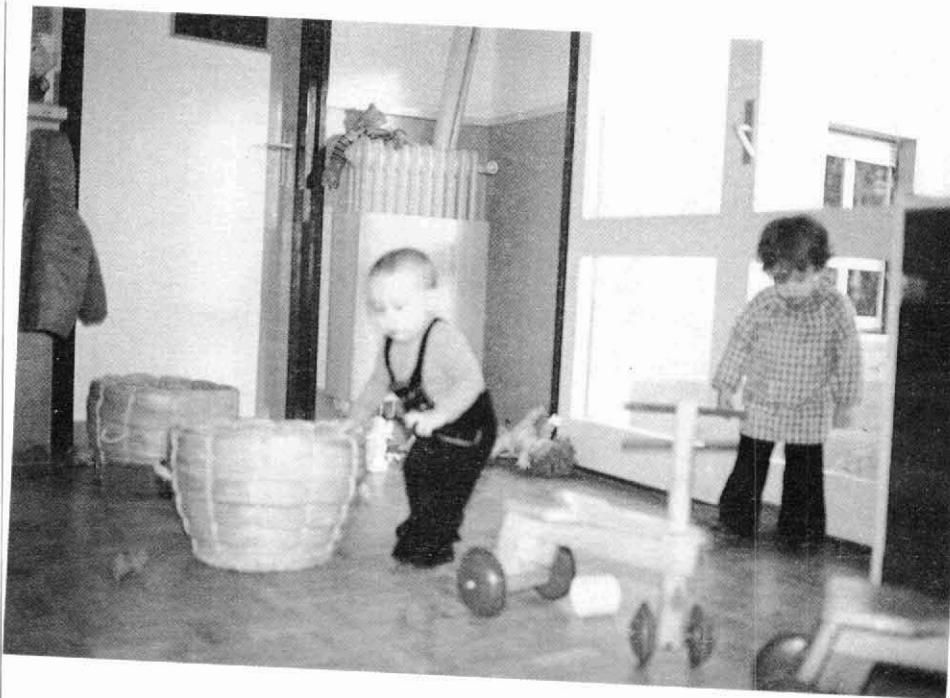
Si ens adherim a les noves hipòtesis de la ciència neurològica, que diuen que el cervell humà és tremendament plàstic, i que les informacions genètiques no són suficients per establir lligams entre els milions de neurones, sinó que les connexions entre aquestes neurones s'estableixen sota la influència de les informacions i estímuls derivats de la interacció amb el món extern, se'n desprèn que cada cervell sigui únic i irrepetible. La ment humana és indeterminada: les seves connexions són variables, amb una contínua i imprevisible interacció amb les altres connexions neuronals i amb l'ambient. El coneixement no és doncs una suma lineal determinada (i determinant) sinó una contínua reestructuració emotiva i cognitiva, un magma en ebullició que s'estructura a través de quadres reticulars correlatius i sinèrgics entre ells. No ho fa pas en sentit lineal (progressiu, ascendent, previsible) sinó reticularment, amb avenços, pauses, retrocessos, en direccions múltiples i simultànies. El coneixement té doncs una estratègia per articular, verificar, corregir les representacions de les situacions, dels éssers, de les coses, una autèntica i veritable -art estratègica- de tipus constructiu que podem definir com a intel·ligència.

Si es comparteix tot el que s'ha dit abans se'n deriva que l'aprenentatge de l'infant no es pot definir com a reproducció, però tampoc se'l pot definir com a comprensió, s'hauria de definir com a construcció. L'ambient actua sobre l'infant, però aquest ho fa sobre l'ambient. Per això hi ha unitat sinèrgica i ecològica entre l'organisme i l'ambient, construcció de si mateix i de l'altre, plena de conflictivitat i dialèctica, dramacitat i plaer. Així s'aconsegueix tant una superació del determinisme extern (és a dir totalment condicionat per l'ambient), com dels determinismes interns (és a dir totalment condicionats en sentit genèric o pel subconscient profund). Aquesta és la primera qüestió del problema, la de la intel·ligència.

Seguiu-me ara en el pas següent: sobre la segona pregunta i segona hipòtesi que hem aventurat, és a dir a quina imatge d'infant ens referim. Quin infant, quina competència? De quines relacions és capaç, de quines necessitats és portador, de quins plaers? De quines conseqüents relacions amb l'adult? Segons aquest gran paquet de preguntes, la nostra hipòtesi es dirigeix en tot cas en la direcció de l'infant competent per a la relació i la comunicació, de l'infant frisós per créixer, frisós per conèixer. Subratllo la paraula «competent» perquè, més enllà del fet que s'hagi posat de moda, crec que caldria aturar-se sobre aquesta paraula i tornar-hi a reflexionar perquè, si s'hi està d'acord, si l'infant és competent, se'n deriven moltes hipòtesis i moltes estratègies justament amb relació al fet que volem ser coherentment conscients de l'adopció d'aquest mot i de les conseqüències que porta rere seu.

Postulem doncs un infant frisós per conèixer, que desitja intercanvis constructius, intercanvis com a curiositat, com a recerca, com a plaer de saber. La curiositat per saber, per conèixer, per créixer el porta a ser capaç de construir-se models d'ús tant com models d'espera. Aquests models permeten operacions d'intercanvi i es qualifiquen i es reforcen evolucionant a través de situacions de confirmació i de desmentiment; és sobretot el conflicte, la perturbació, el que imposa a l'infant i a nosaltres mateixos revisar contínuament el model. Aquest model es fa, es desenvolupa en una situació d'aprenentatge definit avui com a «ecològic», on allò correcte i allò equivocacat, el previst i l'imprevist, el segur i l'insegur, poden conuiuure junts donant pas a intercanvis amb l'ambient determinants tant per al subjecte com per al mateix entorn.

Creo que val la pena reflexionar sobre aquests conceptes, certament molt complexos, però que constitueixen les primeres temptatives d'una resposta a la pregunta de qui és l'infant, com actua el seu coneixement, quines són les seves necessitats, reflexionar sobre la que per mi és una pregunta molt important, és a dir la possibilitat de desenvolupar i articular, dins l'escola bressol, a més d'una reflexió individual, una reflexió col·lectiva. Crec que l'escola bressol ha patit i pateix encara molt pel «complex» de sacrificar allò que és individual a favor d'allò que és social, del grup; és un risc que ha corregut i que corre, però crec que no ha llegit prou encara la riquesa i la importància també d'un aprenentatge del grup, que és diferent i segurament ben important i sig-



nificatiu en la història de l'individu respecte a l'aprenentatge individual ja-ment perquè, si l'aprenentatge s'efectua tal com hem dit, aquest és estructurat i estructurant i molt ple de conflictes, de recursos, de perturbacions i de confrontacions.

Em plantejo ara la tercera pregunta de les que ens hem fet, que pot semblar retòrica: què és l'escola bressol? què significa ambient educatiu, qui són els subjectes protagonistes de l'escola bressol? l'infant, els infants, els educadors, els pares? Tots ells? Quina relació hi ha entre ells? Quina és la causalitat en aquestes relacions? Quina i quanta «projectualitat» és possible en aquesta relació?

Si encara és cert, com crec jo, que l'escola bressol és un sistema de relacions com tantes vegades s'ha dit, un sistema de comunicacions, d'interaccions entre infants i infants, entre els educadors i els pares, però també entre aquests i altres pares; si aquestes relacions, com totes les relacions poden i han de ser qualificades, perquè, si no, es podria traïr la seguretat afectiva i l'estructuració social i cognitiva de l'infant, aleshores voldria recordar que el subjecte de l'escola bressol ja no és l'infant sinó l'infant *en relació*. La quantitat i la qualitat d'aquestes relacions, l'espai on s'estructuren, el temps en què es realitzen, les relacions numèriques, determinen la qualitat i la identitat de la mateixa escola. Aquí poso l'accent sobre la tipologia organitzativa que expressarà la coherència entre les propostes teòriques i la seva possibilitat de prendre forma.

Si tot això és cert encara falta una darrera observació abans d'arribar a la nostra proposta d'elaboració. El debat retorna cap a la programació, de la qual ja s'ha parlat molt àmpliament i molt correctament, i respecte a la qual vull, no obstant això, assenyalar que no estic massa d'acord amb el que ha dit l'Enzo quan manté que les diferències entre les diverses postures són sobretot formals. No estic gaire d'acord amb ell que es tracti només d'una qüestió terminològica: per a mi és conceptual, estem allunyats en alguns aspectes que es refereixen justament a refer aquesta imatge diferent d'infants, d'individu i de desenvolupament.

Quan ens vam posar a «excavar» dins la terminologia de programació, però no pas analitzant-la dins l'àmbit escolar, sinó més aviat en l'àmbit econòmic, polític i tal com l'està utilitzant avui la indústria i el comerç, és quan ens vam trobar amb una nova dimensió del terme «programar». Efectivament no cal oblidar que aquesta paraula ve dels Estats Units, primàriament de l'ambient polític-econòmic. I aleshores és necessari veure com en aquest context ha estat activat el terme programa i programació.

Els economistes més atents afirmen que enfront de la turbulència ambiental cal elaborar un concepte d'estratègia que, tot mantenint funcions i capacitats ordenadores, sigui capaç de ser un concepte complex, apte per a produir una

varietat i variabilitat de respostes capaç de valorar la varietat i la variabilitat de les oportunitats ambientals.

El problema es presenta en tota la seva complexitat: el sistema escola bressol, un sistema ecològic complex, ric de lligams i de recursos, obert, dotat de capacitat d'autoregulació, planteja encara amb més força l'exigència de sortir de l'asfíxia de les definicions programàtiques. I potser és justament sobre l'element «estratègic» on ens haurem d'aturar, perquè aquí radica, segons la meua opinió, el fet determinant. L'estratègia –com afirma Morin– comporta, com el programa, l'activació de seqüències i operacions coordinades. Però, contràriament al programa, l'estratègia es fonamenta no només en les decisions inicials d'activació, sobre objectius definits, sinó també sobre decisions posteriors preses en funció de l'evolució de la situació, fins al punt de poder modificar la natura, la successió de les operacions i els mateixos objectius. L'estratègia es construeix i es desfà. Treu profit de l'adversitat, de l'atzar i de l'error. L'estratègia pressuposa (aquesta és una dada fonamental en el camp professional i també cultural) la capacitat de portar l'acció cap a l'incertesa i d'integrar la incertesa en l'actuació de l'acció. El programa exigeix control i vigilància i l'estratègia gairebé treu profit de l'adversitat i de l'error. El moment programàtic i l'estratègic s'exclouen però els seus temps se succeeixen i es compeneten combinant-se entre ells.

Evidentment s'exclouen en la simultaneïtat, però no pas en la successió dels esdeveniments.

Aquesta problemàtica complexa –resumida tan ràpidament i tan ingènua-ment– aquesta combinació entre programa i estratègia, em sembla que és la que millor descriu la reciprocitat, l'alternança que es verifica dins del sistema complex que és l'escola bressol. Vet aquí per què jo sóc més aviat de l'opinió d'adoptar, si hi esteu d'acord, el terme «projectació» en la mesura en què potser és capaç de contenir aquesta complexitat, de descriure l'acció plural, simultàniament definida i indefinida, que anem a fer parlant d'educació; una paraula que tolera més línies d'orientació que no pas objectius, més estratègies que programes, la dada certa però també la incerta, el gust i el sentit de la recerca, la riquesa problemàtica de la hipòtesi.

Plantejats doncs aquests interrogants al voltant de l'individu, el desenvolupament, les estructures del coneixement, les imatges de l'infant, del programar, en resulta que dins la nostra experiència parlem de «projectació» entesa com la disposició i organització dels instruments, pensaments, situacions i coneixements que afavoreixen l'intercanvi, la relació, la comunicació entre els tres subjectes protagonistes de l'escola bressol. La «projectació» a l'escola bressol no és només la «projectació» de les relacions i dels lligams amb l'infant, sinó també la «projectació» i l'organització de les relacions entre els adults, de l'ambient, de les relacions entre els educadors i de les relacions amb i entre els pares. «Projectació» com a estructura, esquema que afavoreixi l'intercanvi, la relació, la comunicació entre els subjectes protagonistes de l'escola bressol,

que afavoreixi més l'escoltar que les paraules, que ajudi a precisar respostes correctes.

Una *estructura* que inciti a:

- fer relacions
- plantejar-se els perquès
- fer hipòtesis
- plantejar-se problemes
- plantejar problemes
- crear situacions de descoberta, de plaer, de recerca, de reciprocitat sobre tot el *sistema escola bressol*.

Un *instrument* capaç de:

- | | | |
|--------------------------|---|---|
| - Afavorir | } | les relacions entre els protagonistes, l'experiència i entre ells i l'entorn |
| - Provocar | | |
| - Organitzar | | |
| - Connectar | } | les dades, les reflexions, les hipòtesis, els coneixements, les experiències, les descobertes que neixen d'aquesta reciprocitat |
| - Recollir | | |
| - Crear vincles | | |
| - Trencar vincles | | |
| - Proposar modificacions | | un instrument <i>mai acabar</i> |
| - Adoptar modificacions | | |

És evident que també físicament aquest instrument no pot tenir una forma rígida i tancada, preparada des de començament de curs encara que no sigui més que per «tenir la consciència tranquil·la», sinó que és un instrument més semblant a una agenda, a un bloc de notes, on per exemple les observacions referents als infants hi són tot i això tractades i debatudes per fer hipòtesis i conviuen amb la certesa que les hipòtesis i les variables individualitzades i escrites allí tenen «la força del dubte» i que ajudaran a concretar com cal procedir, gràcies també a les indicacions que els infants faran.

Efectivament, treballant amb els infants, penso que hi ha un fet importantíssim: la capacitat de créixer amb els infants. Notem que hi ha una reinvençió i un educar-se amb ells i que no és solament el nostre saber el que estructura el saber de l'infant, sinó que és la seva manera de ser i d'afrontar la realitat la que estructura la nostra mateixa manera de ser i d'afrontar la realitat.

C.R.

*Coordinadora pedagògica
dels Asili Nido de Reggio Emilia*

*Extret de: «Programmazione nell'asilo nido» a cura d'Enzo Catarci.
Traducció: Teresa Duran.*



escola 3-6

DEL CRISTALL DEL RENAIXEMENT A LA CAIXA MULTIDIMENSIONAL

Una manera d'interrogar la realitat: el dibuix dels possibles

ISABEL CABANELLA, ALFREDO HOYUELOS

«Col·loqueu un vidre de manera que quedi ferm i, mantenint la vista fixa en ell, es dibuixarà (...) seguint les vores» (Leonardo da Vinci).

El Vidre, anomenat de Leonardo o de Dürer, perquè ambdós autors el treballaren, consta d'una pantalla de vidre, que interposada entre l'objecte i el dibuixant, serveix de pla de representació d'aquest objecte (fig. 1).

Els artistes investigadors del Renaixement trobaren en aquesta eina un recurs per a les investigacions gràfiques de la representació de la tercera dimensió. El recurs fou utilitzat per extreure de manera empírica les lleis de la perspectiva i fins i tot per constatar la representació més fidel de «com es veu» un objecte.

La pantalla fou molt valuosa per a una forma de representar el món de caràcter més aviat estàtica, unidireccional; però pot continuar sent vàlid si es tenen en compte les seves limitacions de punt de vista fix i distància uniforme i igual que Dürer féu el dibuix sobre la pantalla de vidre, aquest serveix per a una posterior anàlisi de les formes resultants; o per a una presa de consciència del fet que els moviments realitzats sobre la imatge vista a través del vidre (avui metacrilat) deixen com a petjada una representació de l'objecte.

La linealitat que pot suposar la utilització d'un sol punt de vista és obviada per la utilització de la caixa multidimensional. En aquesta caixa, s'hi poden representar amb comoditat cinc de les cares de l'objecte; el procediment que s'utilitza a cada una és el mateix que el del vidre de Dürer, però l'anàlisi final consta de cinc dibuixos que suposen altres tants punts de vista. El dibuixant pot d'aquesta manera prendre consciència de la multiplicitat de representacions que es poden realitzar d'un sol objecte. Es pot constatar quins són els elements invariants, els que donen una imatge clara dels elements més significants de l'objecte. Es talla d'aquesta manera amb la utilització d'un pensa-

ment al qual es demanen solucions úniques, i es dóna peu a la utilització d'un pensament divergent.

La caixa multidimensional permet també que la utilitzin uns quants nens alhora. Amb això s'aconsegueix posar l'accent en favor d'una descentralització de la pròpia acció sobre l'objecte, i es pot constatar la realització des del punt de vista «de l'altre».

El procés d'investigació: hipòtesi de treball

«Els déus posseeixen la certesa, però a nosaltres com a homes ens ha estat donat el conjecturar» (Alcmèon).

«L'evolució sempre és possibilitat, mai destí» (Ervin Laszlo).

L'escola és un lloc privilegiat d'intercomunicacions, cooperacions, intercanvis necessaris per a la construcció de la intel·ligència, del pensament, d'estils individuals d'aprenentatge. D'altra banda, cal tenir en compte que el desenvolupament no és lineal ni acumulatiu. Es tracta més aviat de processos reticulars, discontinus i imprevistos.

Si marquem objectius d'aprenentatge, la nostra acció educativa se centra irremediablement en la consecució deliberada d'aquests. Per això preferim un projecte d'investigació, d'exploració, que estigui provisionalment marcat per situacions contextuais hipotètiques. Aquestes hipòtesis són pautes d'observació complexes per saber què mirar.

Aquesta intenció és la que ens porta a utilitzar la caixa multidimensional com a context per observar la interacció entre els nens i l'objecte a dibuixar. En aquesta situació l'observador-educador, sempre dins de l'observació-investigació com un jugador més, pot prendre, segons les situacions, una actitud de no interferència i sols de suport. Altres cops pot intervenir més activament de manera complementària, cooperativa i circular. D'una i altra manera s'han de respectar les respostes individuals i col·lectives de construcció de la realitat i del coneixement, intentant no cobrir els nens amb els nostres idees i prejudicis.

La investigació amb la caixa ha tingut en compte la hipòtesi sobre les accions, transformacions, anticipacions, procediments, estratègies i estructures socio-cognitives i transfuncionals (que no resten en el context concret on han estat descobertes). Es planteja que totes aquestes funcions, els nens les descobriren en el procés viscut multidimensionalment. Així el procés d'investigació és una ocasió per descobrir un coneixement del coneixement com a reflexió conscient de la realitat amb què interaccionem.

La investigació ha consistit en un treball d'aula realitzat amb dos nens, un nen de tres anys i set mesos i una nena de tres anys i quatre mesos.

Principis didàctics generals i aplicació en aquesta activitat

En les activitats que presentem és important que l'adult i el nen es reconeixin mútuament com a font de recursos complexos que han de respectar en

cooperació i en autonomia simultàniament. Qualsevol forma relacional és vàlida i s'ha de respectar en totes les seves possibilitats, sense prioritats ni privilegis.

A través de les paraules, mirades, gestos, somriures, posats, silencis, hem de trobar el mitjà perquè sigui reconegut el recurs que els presentem com a font d'aprenentatge mutu. Cada persona, adult o nen, troba en les comunicacions, sempre circulars amb els altres, maneres individuals de ser i expressar-se.

Dins de les comunicacions interpersonals, les relacions adult-nen, tot i no ser les úniques, tenen un paper fonamental en el desenvolupament humà. Aquestes relacions són un sistema d'interaccions asimètriques, -on cada persona actua segons la seva manera de ser-. Es poden presentar en una multitud de formes diversificades: conflictes, oposicions, ambigüitats, empaties, fusions, desequilibris, acords, desavinences, acceptació o refús del recurs presentat.

Recorregut didàctic: la forma d'interrogar la realitat (fig. 2)

L'experiència s'ha projectat per desenvolupar-se en sis activitats realitzades en diferents dies, que són les que presentem a continuació. Cada una es presenta amb una imatge dels nens, un pensament teòric que sustenta i justifica la nostra postura davant de l'acció infantil, i algunes de les frases dites pels nens durant la realització de l'activitat.

Encontre amb l'objecte

El coneixement, és dir, allò que és sabut, no pot ser fruit d'una concepció passiva, sinó que s'origina com a producte de la activitat d'un subjecte actiu. Aquesta activitat no correspon, certament, amb una manipulació de les coses «en elles mateixes», és a dir, objectes que es podria pensar que tenen, abans de ser experimentats, les propietats i l'estructura que l'experiència els atorga. Per això anomenem «operar» a l'activitat que construeix el coneixement i es tracta d'operar en aquesta instància cognitiva que, com expressava tan bé Piaget, en organitzar-se ella mateixa organitza el seu món experiencial» (Watzlawick, p. 31).

Operar amb el tacte

Laura: *«Jo he tocat pertot arreu i em sembla que és un quadrat, he tocat pertot arreu, per sota, i em sembla que hi havia un altre quadrat. Era quadrat, quadrat, quadrat»* (fig. 3).

Josep M.: *«A mi em sembla un rodó.»*

Laura: *«Quan hi poses les mans fa soroll, és fred, mira quin soroll fa.»*

«No s'ha reflexionat prou en la importància que té aquest enigmàtic vincle que uneix el sentit del tacte, és a dir el sentit més primitiu de l'home i, dit en termes més generals, encara, la pell, amb la creativitat (...) La pell no solament és, com digué Valery, "el més profund de l'home" sinó també "el més elevat". La seva representació al còrtex cerebral, als dos hemisferis, i la corres-



ponent representació motora, serveix per a moltes finalitats més altes que la de recollir informació de l'entorn. Potser sigui en aquesta zona el regulador misteriós del nostre contacte amb la realitat, la quotidiana i la transcendent.» (J. Rof Carballo, en l'obra de Cabanellas, 1980).

Les relacions espacials que existeixen entre els elements d'una font d'estimulació (objecte a dibuixar, en aquest cas) són traduïdes en codi de senyals per a una activitat sensoriomotriu d'exploració visual rica en «significacions lògiques» (Piaget, 1987. Obra pòstuma). Aquestes activitats constitueixen els elements d'una acció orientada i anticipadora en l'organització prèvia a l'execució dels moviments.

Emersió i contemplació multidimensional

Educadora: «Ara li treuré el drap i veurem si és el que bànteu pensat» (fig. 4).

Laura: «¡Uh!, ¡Era allò! Era allò el que hem tocat; però, ¿allò era el que bem tocat?».

«La tècnica desplega la seva essència en l'àmbit on s'esdevé el desocultar i l'estat de no-ocult, on s'esdevé la veritat» (Martin Heidegger).

Observant un objecte la nostra ment tendeix a dominar-lo engabiant-lo ràpidament en definicions de categories marcades per la nostra cultura, formes de pensar, estils educatius viscuts, etc. Però moltes vegades la realitat no és la que veiem. Escoltant adequadament cada cosa, establint-hi un diàleg, contemplant-la sense cap finalitat predeterminada sorgeixen com a ocasions disponibles, abans submergides i imperceptibles, les veritables essències de la realitat, com a regal de possibilitats noves i creatives. Així cada objecte no és neutral i inert i en certa manera ens porta, en una simfonia interactiva, a les possibilitats presents d'accions significatives amb ell.

L'estratègia del dibuix sobre el vidre

Educadora: «El posarem en aquesta caixa, el mirarem per totes bandes i li passarem el dit» (fig. 5).

Josep M.: «Ara per la finestreta. Una ratlleta, una altra ratlleta, en faré tres com jo acostumo. Mira n'he posat tres; un, dos i tres. ¡Sí, en falta una de ratlleta, falta una altra ratlleta i la finestreta! Veig fins a baix».

El dibuix, com a acció, ha de controlar una successió de moviments en el temps. Però aquesta successió no ha d'oblidar el procés en la seva totalitat; es planteja sempre la necessitat de confrontar el detall amb el conjunt en què està inclòs. Les accions successives han de subordinar-se a la imatge que anticipa la totalitat; aquesta totalitat és un resum integrador de les qualitats sensibles de l'objecte. Els moviments que es realitzen sobre el vidre suposen una imitació activa de l'objecte, constitueixen una representació en actes que funcionen com una «reproducció activa de modalitats percebudes» (Piaget).

La caixa de la llum (fig. 6).

«L'estratègia que s'imposa és aquella que no dona necessàriament una indicació circumstancial dels actes a realitzar, sinó solament de l'esperit en què la decisió ve presa i de l'esquema global on tenen lloc les accions» (C. G. Gran-ger).

«La llum crea un ambient nou de sensacions i exploracions riques en curiositat i coneixement.»

La caixa de la llum és una eina que posa a prova les estratègies tant de l'adult com del nen. En l'adult, perquè li ha de permetre modificar, si fos necessari, les conductes d'acció educatives que tingui projectades; i en el nen, perquè les accions que ha de continuar poden allargar qualitativament el procés viscut amb l'objecte.

En aquesta caixa, a través de la transparència provocada per la llum, apareixen línies, traços, taques i punts construïts personalment. D'aquesta manera els nens poden passar al paper, reafirmant les seves adquisicions, els dibuixos multidimensionals de l'objecte, realitzats sobre el metacrilat; i es pot esborrar el que s'havia fet en el vidre, que queda net per a noves activitats.

Autoavaluació i autoconstrucció

Educadora: «Aquests dibuixos són d'això?» (fig. 7).

Josep M.: «Mira, aquest sí que bo és, el que passa és que aquest ha sortit una mica malament, sembla una poma.»

Laura: «Aquest s'assembla a això perquè és una mica verd.» «M'ha sortit una mica malament, no està igual que això.»

Josep M.: «Aquests dibuixos estan mal fets. Aquest bé, aquest no, és una pera; havia de ser allò.»

Educadora: «Són iguals?»

Josep M.: «No; són tots d'allò.»

Una consciència, qualsevol que sigui la seva constitució, solament pot reconèixer la «repetició», la «constància» i la «regularitat» sobre la base d'una comparació. (...) abans de la comparació cal decidir si els dos fets que es va a comparar es consideren com a esdeveniments d'un mateix objecte o de dos objectes separats. Aquestes decisions determinen allò que s'ha de considerar com a unitat «existent» (objecte) i el que s'ha de considerar com a relació (entre objectes) i en fer-ho creen estructures en el flux de l'experiència (*en fets repetibles i en relacions relativament segures*). Aquesta estructura és allò que l'organisme cognitiu conscient experimenta com a realitat (*més o menys digna de confiança*) (Watzlawick, p. 31. El subratllat es nostre).

En l'avaluació individual o col·lectiva, els nens són capaços de reconèixer amb humilitat, fruit d'un pensament flexible, les possibles modificacions, analogies i comparacions, incorporant, segons Bateson, noves diferències al pro-

cés de coneixement, que, d'aquesta manera, queda enriquit. En aquesta anàlisi interactiva amb la realitat, el nen té simultàniament les diferents visions multidimensionals de l'objecte. D'aquesta manera es tanca el cercle de la complexitat en un final aparent que pot ser el començament de relacions cognoscitives obertes i novament circulars.

Els procediments, les estratègies i estructures descobertes circularment mai no resten estàtiques, estan en contínua i discontinua reestructuració permanent.

Conclusions

En aquest moment podem afirmar alguna de les hipòtesis plantejades, per bé que de manera provisional fins a una nova investigació. D'aquestes hipòtesis en destaquem les següents, com a més rellevants per a un treball didàctic posterior:

– Mentre els nens construeixen el seu coneixement mitjançant el dibuix, són capaços, des de molt poca edat, d'anticipar i conjecturar verbalment les accions que posteriorment realitzaran.

– Poden parar-se a pensar i reflexionar sobre allò que han realitzat, fent d'aquesta manera una presa de consciència del seu propi fer.

– Hem de confiar en les grans potencialitats infantils sabent esperar l'inesperat.

– L'invent del vidre del Renaixement té una aplicació a l'aula com a eina per a fer servir en qualsevol moment que es necessiti respondre al nen o respondre's ell mateix: *com es dibuixa aquest objecte?* La nostra missió no és donar-li una solució fabricada anteriorment, sinó posar-li a mà les eines necessàries perquè ell mateix pugui respondre's, i la caixa és una d'elles.

A la pregunta de *com es dibuixa?*, se'ls pot donar aquesta resposta: «mira com és».

I.C., A.H.

*Amb l'equip d'educadors
de l'EL HAURTZARO de Pamplona*

Bibliografia

- BATESON, G. *Mente e Natura*. Milà. Edizioni Adelphi, 1984.
CABANELLAS, Isabel. *Formación de la imagen plástica del niño*. Pamplona. Institución Príncipe de Viana, 1980.
HEIDEGGER, M. *La pregunta por la técnica*. Primer assaig de *Ensayos y conferencias*, Època de Filosofia, I. Barcelona, 1985.
LASZLO, Erwin. *Evolución, la gran síntesis*. Madrid. Espasa Calpe, 1988.
DA VINCI, Leonardo. *El tratado de la pintura*. (Versió espanyola de l'edició de 1828). Buenos Aires. Ed. José A. Merediz, 1945.
PANOFSKY, Erwin. «La Perspectiva en el Renacimiento» a l'obra de R. NEWMAN, James, *El mundo de las matemáticas*. Barcelona. Grijalbo, 1983. Col. Sigma, vol. 4.
PIAGET, J. *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Psique, 1966.
PIAGET, J., GARCIA, R. *Hacia una lógica de las significaciones*. Barcelona. Gedisa, 1989.
WATZLAWICK, P. *La realidad inventada*. Barcelona. Gedisa, 1988.

visca la pepa!



Durant
segles
i segles...



...i nos
a les nostres
tròcat guai



(almenys
en aquest
part)



Ha arribat
l'any bar
al 1990, quan la
llena ja ens ha
proclamat
iguals...



per a que ens
diprimíssim
tot just
mascuts/des



← (almenys: en
aquest aspecte!!)

26/10/1995 15:10

MATEMÀTICA AL PARVULARI

M. ANTÒNIA CANALS

Què és fer Matemàtiques a l'escola

Fer Matemàtiques a l'escola és ajudar el nen a créixer en un aspecte molt important de la personalitat, que és el desenvolupament de la capacitat de raonar, l'adquisició de les estructures lògiques del pensament. I quan aquest procés és harmoniós, també se l'ajuda al mateix temps a créixer en molts altres aspectes.

Fer Matemàtiques a l'escola és no badar i aprendre de reconèixer en allò que tenim al voltant els aspectes quantitius que hi ha en tota parcel·la de la realitat.

És també fixar l'atenció en les coses de l'espai, en les seves propietats geomètriques: les línies, les superfícies dels objectes ...les distàncies... i així anar construint l'esquema mental de l'espai.

Fer Matemàtiques a l'escola és obrir als nens la porta d'un món nou, on passen coses de vegades inesperades, que és el món fascinant dels nombres i les seves lleis. Per al nen, dominar aquest món dels nombres serà arribar a saber-se servir de la calculadora i també a saber calcular ell tot sol i a ser conscient que un dia serà capaç de barallar-se amb l'ordinador.

Fer Matemàtiques a l'escola no és «ensenyar» als nens una colla de coses superiors a la seva capacitat, i per tant inassequibles, que es converteixen en un



turment. Tampoc no és «informar-los» d'unes idees abstractes que només són del domini de les persones grans...

No es tracta de transmetre uns coneixements, sinó de *crear unes situacions* que permetin que els nens observin, experimentin, reflexionin i treguin conclusions d'allò que han fet, és a dir, que descobreixin i així per fi arribin a «saber» alguna cosa.

Per això, fer Matemàtiques és proposar als nens una colla d'activitats concretes i experimentals, adequades a les seves capacitats mentals del moment, i a partir de les quals puguin fer un pas endavant.

Cal també que aprenguin a expressar verbalment, i amb llenguatges gràfics i matemàtics, les accions realitzades i les relacions descobertes. Fonamentalment cal que els nens inventin noves situacions i potser noves maneres.

La Matemàtica posa en joc moltes de les facultats del nen. No és solament comprensió. És també intuïció, pràctica, memòria i creativitat. Per això té un paper molt important en l'educació de la persona.

Tot això s'ha de fer amb gust i gaudint-ne. La Matemàtica té, sens dubte, un aspecte lúdic. Tots coneixem alguns problemes, laberints o xarxes, jocs de lògica i de nombres que són «divertits». Però jo no em refereixo aquí només a aquest aspecte, sinó al fet que qualsevol tema de Matemàtiques pot plantejar-se en forma de «trobar», «d'endevinar», amb exercicis moltes vegades divertits i sempre estimulants. Ens sortim de totes les situacions (hi ha res millor que trobar la solució d'un problema...?) i fins i tot nosaltres som capaços *d'inventar-ne* de noves. Aquesta sensació ens fa créixer... Per avançar, és indispensable sentir el goig de la pròpia descoberta.

Per això la Matemàtica té tots els elements que la fan ser una matèria escolar, més ben dit: una activitat escolar de les més apassionants. Només cal una cosa: que sapiguem presentar-la adequadament per despertar l'interès dels nens. Perquè això sigui possible, *el mestre* ha de reunir aquests requisits:

- *estar preparat*, no solament amb els coneixements teòrics bàsics, sinó també amb el domini pràctic d'unes tècniques, i especialment del càlcul, per poder anar «al davant» dels nens, és a dir, poder sortir-los al pas amb noves propostes, segons les situacions.

- *no posar com a primer interès* el compliment del programa (ni l'oficial ni el propi) sinó el progrés del noi, és a dir, el progrés de la seva intel·ligència i de la seva capacitat de descoberta.

- *conèixer* els alumnes i el nivell de desenvolupament de cadascun, a fi de poder-los presentar el treball adequat.

- *tenir traça* a crear situacions de classe i a suscitar diàleg.

- *observar sempre* les reaccions dels nois i treure'n profit. Saber rectificar quan calgui.

- *encomanar* als alumnes el propi entusiasme per la Matemàtica.

Orientació pedagògica general – Fil conductor

Mirem d'aprofundir en els quatre àmbits més importants a partir dels quals treballarem la Matemàtica.

Jocs lògics

El nen, ja des del Parvulari, aprèn a classificar i ordenar objectes segons les qualitats sensorials, així com a veure les agrupacions d'objectes i relacionar-les entre si. Aquestes són capacitats necessàries per arribar a adquirir la noció de quantitat. Tant al Parvulari com al Cicle inicial, cal que es realitzin sempre a partir de la motricitat i de la percepció sensorial.

Totes les activitats d'aquest tipus, que consisteixen bàsicament a relacionar entre si elements i conjunts, les hem agrupat sota el títol de *Jocs lògics*. L'objectiu és desenvolupar el pensament, i constitueixen la base de la Matemàtica en aquestes edats.

A partir del moment que el nen ja té un pensament lògic, i especialment durant el Cicle mitjà, aquestes activitats es presentaran més aviat sota la forma de «jocs» lògics. Convé que els nens continuïn treballant-hi, però no pas amb la finalitat d'adquirir uns conceptes, sinó amb la d'afavorir l'agilitat mental i la capacitat de raonament.

En la lògica, donarem prioritat a tot allò que té caire «d'operació» en el sentit ampli de la paraula (és a dir, canvis de qualitats, operacions entre conjunts, jocs de diferències) i també a les relacions en general. Gradualment, el nen anirà descobrint unes propietats que es repeteixen sempre en determinats processos, i això el portarà, a finals del Cicle mitjà, a *generalitzar*, més enllà dels casos concrets observats.

Nombres i càlcul

A partir del coneixement dels primers nombres (del 0 al 9), el nen aprèn a expressar qualsevol quantitat d'elements. Però per conèixer veritablement un nombre no n'hi ha prou de saber-lo escriure i llegir... Cal saber-lo compondre i descompondre, a partir d'altres de més petits, per mitjà de diverses operacions. Són elles les que ens eixamplen la visió dels nombres i ens permeten entrar i aprofundir en els seus secrets. Al mateix temps, són les *operacions* les que ens condueixen a la descoberta de nous tipus de nombres: negatius, fraccionaris...

Les operacions són, doncs, el nucli fonamental del segon bloc d'activitats, que anomenarem *càlcul*. El nen primer ha d'aprendre a realitzar-les i després, tot practicant-les, n'anirà adquirint la mecànica, fins i tot abans de saber-ne el «perquè». Al mateix temps, anirà copsant les seves lleis internes o estructura lògica (el sentit de l'operació inversa, de l'operació neutra, de les propietats...) sempre sense formular-ho, encara. Tot això desembocarà també, com en el cas de la lògica, en els processos de reversibilitat, primer, i de generalització, més tard (a finals del Cicle mitjà), que són indispensables per entrar en el món del càlcul algebraic i de les equacions, al Cicle superior.

Cal també que el nen avanci en el coneixement dels nombres i de les magnituds, no pas amb la sensació de fer-ho en un món separat del seu entorn, sinó a partir de la mateixa realitat: que vagi adquirint una idea intuïtiva de quantitats de la vida corrent, i que vagi descobrint els aspectes aritmètics de les situacions viscudes, per conèixer millor aquestes mateixes situacions i arribar, més tard, a saber extreure'n esquemes i lleis numèriques. En aquest sentit, són molt importants els problemes i l'estadística.

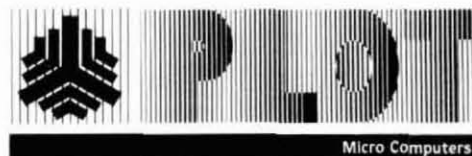
L'estadística és encara molt incipient en aquestes edats. Podríem dir que no és res més que una primera quantificació de situacions senzilles.

Mesures

Les mesures es refereixen a les magnituds contínues del nostre món. Mesurar vol dir confrontar una magnitud concreta amb una unitat preestablerta, veure «quantas vegades» hi cap... És, alhora, confrontació de la realitat amb els nombres prèviament coneguts i font de noves ampliacions en aquest camp. El nen no pot abordar aquesta activitat si prèviament no ha superat l'etapa experimental de comparar entre elles diverses magnituds per criteris d'equivalència i d'ordre.

Aquest tipus d'activitats comporten també que els nens vagin adquirint gradualment unes tècniques, entre les quals destaquen la de confecció de gràfics i la de domini dels instruments de mesura.

Hem de procurar que les activitats de lògica, de càlcul i de mesures que proposem als nens en un mateix any estiguin estretament lligades entre elles (per exemple: multiplicació i taules de doble entrada, operadors qualitius i aritmètics, etc...). Llavors, la gran diversitat d'exercicis no serà una càrrega sinó una facilitat per aconseguir allò que és essencial: no aprendre de resoldre aquest o aquell exercici, sinó *adquirir una capacitat*.



PROGRAMES
INFORMÀTICS
D'AJUDA
ALS CENTRES
DE PRE-ESCOLAR

■ PLOTSOFT

EXERCICIS DE LECTURA I CONTACONTES PROGRAMA DE MÈTODE DE LECTURA I D'EXPRESSION VERBAL PER A PRE-ESCOLAR

EL LECTOR DE TARGETES ÉS UNA EINA PENSADA PER A FACILITAR EL CONTACTE DELS NENS MÉS PETITS AMB L'ORDINADOR. MITJANÇANT EL LECTOR DE TARGETES, ES POT PRESCINDIR DEL TECLAT I ELS NENS ES COMUNIQUEN AMB L'ORDINADOR PER MITJÀ D'UNES FITXES DE PLÀSTIC QUE CONTENEN ELS DIBUIXOS DE LES DIFERENTS ACCIONS QUE PODEN FER. ELS DOS PROGRAMES QUE ACOMPANYEN EL LECTOR DE TARGETES SÓN:

■ **CONTACONTES** ÚTIL PER A TREBALLAR L'EXPRESSION ORAL I EL VOCABULARI. TAMBÉ ES REFORCEN ELS CONCEPTES DE DALT, BAIX, DRETA, ESQUERRA, DAVANT I DARRERA. ELS CONCEPTES D'INTERÉS PROPOSATS SÓN: EL CARRER, LA CASA, LA PLATJA, EL ZOO, EL CAMP I LA GRANJA. APLICABLE AMB NENS DE 4 I 5 ANYS.

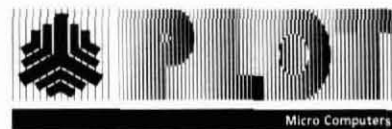
■ **LECTURA** EXERCICIS DE LECTURA VARIATS QUE ES PLANTEGEN DE FORMA GLOBAL O ANALÍTICA A ELECCIÓ DEL MESTRE. TAMBÉ ES POT ESCOLLIR EL NIVELL DE DIFÍCULTAT DE LES PARAULES QUE L'ORDINADOR PROPOSARÀ ALS NENS. ÚTIL A PARTIR DELS 4 ANYS.

DISTRIBUÏDORS:

DISCOLEG, S.L.
Francesc Artau, 5
Tel. 972/231414
17005 GIRONA

XERES, S.A.
Sevilla, 20 baixos
Tel. 977/216968
43001 TARRAGONA

ILERSOFT
Pl. Cervantes, 4
Tel. 973/263796
25003 LLEIDA



Diputació, 279-atic 2a.
Tel. 317 60 92
08007 BARCELONA



Geometria

Més que d'ensenyar geometria, es tracta d'afavorir en els nens la construcció de la pròpia «representació» o esquema mental de l'espai. Aquesta representació suposa la interiorització de totes les relacions espacials, de manera progressiva, començant al Parvulari per les topològiques i continuant als Cicles inicial i mitjà amb les projectives (línies rectes i superfícies planes) i les mètriques (distàncies i angles).

Aquesta integració progressiva de les propietats geomètriques a l'esquema mental només pot fer-se a partir de l'exploració de l'espai per mitjà dels propis moviments i de la percepció sensorial.

Per això tota l'activitat geomètrica ha d'arrencar de la motricitat i ha de desembocar en una expressió plàstica, que fixa la imatge mental.

D'altra banda, tal com passava en la lògica i en el càlcul, en geometria pot abordar-se l'estudi de les figures d'una manera molt més dinàmica i atractiva, a partir de les transformacions (projeccions, girs, simetries...), que són les «operacions» geomètriques.

El progrés en geometria va lligat a les tècniques de dibuix i d'expressió plàstica en general, i al domini dels principals instruments geomètrics: regle, escaire i compàs.

Així doncs, veiem que hi ha un gran paral·lelisme entre els diferents aspectes de la Matemàtica. Tant si treballem lògica, com càlcul, mesures o geometria, els processos mentals que ha de fer l'alumne són sempre els mateixos, i la forma de treballar a la classe, per afavorir-los, també. Per això podem parlar d'un mateix *fil conductor*, que podria definir-se així:

– D'una banda, *prendre com a punt de partida l'experimentació*, és a dir, fer molta pràctica amb material; observar casos concrets i reals; temptejar, veure què passa... per tal d'arribar a la descoberta i a l'elaboració de conceptes.

– D'altra banda, *prendre com a punt de partida les operacions*, és a dir, ampliar el coneixement dels nombres, de les magnituds i de les figures geomètriques a partir de les respectives operacions (o transformacions); observar el funcionament d'aquestes operacions i descobrir-ne les lleis, per tal d'anar afavorint el pas de la constatació de molts casos concrets a una llei general (generalització).

BIBLIOTEQUES PER A INFANTS DE 0 A 6 ANYS

CONCEPCIÓ CARRERAS

El concepte de biblioteca per a infants de 0 a 6 anys és un concepte relativament nou. Encara no disposem d'unes normatives per a aquest tipus de biblioteca que, no obstant això, requereix uns locals, un mobiliari i un fons amb unes característiques específiques. I també un personal especialitzat. En aquesta primera edat, la cultura oral té un paper important en la formació de l'infant i, per tant, cal potenciar-la en les biblioteques per a infants de 0 a 6 anys. Un factor bàsic per a l'arrelament de la biblioteca al barri és la **col·laboració amb altres biblioteques, amb pares i escoles i finalment, amb les institucions públiques del barri.**

El sol enunciat d'aquest article hauria estat impensable fa només pocs anys. ¿Què hi ha de fer un infant en una biblioteca si no sap llegir? ¿Si ni tan sols coneix l'abecedari? Els infants no tenien entrada a les biblioteques públiques abans dels 6 o 7 anys.

Avui sabem que mai és massa aviat per començar aquesta trobada meravellosa del nen amb el llibre. No és necessari que l'infant sàpiga llegir; ni tan sols que sàpiga parlar.



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®

L'infant s'ha de familiaritzar amb el llibre des del dia 0, i fins i tot abans. I com a conseqüència, hem d'obrir les nostres biblioteques als més menuts. Sovint, davant unes circumstàncies determinades, s'imposen unes solucions. Més tard, apareix una normativa que regula aquest estat de fet. Fa temps que es respira la necessitat de biblioteques per als més menuts i sembla que ara coincidim a parlar-ne davant la urgent necessitat.

Ara bé, no és suficient obrir una biblioteca perquè els infants hi acudeixin. Cal comptar amb la col·laboració dels pares, de les escoles bressol i parvularis.

Els adults que acompanyen un infant a la biblioteca, a més d'adonar-se del valor que la lectura pot tenir per a ells, poden descobrir l'important paper que tenen com a intermediaris entre el nen i el llibre: són aquests adults els que llegeixen els contes als petits, els ajuden a manejar els llibres i els orienten en la tria del préstec. A més, per a l'infant el fet de poder «llegir» sense perdre de vista els seus pares o acompanyants, el tranquil·litza i li dona seguretat.

Quan fem un regal a un infant més petit de 6 anys, ¿per què no li regalem un llibre? ¿Per què reservem els llibres per als que ja saben llegir? Això és un error. Els llibres per als més petits són una joguina com una altra, sàpiguen o no sàpiguen llegir. El llibre hauria de formar part de la vida quotidiana de qualsevol infant. Aquest l'hauria d'associar a moments agradables, a sensacions de benestar. És precisament en aquests primers anys que el llibre no es veu com un instrument escolar sinó com una joguina més. És urgent desescolaritzar el llibre: l'escola no té el monopoli del llibre com no el té la biblioteca.

Els Estats Units començaren a ocupar-se dels més petits ja entre les dues guerres. Des dels anys trenta trobem a les seves biblioteques programes d'animació per a nens de 3 a 5 anys; i des dels setanta, s'ofereixen serveis per als infants entre els 18 mesos i els 3 anys. El 1979 s'obre el Centre de la Infància a la Biblioteca Pública de Nova York: és la primera biblioteca per a infants de 0 a 6 anys. El 1984, el 50% de les biblioteques americanes ofereixen programes per als nens més petits de 3 anys.

A la Gran Bretanya les seccions per a més petits de 5 anys acullen també els minusvàlids, sigui quina sigui la seva edat.

França comença organitzant el préstec a domicili per als més petits. Però aviat

s'adona de la importància que té el fet que l'infant acudeixi a la biblioteca i obre les portes de les seves biblioteques als més menuts.

A Catalunya no existeix actualment un plantejament específic quant a biblioteques per a infants de 0 a 6 anys, no obstant això, a la majoria de biblioteques populars hi acudeixen infants més petits de 6 anys, ja sigui perquè els hi porta el parvulari o l'escola bressol, o bé perquè els hi acompanyen els seus pares i germans. Els infants hi són admesos, se'ls reserva un espai específic i disposen d'un fons apropiat per a ells.

En planificar una secció infantil dins d'una biblioteca popular hem de procurar no fer-ne un ghetto. Una secció infantil ha de disposar d'un espai propi, d'un fons i d'un mobiliari adequats, però cal que existeixi un pas natural i fàcil entre les diferents seccions d'una mateixa biblioteca. Si es tracta d'una biblioteca independent cal que no es trobi aïllada, sola, sinó que formi part d'un conjunt de biblioteques entre les quals l'infant pugui moure's, anant de l'una a l'altra a mesura que l'edat i els condicionaments físics i psicològics ho facin necessari.

El mobiliari utilitzat provoca un comportament determinat per part del lector. Hem de procurar, doncs, que sigui atractiu tant en la forma com en el color. Que sigui sòlid i a la vegada còmode i transformable. Per a una biblioteca d'aquest tipus el mobiliari més apropiat és un mobiliari informal que tant pugui ser utilitzat pels infants com pels adults que els acompanyen.

No es pot parlar de divisió entre llibres d'imaginació i llibres de coneixements quan es tracta d'obres dirigides a infants entre 0 i 6 anys. Tots ells són llibres que ajuden l'infant a identificar-se amb ell mateix i amb el seu voltant. L'ajuden a desenvolupar-se afectivament i psíquicament.

Fins als 3 anys per llegir s'utilitza tot el cos. Els llibres són objectes que cal descobrir. Es llegeix amb el nas, amb la boca, amb les mans; per a un nen molt petit la mà és el seu primer llibre.

Elisabeth Lortic en la «Revue des Livres pour Enfants», núm. 119-120 (1988), ens diu: «Quan un adult escull un llibre, l'escull tenint en compte l'autor, el tema i fins i tot la presentació i la tipografia. Quan un infant escull un llibre, el plaer de la selecció passa pel contacte físic amb l'objecte: el toca, el tasta, l'olora, escolta el soroll que fan les pàgines en passar.»

Els llibres destinats a aquesta primera edat haurien de reunir certes característiques: solidesa, un format manejable, colors bàsics per als més menuts.

Més tard, a partir de 3 anys, els nens ja són capaços d'una atenció més sostinguda. A l'infant li agraden els contes senzills, l'humor fàcil. Però no separa encara la realitat de la ficció. Absorbeix amb facilitat nous coneixements sem-

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



pre que siguin adequats al seu nivell, però a la biblioteca no es tracta de condicionar-lo amb l'aprenentatge de coneixements, sinó d'oferir-li llibres que li produeixin plaer pel simple fet de «llegir-los».

Geneviève Patte ens diu: «La idea d'adquirir al més ràpidament possible un cert nombre de coneixements que siguin d'utilitat per a més endavant, és descoratjadora. Bloqueja qualsevol aprenentatge. Ignora que hi ha un temps i un ritme necessaris per assumir una lectura. En canvi, el que és important és fruit de l'instant present, proposar a l'infant noves experiències, seguir-lo allà on vol anar, al seu ritme.» (*Revue des Livres pour Enfants*, núm. 119-120, 1988).

El llibre no és més que un mitjà entre altres. La cultura oral forma part de la tradició de la humanitat i té un paper important en la formació de l'infant. És una cultura a la vegada antiga i actual que resisteix els factors d'erosió que ataquen la literatura escrita. Comprèn totes les edats i totes les cultures.

Als més petits els agraden les endevinalles, les cançons de bressol que els gronxen amb el seu ritme. La sonoritat de les paraules, la repetició que dona seguretat són una forma de joc. No podem deixar fora de les biblioteques una part tan important de la formació d'un infant.

A partir dels 3 anys és possible ja organitzar en una biblioteca l'Hora del Conte. Un conte senzill i curt, explicat amb l'ajuda del franel·lògraf, entusiasma els més petits. Les modulacions de la veu, els gestos del narrador, subratllen el sentit de les paraules i el fan més entenedor. En explicar un conte a infants d'aquesta edat, és positiu intercalar-hi cançons i fer-hi participar als petits oients.

El bibliotecari d'una biblioteca infantil, a part de ser un bon professional, cal que tingui uns coneixements de psicologia infantil. A més, necessita disposar d'altres característiques: serenitat, un gran sentit de l'humor i la capacitat d'adaptar-se a una noció diferent del temps; per a l'infant el temps té un altre valor que per a un adult i cal assumir aquest fet si volem connectar amb ell.

D'una banda, aquest bibliotecari ha de reunir-se periòdicament amb els seus companys de les diferents seccions de la biblioteca general per tal de decidir i seguir una política bibliotecària conjunta. D'altra banda, la col·laboració amb parvularis i escoles bressol és bàsica si volem que la biblioteca infantil s'integri al món de l'infant.

Finalment, la col·laboració amb les institucions públiques és imprescindible. Els bibliotecaris hem d'aportar els nostres coneixements de la matèria i la nostra il·lusió a la feina. Però les institucions públiques han de posar els mitjans necessaris perquè els projectes puguin convertir-se en realitat.

anem d'excursió al tibidabo.

Porta els teus alumnes d'excursió al nou Tibidabo.

Ho trobareu tot per passar un gran dia.

A més, no oblidis que del 31 de març al 7 de juliol, com cada any, els col·legis tenen descomptes molt especials.

Vine amb els teus alumnes al Tibidabo. Tu també ho passaràs d'allò més bé.



La Muntanya Màgica

Preu Especial Centres Docents

(min. 15 escolars).

PAS LLIURE (ús il·limitat de totes les atraccions)
900 PTA. per alumne en lloc de 1.400, preu normal.
Els professors acompanyants hi són convidats.

Horaris (de dilluns a divendres)

Del 31 de març al 17 de juny de 11 a 20 h.
Del 18 de juny al 7 de juliol . . . de 17 a 1'30 h.
(Divendres fins a les 2'30 h.)

Pic Nic

Bossa individual per a pic-nic 550 PTA. Imprescindible encarregar-les a l'arribada al parc.

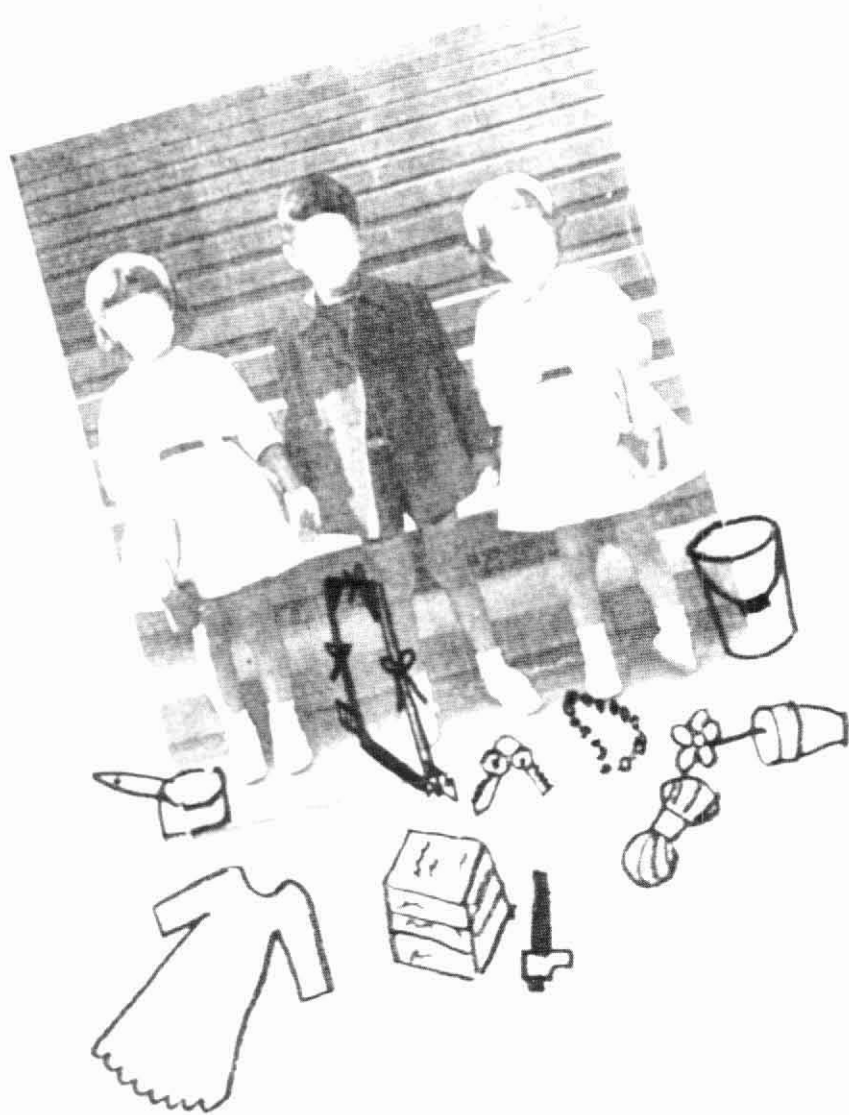
Funicular

Els escolars que pugin al Parc amb el funicular, tindran la baixada de franc si presenten el ticket de pujada a l'oficina d'Informació.

No és necessari fer cap tipus de reserva per pujar-hi amb els teus alumnes. Només cal que us presenteu a l'oficina d'Informació a l'arribada al Parc. És imprescindible que hi hagi un únic professor que es faci responsable de realitzar tots els tràmits a l'oficina. El Tibidabo disposa de servei de seguretat i megafonia.

Si desitges més informació sobre els horaris del cap de setmana o dies festius escolars, consulta les llistes d'espectacles o truca al telf.: 211 79 42.

Plaça del Tibidabo, 3-4
Tel. (93) 211 79 42. Fax. (93) 211 21 11.
08023 Barcelona.



JA COMENÇA DES DE LA INFÀNCIA...

PILAR HERAS

Tot i que el sexisme i la discriminació de la dona, com a preocupacions socials i educatives, són temes problemàtics que actualment estan a l'ordre del dia, una mirada intencionada al tipus d'educació que practiquem ens fa adonar que encara es troben molt lluny de ser resolts.

Sense oblidar el pes de la societat i els models socio-culturals que s'hi potencien, en aquest article esbossem, una vegada més, algunes reflexions sobre el paper que l'educació i les persones que ens dediquem a educar tenim en l'afermament de l'estereotip sexista.

Fa una colla d'anys que el tema del sexisme es passeja per les reunions i les trobades de mestres. I avui encara en continuem parlant, perquè sembla que, malgrat els avenços que s'han produït, en els darrers temps, en matèria d'igualtat d'oportunitats per als gèneres femení i masculí, no ens acabem d'atrevir a fer-lo fora de les nostres pràctiques educatives.

La preocupació d'una bona part de, sobretot, les mestres davant de les situacions on el sexisme inarca una diferència entre les nenes i els nens, sembla clara. Però sovint l'inconscient o el costum ens traïxen i, a la pràctica, acabem per tractar-los, no solament de manera diferent, sinó amb formes de desigualtat, tot i saber que en aquest tracte la nena rep una consideració de segon ordre.

El referent és un funcionament social, assumit per la majoria de nosaltres, dones i homes adults, que té bona part de les seves arrels en allò que ja ens deia Simone de Beauvoir en el seu llibre *El segon sexe*: el gènere masculí és definit per ell mateix, és l'«UN», el protagonista real i el punt de referència important, mentre que el femení és considerat l'«ALTRE», el que sembla que només té sentit per comparació i en funció d'aquell «UN», és a dir, del nen, del noi, de l'home. La qual cosa es tradueix, en termes de valors, en la consideració generalitzada del masculí-positiu-primer i el femení-negatiu-segon.

I el que ens mena a tornar a reflexionar sobre tot això, des de la pedagogia, no és el fet que dones i homes (i nenes i nens) siguem diferents en la nostra configuració físico-biològica, sinó el que, lligat a aquesta diferència, fa que se'ns atribueixin socialment funcions diferents que suposen discriminació per a la nena, la noia i la dona, i el paper que l'educació té en aquest estat de les coses.

No ens preocupa tant la diferència de sexe, cosa que, si només atenguéssim el criteri físico-biològic, podria ser vista «natural», sinó la seva representació social, és a dir, aquelles característiques que associades a aquest sexe (al fet de ser femelles o mascles de l'espècie humana) delimiten la pertinença al gènere femení o masculí i que tenen a veure amb la cultura, amb la ideologia i amb la socialització.

Socialment tenim una certa determinació a ser d'un gènere o d'un altre ja des del moment en què naixem. Totes les persones de l'entorn més proper posen en aquella, en principi, criatura humana amb un sexe o un altre, unes expectatives de conducta a desenvolupar que responen als estereotips femení-masculí. I tota l'activitat socialitzadora adreçada a aquella criatura tendeix a fer que s'afermi, en més o menys grau, l'estereotip que li permetrà de viure «normalment» en societat a mesura que irà creixent.

La part instintiva i el desenvolupament espontani de la personalitat no sembla pas que determinin els comportaments de les nenes i els nens a ser d'una manera que els adscriu a un o a l'altre dels gèneres. En canvi, el desenvolupament psico-social (i sobretot l'afectiu) de la personalitat que irà conformant-se en el decurs del temps, sí que sembla que obeeix a factors marcats des de fora.

Les normes socials més bàsiques, les petites habilitats a què s'encarrilarà cada individu segons sigui nena o nen, el tracte que rebrà pel fet de ser-li assignat un gènere dels dos dominants, per citar només alguns exemples, sí que iran marcant els models antropològics i socials de la diferència que, a la llarga, en discriminarà unes i en reforçarà les altres.

El resultat d'aquesta diferència estereotipada corresponent al sistema sexe-gènere femení o masculí, serà finalment una construcció social. Una construcció social en la qual l'educació haurà tingut un paper d'indiscutible importància.

I des de la posició educadora, què hi fem?

En la majoria dels casos, no ens hem d'enganyar, reforcem l'estereotip discriminatori, encara que sigui inconscientment i/o, a vegades, per facilitar-los, a les nenes i els nens, l'acomodació i la supervivència en una societat que és sexista.

Encara ens queden reminiscències de temps passats i sovint confonem una mena de «maternalisme» (recordem que, avui, la majoria de mestres som dones) amb la valoració de les i dels educands com a persones diferents i actuem de manera proteccionista en tractar les nenes, mentre reforcem la diferència «artificial».

Tot i amb això, però, des de fa uns anys i probablement per les pressions socials (feministes, sobretot), hem canviat la direcció d'aquesta actitud i hem fet nostra la necessitat d'educar per a la igualtat dels gèneres. I hem aconseguit –segurament sense voler– que el model d'igualtat fos, en definitiva, el model del gènere que aparentment en treia millor partit:¹ el masculí.

Ens hem cregut allò que la presència i el protagonisme de la part femenina de la població passava per adoptar el paper que socialment tenia aquell «UN» masculí, amb totes les conseqüències.

Evidentment l'educació no ha quedat al marge d'aquest procés i moltes de les propostes de coeducació s'han convertit en la realitat, en propostes d'adopció dels papers masculins.² De manera que en les trobades de mestres on, altra vegada, hem de tornar a tractar el tema, ja comencen a aparèixer els qüestionaments d'aquesta igualtat mal entesa i es torna a proposar, per exemple, l'escolarització separada, per a nenes i per a nens.³

Més enllà del debat sobre si igualtat o diferència entre nenes i nens (o entre dones i homes) en les pràctiques educatives, que encara no ha arribat a fer-se efectiu en molts sectors de l'ensenyament, i de manera prèvia a l'assumpció d'una o de l'altra d'aquestes posicions, sembla que el que cal és que les persones que ens dediquem a educar ens qüestionem sobre la valoració que fem de l'acte educatiu quan «treballem» una nena o un nen. Especialment, encara que no solament, en aquella part del currículum implícita que anomenem «currículum ocult».

Infància viatja a

BERLIN

del 5 de juny al 10 de juny
de 1990

Programa

Visites a:

Parvularis i Escoles Bressol de la ciutat.
Entrevistes amb personalitats del món educatiu de la ciutat.

Itinerari:

Dimarts 29: sortida de Barcelona cap a Berlín, via Frankfurt.
Dies 30, 31 i 1: visites d'estudi.
Dissabte 2: recorregut turístic per la ciutat.
Diumenge 3: sortida de Berlín cap a Barcelona, via Frankfurt.

Preinscripció:

Els interessats han d'omplir la butlleta de pre-inscripció (no s'admeten per telèfon) i trametre-la abans del 21 d'abril a: *Infància*. Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271. 08008 Barcelona.
Preu aproximat del viatge: 100.000 pessetes (viatge i allotjament, no comprèn el menjar).

BUTLLETA DE PRE-INSCRIPCIÓ

Nom:

Cognoms:

Adreça:

TREBALLA A

Escola:

Adreça:

Telèfon:

Potser ens cal furgar una mica en el nostre sistema de valors respecte del sistema sexe-gènere i veure fins a on aquest sistema de valors ens pot condicionar, en la nostra actuació, quan eduquem.

La majoria de les vegades, els continguts, els valors i les actituds que transmetem acaben responnent a allò que considerem, des de la nostra òptica ideològica o des de la nostra inèrcia, positiu o negatiu.

Potser ens cal, doncs, començar a pensar si el que de debò volem foragitar de les nostres llars d'infants, dels nostres parvularis, de les nostres escoles, dels nostres instituts, de les nostres universitats... i de la societat en general, és el funcionament sexista que tenim tan interioritzat.

I potser cal que pensem a plantejar-nos-ho des de les referències a la vida més quotidiana i des de l'educació dels primers nivells. Perquè és un fet ben constatable que, de manera conscient o inconscient (i sense demanar-los-en permís), ja des de la infància, comencem a educar les nenes i els nens segons els models socialment imperants, que són encara sexistes.

P.H.

Notes:

¹ Cal dir «aparentment», perquè ningú no ens assegura que els valors, actituds, etc. que associem al model masculí siguin realment millors. Hi ha valors i actituds que sempre s'han relacionat amb el gènere femení, tot adquirint un sentit negatiu, i que probablement serien desitjables per a totes les persones.

² És molt interessant, en aquest sentit, el llibre de Marina SUBIRATS i cristina BRULLET (1988): *Rosa y azul. La transición de los géneros en la escuela mixta*, Instituto de la Mujer-Ministerio de Cultura, Madrid.

³ Això es plantejava a les Jornades sobre coeducació celebrades a València els passats dies 2, 3 i 4 de novembre, com també s'està plantejant en els debats de les mestres feministes aquí a Catalunya i en d'altres països com ara a Anglaterra.

Bibliografia

Existeix una abundant bibliografia sobre «sexisme i educació». Citem, però, com a relacionada directament amb els aspectes tractats, la següent:

SUBIRATS, M.; BRULLET, C.: *Rosa y azul. La transición de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer-Ministerio de Cultura, 1988.

VZQUIERDO, M.J.: *Las, los, les (lls, llus) El sistema sexo/gènere y la mujer como sujeto de transformación social*, Barcelona, La Sal, 1983.

DE BEAUVOIR, S.: *El segundo sexo*, Buenos Aires, Siglo Veinte, 1982.

ACTIVITATS AQUÀTIQUES PER ALS PETITS

FEDERACIÓ FRANCESA DE NATACIÓ PRE-ESCOLAR

Els principis que constitueixen la base del nostre mètode també són vàlids per als nens de 36 mesos a 6 anys. No obstant això, hem de prendre en consideració, en funció de l'edat i del seu progrés, modificacions importants del desenvolupament del nen.

Pel que fa al límit inferior, el dels 36 mesos, diversos factors (com l'escolarització) intervindran en la capacitat del nen per integrar-se paulatinament en un grup reduït i per mostrar-se menys dependent de la presència dels seus pares.

Cal considerar les situacions següents:

- Els nens que han iniciat les seves activitats als nostres centres molt abans dels 36 mesos.
- Els nens que descobreixen entre els 36 mesos i els 6 anys el medi aquàtic.

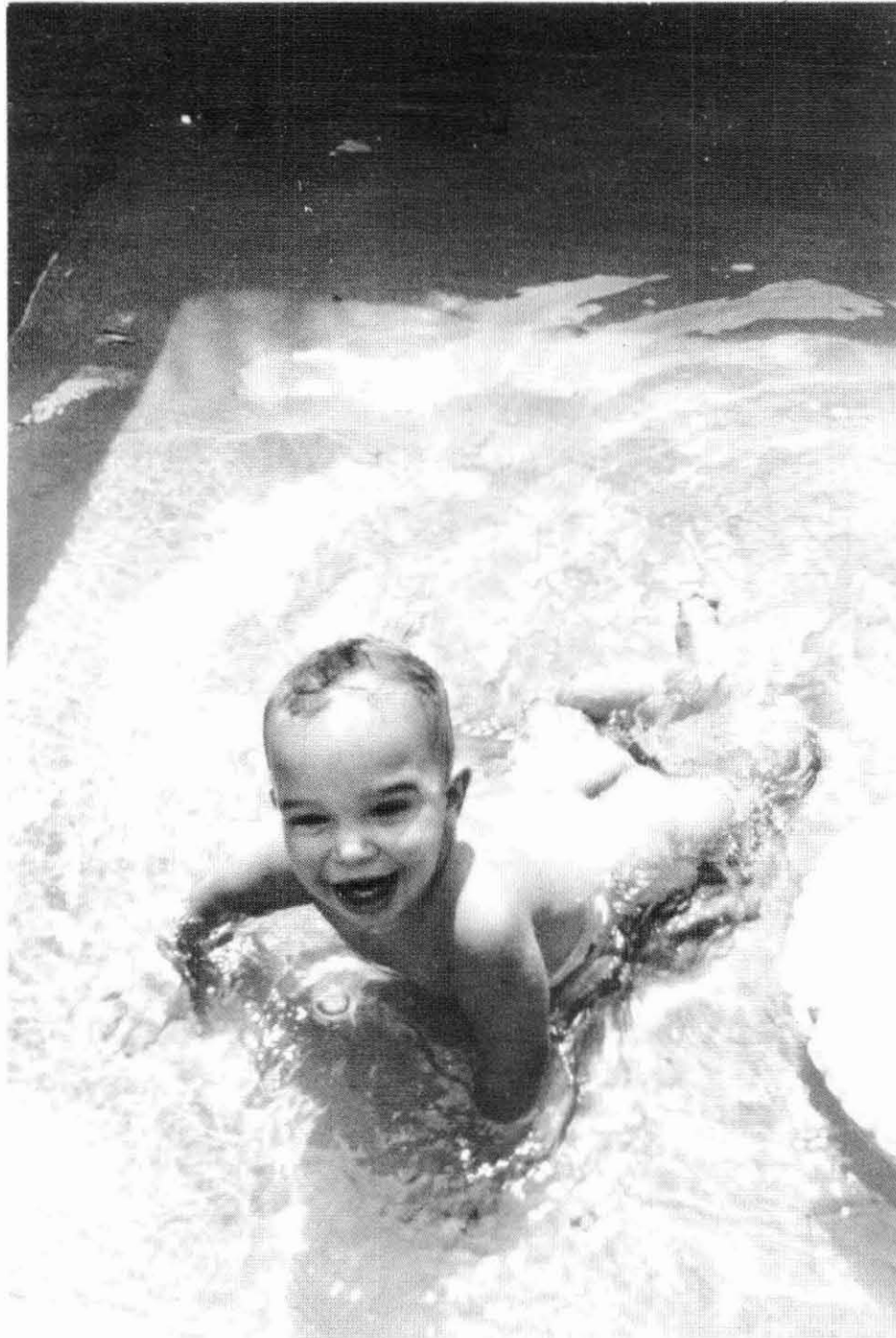
Resulta obvi que el comportament d'aquests dos grups de nens és diferent, però en tots dos casos considerem indispensable la presència dels pares, necessària en la creació d'un ambient distès i agradable. El joc dels nens no aconseguirà tot el seu valor si no és amb la creació d'un bon ambient relacional amb els adults disponibles.

Nens amb experiència aquàtica entre els 0 i el 36 mesos

Alguns factors com l'edat, l'assiduitat de les sessions practicades, l'evolució personal, tant pel que fa referència a l'adaptació al medi com pel seu desenvolupament general, psicològic, afectiu, social, ens porta a distingir dos grups de nens:

El nen pre-autònom: pot desplaçar-se alguns metres dins l'aigua, però necessita encara l'adult com a punt de recepció. No sempre es troba motivat per la





relació del grup; participa de manera puntual en activitats de grups reduïts, però encara te necessitat de situacions relacionals amb els pares. Més endavant podrà buscar la vorera de la piscina (suport no afectiu) i recolzant-se en ella, sortir de l'aigua, afirmant d'aquesta manera la seva autonomia i capacitat per assumir la seva pròpia seguretat. Això passa molt a prop en el temps al moment en què començarà a utilitzar els seus braços per propulsar-se dins l'aigua. Aquests nous recolzadors li permeten paulatinament dominar la seva respiració, començar a controlar la sortida del seu cap de l'aigua.

Els grans tapissos (en els quals el nen es pica en una carrera inicialment prudent i que es converteix en desenfrenada), els penyals¹ submergits des dels quals salta o s'esmuny sota d'ells i els tobogans on el lliscament acaba en una gran esquitxada d'aigua i en un esclat de rialles, acaben per transformar la piscina en un jardí aquàtic. El joc, element fort de motivació, ho és encara entre els 3 i els 6 anys, trascendent més enllà en un potent mitjà d'aprenentatge. Associat al plaer, el joc permet al nen controlar el seu esquema corporal en la conquesta del medi aquàtic.

L'activitat a l'aigua no és física únicament. És també imaginativa i cada nen és portador del seu propi projecte personal un cop arriba a la piscina. És necessari que cadascun d'ells pugui realitzar-lo i per a alguns caminar dins l'aigua representa ja una gran victòria.

Després dels 3 anys, les capacitats de socialització del nen, el seu nivell de comprensió de situacions complexes, li permeten abordar l'àmbit del joc col·lectiu. A aquesta edat encara la presència dels pares participant en l'organització de la sessió, els seus estímuls, la seva atenta mirada fixada en els seus actes arriscats, disminueixen l'angoixa del nen i faciliten les seves iniciatives. Progressivament s'equilibra, coordina cada vegada millor els seus moviments i organitza els seus primers desplaçaments autònoms. S'adapta al medi i elabora situacions originals per donar resposta a les dificultats trobades, dificultats de tipus respiratori i/o motor.

L'animador, gràcies a un material variat, proposa una certa quantitat de situacions lúdiques i atractives del tipus:

- Trobar, després d'un salt des de la vorera de la piscina, una plataforma situada a alguns metres de distància.
- Efectuar una tombarella, partint de la vorera de la piscina, sobre un tapís gran que descendeix en pendent suau cap a l'aigua.
- Entrar a l'aigua de cap, passant per un cercol.

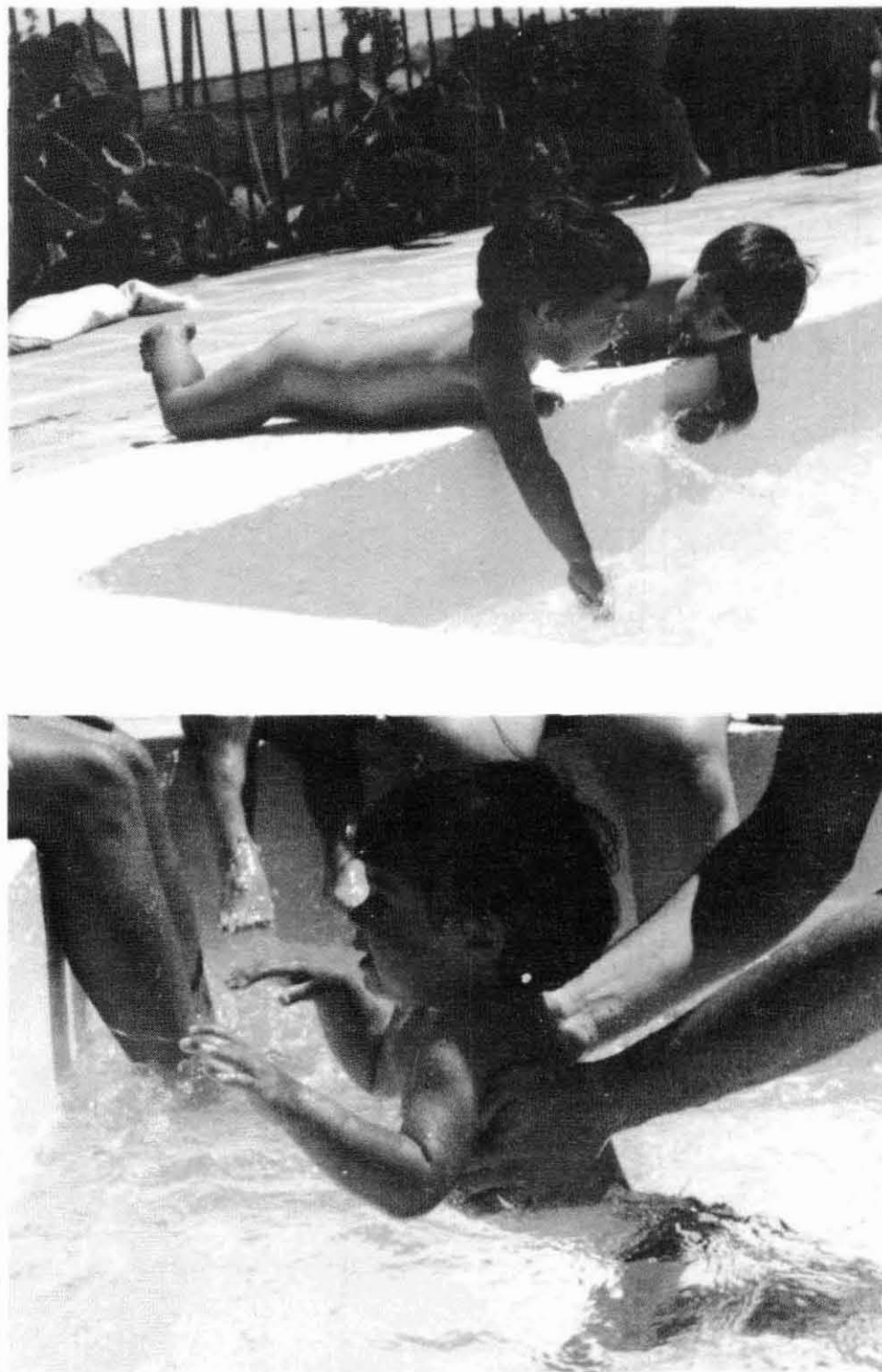
Molt sovint, l'animador utilitza les situacions descobertes pels mateixos nens i incita els altres a ajuntar-se al grup format d'aquesta manera per participar del joc. Freqüentment, són els mateixos nens els qui proposen una modificació més complexa de la situació inicial: «Tinc una idea! I si ho fèssim d'aquesta manera?» Si alguns dels nens rebutgen la participació i no semblen interessats en absolut per la proposta, és necessari saber observar i contenir els pares per

evitar un «forcejament» per part seva. El nen ha de tenir la llibertat de jugar sol o amb els seus pares fins que l'atracció del grup i el desig d'imitació l'induirà a compartir el plaer dels altres nens. Les propostes pedagògiques conduiran el nen a desplaçar-se sobre distàncies cada vegada més llargues i a buscar el domini subaquàtic. Tirar-se per un tobogan, passar per dins d'un cercol i arribar a un penyal, sortir d'aquest i tornar cap a la vorera de la piscina sobre l'esquena... Aquestes són algunes de les coses que es poden proposar a un petit grup de nens. Passar per les obertures del penyal un cop retornats a ell, la base oberta cap a la banda més alta, després provar d'arribar al fons de la piscina (1, 20-1, 40 m.), tot són situacions que afavoreixen la utilització dels braços en la immersió. Des de la seva edat més tendra, aquests nens que controlen la immersió en apnea podran, a partir del joc, exercitar la seva espiració, ja sigui deixant anar l'aire en descendir per una perxa, ja sigui veient-se ells mateixos «fent bombolles» en un mirall subaquàtic. Les capbussades des de la vorera de la piscina, a l'estil d'un saltador, seran també proposades: més amunt, més lluny, salt mortal cap endavant, cap endarrera, capbussada de cap... la imaginació fa la resta.

Les consignes d'animació han de ser sempre diverses, arribar a la vorera utilitzant els braços i les cames, passar per dins dels cercols submergits i treure el cap de l'aigua després de cada cercol. Si aquestes propostes són variades, la durada de cada una ha de ser també breu, perquè els nens es cansen ràpidament de situacions repetitives. No es tracta per res, en aquests casos, d'exercicis sancionats pels èxits o els fracassos. Es tracta únicament de propostes que permetin una autoevolució del nen. És ell mateix el qui organitza els seus aprenentatges per ajustaments successius d'assaigs i errors. I les seves adquisicions seran més sòlides i consistents com més aquest tipus d'aprenentatge sigui respectat. Després d'això, el pas a la manera de nedar tradicional caldrà fer-lo sense més dificultats, mentre el joc continuï essent l'essència de l'activitat.

El paper dels pares evoluciona en funció de la independència cada vegada més gran del nen. Aquest té menys necessitat d'ells, donada materialment perquè pot desplaçar-se sol per la piscina, i afectivament perquè el grup adquireix per a ell una importància més gran. Els pares experimenten llavors, en alguns casos, un sentiment de marginació, d'inutilitat i fins i tot a vegades de frustració. Hem de convidar-los, si els plau veure evolucionar el seu fill, a prendre part dels seus jocs, a fer el paper d'animador ajudant a la disposició del material per tal de permetre als nens la realització dels seus projectes; a participar en la seguretat dels nens prevenint els danys en els exercicis perillosos. Quan la piscina tingui diversos vasos independents, s'esforçarà a proposar el pas a un vas «gran» amb una aigua més fresca, sabent que aquesta és una etapa important però sovint delicada de superar.

Els nens autònoms: evolucionen sols dins l'aigua i s'integren amb plaer al grup i a l'animador. Per regla general, es desplacen en posició semioblíqua o horitzontal amb pedaleig plantar i suport dels avantbraços. Pensen a posar-se



en posició dorsal. Són capaços de buscar objectes a una certa fondària, de saltar des d'alçades diferents, així com de capbussar-se a través dels cèrcols. Amb aquest tipus de nens ens trobem conduïts a abordar l'aprenentatge del «nedar» que passa per l'optimització de les solucions descobertes pel nen: com obtenir un màxim de moviment amb un mínim consum energètic?

Així, les nostres propostes pedagògiques apunten a introduir elements d'aprenentatge tècnic de crol, quan el nen està preparat per abordar-los. Prèviament esperem que domini la immersió, els desplaçaments i el salt en zona fonda. Igualment convé que el nen estigui madur en el terreny psico-fisiològic, i especialment que comenci a utilitzar els braços en els seus desplaçaments i recerques d'equilibri. Finalment, i no és el menys important, que ell mateix sol·liciti l'aprenentatge de la natació. Per als nens amb una coordinació motriu encara insuficient, proposem situacions que els permetin la descoberta de solucions respiratòries i motrius cada vegada més adaptades. Citem alguns exemples de situacions proposades:

- Investigació de zones molt fondes: Amb ajuda.
 - Descens per la perxa (o pal)
 - Descens per l'escala
- Investigació de zones molt fondes: Sense ajuda.
 - Recerca d'objectes col·locats sobre o sota d'un penyal submergit en la zona més fonda.
 - Pas per l'interior d'un penyal.

Les immersions poden acompanyar-se d'inspiració activa, demanant als nens que «facin bombolles». Els retorns a la vorera de la piscina poden fer-se en posició dorsal o ventral, amb acció dels braços, de les cames o de tots dos.

- Introduir primerament el cap sota l'aigua, en les capbussades:
 - Córrer sobre el tapís gran, passar per sota d'ell o per sota d'una barra posada damunt l'aigua.
 - Per ajudar el nen a capbussar en primer lloc el cap, és necessari mostrar-li un cèrcol a través del qual se li demana que passi. Això evita explicacions verbals, quasi sempre inútils en aquesta edat. Paulatinament, el cèrcol pot reemplaçar-se per un dibuix sobre la superfície de l'aigua, que materialitza per al nen l'obstacle a superar.

Nens que inicien l'activitat entre els 3 i 6 anys

Entenem que l'arribada de nens de 3 a 6 anys sense vivències anteriors del medi aquàtic ha d'abordar-se d'igual manera que amb nens de 0 a 36 mesos.

Els primers contactes han de realitzar-se donant prioritat a la relació pare-nen-animador, amb la finalitat de permetre una integració progressiva del nen en

els grups dels més antics en l'activitat. En aquest grup, els factors d'imitació tenen un paper important en l'adaptació d'aquest tipus de nens, a condició de guiar-los, intentant frenar-los, tenint molta cura de respectar el seu ritme d'evolució. En aquest cas, la informació als pares concerneix els objectius perseguits, i la nostra forma de treball és llavors essencial. Aquesta informació ha d'insistir, i tranquil·litzar, en relació al fet que els nens que no han tingut una experiència precoç del medi aquàtic tenen un comportament dins d'aquest diferent d'aquells altres nens que viuen aquesta activitat des de fa molts mesos.

Cal que, en aquest moment, tanquem la nostra exposició, i alguns de vosaltres estaran potser decebuts de no haver rebut més receptes o consells tècnics, com és habitual de donar en els clàssics mètodes d'ensenyança de la natació.

Aquesta és una intenció deliberada per la nostra part. Ens sembla, en efecte, més important insistir en les nocions de respecte al nen, de projecte pedagògic evolutiu i en funció de la maduració del nen. L'etapa dels 36 mesos als 6 anys és la que els psicopedagogs anomenen «la dels pre-aprenentatges». Tal com ho entenem, es tracta essencialment de conduir els nens a partir de les nostres activitats fins un nivell de soltesa i de familiarització amb el medi aquàtic que els permeti aprenentatges, és a dir, per a després dels 6 anys l'adquisició de tècniques de nedar amb facilitat i sempre dins d'un ambient agradable.

Esperem que en el període de 36 mesos fins als 6 anys els nostres nens arribin a dominar la seva respiració i adquireixin un cert tipus de propulsió, però sobretot que tinguin èxit a vèncer qualsevol aprensió al medi aquàtic i hi visquin experiències úniques que afavoreixin el seu desenvolupament psicomotor. Queden llavors l'edat i la maduresa per a elaborar un aprenentatge de les tècniques de nedar que els permetran encara una més gran soltesa i faran d'ells individus en harmonia amb un medi estrany per no hostil. Aquesta última etapa és, dins de la nostra Federació, l'objecte d'investigacions i de debats. Desitgem que molts pedagogs s'associïn als nostres treballs i comparteixin amb nosaltres un ideal que pot resumir-se així:

«PROPOSAR ALS NENS UN DESPERTAR MOTOR QUE VAGI A PARAR A UNA FAMILIARITZACIÓ I MÉS ENDAVANT A UN DOMINI JOIÓS DEL MEDI AQUÀTIC»

F.F.N.P.

Ponència presentada al I Congrés d'activitats aquàtiques realitzat a Barcelona els dies 28, 29 i 30 de setembre del 1989, organitzat pel SEAE (Servei d'ensenyament i assessorament esportiu -S.C.C.I.-).

¹ Nota del Traductor: Material tècnic auxiliar que imita les roques submergides habituals en el mar.

EL NEN DIABÈTIC A L'ESCOLA

CARLOS ALBARRAN

Una adequada atenció al nen diabètic demana la col.laboració de tots els professionals responsables d'aquest. El mestre i els educadors en general han de conèixer les característiques del nen diabètic i col.laborar amb els pares i personal sanitari per aconseguir un millor control de la diabetis i minimitzar tant com sigui possible les repercussions negatives en l'escolaritat i socialització del nen.

El nen diabètic, com qualsevol altre nen de la seva edat, passa aproximadament una tercera part de la seva vida diària a l'escola o al parvulari i, per tant, la probabilitat que s'hi produeixi algun problema relacionat amb la seva malaltia és alta.

Per això, és de molta importància establir una col.laboració estreta entre mestres o professors, el personal sanitari (metges, assistents o educadors) i els pares, de cara a prevenir aquests problemes.

Amb la finalitat d'establir les normes que han de seguir els mestres davant qualsevol eventualitat que pogués ocórrer al nen diabètic, el nostre equip investigà, prèviament, mitjançant una enquesta que es féu a diverses escoles de l'Àrea Metropolitana de Barcelona, el coneixement que tenien els mestres d'EGB sobre la *Diabetes Mellitus* i quina era la seva conducta en cas d'una emergència amb un dels seus alumnes diabètics.

A partir dels resultats d'aquesta enquesta deduirem que, en general, el nivell de coneixements teòrics sobre la *Diabetes Mellitus* no era satisfactori del tot, malgrat que era equiparable al trobat en estudis realitzats en altres països.

Considerem molt important el fet que a l'escola es detectin les hipoglucèmies (davallada del sucre sanguini per sota del nivell normal), ja que en cas de ser freqüents, arribarien a produir alteracions de la funció cerebral, que alhora poden ser causa de mal rendiment escolar.

En els nostres resultats vam poder constatar un bon nivell de detecció de la hipoglucèmia; el mestre coneixia la clínica orientativa, però tenia una actitud deficitària en relació a resoldre l'emergència.

Valorarem l'impacte que pot causar la presència d'un nen diabètic a la classe





dels enquestats i el comportament que se seguia per facilitar-li una integració correcta. Ens sorprengué favorablement el fet que el 77% dels mestres no creguessin que s'havia de donar un tracte diferencial al nen diabètic, i un 70% es mostraren disposats a dur el nen a colònies amb la resta de companys.

A l'última part de l'enquesta s'hi constata una gran demanda d'informació sobre la *Diabetes Mellitus* i per tant constituïa un repte per a tots aquells sanitaris que ens encarreguem de l'assistència integral del nen diabètic. En aquesta línia l'Equip d'Assistència de l'Hospital Infantil de Sant Joan de Déu de Barcelona elaborarem un Quadern d'Informació per als Mestres, de distribució gratuïta i del qual tots els nens amb aquesta afecció en portaren un exemplar als seus mestres. En aquest Quadern, s'hi recomana als pares que informin els professors dels seus fills de la malaltia que pateixen, del tractament a què són sotmesos, i els problemes que poden sorgir durant l'estada dels nens a l'escola, sobretot els símptomes específics de la hipoglucèmia i la manera de tractar-la. És convenient repetir aquesta informació cada any si el nen canvia de mestre.

També suggerim una sèrie de comentaris que faran més còmoda i fàcil la seva integració a la classe, com:

- La funció de la INSULINA és reduir el nivell de glucosa a límits normals. El nen diabètic no produeix aquesta hormona pancreàtica, el nivell de glucosa és molt elevat i per això és fàcil que pugui patir, en ocasions, una hipoglucèmia. L'administració d'insulina intenta d'evitar aquestes situacions.

- La HIPOGLUCÈMIA provoca que el nen estigui entresuat, pàlid, estrany i absent; a cops pot presentar tremolor i fins i tot convulsions. En aquests casos, es recomana la ingestió d'una menjada suplementària en forma d'entrepà o bé 2 o 3 terrossos de sucre (normalment el diabètic n'ha de dur i seria útil que el professor també en disposés d'una petita reserva per a aquests casos). El beure líquids ensucrats també és un bon sistema per combatre la hipoglucèmia. En cas de fallar aquests sistemes caldrà recórrer a la injecció intramuscular d'un vial complet de *Glucagon*, medicament que convé tenir sempre a la nevera de la farmaciola de les escoles on assisteixen nens diabètics.

La recuperació d'aquest episodi és bastant ràpida i en 5-10 minuts el nen podrà ser capaç de continuar la classe sense cap més problema.

- En d'altres ocasions el nen presentarà HIPERGLUCÈMIES (valors elevats de glucosa) que l'obligaran a anar amb certa assiduitat al lavabo en tenir una necessitat imperiosa d'orinar, i una set excessiva. S'ha de permetre, en aquests casos, la satisfacció de les necessitats del nen. (Aquests símptomes, quan apareixen en nens aparentment normals, alerten el mestre sobre la sospita d'una diabetis.) Quan a aquesta situació s'afegeixen vòmits, és necessari avisar els pares o, en defecte d'aquests, l'hospital on atenen el pacient, a fi que la complicació sigui tractada fàcilment amb un suplement d'Insulina i no necessiti internament.

- Com que els nens han d'administrar-se la Insulina al matí amb controls ana-

lítics previs en sang i orina, a cops poden originar-se endarreriments en l'arribada a l'escola, que són disculpables sempre que no es faci habitualment.

- En relació a la cuina escolar, normalment només es requereixen petites modificacions del menú de tipus qualitatiu. En cas de dubte, convé tractar amb l'equip sanitari que controla el nen.

- Cal respectar l'horari i el tipus de menjar, ja que el nen és tractat amb Insulina i ha de ser adequada a la ingestió. A cops és necessari que faci una menjada suplementària durant la classe, de poca quantitat però suficient, sobretot en període d'exàmens o quan ha fet un exercici físic no habitual.

- La *Diabetes Mellitus* no incapacita de cap manera el pacient per a la pràctica de l'esport, encara que convé tenir algunes precaucions, com la de donar un suplement de menjar (fruita, iogurt, un petit entrepà, etc.) abans d'un esforç físic per evitar la hipoglucèmia. Convé no sotmetre aquests nens a exercicis extenuants o excessivament llargs.

- Generalment, a les excursions d'una sola jornada no sol haver-hi problemes, excepte la possible hipoglucèmia per l'excés d'activitat física que solen comportar aquestes sortides. S'alleugerirà aquesta situació amb un terròs de sucre o un petit entrepà; ambdues vitualles són indispensables.

Quan es tracta de viatges més llargs o estades a colònies o campaments escolars les precaucions han de ser més grans. Cal disposar, durant l'estada fora de casa, dels estris necessaris per a un tractament correcte del seu procés i de les principals complicacions que poden presentar-se en el transcurs d'aquestes activitats paraescolars.

No s'ha d'oblidar un sistema d'identificació personal que l'acrediti com a diabètic (carnet, medalla, etc.), tampoc les xeringues d'Insulina, ni els tipus d'aquesta que s'ha administrar i l'equip de control i determinació de la glucosa.

El monitor o encarregat del nen diabètic haurà d'estar informat detalladament del tractament insulínic (tipus d'insulina, horari d'administració, càlcul de les necessitats diàries, etc.) i també disposar sempre de sucre o beguda ensucrada per al cas d'hipoglucèmia i fins i tot una injecció de *Glucagon* a la nevera per casos extrems.

L'alimentació durant el període de colònies serà qualitativament i quantitativament adequada tenint sempre la precaució de disposar d'una reserva d'aliments per als casos de retard en les menjades.

Amb totes aquestes recomanacions intentem aconseguir que el diabètic no quedi marginat de les activitats escolars ni paraescolars i no se senti discriminat a causa del seu trastorn metabòlic. Tot això pot semblar, al mestre, d'entrada, una preocupació suplementària al programa ja sobrecarregat d'atenció als nens, però amb l'experiència adquirida, a més de tenir l'agraïment del nen i dels seus pares, podrà resoldre situacions similars en d'altres tipus d'afecions dels seus alumnes.

C.A.



DE QUAN COMPARE LLOP I COMARE GUILLA VAN ANAR A ROBAR SARDINES

CONTE POPULAR CASTELLÀ



Vet aquí que una vegada Comare Guilla estava morta de gana de tant de temps de no menjar res; era tanta la gana que tenia que tot era pensar quina una en podria fer per tal de treure el ventre de pena.

Amb aquestes que va sentir el trap-trap d'un carro carregat de sardines que feien una olor que enamorava. La guilla tota es va estremir de pensar com li agradaria de fer-se un panxó d'aquelles flairoses sardines, ella que feia tants de dies que no menjava res. I sense pensar-s'ho dos cops, s'estirà al mig del camí fent-se la morta. El trap-trap del carro s'anava acostant i el carreter, que la veu, pensa:

-Vatua! Ja puc ben dir que sóc un home afortunat! Mira que trobar-se una guilla morta al mig del camí!

Baixa, pren l'animal i content com unes Pasqües se'l carrega al carro, s'enfila i fa camí cap al poble més proper, on pensava vendre la pell de l'animal a molt bon preu.

Mentrestant, Comare Guilla s'estava allà, esterrencada a dins del carro triant les sardines, aquesta prenc, aquesta també i les llençava a terra. Quan en va haver triat prou per omplir-se del tot el ventrell, va saltar disposada a clavar-se la gran fartanera.

Però vet aquí que quan estava a mig banquet se li acosta el llop, que, com de costum, duia la panxa prima de tants dies de no menjar.

- Bon dia, Comare Guilla -fa el llop que en veure tot aquell bé de Déu de sardines tenia la boca feta aigua- Què? Entretenint la gana?

- Ja ho podeu veure, Compare Llop. Tot plegat, quatre sardines -respon la Guilla fent-se la desmenajada.

- Doncs mira, jo ja em conformo amb les teves quatre sardines i tu per postres. Fa dies que no he posat res al meu pobre ventrell i està més buit que un rebost abans de matances.

- Ben tanoca seràs si et conformes amb tan poca cosa -li contesta la mürria de la guilla- Amb la pila de sardines que m'acabo de menjar no fa gaire!

- Vaja! I com t'ho has fet? -pregunta el llop.

- Amb un no-res n'he agafades tantes com he volgut -fa la Guilla- M'hi jugo el coll que a tu no et costaria res agafar-ne tantes com voldries, vista l'habilitat que tens per a aquestes coses.

- Au, explica't! Parla! Què haig de fer? -exclama el llop impacient.

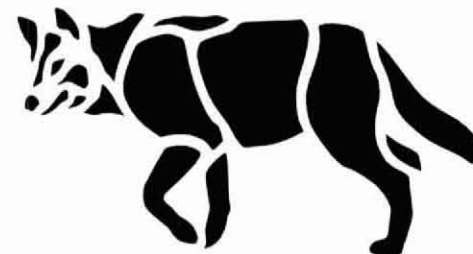
- Quan sentis el carro de les sardines t'has d'estirar a terra com si fossis mort i el carreter et collirà. Un cop siguis allí només bauràs de triar les sardines, aquesta prenc, aquesta també i quan te n'hauràs fet un bon tip, baixes del carro i llestos!

Davant de totes aquelles explicacions, Compare Llop va sortir, comes aju-deu-me! a fer tot el que Comare Guilla li havia dit: en sentir el trap-trap del carro s'estira a terra i es fa el mort.

Però quan el carreter veié el mort, en comptes de carregar-se'l al carro com havia fet amb la Guilla va pensar:

- Ja m'han pres el pèl una vegada. Però aquest cop no m'ho deixaré pas fer.

I tal dit, tal fet, ventà tantes garrotades a l'animal que de tan atropellat i malparat com el va deixar no tenia ni esma de fugir.



Compare Llop havia estat ben babau de creure's a Comare Guilla.

*I rondalla contada
rondalla acabada
i si no és dolça
serà salada.*

Aquesta contarella, tan característica de la tradició oral castellana, està protagonitzada per Comare Guilla i Compare Llop, personatges molt freqüents en els contes d'animals d'aquesta regió.

Com haureu pogut comprovar, aquest llop no té res de l'ingeniós, temut i ferotge llop dels relats del món rural. Ben al contrari, es tracta d'un llop babau, versió descafeïnada, a qui Comare guilla enganya amb gran habilitat.

En aquest sentit, cal recordar que Comare Guilla té sempre un caràcter femení, contràriament al llop, que té un caràcter masculí. ¿Potser hem de suposar que el llop representa l'home i la guilla l'astuta dona, que no només és capaç de dur-lo per on ella vol sinó que al final rep l'escarment que es mereixia ella?

En alguns contes formen parella, com en el de «Principíele», «El lobo y la zorra» o «El lobo y los diablos enramados» i els seus diàlegs transcurren entre l'amor fingit, la manyagueria, l'escarni i fins i tot l'insult. Quan el llop es vol venjar de la guilla, sempre en surt mal parat.

La clau és la guilla, personatge carismàtic, anomenada també Catalina en alguns contes. Però, quin capteniment mostra envers el llop, com és, on viu? Quines són les seves relacions amb l'home?

És un animal que sempre està mort de gana. D'aquí que sigui baliga-balaga,

observadora, de decisions ràpides i, a cops, manyaga i burleta. La gana posa en marxa el seu principal poder: l'astúcia, gràcies a la qual és capaç d'ordir tota mena de trampes i enganys, que finalment acaben donant-li l'èxit del seu objectiu. Per això no dubta ni un moment de fer-se la morta, d'amagar les preses, d'utilitzar el llenguatge amb l'habilitat d'un firaire i dur a terme tota mena de befes.

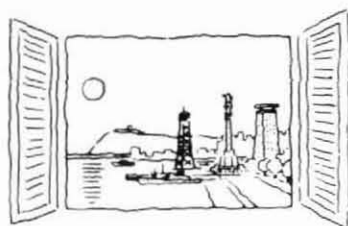
Encara que tingui gana, la nostra amiga no menja ratolins, sinó les menges més escollides pròpies de l'home: mel, moltons, cabres, gallines, ocells, raïms, sardines, única mena de peix que de tant en tant arribava als pobles de Castella.

El paisatge on tenen lloc les seves aventures és el propi de Castella: muntanya baixa, ermits i camps de blat. Aquí la guilla s'hi mou amb desinvoltura, si bé hi ha la pega que són llocs esclarissats, i llavors les aus la veuen des de dalt i avisen de la direcció dels seus passos als homes i altres animals amb el seu vol.

És en aquest sentit que les aus al capdamunt dels arbres o dalt del cel la desafien. La guilla, amb paciència, intenta utilitzar el seu poder de convicció i si no ho aconsegueix amenaça dient: «Doncs, aniré a buscar la destal i tallaré el roure».

Les seves relacions amb l'home estan sempre mediatitzades pels seus embolics amb el llop. Sovint, la guilla l'avisava de les intencions del llop i l'utilitza per tal que escarmenti aquest altre animal. D'altres, negocia amb ells i li diu: Si et plau, amaga'm! no te'm menjaré cap moltó.

Versió i comentaris: Paloma de Pablo.
Adaptació: Roser Ros.



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

«Infància» visita Sant Feliu de Guíxols i Girona

Una vegada més i com ja és habitual durant la tardor, la revista *Infància* va organitzar el passat dissabte 25 de novembre una visita a diverses escoles bressol i parvularis del nostre país.

Aquesta vegada, un grup de més de 100 persones, amb moltes ganes d'aprendre observant altres escoles i altres maneres de fer i dialogar i intercanviar experiències amb altres col·legues, procedents de diverses comarques i poblacions de Catalunya, visitaren l'Escola Bressol Municipal de Sant Feliu de Guíxols, el parvulari del Col·legi Públic Montfalgars de Girona i l'Escola Bressol Municipal Baldufa també de Girona.

Cal dir que rebre una visita d'altres professionals comporta per a l'equip de l'escola amfitriona una reflexió sobre la pròpia acció educativa així com un desig de conèixer l'opinió que l'escola i els seus professionals provoca en les altres persones: es decideix obrir les portes de bat a bat per mostrar tot el que es fa i s'ha anat fent dia rera dia, tant allò que es veu a simple vista –l'edifici, la distribució d'espais, l'ambient i la decoració interior, els materials...– com allò que cal fer un petit esforç per intuir-ho: la relació entre els membres de l'equip, la relació de l'equip amb els pares, la relació i el treball de cada dia amb els nens...

Hi ha un desig que tot això quedi ben patent i reflectit a través dels objectes i de les explicacions, però hi ha una dificultat insalvable: falta el principal element que dona sentit a l'espai i a tota l'escola: els nens.

Després de la visita, en arribar a la pròpia escola, sorgirà una altra reflexió, fruit del que s'ha vist, de les impressions i de les notes que s'han pres, de les preguntes que s'han formulat. Ens plantejem: anem per bon camí? Cal modificar algun aspecte de la nostra manera de fer? De tot el que hem descobert, què adaptarem a la nostra escola?

La tasca d'educar és massa complexa i transcendental com per tancar-se entre les quatre parets de la pròpia classe sense interessar-se per esbrinar què és el que es fa més enllà, quines experiències d'altres indrets es poden traslladar a la nostra realitat.

Ara cal fer la valoració de la visita d'enguany: La rebuda a Sant Feliu va ser molt cordial, però vam trobar a faltar una mica més de temps perquè ens expliquessin un xic el seu projecte educatiu i algunes característiques de la seva escola. Això no obstant, vàrem trobar una educadora a cada classe que ens va anar explicant tot allò que més ens preocupava.

L'escola és molt gran i vàrem necessitar ben bé una hora per poder-la veure amb tranquil·litat: les classes eren molt acollidores i s'hi veia força material; el pati també és molt gran i tenia gran quantitat de jocs de tota mena. Al final de la visita ens van obsequiar amb un petit pisco-labis sota el gran tendal del pati, a l'ombra del sol d'un esplèndid dia de tardor.

A Girona vam visitar primer el parvulari Montfalgars i posteriorment l'Escola Bressol Municipal Baldufa. Del parvulari cal dir que és força representatiu del nostre entorn, on la falta de mitjans a l'escola pública obliga molt sovint els mestres a fer un gran esforç per trobar altres solucions.

L'Escola Bressol Baldufa també ens va agradar molt: vàrem poder apreciar la gran tasca que des de fa alguns anys està portant a terme el seu equip d'educadores: a l'ambient es respirava un cert aire a Reggio Emilia i no és d'estranyar, ja que la ciutat de Girona està agermanada amb aquesta ciutat italiana tan coneguda en el món de l'educació infantil: cal deduir que els intercanvis municipals a nivell de professionals de l'educació són força freqüents. També vàrem agrair molt l'explicació que ens van fer d'alguns aspectes del seu projecte educatiu.

Per a un altre any, caldria preveure una mica més de temps per visitar cada escola, ja que és molt interessant poder contactar amb les educadores de l'escola i comptar amb una explicació inicial dels trets més característics del funcionament de cada centre.

D'altra banda, l'anunci a la revista haurà de sortir amb més antelació, ja que sabem de gent que no va poder venir perquè no va rebre la revista a temps. Fins l'any que ve!

ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT»



25^a Escola d'Estiu

Aquest any celebrarem la 25^a Escola d'Estiu.

Per festejar aquest esdeveniment pensem convidar mestres de la resta de l'estat i de la comunitat europea, durant la 2a. setmana de juliol.

Fóra interessant acollir-los a les nostres llars i per això us demanem que totes aquelles persones que tingueu lloc per a un o dos mestres, ens ho feu saber al més aviat possible. Hauríem de poder donar cabuda a uns 100 o 150 mestres.

Ajudeu-nos a divulgar aquesta demanda als vostres companys i suggeriu-nos tot allò que creieu interessant per millor celebrar aquestes *NOCES D'ARGENT*.

Estem preparant una exposició sobre els 25 anys de l'Escola d'Estiu i la Renovació Pedagògica al nostre país.

Si teniu material inèdit, com fotografies, textos, etc., feu-nos-ho saber i connectarem amb vosaltres.

Feu-nos saber tot allò que no us agrada, que no funciona bé, etc...

Contribuirem així a poder oferir un BON SERVEI ALS MESTRES.

Escoles que teniu material àudio-visual: vídeos, diapositives, etc...

Feu-nos-ho saber, ja que hi ha moltes escoles interessades a conèixer les vostres experiències.

La Biblioteca de l'A.M. «Rosa Sensat» pot comprar-vos alguna còpia i ajudar-vos a fer-ne més.

Divulgant tot allò que s'està fent a les escoles ajudeu a millorar la qualitat de l'ensenyament i, també, la societat en general valorarà el paper del Mestre.

No tanqueu les vostres experiències, doneu-les a conèixer!!

III Premis de Divulgació Informàtica

L'empresa EPSON ha convocat un concurs literari per tal de sensibilitzar pares, mestres i alumnes envers el tema de la tecnologia de la informació i tecnologies de l'educació. El termini de presentació dels treballs finalitza el dia 27 d'abril de 1990. Si voleu més informació truqueu a «EIKONA COMUNICACIÓN, S.A.» Tel. (93) 323 67 31 - 323 69 04.

Cançons per als petits

«L'escola de Cançó i Animació» organitza un curset de cançons adreçat a mestres de petits, els dies 5, 12, 19, 26 de maig i 2 de juny, dissabtes de 11,30 a 13 h. Per a més informació telefoneu a: «L'escola de Cançó i Animació.» Carrer Girona, 57, esc. esq., 3r. 2a. 08009 Barcelona. Tel. (93) 318 99 07 / 214 06 70, dissabtes de 10 h a 11,30 h.

Premi «Barcelona a l'Escola»

L'Ajuntament de Barcelona convoca, per segona vegada, el «Premi Barcelona a l'Escola» per al curs 89-90. L'objectiu del concurs és donar a conèixer les experiències pedagògiques relacionades amb la ciutat que es fan als centres educatius i que sovint romanen inèdits pel col·lectiu de professors i centres.

Per a més informació adreceu-vos a: Ajuntament de Barcelona. Àrea d'Educació. Pl. Sant Jaume, 2a. planta, porta núm. 4.

Estratègies d'Aprenentatge

Els dies 27 i 28 d'abril de 1990 tindran lloc a Barcelona les PRIMERES JORNDES D'ESTUDI SOBRE LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE.

La seva finalitat és afavorir l'intercanvi de teories, investigacions i experiències educatives a l'entorn de les estratègies d'aprenentatge, tant en la seva vessant més difosa, els mètodes i tècniques d'estudi, com en les seves aportacions més innovadores, les habilitats de millora del pensament (metacognitives).

Per a més informació adreceu-vos a COMAP. Diputació, 213, pral. Barcelona. Tel.: (93) 254 11 41.

Educació

LOS JUEGOS EN EL PARVULARIO. Ramón Urios i Pepa Fos. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 175, nov. 1989, pp. 32-33.

TREBALL DELS SENTITS AL PARVULARI. Maria Torruella. «Guix», núm. 145, nov. 1989, pp. 11-14.

TENIR CURA DEL PROPI COS. M. Carmen Vives i Anna Gayet. «Guix», núm. 145, nov. 1989, pp. 15-19.

AQUESTA EM FALTA! EL CONSUM DE JOGUINES. Rosa M. Guitart. «Guix», núm. 146, des. 1989, pp. 13-16.

Experiències

SALIDA AL BOSQUE. Ramón Urios, M. Teresa Abad, Amparo Lerma. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 176, des. 1989, pp. 29-32.

EL FONDO DEL MAR. Carme Segura. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 176, des. 1989, pp. 33-35.

Llengua

ACTIVITATS D'EXPRESSIÓ ORAL AL PARVULARI AMB EL FRANEL·LÒGRAF. M. del Carme Oriol i M. Antonieta Sas. «Escola catalana», núm. 261, oct. 1989, pp. 12-14.

EL VOCABULARI I EL CONTE DEL CENTRE D'INTERÉS. M. del Carme Oriol i M. Antonieta Sas. «Escola catalana», núm. 262, nov. 1989, pp. 11-13.

Orientació al pares

¿COMPLICAN LA VIDA LOS HIJOS? Jesús Bonet i Pilar Calvo. «Comunidad Educativa», núm. 173, nov. 1989, pp. I-IV.

Pedagogia

EL NIÑO DE TRES AÑOS EN LA ESCUELA INFANTIL. Carmen Ibáñez Sandín. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 176, des. 1989, pp. 26-28.

LA PREVENCIÓ AL PARVULARI: ELS MESTRES I L'ESTIMULACIÓ. M. Carme Villabona. «Guix», núm. 145, nov. 1989, pp. 43-46.

Psicologia

EXPRESIÓN FACIAL Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN LACTANTES. Jaime Iglesias, Angela Loeches i Juan Serrano. «Infancia y Aprendizaje», núm. 48, dic. 1989, pp. 93-113.

Psicopedagogia

LA IMATGE CORPORAL I LA INTERACCIÓ SOCIAL. Anna Valeta i Equip de mestres de pre-escolar del C. Sant Josep. «Guix», núm. 145, nov. 1989, pp. 39-42.

Salut

INFANTS MALTRACTATS: UN ESTAT DE LA QÜESTIÓ. Jordi Cots. «Crònica d'Ensenyament», núm. 19, oct. 1989, pp. 6-7.

Societat

TE QUIERO, ALEJANDRA. M. Carmen Díez. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 175, nov. 1989, pp. 30-31.

Butlleta de subscripció

□ □

Cognoms Nom

Adreça □ □ □ □

Codi P. Població Provincia

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 Provincia

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



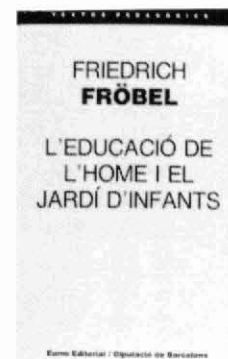
biblioteca



FERRER I SERRAHIMA, I. **Jo no hi sento com tu. La integració del nen sord a l'Escola Bressol.** Barcelona. Barcanova, 1989.

Guardonat amb el premi Barcanova de l'any 1988, aquest llibre ens descriu, en primer lloc, les funcions de l'Escola Bressol en relació als nens amb deficiències, per després passar a analitzar i presentar una experiència sobre la integració del nen sord a l'escolaritat ordinària.

És un llibre força útil, on trobem informació sobre els conceptes bàsics de la sordeïa i la reeducació auditiva. Assenyala recursos, activitats i material per al tractament dins del grup i reflexiona sobre algunes situacions viscudes.



FRÖBEL, F. **L'educació de l'home i el Jardí d'Infants.** Vic. Eumo, 1989.

La col·lecció Textos Pedagògics, a la qual pertany aquesta publicació, ens ofereix una antologia d'un clàssic per excel·lència de la pedagogia dels pàrvuls, Fröbel. Fou creador del Parvulari com a institució, dels «Dons» com a primer material educatiu dels petits, i fou, per sobre de tot, un enamorat de l'home, l'educació del qual compara a la d'una planta amorosament conreada pel jardiner-mestre en el terreny del jardí d'Infants. Un contingut actual en llenguatge i estil decimonònic: lectura obligada per als educadors de 0 a 6 anys.

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. I.V.A. inclòs.



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.

NOVETAT



temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

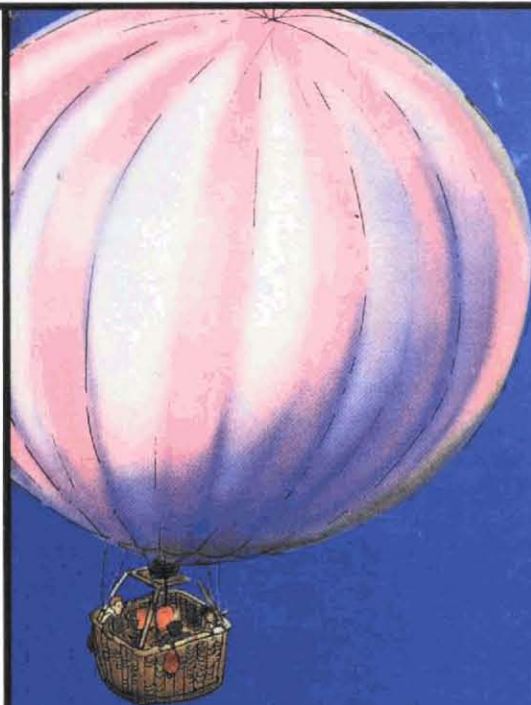
1. **Les necessitats i els drets dels infants.**
Liliane Lurçat
- 2/3. **Trenta-tres contes.**
A cura de Roser Ros
4. **L'infant i l'escola bressol.**
Pepa Òdena
5. **Esport.**
Andrea Imeroni
6. **Jocs dansats.**
Mercè Vilar
7. **El mirall travessat pels infants.**
Equip Reggio Emilia
- 8/9. **De nadó a company**
Joaquim Jubert
i al.
10. **Quan dues intel·ligències es troben**
Gianna Immovili
i al.
- 11/12. **Ser infant abans d'ara.**
Josep González-Agàpito

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

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

Llengua catalana per a no catalanoparlants

Sol·liciteu
informació



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

*El Nap
viatger*

EDITORIAL ONDA

Objectius:

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

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

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

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

MATERIAL DE L'ALUMNE

Dos àlbums

"Els Naps"

Parvulari, 4 anys.

"El Nap viatger"

Parvulari, 5 anys.

MATERIAL COL·LECTIU

"El llibre gros: Els Naps"

El titella

"El llibre gros: El Nap viatger"

GUIA DEL MESTRE

Un volum per als dos cursos

Autors

Rosa Boixaderas

Montserrat Correig

M. Cinta Margalef

M. Àngels Ollé

Il·lustrador

Teresa Càceres

Sol·liciteu informació i catàleg a:

Editorial Onda

Passeig de Gràcia, 120, pral.

Tel. 218 21 26

08008 Barcelona