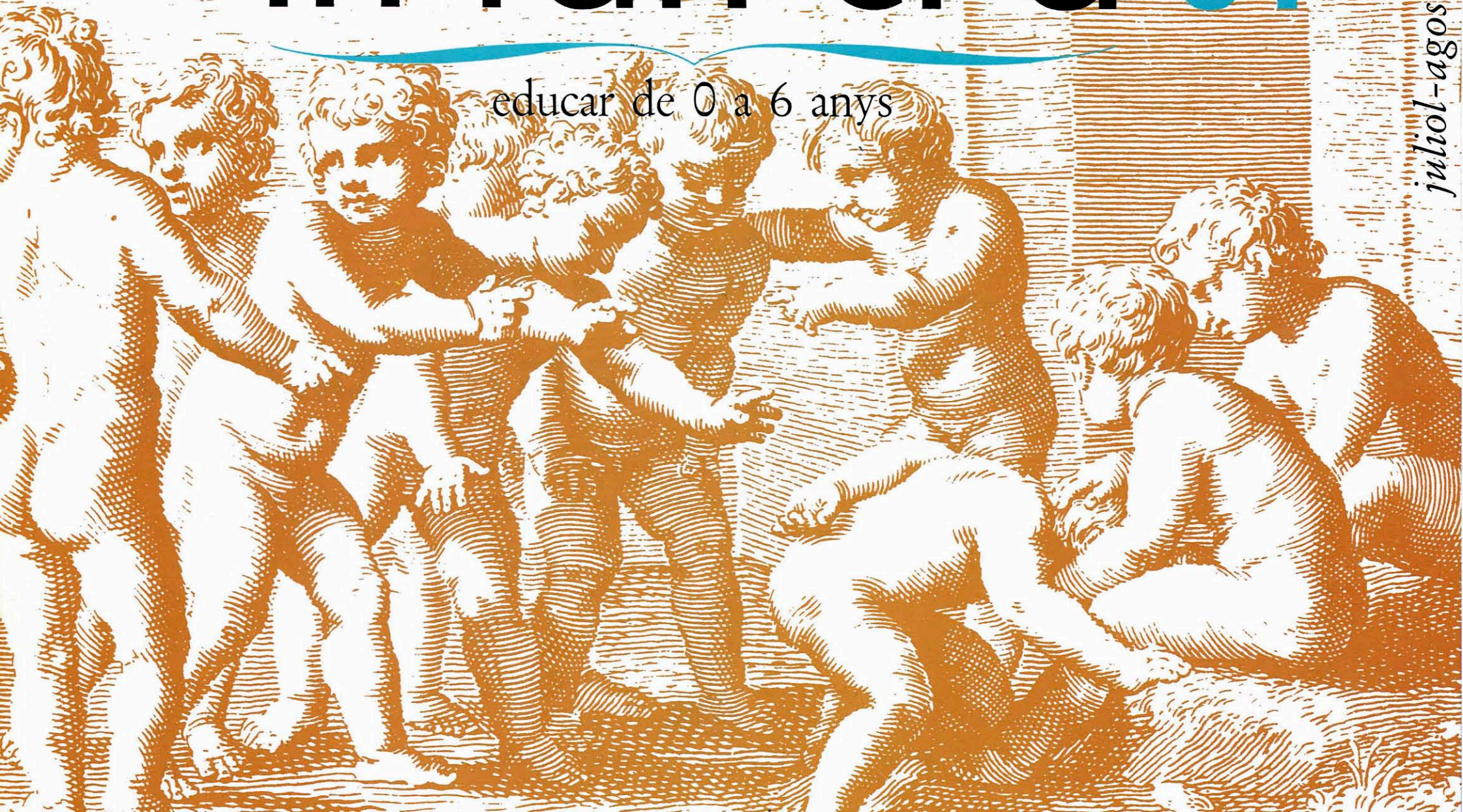


in-fàn-ci-a 61

educar de 0 a 6 anys

juliol-agost 1991





Per veure'ls així, porta'ls al Tibidabo.

Al nou Tibidabo ells estan al seu ambient. I tu també. Perquè ho teniu tot per passar un dia fantàstic. Des d'atraccions emocionants com l'Aladino, el Piratta, el Tibidabo Exprés, el Diàvolo i el Castillo Misterioso, fins a zones de descans, servei de seguretat, les millors vistes de la ciutat i tot allò que us vingui de gust per menjar i picar.

Pots venir al Tibidabo amb els teus alumnes el dia que vulguis, però sobre tot truca'ns abans per assegurar-te de que el Parc està obert.

Els grups escolars tenen quasi un 40% de descompte i una foto de tota la classe, de regal.

Porta els teus alumnes al Tibidabo. Veuràs com t'ho agraeixen.



DEU ANYS D'AFANYS PER UN SOL GUANY

In-fàn-ci-a fa deu anys. Per molts anys! I per més afanys... i per un sol guany. Perquè quan **In-fàn-ci-a** va néixer portava sota un braç l'herència de molts anys de treball, i sota l'altre, l'esperança de guanyar un lloc digne dins del sistema educatiu per a l'escola dels més petits.

editorial

I aquest curs en què **In-fàn-ci-a** fa deu anys, podem celebrar no sols els centenars d'articles reflectint cada un dels aspectes del treball i l'estudi portat per tants mestres, tants altres professionals, tants pares, tants artistes, tants interessats en l'educació dels més petits, sinó també l'aprovació d'una primera Llei que contempla aquesta educació des del naixement i la generalitza des dels tres anys.

En aquest com en tants altres casos, el treball i la formulació utòpica, s'han avançat a la formulació legal. Ja abans de néixer **In-fàn-ci-a**, els anys 75 i 76, es formulava en el document. Per una Nova Escola Pública, el desig de ser de la Llar d'Infants, de l'Escola Bressol, del Parvulari.

La realitat i la utopia s'avancaven a una Llei, la LOGSE, l'acompliment de la qual ara tot just comença. I el procés té una lògica que voldríem veure continuar d'una manera esclatant:

- primer pas, el treball a les escoles,
- segon pas, la formulació pel Moviment de Renovació Pedagògica,
- tercer pas, la promulgació de la Llei.

I ara comença el quart pas, el de l'aplicació de la Llei. Continuarà el procés amb la mateixa lògica? La Llei és molt clara pel que fa a la qualitat del Parvulari, que considera com un cycle pedagògic en sí, i pel que fa a la quantitat del Parvulari, que fita en el 100%. Però respecte l'Escola Bressol, respecte el 0-3, la qualitat queda dubtosa amb uns mínims massa mínims, i la quantitat encara menys definida.

A Catalunya, l'aplicació de la LOGSE, comportarà la promulgació d'una Llei pròpia. I aquí **In-fàn-ci-a** només té un afany i una seguretat. Que a Catalunya continuï aquella dinàmica que la va fer capdavantera en el treball per la renovació pedagògica de les escoles i en la formulació de la utopia de l'Escola Pública; que ara sigui capdavantera també en la formulació d'una Llei i la realització d'una política pròpies, és a dir dignes de les seves escoles, dels seus pobles, i dels seus Moviments de Renovació.

Estem segurs que si fa dos anys dèiem «Volem els tres anys a l'escola pública, i ja els hi tenim gairebé, el desig d'**In-fàn-ci-a** en aquest seu desè aniversari, és «Volem el 0-3 públic!», i esperem que serà una realitat en qualitat i en quantitat adequades a totes les situacions possibles a Catalunya.

sumari

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: TREBALL I FORMACIÓ DINS L'EQUIP/Teresa Huguet, Mireia Planas i Maria Vilella	5
Bones pensades	9
Educar de 0 a 6 anys: PREGUNTES I RESPOSTES PER APRENDRE A COMPENDRE/Maria Arcà	10
Escola 0-3: LA COMUNICACIÓ DELS NENS ENTRE ELLS A L'ESCOLA BRESSOL/Luisa Martín Casallerrey	13
Escola 0-3: ELS PROJECTES A L'ESCOLA-BRESSOL/Carme Thió de Pol	17
Escola 3-6: A MI TAMBÉ M'AGRADA MOZART/Miriam Navarro i Codina	20
Escola 3-6: LLEGIR I ESCRIURE/Tessa Julià	25
Infant i Societat: ELS SERVEIS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA A SUÈCIA/Juanjo Pellicer, Roser Ros	30
Infant i Societat: L'INFANT I LA VIOLÈNCIA TELEVISIVA/Liliane Lurçat	32
Infant i Salut: ACTIVITAT FÍSICA PER ALS MÉS PETITS/Josep Alcalde Amaya	35
Infant i Salut: LA PREVENCIÓ DE MALALTIES TRANSMISSIBLES A L'ESCOLA BRESSOL/Roser Torra, Lidia Biescas	38
Racó del Conte: HEROÏNES DE PAPER: GARGANTUA/Roser Ros	42
Informacions	45
Cop d'ull a revistes	46
Biblioteca	48

La nena de plastilina

Estimats amics de l'equip de redacció de la revista **Infància**:

Desitjaria que us llegíssiu aquest conte que vaig escriure i, si ho creieu convenient, que es publicués en aquesta revista.

Abans, però, m'agradaria explicar-vos com va sorgir.

Fou en una època en què jo estava treballant de monitora de menjador en una escola del poble. A l'estona en què els nens estaven al pati amb mi, em dedicava a explicar contes a aquells que ho volguessin. La majoria de vegades eren contes que anaven creant-se a partir dels comentaris i les intervencions dels nens, el conte es capgirava cap allò que ells esperaven que succeís. Cal tenir present que els nens eren d'edats ben diverses (des de 4 anys fins a 5è d'EGB), i que el fil de l'argument havia de poder ser seguit per tots.

D'aquest joc, en va sortir el present conte, «*La nena de plastilina*». Quan el vam crear els va agradar tant que durant molt de temps fou el conte que més vegades vam explicar.

El vaig repetir durant tant de temps, que un bon dia em vaig decidir a escriure'l. Fou la feina més difícil, ja que pel fet de ser un conte totalment oral, sempre havia anat acompanyat de gesticulacions i canvis de veu, i era difícil plasmar-lo en un full de paper. Però ho vaig intentar, i després de gastar molta tinta, en sortí això que teniu a les vostres mans.

Espero que llegint-lo us ho passeu tan bé com els nens quan l'explicàvem:

La nena de plastilina

Hi havia una vegada una nena que es deia Clementina i vivia amb els seus pares en una petita casa d'un poblet anomenat «Vilail.lusió».

La Clementina era una nena com les altres. Vivia amb els seus pares i hi sortia a passejar els diumenges, anava a l'escola, tenia molts amics, li agradaven els caramels i les xocolatines i quasi sempre duia un forat al mitjó. Però hi havia una cosa que la feia diferent de les altres nenes; li encantava menjar plastilina, sobretot la de color blau. Sempre que podia –i d'amagat– agafava plastilina de l'escola i se la menjava. Quan anava a casa a dinar, com que tenia la panxa plena de plastilina no tenia gana i donava el menjar al gos (sempre procurant que la seva mare no la vegés).

Els seus pares, que eren uns pares com tots els pares, no s'havien adonat de la «malaltia» de la seva filla. Però un bon matí, la mare de la Clementina li va dir que l'acompanyés a comprar, com feien cada dissabte. La Clementina aquell matí s'havia aixecat molt mandrosa i no va moure un sol peu del sofà on era asseguda. La

mare, enfadada i cansada d'esperar-la, s'hi acostà, l'agafà de la mà i l'estirà:

–Clementina, bas d'ajudar la mare! –exclamà tota furiosa.

Fou llavors quan va passar una cosa extraordinària. Mentre la mare anava estirant, el braç de la Clementina s'anava fent llaaaarg i llaaaaaarg i cada vegada més llaaaaaaarg. La mare, espantada, llançà un crit:

–Què et passa, Clementina, filla meva?

Ràpidament trucà a l'ambulància i la ingressaren a l'hospital. Allà tots els metges se la miraren i no sabien què li passava. Preocupats, feren venir metges de tots els indrets del món: un anglès, un xinès, un africà, un rus, un esquimal... Però cap d'ells no podia esbrinar què tenia, no havien vist mai una malaltia d'aquell tipus. Se'ls acudí d'estirar-li l'altre braç per deixar-lo a la mateixa mida. Agafats l'un darrere l'altre prengueren el braç «curt» de la Clementina i van començar a «estiraaar» i «estiraaaaar» fins que el braç aconseguí la mida desitjada. Però llavors s'adonaren que també calia estirar les cames, el coll, la panxa, el cul... I després de tres hores d'estiraaar i estiraaaaar, la Clementina es convertí en una masa d'efo^rma^da i allaaargaaaadaa que no s'assemblava gens a una nena.

Quan la mare entrà a l'habitació per veure els resultats de la intervenció i va veure l'estat en què es trobava la seva filla, caigué rodona a terra i l'hagueren d'ingressar dues habitacions més avall que la de la Clementina, sota el pronòstic de «Shock fort produït per impressions externes». Trigà tres dies a reaccionar.

A l'habitació de la Clementina una vintena de metges donaven voltes amunt i avall per trobar una solució. De cop i volta el metge japonès, que, com tots els japonesos, sabia utilitzar molt bé la seva ment, se li acudí treure-li una mica de sang amb una xeringa i fer-ne una anàlisi. Com que tots hi estigueren d'acord, així ho feren. Però la sorpresa fou quan s'adonaren que allò que havien xuclat amb la xeringa no era sang, sinó una cosa pastosa i blava que cap d'ells no havia vist mai. Mentre s'ho miraven i esbrinaven què podia ser allò, entrà a l'habitació l'Adolf, fill del Dr. Píndola, un dels metges especialitzat en el cas, que anava a veure el seu pare. De sobte, l'Adolf, en observar allò que aquells metges estaven manipulant, exclamà:

–Què feu, tan grans, jugant amb plastilina?

Aquella pregunta deixà bocabadats tots els metges de la sala. L'Adolf havia dit «plastilina»! Aquella cosa blava i pastosa

que la Clementina tenia dintre seu era plastilina!

A partir de llavors les coses anaren aclarint-se. Parlaren amb el seu pare (la mare encara no s'havia recuperat del tot) i li van dir que havia de procurar que la seva filla no tornés mai més a menjar plastilina i que anés moltes vegades al water per així treure tota la plastilina que tenia dins de la panxa, i també que mengés molta verdura i carn, que l'ajudarien a guarir-se abans.

Van passar tres setmanes i la Clementina ja estava guarida del tot. Però una nit que dormia profundament, per la finestra entrà una llum marronenca que tot ho envoltà. De cop, aquella fumera-lluminosa desaparegué i es convertí en la maleïda bruixa, a qui tothom anomenava «Trompadeta» i que tenia la fama de ser la més dolenta de la comarca. Sense fer soroll, i sense que la Clementina se n'adonés, s'acostà al seu llit, li aixecà el llençol, la despertà sota encantament, i li oferí un magnífic tros de plastilina blava embolicat amb un preciós llaç de color rosa, que la Clementina no dubtà a engolir ràpidament. La bruixa desaparegué.

L'endemà al matí la seva mare la va anar a despertar i en tocar-li la panxa per fer-li pessigolles, notà que aquella panxa estava plena de plastilina. Tot d'una, per tots els

orificis possibles del cos de la Clementina van començar a sortir uns cargolins blavencs que, cada vegada que la mare premia la panxa, anaven creixent i creixent. Sortia plastilina pels forats de les orelles, per la boca, i fins i tot pel forat del cul. La pobre Clementina intentava parlar, però la plastilina li enganxava la llengua al paladar i li impedia dir qualsevol paraula. A la mare, sols se li acudia anar prement la panxa, i cada vegada sortia més i més plastilina. En va sortir tanta que va començar a enganxar-se pels llençols, després anà baixant fins a terra i començà a enfilar-se per les cames de la mare, que només cridava i saltava, però arribà un moment en què la plastilina li cobria gran part del cos i era impossible fer qualsevol moviment. L'habitació quedà com un mar espès i llefiscós, on s'entreveia el cap de la mare que cridava desesperadament que algú els auxiliés.

En aquell moment d'incertesa entrà dins de l'habitació un petit estel groguenc que no trigà a convertir-se en una bonica fada, la fada «Xinxineta». Amb un cop de vareta i amb les paraules màgiques de:

«Plastilina · fina · xina · ves-te'n · lluny · a · la · Conxinxina», l'habitació tornà a la normalitat i tota la plastilina desaparegué com si mai no hagués existit.

Les dues se la van quedar mirant; la fada

els explicà que sabia qui havia estat la responsable de tot allò que havia succeït. Els explicà la jugada de la bruixa i els proposà un pla: «Les bruixes tenen molta por a les granotes, i he pensat que com de segur aquesta nit tornarà a fer-ne de les seves, em convertiré en una granotassa fastigosa i m'amagaré sota el llençol de la Clementina. Quan la bruixa la vingui a despetar, saltaré sobre d'ella.» Les dues hi estigueren d'acord i es van fer un tip de riure pensant en la cara que faria la bruixa.

Arribà la nit, la Clementina es posà el seu pijama rosa amb flors blavetes (que ja li començava a anar curt) i es ficà dins del llit. Al cap de poc temps, aparegué la fada convertida en una fastigosa granota de color verd, que es ficà al llit amb ella. Passaren les hores i quan ja faltava poc perquè sortís el sol, aparegué una llum marronenca que envai l'habitació, i del bell mig en sortí la bruixa «Trompadeta». Rient estrepitosament, s'acostà al llit de la Clementina disposada a oferir-li un magnífic tros de plastilina blava, aquesta vegada amb un preciós llaç de color groc. Però, en aixecar el llençol de la Clementina, una bestiota grandiosa i verdosa es llençà sobre seu. Quan la bruixa s'adonà que allò era una granota fastigosa, es posà a córrer, s'enfilà a l'escombra i volà cel amunt.

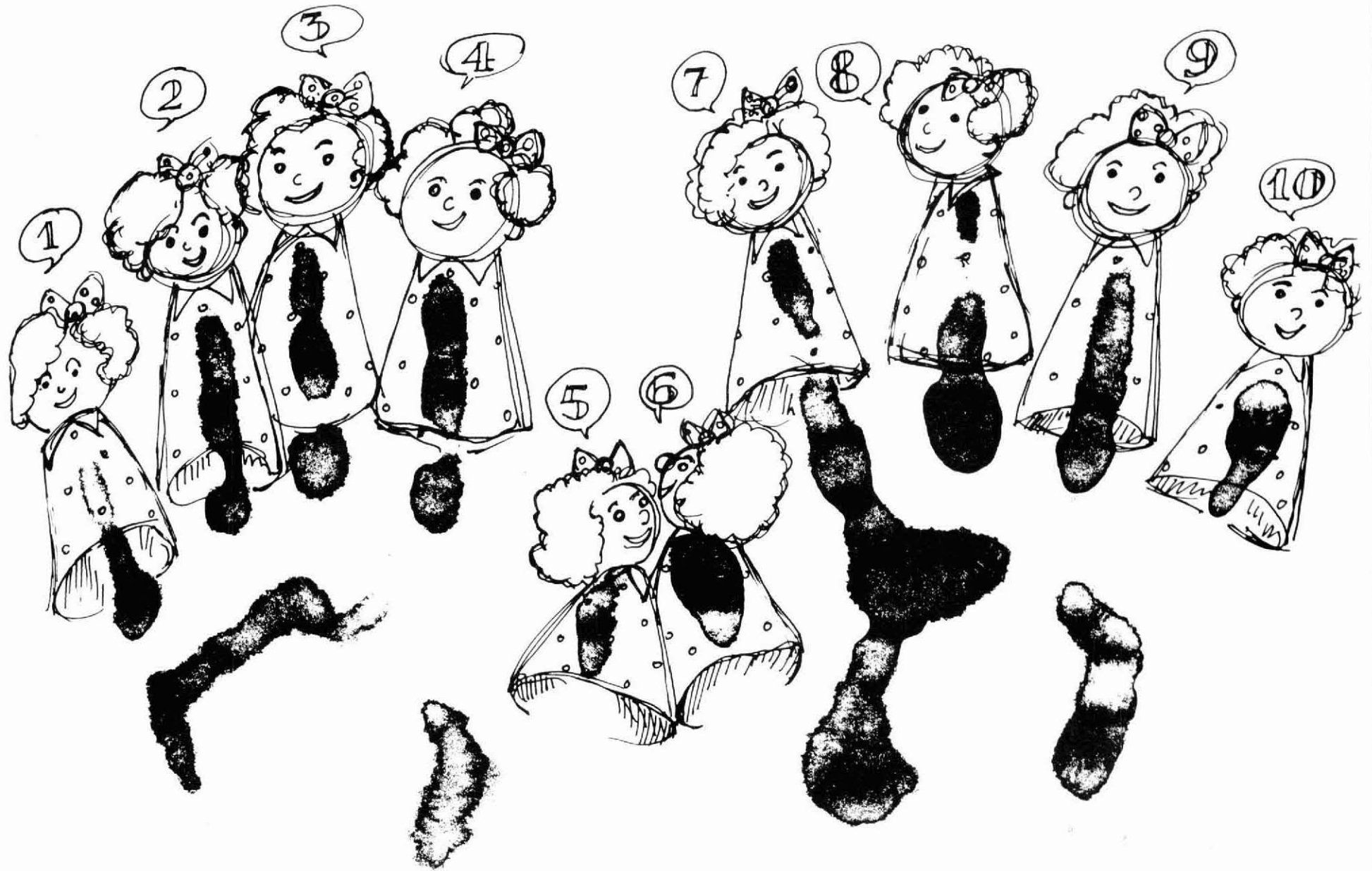
Els més vells del poble comenten que volà tan, tan amunt que va anar a parar a la lluna, i que, per desgràcia d'ella, mai més no pogué tornar a baixar.

Van passar els anys i a la bruixa li anaven creixent els cabells, cada vegada n'hi creixien més i més fins que la cabellera fou tan llarga, que arribà al pati de l'escola de «Vilail.lusió» i els nens, sense saber del que es tractava, ho feren servir de gronxador.

I si darrera la porta hi ha un gat, aquest conte ja s'ha acabat, i si darrera la porta hi ha un gos...

a q u e s t c o n t e j a s ' b a f o s

visca la pepa!



TERESA JURAN 91

TREBALL I FORMACIÓ DINS L'EQUIP

TERESA HUGUET, MIREIA PLANAS i MARIA VILELLA

El treball en equip en un context educatiu

Quan es treballa en el sector educatiu, en institucions i grups que tenen com a finalitat bàsica el fet d'educar, de transmetre coneixements i valors i de formar persones actives i participatives en la societat en què viuen, és necessari i indispensable parlar d'un treball en equip de tots els professionals responsables de realitzar aquesta tasca.

L'educació escolar dels infants i joves no pot ser una tasca aïllada dels diferents mestres i professors que tenen i tindran al llarg de la seva escolaritat. Tots els qui participem i col·laborem amb l'escola per dur a terme la tasca educativa i millorar la seva qualitat, hem d'actuar d'una manera al més coherent i coordinada possible si volem que les nostres actuacions no esdevinguin parcials, incoherents o, fins i tot, contradictòries.

És necessària, doncs, una coherència en les diverses intervencions educatives que tenen lloc en un mateix moment, així com una continuïtat en el temps per tal de garantir la construcció progressiva a partir del que s'ha fet anteriorment.

Això ens porta a considerar la importància de partir d'un projecte global de la institució i de tots els que hi participem, que emmarqui i potenciï les actuacions i intervencions dels diferents responsables.

D'altra banda, la necessitat de treballar en equip en els diferents serveis educatius ve també determinada, tal com diu Jaume Colomer (1989), pel fet de ser un treball que té a veure amb persones (serveis personals) i que comporta un elevat nivell d'implicació personal: «No és possible l'educació (ni la medicina, o l'assistència social) sense que l'educador participi en el projecte global d'intervenció, que se'l senti seu, que es faci solidari dels resultats. Aquesta implicació comporta la necessitat de participació en l'elaboració, la regulació i l'avaluació.»

Per tant, en el treball en institucions educatives és necessari i indispensable, de cara a assegurar una implicació positiva i una coherència i continuïtat, un cert nivell i qualitat del treball en equip destinat a compartir plantejaments, idees, coneixements i maneres de fer; a més de ser indispensable per a coordinar, planificar i avaluar el que es fa.

L'equip com a sistema

L'equip, com tot sistema («conjunt d'elements en interacció dinàmica i organitzats en funció d'una finalitat» – Rosnay, 1975), té unes determinades propietats i característiques que determinen i influencien el seu funcionament.

En qualsevol equip, com en tot sistema, hi ha tendències contraposades a l'estabilitat i al canvi. En general els sistemes intenten mantenir un equilibri entre aquestes dues tendències amb la finalitat d'aconseguir una homeòstasi, un equilibri que li permeti «sobreviure», no desintegrar-se i continuar funcionant per aconseguir els seus objectius.

Quan hi ha moments de crisi o de trencament de l'equilibri que s'havia aconseguit, «el sistema s'enfronta a diversos tipus de sortides com, per exemple, fer més rígides les seves regles de funcionament, trencar-se, o buscar ajudes externes que li permetin reequilibrar-se» (Bassedas, E. i d'altres, 1989).

Per poder funcionar d'una manera positiva que no caigui en contínues crisis i per tal d'aconseguir un sistema creatiu i funcional, cal que l'equip presenti unes *determinades característiques*:

En primer lloc, és necessària una certa FLEXIBILITAT que permeti trobar solucions o noves sortides a les possibles crisis del moment i que permeti alhora la possibilitat d'adaptació a contextos i situacions noves.

En aquest sentit, és necessari canviar i adaptar les regles de funcionament intern als canvis o modificacions que experimenten els seus components o que vénen originats per l'exterior.

De fet, tal com explica la propietat de *totalitat*, el sistema es comporta com un tot i els estímuls, canvis que es provoquen en una de les seves parts comporten canvis a nivell de tot el sistema, els quals fan que sigui diferent del que era anteriorment.

És necessari per tant intentar mantenir àgil aquesta capacitat de CANVI i d'ADAPTACIÓ a noves situacions i necessitats.

En aquest sentit, hem viscut i compartit molt sovint l'experiència i sensació en diverses situacions del món educatiu (un mestre davant un alumne amb dificultats, un equip de mestres d'una escola, nosaltres mateixes...) d'impotència, incapacitat o poca confiança en la possibilitat de CANVIAR situacions que es viuen com a negatives i que perjudiquen l'evolució i la millora. Molt sovint dediquem massa temps a queixar-nos i lamentar-nos i poc temps a bus-



car maneres, recursos i estratègies concretes per canviar allò que no ens agrada o satisfà.

Cal recordar en aquest sentit que una propietat de tot sistema és la de «*equifinilitat*», cosa que significa (contràriament al que postulen determinades teories psicològiques més deterministes...) que «les modificacions que es produeixen dins d'un sistema, en succeir-se en el temps, són totalment independents de les condicions inicials; deriven més aviat dels processos interns dels sistemes i de les pautes estipulades... El factor decisiu no són les condicions inicials, sinó els paràmetres organitzatius del sistema en aquell moment determinat.» (Selvini, 1985).

Això vindria doncs a destacar que SEMPRE hi ha possibilitats (si se'n tenen ganes) de generar canvis i modificacions, encara que siguin petits, per poder millorar el funcionament i situació d'un equip.

Altres característiques òptimes d'un equip són la importància de mantenir i procurar que les relacions, comunicacions i informacions siguin CLARES i FUNCIONALS. En aquest sentit, fem referència a la necessitat d'explicitar conflictes encoberts que paralitzen o deterioren el treball d'equip, a les necessitats de buscar la seva resolució o millora, a la necessitat de reduir la confusió i l'ambigüïtat i a la necessitat de comprometre's personalment i professionalment.

Tots aquests aspectes intervenen i tenen una importància decisiva a l'hora de crear un context de treball i cooperació positiu i agradable on cadascú pugui sentir-se diferent, però formant part d'un sistema de cooperació i construcció, que es veu enriquit per les aportacions de tots i cadascun dels membres de l'equip.

L'equip: treball, gestió i coordinació

En l'apartat anterior hem analitzat les característiques i propietats dels equips en tant que sistemes; en aquest abordarem les funcions concretes que el treball d'equip té encomanades.

Tot equip té uns determinats objectius que ha d'aconseguir. En funció d'aquests objectius i de l'avaluació de la seva trajectòria i resultats, l'equip planifica i organitza les actuacions i activitats que haurà de realitzar.

En aquesta funció, doncs, de *planificació* s'ha de decidir què es farà (activitats, actuacions), qui ho farà (repartiment de tasques, funcions, responsabilitats...), quan ho farà (ordenació de les actuacions, temporalització, terminis...), com ho farà (estratègies d'intervenció, procediments, tècniques que s'utilitzaran, instruments concrets, recursos, materials...) i preveure com s'avaluaran i valoraran aquestes activitats.

Un cop planificat, l'equip s'organitza tal com havia acordat per *dur a terme les actuacions i intervencions previstes*. En aquesta fase no hi ha normalment un treball conjunt de l'equip, sinó que cadascú realitza i duu a terme allò en

que s'havia compromès, sol o conjuntament amb d'altres membres de l'equip.

De totes maneres, en aquesta fase, sí que hi ha molt sovint una relació i feedback amb parts o amb tot l'equip que té la funció d'ajudar a anar fent una avaluació contínua (formativa) i uns reajustaments del que es va fent; s'intercalen informacions, comentaris i retroaccions que incideixen d'alguna manera en la intervenció i en la dinàmica de l'equip.

L'última fase, la de *l'avaluació*, és la que és més difícil de fer i molt sovint s'oblida (oblit molt significatiu...) de realitzar. Després de planificar, decidir, organitzar i actuar, sentim que el treball ja està fet i ens aboquem de nou a tornar a iniciar el procés.

És en aquest moment també que es pot veure la maduresa i capacitat de l'equip per a revisar el que fa d'una manera crítica i constructiva. L'equip habitualment tria el tipus, manera, presència o absència d'aquesta fase en funció de les seves capacitats i possibilitats, de la seva història i organització. Cada equip troba i es planteja aquesta fase d'una manera normalment adequada i que no sigui disruptiva o perillosa per al seu funcionament. En aquest sentit, creiem que s'ha de procedir gradualment i contextuadament, ja que maneres de fer que han estat molt vàlides per a un determinat sistema poden ser poc adequades en un altre.

L'avaluació ha de servir i serveix per a reconduir el procés, replantejar-se canvis i reorientar les actuacions posteriors.

L'equip com a context de la pròpia formació

En aquest apartat pretenem remarcar la possibilitat i riquesa d'utilitzar els espais de l'equip com a vehicle de la pròpia formació.

En aquest aspecte, el model teòric que cadascú té sobre com entén i s'explica l'aprenentatge i l'evolució indubtablement incideix i condiona la manera de considerar i plantejar la pròpia formació professional.

El fet de partir, en el nostre cas, d'un model constructivista té unes determinades implicacions i conseqüències en la manera d'entendre la pròpia formació:

- Importància de començar i evolucionar a partir de l'anàlisi i coneixements d'on s'està, de tenir presents i en compte els coneixements i experiències que tenim sobre el contingut de treball.
- Considerar la influència de la interacció entre les persones en el propi procés d'aprenentatge a partir de la confrontació de punts de vista diferents, de la discussió, per avançar en la construcció conjunta de coneixements.
- Importància i necessitat de compartir coneixements i significats per poder aprendre i avançar en el treball d'equip.



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®

- Pes de l'autoavaluació i de la valoració constructiva dels altres sobre la pròpia pràctica professional...

Coherentment amb aquestes idees, pensem que tot el treball d'equip relacionat amb la revisió, anàlisi i millora de la pràctica és un element bàsic de la pròpia formació i al mateix temps permet elaborar i compartir coneixements, tècniques, estratègies, que enriqueixen el treball i la dinàmica de l'equip.

És necessari, doncs, disposar de i/o reivindicar espais de reflexió i formació dins el sistema concret on s'està, passant en ocasions d'una actitud més aviat passiva i depenent (que ens ensenyin els que «saben»...) a una actitud més activa i compromesa («entre nosaltres podem aprendre i construir coneixements...»); amb tot el que això suposa de compartir, revisar, investigar, criticar, provar...

Aquest treball de revisió i formació interna requereix unes determinades premisses i condicions (possibilitat d'acceptar i de fer crítica constructiva, bon ambient relacional, interès pel treball en equip...) que de vegades no són possibles. En aquest cas s'ha de procurar crear gradualment una situació més favorable i positiva per iniciar-ho.

Una altra possibilitat és poder tenir la col·laboració d'una persona externa al sistema que pugui assessorar, dinamitzar i ajudar a crear aquests moments de reflexió i formació.

Aquests espais de formació «dins» no exclouen de cap manera els altres espais personals o grupals «fora», que enriqueixen, complementen i obren noves perspectives al treball d'equip.

Això permet que els professionals, en funció dels seus interessos i necessitats, profunditzin en determinats aspectes que enriqueixen, complementen i obren noves perspectives al treball de l'equip.

Per últim, voldríem precisar que totes aquestes reflexions i consideracions, les fem des de l'experiència i treball en un equip psicopedagògic que ha anat i va modificant contínuament el seu funcionament per adaptar-se als canvis originats fora o dins del mateix sistema i amb l'experiència que ens dóna el fet de poder treballar i col·laborar amb d'altres equips del món educatiu (escoles, centres educatius diversos, centres de formació...) que tenen uns objectius, un abast i unes limitacions diferents.

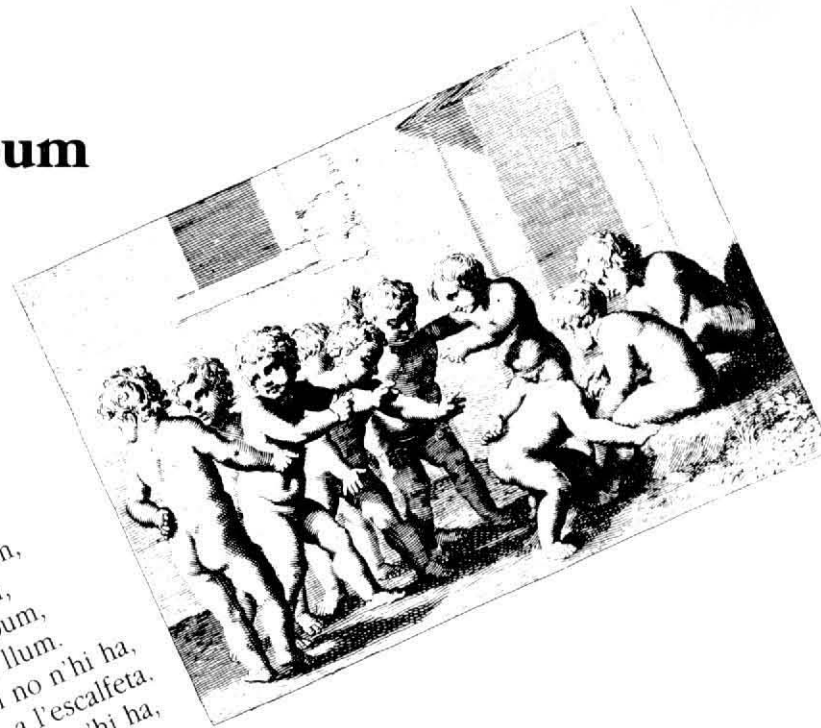
T.H., M.P., M.V.
*membres de l'EAP de St. Felit
de Llobregat i St. Just Desvern*

Cites bibliogràfiques:

- BASSEDAS i d'altres. *Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic*. Barcelona. Ed. Laia, 1989. Col. Cuadernos de Pedagogia
COLOMER, J., *Treball en equip? No, gràcies*. «Infància», n. 47 (1989)
ROSNAY, J. de, *Le macroscopie. Vers une version globale*. Paris. Ed. du Seuil, 1975.
SELVINI i d'altres. *El mago sin magia*. Buenos Aires. Paidós Educador, 1985.

Escarbat bum bum

Escarbat bum bum,
posi oli, posi oli,
escarbat bum bum,
posi oli en el llum.
Si en el llum no n'hi ha,
a l'escalfeta, a l'escalfeta,
si en el llum no n'hi ha,
a l'escalfeta n'hi haurà.



Als qui prenen part en el joc, que generalment és de nois, se'ls posa un nom qualsevol, per exemple: *escanyolit*, *sec*, *gras*, *xic*, *gran*, etc. El qui para o amaga, que és l'*escarbat*, s'agenolla davant del que fa de director, que està assegut tenint-li el cap descansant a la falda, de manera que no pugui veure els jugadors que estan a certa distància darrera seu posats de renglera, i els quals a chor canten la cançó mentre fan moure els braços per davant del pit com si debanessin.

Un cop acabada, el qui dirigeix crida un del rengle pel nom que li ha posat tot fent salema, dient: –Que vinga... que vinga... l'*escanyolit*! El cridat hi va, acostant-se al qui amaga, que naturalment està col·locat parant l'esquena i li pega una patacada, tornant-se'n sense dir paraula al seu lloc, cantant altra vegada la cançó a chor com han fet anteriorment, la qual finida, el qui dirigeix fa aixecar el que para, dient-li: –Escarbat, escarbat, endevina qui t'ha tocat! Aquest va a cercar el que li sembla que ha estat qui li ha pegat i se l'emporta a coll-i-bé, si és que pot, presentant-lo al director, que li pregunta: –Què portes aquí?– contestarà l'*escarbat*: –Un sac d'ossos. Si no ho endevina, li diu: –Torna'ls allà que no són nostres; havent de retornar-lo al lloc d'on l'ha tret i amagan altra vegada; però, si ho endevina, li contesta: Deixa'ls aquí, que són nostres, i llavors a aquell li toca fer d'*escarbat*. Al qui amagava se li posa un nom per l'estil dels altres, quedant-se junt amb els restants per continuar el joc com anteriorment.

AURELI CAPMANY. *Cançons: jocs cantats de la infantesa*. Barcelona: Políglota, 1923, p.38.



educar de 0 a 6

PREGUNTES I RESPOSTES PER APRENDRE A COMPRENDRE

La capacitat de comprendre els fets i els esdeveniments del món es produeix en els nens a través de l'experiència personal, amb el suport dels adults i d'un ensenyament acurat. A més de la relació amb els altres, el nen ha d'aprendre a fer preguntes davant els fets i a interpretar les respostes a partir d'aquelles, reajustant el seu comportament. Els mestres han d'acompanyar el procés de construcció del coneixement infantil, evitant d'anteposar massa d'hora les explicacions dels adults a les exigències cognitives i experimentals dels nens.

MARIA ARCÀ

Conèixer és, per moltes raons, un procés «biològic», un procés natural, continu, permanent, necessari per al propi viure. Cada experiència de la vida porta a un nou coneixement: així, fins i tot el saber que sembla adquirit d'una vegada i per sempre, en realitat es reorganitza contínuament, s'adapta contínuament a les diferents situacions.

Mitjançant una interacció permanent amb les coses i amb la resta de persones, immersos en una cultura que afavoreix tot tipus de coneixement, els nens comencen ben aviat a fer-se preguntes fonamentals sobre «com està fet el món», i a fer-les, de manera implícita o explícita, també als adults. En aquests casos és més important donar confiança als nens –en el sentit que «comprendre és possible»– que donar-los respostes ja definides. Aquesta confiança, necessària perquè continuïn fent-se preguntes ells mateixos i al món extern –preguntes cada cop més complexes– ha de permetre, després, mantenir el plaer, però també l'esforç, de trobar respostes.

Tanmateix, preguntes i respostes no es formulen solament de paraula: els fets mateixos responen, a la seva manera, a les accions, a les «provocacions» experimentals que els interroguen; i els nens aprenen, força aviat, a comprendre el sentit d'aquestes respostes. «Ajustant-se, de mica en mica, als resultats obtin-

guts aprenen, en efecte, a adequar convenientment els seus gestos, a conèixer-se millor, a conèixer l'estructura de les coses i a valorar les pròpies capacitats en funció de les fites que han d'assolir.»

Per altra banda, i confiant en la seva experiència, gairebé mai els nens no es queden sense dir res davant un fet nou o una pregunta difícil: més aviat, les explicacions que intenten de donar reflecteixen, de vegades, veritables cosmologies pròpies, contradictòries, volubles, sovint significatives només per a qui les ha elaborades.

Les noves dades que ofereix l'experiència, les noves informacions s'inclouen necessàriament en aquestes estructures variables i desorganitzades, provocant reajustaments i recomposicions i afavorint noves formes d'observació. Freqüentment, però, no s'adonen de la incoherència entre els fets i la interpretació de les seves propostes, ni de les causalitats implícites que hi concorren. En efecte, no resulta sempre fàcil relacionar l'experiència concreta amb els mòduls o les representacions mentals, sovint fluïdes i confuses, referides a l'esmentada experiència, ni, davant un fet nou, trobar les preguntes «exactes» que ajudin a entendre'l millor. En mes d'una ocasió descobrim, amb sorpresa, que en aquestes cosmologies es reelaboren també les respostes i explicacions dels adults, que els nens no han entès. D'aquesta manera, paraules, el significat de les quals no es coneix, observacions a mig acabar, frases sentides no se sap on, porten les estructures cognitives del nen per camins on no tenen cabuda ni regles ni significats i que l'adult, per la seva banda, és incapaç de seguir. Aquests «equivocs» provoquen, de vegades, desconfiances mútues sobre la capacitat de comprensió i deixen tothom profundament insatisfet.

L'escola i l'ensenyament

Un deure fonamental del mestre és crear a l'escola situacions actives i engrescadores que afavoreixin la progressió del coneixement infantil, que indiquin la direcció que s'ha de seguir i que promoguin el seu desenvolupament. Per dur a terme aquests objectius cal, primer de tot, estar convençuts que el discórrer habitual de les coses pot ser objecte d'investigació i de coneixement, i que fins i tot els moments de joc poden esdevenir ocasions per a pensar i reflexionar. D'aquesta manera, es pot dirigir l'atenció dels nens cap a fenòmens diversos, fent, amb el requeriment adequat, veritables «preguntes» que s'ajustin als fets; també s'ha d'estar al cas de les «peticions de coneixement» plantejades als nens per l'observació atenta d'allò que roman i d'allò que es transforma.

Òbviament, no es tracta d'autèntiques i veritables preguntes que porten el signe d'interrogació; és important, però, comprendre, per exemple, que en una interacció cognitiva apropiada, les observacions o les experimentacions serveixen per a saber què passa si..., què passa quan..., o com canvien o es transformen les situacions arran de determinades actuacions. Per aquesta raó, les observacions de caire experimental no poden formar part només del repertori programat amb antelació per l'ensenyant: des de l'etapa de pre-escolar





convé que els nens aprenguin a enfrontar-se a situacions diverses, a observar l'evolució en el temps, a relacionar-les segons diferents criteris d'actuació i d'interpretació, i a trobar-hi un significat. Partint d'una actitud inicial de «recerca» per conèixer el món, es poden anar fonamentant els successius processos de comprensió i d'abstracció, organitzant-los gradualment segons «xarxes» de sabers.

Per una altra banda, animar-los i ajudar-los a «observar» amb més atenció, servint-se dels propis ulls i de les pròpies mans, com són i com funcionen les coses, hauria d'ésser el factor primordial de les respostes que els adults i els mestres donen als nens. Tot i així, convé ser conscients del valor i de les possibilitats d'un instrument d'interacció com aquest: els requeriments d'atenció, les activitats específiques proposades pels adults, les proves que fan els nens i que plantegen davant els fets, s'han de veure no solament com un joc per distreure's (pot ser oblidant, de bon començament, les preguntes) sinó com a experimentacions primordials per a comprendre.

Mentre els nens es van afermant amb els fets fent-los evolucionar, l'atenta guia del mestre els ajuda a imaginar i a verificar les causes o possibles explicacions, a individualitzar seqüències temporals i de simultaneïtat entre fets diversos, a relacionar, mitjançant la memòria i el raonament, els «casos» parcials que descriuen moments de «casos» més complexos. Tot i utilitzant evidències concretes, cal temps i paciència perquè les coses noves que es comprenen s'adaptin als coneixements precedents, per tal de fixar de manera estable en la memòria els tipus d'esquemes en els quals els fets es desenvolupen. Per l'altra banda, experiències variades i flexibles són útils perquè el que ja s'ha après de manera complexa es recordi fàcilment i perquè les paraules i els gestos de les explicacions recordin de nou, sense esforç i de manera pertinent, els fets sobre els quals s'han construït.

El procés de coneixement ha de ser acompanyat, afavorit i estimulat per l'ensenyant: seguit a través de les impressions que, tal volta, traspassen a l'exterior, durant el complex comportament del nen, i no únicament com a resposta als «test objectius». S'ha de respectar especialment el creixement cognitiu en els seus temps, àdhuc en les seves aparents divagacions. Per això caldria que la interacció entre el mestre i el nen fos, de vegades, una mica més generosa quant a propostes i respostes «exactes», menys estructurada en els «passos senzills» que s'han de recórrer amb facilitat, no tan ràpida per tancar els problemes amb una explicació «maca»; hauria d'acceptar, en canvi, temps i trajectes de recerca individual, per força més llargs i tortuosos. Evitant caure en la temptació de donar respostes correctes i indiscutibles i, per damunt de tot, definitives, el mestre hauria, per contra, d'estimular i donar suport al treball de recerca cognitiva dels nens i ajudar-los, mitjançant l'experiència, a construir personalment el seu propi coneixement.

M.A.

LA COMUNICACIÓ DELS NENS ENTRE ELLS A L'ESCOLA BRESSOL

LUISA MARTÍN CASALDERREY

El tema de la comunicació dels nens entre ells, quan són petits i gairebé no parlen, em va començar a interessar a partir d'un treball realitzat per a l'escola de mestres.* Des de llavors estic especialment sensibilitzada pel tema. Crec que moltes vegades és la demanda exterior la que ens obliga a encetar un projecte que després, durant la seva realització, ens entusiasma i ens implica totalment; encara que, potser, no ens hauríem decidit mai a portar-lo a terme sense aquest impuls aliè. També penso que aquestes ocasions de demanda externa –tant si és acadèmica com no– són oportunitats fabuloses per a sistematitzar la nostra pràctica i reflexionar sobre les nostres concepcions educatives més profundes; aquelles que mai no apareixen quan formulem els nostres principis, però que es poden veure en la nostra pròpia acció. Finalment poden servir –i em refereixo a la meua experiència personal– per a una cosa que estem poc acostumats a fer: *descobrir tot allò que sabem i que no sabem que sabem*. Trobo que és una activitat fortament estimulante, lúdica i joiosa. Tots ho hauríem de fer més sovint.





Moltes vegades els mestres, amb el nostre afany de fer coses, amb la bona voluntat de fer bé el nostre paper, podem caure en un error comprensible: situar-nos sempre *al davant* dels nens i fer-los fer allò que nosaltres sabem o creiem que els pot ajudar a créixer, a progressar, a aprendre... Crec que hem d'exercitar-nos també a situar-nos *al darrera* dels petits i observar tot allò que ells fan, saben o els mou... D'aquesta manera no solament podrem modificar les nostres propostes fins a adequar-les tant com es pugui a les seves necessitats i interessos -facilitant, així, l'aprenentatge-, sinó que també aconseguirem aprendre molt més nosaltres mateixos i fer la nostra tasca molt menys rutinària, molt més creativa i bastant més satisfactòria.

Alguna cosa d'aquests tipus és la que vaig experimentar jo en realitzar el projecte al que faig referència.* I des d'aleshores alguna cosa ha canviat també en la meua *manera de fer*.

Les meves reflexions, és clar, no tenen cap rigor científic. Només tenen el valor de partir de la pràctica quotidiana. Es poden prendre, doncs, com a pensaments en veu alta o com a lectura furtiva d'un diari obert...

La comunicació dels nens petits

Estic convençuda que un dels factors que més influeixen en la construcció de la personalitat i en el creixement personal és *la comunicació*, és a dir, l'intercanvi que es produeix entre els éssers a partir d'una relació de qualitat. Dic entre els éssers perquè no crec que les relacions es donin només entre persones; també pot haver-hi intercanvi comunicatiu -de diferent valor- entre persones i objectes i, encara més, entre persones i animals. Tampoc no és el mateix tipus de comunicació, potser, el que s'estableix entre dos adults, entre un adult i un nen o entre nens petits d'edats similars.

Parlant de la comunicació dels nens petits, jo afirmaria que el fet de la relació parteix sempre de la seva acció, la qual és observada, acollida, contrastada, contestada... per l'altre -adult o nen- que, amb la seva pròpia acció, aporta, modifica, paralitza, matisa, omple de significat... la primera. I en aquesta dinàmica d'intercanvis es produeix el progrés cognitiu, mitjançant una negociació de significats que va ampliant, a la vegada, el repertori lingüístic del nen, el coneixement de si mateix i el del món que l'envolta.

Un nadó que no obtingués resposta emotiva, afectiva, gestual, verbal ni de cap tipus a les seves accions -moviments, plor, mirades, sons, crits...-, encara que fossin ateses les seves necessitats físiques bàsiques, no només seria un nen sense capacitat de comunicació, sinó també, possiblement, un nen amb un retard cognitiu generalitzat. Això, si aconseguia sobreviure en aquestes condicions.

L'adquisició de competències lingüístiques, és a dir, l'adquisició d'eines per a la comunicació verbal i no verbal, passa per unes fases, ja que és un aprenentatge. Quan el nen neix no comparteix cap significat amb ningú. Però des del primer moment i a partir de les atencions que rep i de l'actitud amb la qual es donen, el nen començarà a relacionar les seves sensacions amb aquesta intervenció externa i això li permetrà anar negociant un «codi» particular, només compartit pel bebè i la persona que li fa de mare, però en contínua expansió a nous significats i a noves persones amb qui negociar.

Perquè els intercanvis siguin enriquidors i aportin sempre aquesta ampliació de significats, cal que hi hagi experiències comunes, interès per a entendre l'altre, actitud d'obertura, expressivitat, respecte per les manifestacions de l'altre, respectar els torns d'intervenció, progressiu coneixement de l'altre... El nen hi posa la seva part sempre. Els educadors –pares o mestres– hem de ser conscients de la transcendència de les nostres accions i de les nostres omissions.

Així doncs, des del punt de partida del naixement i en funció de la qualitat de les atencions que li dediquem, el nadó, per entrar en comunicació, començarà per utilitzar manifestacions globals del cos més o menys incontrolades (moviment, to muscular...), passarà per la utilització d'algunes de les possibilitats expressives de parts del seu cos (mirades, somriures, gestos, sons, contactes...), per accions progressivament controlades i intencionades de tot el cos (apropaments, accions, postures...), fins a arribar a la paraula i els seus matisos i, més endavant, a la utilització d'elements externs (aparença, olor...) i a una més gran elaboració dels anteriors, que romanen.

També es va estenent el camp dels interessos i, per tant, es va ampliant la negociació de significats: primer potser només es refereixen a necessitats bàsiques (gana, son, fred, calor...), després poden ser referits a emocions (satisfacció, por, alegria...): ambdós són rudimentaris, poc clars i indefinits. Més endavant es negocien significats referents a accions corporals i jocs que habitualment se li fan al petit; entraria ja, d'alguna manera, la demanda i el rebuig. Posteriorment, podríem parlar de significats referents a manipulacions d'objectes que produeixen un efecte determinat i que el nen potser pot preveure; entrem també en el camp de les imitacions. Finalment apareix la paraula de manera progressiva, amb la utilització del símbol, que anirà complicant-se cada vegada més.

Totes les potencialitats humanes personals es desenvolupen a partir del contacte dialògic, que no només aporta informació i seguretat al petit sinó que també coadjuva a la seva maduració neurològica i estableix cada vegada més connexions en aquella xarxa complexa que serà el seu sistema nerviós.

Per tot això és important i necessari crear un ambient comunicatiu de qualitat a l'entorn del nen per garantir el seu desenvolupament harmònic.



Quan es tracta, però, d'intercanvis comunicatius entre els mateixos nens –més encara si aquests són molt petits– i dins del medi escolar, és l'educador qui ha d'estar molt atent per a observar com es produeixen, quins són els mitjans que en poden afavorir la qualitat i quins factors intervenen perquè siguin realment constructius. D'aquesta manera podrà proporcionar als nens un marc adequat i unes condicions favorables al seu desenvolupament.

El nen entre nens

És probable que tots hàgim tingut ocasió de veure com reaccionen els nens petits al davant d'altres nens. Sembla com si hi hagués un atractiu especial que els porta a observar atentament les accions de l'altre, a mirar-los, a somriure, a imitar-los... Moltes vegades, un nen que se sap observat per un altre, repeteix les seves accions, tot controlant amb la mirada que continua interessant l'altre. Es així com s'estableix una mena de complicitat que pot portar a accions paral·leles i, a vegades, a col·laboracions en les quals les aportacions d'iniciatives d'un i altre poden modificar l'acció conjunta resultant. Si, pel contrari, el nen observat se sent amenaçat per l'altre és possible que defensi la seva acció i els objectes que hi intervenen mitjançant una delimitació del territori, una interrupció de la seva activitat o la recerca d'una protecció exterior que el salvaguardi del seu temor.

En qualsevol cas sembla que sempre es produeix l'intent de desxiframent de la intencionalitat de l'acció dels altres en la mesura que desperten el propi interès. Que aquest desxiframent s'ajusti més o menys a la realitat depèn de les experiències anteriors de cada nen i del nivell evolutiu aconseguit. Però també de les actituds fomentades, valorades i propiciades pels educadors, que incideixen dia a dia –conscientment o no– en el desenvolupament de les situacions.

Si els mestres no estem atents a aquestes comunicacions subtils i moltes vegades silencioses, és fàcil que les ignorem i que les interferim constantment, privant els nens d'un procés cognitiu, relacional i comunicatiu la mar d'interessant.

Quines poden ser les condicions, doncs, que poden afavorir millor la comunicació dels nens petits entre ells? D'entrada he de dir que penso que no són diferents de les que facilitarien la comunicació entre dos adults o entre l'adult i el nen.

Serien les situacions relaxades, sense aglomeració de persones ni d'objectes, amb possibilitats de lliure acció i de creativitat, amb un cert clima d'intimitat. Més que uns moments determinats, crec que és important l'actitud d'escoltar l'altre, d'acomodar-nos a ell, de tenir ganes de l'intercanvi... Si aquesta actitud hi és, fins i tot som capaços de transformar les condicions, de crear-les nosal-

tres si cal. I, en canvi, desaprofitem magnífiques oportunitats quan no estem sensibilitzades.

El que dificulta l'intercanvi és, per sobre de tot, no tenir ganes de fer-lo, no valorar-lo com a cosa important, no tenir cura de l'ambient relaxat i afectuós, no estar atents a l'altre, no tenir res a dir o comunicar... I també el cansament, el malhumor, les actuacions mecàniques o obligades, les preocupacions i totes aquelles actituds i sentiments que ens repleguen sobre nosaltres mateixos.

Encara que pensi que són les qüestions actitudinals les més importants, perquè aquestes siguin possibles cal també considerar un mínim de condicions materials i tenir en compte el nombre total de nens i la manera de repartir-los per les activitats, l'espai que oferim, el material que adquirim i proporcionem als nens, l'organització de l'espai i dels materials, el paper que donem a la nostra intervenció... Si portem a terme el nostre paper de tal manera que no parem de moure'ns, de parlar, d'intervenir-hi, de manar, de proposar... és fàcil que no donem lloc a la comunicació. Jo diria que ni a la comunicació dels nens entre ells, ni a la de nosaltres amb cadascú d'ells i ni tan sols a la de cada nen amb els objectes. Sense ser-ne conscients, potser els estem induint a una superficialitat total de vida.

Només cal aquest petit canvi de visió, aquest «clic» mental tan simple, per poder donar una nova oportunitat als intercanvis comunicatius dels nens entre ells i estar atents per potenciar-ne la qualitat, per adonar-nos del paper que tenen en la construcció de la personalitat i acabar de creure'ns que no és tan sols per nosaltres que aprenen els nens, però que de la nostra actitud i manera de fer depenen les possibilitats d'entrar en acció altres factors altament educatius.

Si, a més a més, som capaços de fer que els nens reflexionin sobre les seves pròpies actuacions comunicatives, a la mesura de les seves possibilitats i d'una manera personal i lúdica, potser estarem fent que tota aquesta activitat tingui un paper bàsic en la formació dels menuts.

L.M.C.

(*) A aquest mateix projecte em vaig referir a l'article *Com podem planificar i realitzar un projecte d'observació*, publicat a **Infància** núm. 59, març-abril 1991.

ELS PROJECTES A L'ESCOLA-BRESSOL

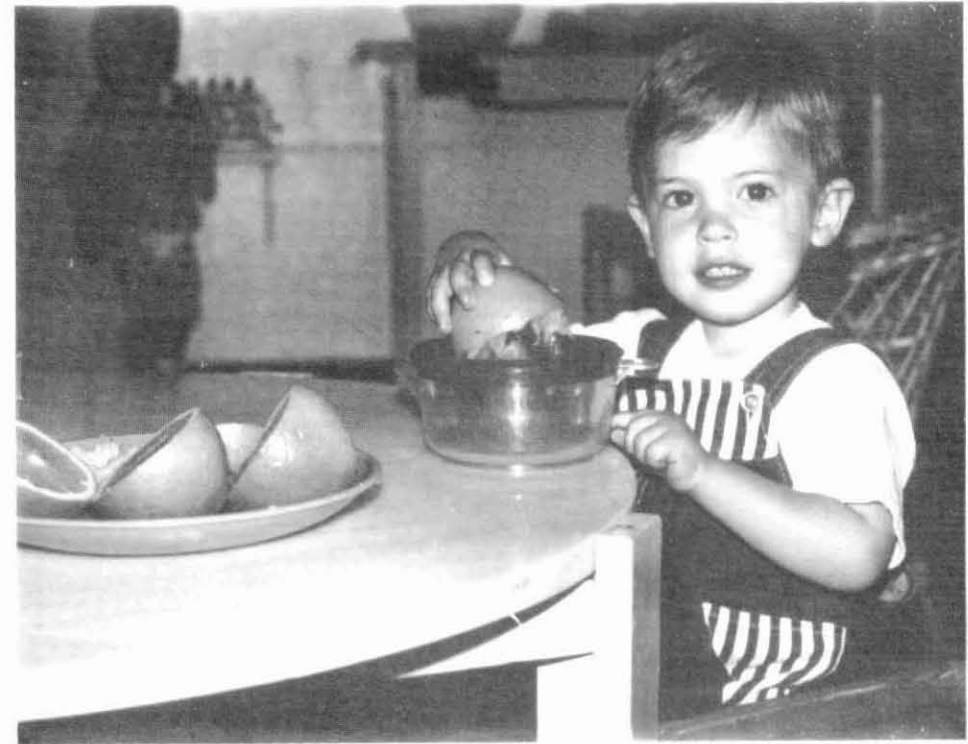
El treball per projectes a l'escola-bressol permet oferir al nen les condicions necessàries perquè pugui dur a terme un aprenentatge significatiu de la realitat, i perquè sigui el mateix nen, en tot moment, el protagonista del seu aprenentatge.

CARME THIÓ DE POL

La proposició de qüestions metodològiques, com és el fet d'elaborar i realitzar petits projectes a l'escola, ens planteja una sèrie d'aspectes previs: què aprèn i com aprèn el nen; què és aprendre; què és ensenyar.

Què aprèn el nen. Els nens, a l'escola, no aprenen només conceptes i fets, sinó que voluntàriament o involuntària per la nostra part, aprenen actituds, valors, procediments. Amb el contacte interactiu amb les persones i el món que l'envolta, a més d'aprendre a comunicar-se, a estimar, a desplaçar-se, el nen aprèn entre altres coses:

- a constatar i entendre les lleis que regeixen la realitat;
- a adonar-se de les seves possibilitats d'incidir en ella;
- a ajustar la seva acció a les característiques del medi;
- a trobar recursos per modificar aquest medi;
- a organitzar els hàbits, costums i actituds;
- a donar significat al món i a si mateix;
- habilitats per actuar, modificar i crear;
- a ajustar-se a les condicions existents.





Com aprèn el nen. Des d'una visió constructivista de l'aprenentatge, el nen és el subjecte del seu aprenentatge. És a dir, el nen ha de ser en tot moment el protagonista del seu aprenentatge, ja que aprèn a partir de l'activitat que desenvolupa en interacció amb les persones i els objectes. En aquest procés intervenen:

- els propis esquemes de coneixement construïts en experiències prèvies;
- la utilització d'aquests esquemes per a interpretar els nous continguts;
- la relació entre els nous continguts i els elements ja disponibles;
- la modificació constant dels esquemes de coneixement;
- l'aplicació del coneixement a noves situacions i nous continguts.

Què és aprendre. Del que estem dient ja podem deduir que aprendre no és emmagatzemar coneixements, sinó que és construir nous significats de la realitat. Aquests nous significats enriqueixen els coneixements prèviament adquirits, permetent la seva aplicació a noves situacions cada vegada més complexes.

Aprendre és utilitzar els coneixements previs per adquirir-ne de nous. De l'aprenentatge que permet conèixer, interpretar, utilitzar i valorar la realitat, se'n diu aprenentatge significatiu.

Què és ensenyar. Des d'aquesta perspectiva, ensenyar és facilitar l'experiència i els instruments perquè el nen faci nous aprenentatges significatius, d'acord amb el seu nivell evolutiu i el context socio-cultural on viu.

El que un nen és capaç d'aprendre en un moment determinat depèn del seu nivell de desenvolupament i dels coneixements que ha construït en les seves experiències prèvies d'aprenentatge. Aquest darrer aspecte, cal tenir-lo ben present, perquè sovint tenim tendència a creure que el nen només sap allò que l'escola s'ha plantejat ensenyar-li i, en realitat, el nen no solament aprèn moltes coses fora de l'escola, sinó que fins i tot a l'escola aprèn moltes altres coses o potser coses diferents de les que aquesta es proposa.

El com s'aprèn té tanta o més importància que els coneixements que s'adquireixen, perquè el com incideix en l'aprenentatge de procediments.

En l'aprenentatge significatiu podem observar els següents passos:

1. Plantejament d'un problema (per part de l'adult o del nen).
2. Estimulació dels nens perquè trobin solucions. Es tracta d'afavorir l'anticipació i fer veure que un mateix problema es pot resoldre de diferents maneres.
3. Forma pràctica en què els nens resolen el problema o situació plantejada.
4. L'educador estimula els nens a constatar els resultats de la pròpia acció amb l'anticipació que havien fet; d'aquesta manera aquests s'inicien en l'auto-correcció.
5. L'experiència, una vegada interioritzada, passa a ser evocada (per mitjà de la paraula, dibuix, joc simbòlic, de construcció...).



Així doncs, des d'aquest punt de vista, no hi ha un mètode d'ensenyament/aprenentatge únic i millor. Hi ha mètodes que s'adeqüen més o menys a les característiques de cada nen. El mètode és bo en relació a la quantitat i qualitat de l'ajut pedagògic que ofereix.

Els mètodes que utilitzem han de tenir presents les característiques diferencials de cada nen; per tant, caldrà escollir el mètode adequat a cada nen, però sigui el que sigui, caldrà tenir en compte:

- *que afavoreixi l'activitat del nen*, tal com l'observació directa, la manipulació, l'experimentació... Aquestes accions estimulen l'activitat cognoscitiva que es refereix a l'establiment de relacions entre els nous continguts i els elements ja disponibles en la seva estructura cognoscitiva;
- *que utilitzi el descobriment* com a mitjà per a establir nous aprenentatges;
- *que tingui en compte el paper de la memòria* tant de la mecànica i repetitiva (per activitats específiques: cançons, poemes...) com de la comprensiva (record de les coses apreses);
- *que provoqui la funcionalitat dels coneixements ja adquirits*, que serveixin per a l'adquisició de nous continguts, o que es puguin aplicar a noves situacions;
- *que incorpori l'error del nen* com una fase positiva de l'aprenentatge, ja que la repressió de l'error reforça la dependència respecte a l'adult, augmenta la inseguretat del nen i el pot bloquejar; aspectes tots ells que porten el nen a mantenir una actitud negativa enfront de l'aprenentatge.

Tot el que hem dit anteriorment ens permet clarificar quin és el paper de l'educador en l'aprenentatge del nen. L'educador, entre altres coses, ha de donar el suport afectiu i l'ajut necessari per estimular l'autonomia del nen, impulsar el descobriment i l'experimentació per facilitar que els nens mateixos resolguin els seus problemes, interrogants o conflictes, ha de donar seguretat per incentivar la imaginació i la creativitat, ha d'organitzar.

La programació a partir de petits projectes permet tenir en compte tots aquests aspectes necessaris perquè el nen efectui un aprenentatge significatiu.

En l'elaboració del projecte, cal diferenciar tota una sèrie de passos:*

1. Elecció del tema. En aquest primer pas, cal que els nens ja hi participin activament, per tal d'assegurar, des d'un bon començament, l'interès del nen pel tema de treball escollit.
2. Definició precisa d'allò que es vol abordar i dels objectius que es proposen. En aquesta fase, cal que l'educador esbrini què saben els nens respecte al tema escollit i què en volen saber.

3. Previsió de les fonts de documentació (visites, converses, objectes, làmines, fotografies, vídeos, llibres, etc.). Cal que els nens aportin, en la mesura de les seves possibilitats, les seves idees i les seves experiències, i que l'educador orienti, suggereixi i faciliti els mitjans documentals.

4. Organització del treball. L'educador ha d'estimular i escoltar les propostes organitzatives dels nens i, al mateix temps, haurà de garantir que els procediments d'aproximació al coneixement siguin variats, apropiats al nivell evolutiu dels nens i que no suposin risc: observació, experimentació, entrevistes, visites, cançons, jocs, endevinalles, poemes, rodolins, dites... per mantenir el fil conductor. L'organització del treball haurà de ser prou flexible per a poder incloure tots aquells elements no previstos però interessants que sorgeixin durant el procés.

5. Realització de les activitats. En aquesta fase del projecte, cal que l'educador mantingui la motivació dels nens i que s'asseguri de la participació activa de tots.

6. Plasmació d'idees, dades recollides, resultats de l'experimentació, comprovacions. És convenient que l'educador utilitzi instruments d'expressió variats: dibuix, escriptura, fotografia, plànols, construcció d'objectes o maquetes, etc.

7. Extracció de conclusions parcials i globals, que també hauran de ser plasmades d'alguna manera.

8. Elaboració d'un «dossier» amb tots els treballs realitzats durant el desenvolupament del projecte.

9. Avaluació global i/o fragmentària per activitats o blocs. Cal que els nens participin amb l'educador per avaluar les coses fetes, però també serà necessari que els educadors efectuin la seva avaluació independent.

C.T.P.

* En aquest punt segueix un esquema realitzat per Núria Jiménez.

Bibliografia:

- FORNASSA, W.; BARBETTA, P., *Programmazione e caos*. «Bambini» núm. 9.
JIMÉNEZ, N.; MOLINA, L., *La escuela infantil. Lugar de acción y cooperación*. Barcelona. Ed. Laia, 1989.
LATORRE, A.; RODRÍGUEZ, M. LL., *Què és la recerca-acció*. «Butlletí dels Mestres», núm. 193 (1985).
PUJOL, M.; ROCA, N., *Trabajar por proyectos*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 157. *Els projectes dinamitzadors de l'espai i l'organització escolars*. «Guix», núm. 148 (febrer 1990).
REYES, I.; ZARAUZ, M., *La casita*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 157 (març 1988).
RODRÍGUEZ MORENO, *La recerca-acció a l'abast dels mestres*, «Butlletí dels Mestres», núm. 196 (1986).
AA.DD., *Los proyectos como investigación*, «Cuadernos de Pedagogía», núm. 137 (maig 1986).



escola 3-6

A MI TAMBÉ M'AGRADA MOZART

La música al parvulari: una programació d'audició pensada per a infants de dos a cinc anys.

MIRIAM NAVARRO i CODINA

Això va dir-me fa pocs dies l'Àlex, de la classe de quatre anys, després d'haver fet una sessió més d'audició a la classe de música, i em va agradar molt la frase, perquè crec que s'escau molt bé al que podria ésser el títol del programa d'audició que duem a terme al Saltiró.

Escoltar bona música és una activitat molt relaxant, i això ho descobreix un infant molt aviat. Només cal saber oferir-li aquella que sabem per experiència que tindrà èxit i que ens servirà per acostar-lo a un món sonor que en principi li és desconegut.

Actualment existeixen al mercat força llibres que parlen de la importància de l'audició a la classe de música. Hi ha molt repertori que ja està treballat i experimentat i val la pena aprofitar-lo.

Però, atenció! Som al parvulari i tot aquest material s'haurà de dosificar amb comptagotes per obtenir-ne uns resultats profitosos. Cal, doncs, programar la classe d'audició d'una manera conseqüent, perquè es tracta del primer contacte que l'infant tindrà amb la música clàssica, i el resultat que n'obtinguem serà primordial perquè en un futur aquest infant esdevingui un adult culte i sensible davant qualsevol obra d'art.

No podem, doncs, engegar el *play* del cassette i deixar sonar les «Quatre estacions» de Vivaldi a tot drap, perquè tant els nens com els adults podem acabar ben tips de tants violins. Però el que sí podem fer és escoltar-ne algun fragment, per exemple el de la «Primavera», després d'haver explicat als infants que sentirem cantar uns ocellets, i si parem bé l'orella podrem reconèixer l'aigua del riu que baixa de les muntanyes fresca i riallera, i que potser fins i tot ens espantarem una mica quan descarregui una forta tempesta de llamps i trons. Ja sona diferent, no?

Anem a parlar, doncs, d'un programa d'audició concretament pensat i elaborat per ser treballat al parvulari, l'objectiu principal del qual ha de ser posar la música clàssica a l'abast dels més menuts; i crec que això ho aconseguim quan els sentim comentar que Beethoven tenia «les orelles tapades», o que Haydn es divertia «donant ensurts».

Desglossarem la programació en tres apartats:

- els compositors
- les obres descriptives
- els instruments

Els compositors

El primer tema –i també el que ofereix de seguida uns resultats més brillants i visibles– es refereix al coneixement d'obres i compositors molt anomenats dins del món de la música culta, obres que l'infant pot tenir fàcilment al seu abast entre el repertori de casa, o bé pot sentir per la televisió traduïdes en spots publicitaris o promocions de discos.

Del compositor explicarem algun fet que ajudi a il·lustrar l'audició. Tindrem fotografies seves format póster, que treurem sempre que anem a escoltar la seva obra.

A continuació afegixo la llista de propostes:

ENREGISTRAMENT N° 1 (grup 2-3 anys)



BEETHOVEN, «el de les orelles tapades».

Audició: «Simfonia n° 5», 1r. moviment.

Escoltant les primeres notes ja podem entreveure l'estat anímic que patia Beethoven degut a la seva sordesa.



MOZART, «el nen prodigi».

Audició: «Simfonia n° 40», 1r. moviment.

Amb quatre anys ja tocava el piano d'allò més bé, i amb uns quants més ja componia i era capaç de crear músiques tan boniques com aquesta.



BACH, «el de l'orgue».

Audició: «Tocatta i Fuga BWV 565».

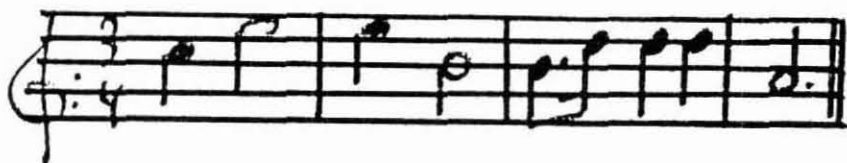
Que feliç era en Bach, rodejat de tants fills i d'una dona que se l'estimava moltíssim!



TXAIKOVSKI, «en Patxopski», o «el de la bruixa».

Audició: «El llac dels cignes», op. 20. Acte II.

Molt de compte amb la bruixa, que s'acosta a mesura que la música va fent un creixent.



STRAUSS, «el dels valsos».

Audició: «Vals de l'emperador».

Les seves músiques ens fan venir unes ganes boges de ballar.



BRAHMS, «el del cigar».

Audició: «Dansa Hongaresa, nº 5».

Aquesta dansa ens fa picar de mans i peus i ens va molt bé per a treballar la pulsació.

L'esquema de treball que seguim a cada enregistrament és sempre el mateix. Mostrem als infants la fotografia d'un compositor. En fem el petit comentari i tot seguit escoltem l'obra que el representa.

La durada de l'audició ha de ser curta, mig minut aproximadament. És important que tinguem el cassette preparat just en el punt que ens interessa i no deixar espais de temps morts perquè l'atenció no es perdi.

Més endavant, quan ja haguem escoltat totes les obres, podrem començar el treball associatiu entre la imatge del compositor i el so de la seva música.

Observarem que ràpidament són capaços de relacionar-ho.

Les obres descriptives

Sota un altre aspecte treballarem obres que ens serveixin per a escenificar una història, una situació o uns personatges, o bé representin l'element sonor d'algun conte d'infants.

Incloem aquí:

- «Les quatre estacions», de Vivaldi, fragment de la «Primavera».
- «En un mercat Persa», de Ketelbey.
- «Suite nº 1, op. 46, Peer Gynt», d'Edvard Grieg.
- «Quadres d'una exposició», de Modest Musorgski, fragment de «El ric i el pobre».
- «El carnaval dels animals», de Camille Saint-Saens.
- «Suite del Trencanous, op. 71 A», de Piotr Txaikovski.

A tall d'exemple us explico l'experiència de l'any passat amb el grup de 2-3 anys, amb la «Primavera» de Vivaldi.

Vam estar-la treballant al llarg de l'últim trimestre i per fi de curs la vam representar davant dels pares. Dividits en quatre grups:

tema de la primavera
ocells
llamps i trons
aigua del riu,

els nens s'alçaven i es movien quan sonava el seu tema. Els ocells volaven; la primavera es passejava tota joiosa amb un somriure d'orella a orella. Els llamps i els trons, ja podeu imaginar la cara de sorruts! i els qui feien de riu s'arrossegaven per terra amb un èmfasi!

L'experiència va ser molt maca per a tots, petits i grans.

Els instruments

La classe d'audició se centra aquí en el reconeixement visual i auditiu d'alguns instruments, que poden ser o no de l'orquestra simfònica, i la relació que guarden amb la seva família musical, principalment la corda, per al grup dels petits, i ampliant-ho a d'altres famílies per als més grandets.

Els instruments que proposo són:

LA CORDA, presentada com una família de quatre membres:

el pare contrabaix,
la mare violoncel,
la filla viola
i el filllet violí.

Violí i contrabaix són els dos instruments que treballarem més a fons, perquè representen els dos extrems (l'agut i el greu).

- Audició de violí: diversos fragments de «Les quatre estacions».
- Audició de contrabaix: fragment «L'elefant», del Carnaval dels animals.

Afegeixo, dins de la família de la corda, la guitarra, que als nens els és molt familiar, ja que la tenim normalment a l'escola.

- Audició: fragments del «Concert d'Aranjuez», del mestre Rodrigo.

EL VENT

- el clarinet, com a exponent de la família del vent-fusta.
- Audició: fragments del «Concert per a clarinet», de Mozart, K. 622.

- la trompeta, com a exponent de la família del vent-metall.
- Audició: l'allegro del «Concert per a trompeta en Mib M, nº 1» de Haydn, o bé la marxa triomfal de les trompetes de l'òpera «Aïda» de Verdi.

EL PIANO

Parlarem del piano, perquè també és a l'escola; i, potser aquí, no caldrà fer-ne gaire reconeixement enregistrat, ja que ens seran molt útils totes les cançons que ensenyem als nens i que acompanyem sempre amb aquest instrument.

De tota manera ens poden servir els «Nocturns» de Chopin, o algunes obres de Franz Liszt com pugui ser el «Somni d'amor».

M.N.C.
Especialista de música

Nota: Aquesta experiència s'ha dut a terme gràcies a la col·laboració de les mestres de la LLAR D'INFANTS SALTIRÓ, DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT.

ENREGISTRAMENT Nº 2 (grup 3-4-5 anys)



HAYDN, «el de l'ensurt».

Audició: «Simfonia nº 94, la sorpresa», 2n. moviment.

L'anècdota d'aquesta simfonia és molt simpàtica i als nens els agrada molt. Heus-la aquí: en temps de Haydn, la música no es tocava en sales de concert sinó als palaus i només hi assistia la gent de la cort.

Generalment, tocaven després de dinar i, és clar, a la gent li venia una nyonya...; total, que s'endormiscaven a mig concert. A Haydn això el desesperava i va decidir donar-los una bona lliçó!



SCHUMANN, «el de la Clara».

Audició: «Escenes de nens, op. 15, nº 1: De terres llunyanes».

La Clara i en Robert s'estimaven molt. De petits ja eren promesos. Ella tocava molt bé el piano i era una gran intèrpret de les obres que componia el seu marit.



VERDI, «el de l'òpera».

Audició: «Rigoletto. Ària de la donna è mobile» (veu de tenor).

Podem fer play-back mentre sona aquesta ària, com si fóssim cantants d'òpera molt famosos.

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

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 Juber i al.
10. **Quan dues intel·ligències es troben**
Gianna Immovili i al.
- 11/12. **Ser infant abans d'ara.**
Josep González-Agàpito
13. **El context socio-familiar en l'educació de l'infant**
H.R. Schaffer
14. **Maneres d'acollir els infants**
a cura d'Hélène Stork
15. **Ser infant a Europa avui**
Peter Moss i Angela Phillips
16. **Barrila de titella**
Roser Ros

LLEGIR I ESCRIURE

TESSA JULIÀ

Quan et proposes escriure un article per explicar un tipus de treball que portes a terme, sempre tens por de deixar-te alguna cosa per dir, o bé que els que ho llegiran no entendran el que vols dir, i per això moltes vegades no l'escrius. Tot i aquestes pors, us voldria explicar el que treballem conjuntament amb mestres d'algunes escoles: **•EL LENGUATGE ESCRIT COM A MITJÀ DE COMUNICACIÓ I FONT D'INFORMACIÓ I LA CONTEXTUALITZACIÓ DE L'APRENTATGE DE LA LECTURA I DE L'ESCRITURA EN AQUESTA FUNCIÓ DEL LENGUATGE•**.

A moltes escoles s'espera que el nen sapiga llegir i escriure per treballar aquest aspecte comunicatiu del llenguatge; la nostra proposta és que els nens petits ja poden i han d'entendre que llegir i escriure serveix per a alguna cosa i que poden aprendre a llegir i escriure, contextualitzant aquest apre-

SAVORA

DILLUNS

BARÇA OIA INEAVICUI

EL BARÇA JUGA A PILOTA
EL BARÇA JUGA A PILOTA





mentatge en el mateix llenguatge escrit. O sia la proposta té un doble vessant, per un cantó treballar la funció del llenguatge i les diferents modalitats en què es presenta i, per un altre, treballar l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en el context real on es dona.

Quins continguts volem ensenyar perquè els nens aprenguin?

Els temes més centrals, i que emmarquen el nostre treball, serien:

1. El que es propi de la llengua, la seva finalitat que és la comunicació.
2. La lectura i l'escriptura com a instruments que poden ser útils.
3. El nostre sistema de representació escrita que és alfabètic i que com a tal sistema té unes regles que cal entendre i descobrir el seu funcionament.
4. Les habilitats que impliquen les activitats de llegir i escriure.
5. Les convencions del nostre sistema d'escriptura.
6. L'interès i el gust per llegir i escriure.

Un cop sabem el que volem ensenyar, perquè així ho hem considerat important i ens hem posat d'acord, cal veure com ho farem.

Com ho fem i què tenim en compte?

Per saber com ho farem, hem procurat tenir en compte els següents aspectes:

- el nivell de desenvolupament del nen, en general i en concret pel que fa al llenguatge escrit;
- els principis generals de l'aprenentatge, i els més específics pel que fa a la lectura i l'escriptura;
- els conceptes, les habilitats i els procediments específics que porten implícit l'aprenentatge de llegir i escriure.

1. Què sap el nen?

Sabem que al llarg de la història la humanitat ha tingut la necessitat de comunicar-se i va crear diferents codis i sistemes de representació per poder ampliar el ventall que podia oferir la llengua parlada. De mica en mica el llenguatge escrit va prendre forma i va anar adquirint característiques pròpies, malgrat que la finalitat sempre ha estat la mateixa: LA COMUNICACIÓ.

En la nostra societat els nens petits veuen la llengua escrita en diferents contextos (rètols del carrer, envasos, revistes) i aquesta presència provoca curiositat, enfortida a vegades segons l'ús familiar que se'n faci. Els models de llenguatge escrit són presents a la vida quotidiana del nen, que pot anar des-

cobrint la seva funció i a la vegada fer-se preguntes i hipòtesis de com funciona això de llegir i escriure.

Quan el nen arriba a l'escola sap alguna cosa del llenguatge escrit; no sap, és clar, les regles per entendre el sistema alfabètic, però sap alguna cosa. Sap que existeixen les lletres, els números, que en aquell envàs posa Bollycao... i nosaltres a l'escola partim d'aquest coneixement. És per aquest motiu que fem una avaluació inicial d'aquest coneixement, per tal de poder adequar les situacions d'ensenyament-aprenentatge.

2. Com aprèn?

El nen va fent diferents hipòtesis respecte al funcionament del nostre sistema de representació del llenguatge, que poden ser aproximacions o no a les regles d'aquest sistema. Cada vegada que el nen prova d'escriure o de llegir, se li confirmen o entren en contradicció les seves hipòtesis, i va avançant en el coneixement d'aquest sistema. L'escola pot i ha d'ajudar-lo en aquest procés, estimulando, provocando dubtes per avançar, tot donant seguretat i confiança al mateix nen i a les seves capacitats.

El nen per aprendre necessita models, aprèn moltes vegades per imitació i per tempteig, quan sent curiositat per conèixer les coses que l'envolten i per provocar-ne les possibilitats; en el cas de l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura el procés pot ser similar. El nen aprèn a escriure escrivint i a llegir, llegint, sempre i quan es trobi immersit en un ambient on el llenguatge escrit sigui present i se li donin les possibilitats de provar, o sia d'equivocar-se. L'error pot ser constructiu si es comprèn perquè es fa i es permet aquesta aproximació al coneixement.

3. Com presentem la llengua escrita?

De vegades i sense adonar-nos-en, i per tal de facilitar l'aprenentatge, preparam activitats on el llenguatge escrit és descontextualitzat: frases on només hi ha les lletres treballades, paraules que només tenen en comú la lletra que es treballa, contes senzills o amb poca lletra... En la nostra proposta la mestra no simplifica o fa d'intermediària entre el nen i el llenguatge escrit. El llenguatge escrit es presenta COM ÉS I ON ÉS.

Es creen situacions reals de lectura i escriptura. El material emprat és: diaris per a veure alguna notícia important, o per què no, la programació de la tele, envasos de menjar o d'estrís de neteja, per a llegir el que hi posa, receptes de cuina, per a veure com es fa un plat o quins ingredients es necessiten, els noms dels mateixos nens, les llistes de menjador, o d'anar d'excursió, la circular per als pares per anar d'excursió, o per a posar les betes a les bates, la informació que envia la casa de colònies, la llista de les cançons i els contes de la classe, les endevinalles i les dites, les cartes dels companys d'altres escoles, la llista de la compra per a fer els panallets...



CALi

CALi



VISHNU

VISHNU

La idea és presentar el llenguatge on és, perquè l'aprenentatge sigui contextualitzat. No és tracta que els nens de parvulari llegeixin la notícia o escriguin la carta als companys d'una altra escola. Però sí que la mestra pot llegir la notícia directament del diari, i els nens poden dirle a la mestra el que volen que posi a la carta i la mestra ho pot escriure a la pissarra. D'aquesta manera els nens ja comencen a entendre com és el llenguatge, on es troba i per què pot servir. Dins d'aquest supòsit hi ha és clar, moltes altres possibilitats de treball, variades, divertides i inesgotables.

4. Com ens ho muntem?

Procurem a l'hora de preparar les situacions d'ensenyament-aprenentatge que els nens es vegin obligats, a través de la proposta de la mestra, a trobar la solució o les solucions als problemes plantejats a través de: planificar el treball buscar procediments o informació, jutjar el que és més pertinent, reformar, descobrir, o sia procurar que el nen trobi sistemes o procediments de solució en els quals l'interlocutor no sigui sempre el mestre. Amb aquest sistema, que no sempre és fàcil, el nen aprèn a ser més autònom, i el coneixement que adquireix és més significatiu.

Ara bé, per presentar activitats d'aquest caire hem de saber molt bé què sap el nen, i que pot aprendre tot sol o amb l'ajuda dels altres, per tal que sigui factible el seu treball i no es trobi sense poder solucionar els seus dubtes i avançar en el seu coneixement.

A la classe tot i tots són mitjans d'informació; tant ho pot ser la mestra, com els altres nens, com els materials que hi ha a la classe. Els noms dels nens de la classe, la llista de les cançons, o el mural dels animals, poden servir de referència per a escriure alguna altra cosa.

Procurem que les activitats no siguin tancades, amb una sola solució, sinó que pot haver-hi possibles i diferents sortides per tal de donar cabuda als diferents nivells de coneixements dels nens de la classe.

Hem vist, però, que davant d'una activitat concreta, feta en petit grup, s'acostuma a donar l'aprenentatge d'aquell que en sap menys, però que un company que en sap una mica més que ell li explica per tal de fer el treball. El fet d'haver de cooperar amb els companys per tal de resoldre un treball, provoca discussions, confrontació de punts de vista i respecte a les diferències. No és un treball fàcil, els nens a vegades els costa treballar en grup, però creiem que és important per tal d'afavorir l'autonomia personal i el creixement personal i intel·lectual.

Procurem avaluar les activitats fetes a classe, el procés fet pels nens, la nostra actuació com a mestres, així com l'activitat en ella mateixa, sempre que podem, és clar. Al llarg del curs, però, si que avaluem el procés d'aprenentatge de cada nen i del grup amb la finalitat de conèixer la situació de cada nen respecte als continguts que treballem, i així adequar les diferents situacions d'aprenentatge.

Un exemple

És bo de posar un exemple, per tal de conèixer un tipus de treball, però abans d'explicar-lo cal que us el prengueu com el que és: UN EXEMPLE.

TREBALL SOBRE EL DIARI

Preparació del treball

Aquest treball anava adreçat als nens de parvulari i va ser realitzat per l'escola Vaixell Burriac de Vilassar de Mar.

Els continguts que ens proposàvem treballar eren:

d'actituds:	interès pel llenguatge escrit; iniciativa per a escriure;
de procediments:	comparació del diari amb el conte;
de fets i conceptes:	el diari com a font d'informació; parts del diari; estudi d'una notícia; relació entre les grafies del nom propi amb d'altres noms; iniciació a l'estructura de la frase.

Els objectius a què volíem que els nens arribessin eren:

d'actituds:	esforçar-se perquè la seva producció gràfica fos entenedora;
de procediments:	saber trobar les diferències entre un diari i un conte;
de fets i conceptes:	adonar-se que el diari explica coses que passen; comprendre la informació que dóna la notícia; adonar-se que tot el que es diu, es pot escriure; reconèixer i relacionar grafies.

Vam acordar que el tipus de treball seria primer col·lectiu, i després es faria un treball individual.

La seqüenciació serà:

A la primera sessió ensenyarem el diari i veurem les semblances i diferències amb un llibre. A la segona sessió donarem una notícia esportiva i els nens faran una frase, amb la foto de la notícia. A la tercera sessió llegirem la notícia «Neixen els primers pandes vermells al Zoo de Barcelona» i es comentarà. A la quarta, es treballarà la notícia amb més detall: els noms, els llocs, i es farà un treball escrit.

Filaberquí



Filaberquí obre una via innovadora en l'aprenentatge de la lecto-escritura del català. Integra els principis fonamentals dels mètodes analítics i dels sintètics. Utilitza com a recurs bàsic la gran quantitat de paraules monosil·làbiques de la nostra llengua. Parteix d'un conte i d'una làmina i treballa una dotzena de tècniques per a cada fonema.

Förskolan i Sverige

infant i societat

ELS SERVEIS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA A SUÈCIA

JUANJO PELLICER, ROSER ROS

Els dies 7, 8, 9 i 10 de novembre vam assistir a Gotteborg (Suècia) a la 2a Conferència Europea organitzada per l'ENSAC (European Network for School Age Children) persones de diferents països (Suècia, Noruega, Dinamarca, Holanda, Regne Unit, Itàlia, Bèlgica i Espanya). Així vàrem poder conèixer les diverses experiències que es duen a terme a alguns països i també vàrem veure'n algunes de les que es practiquen a Gotteborg.

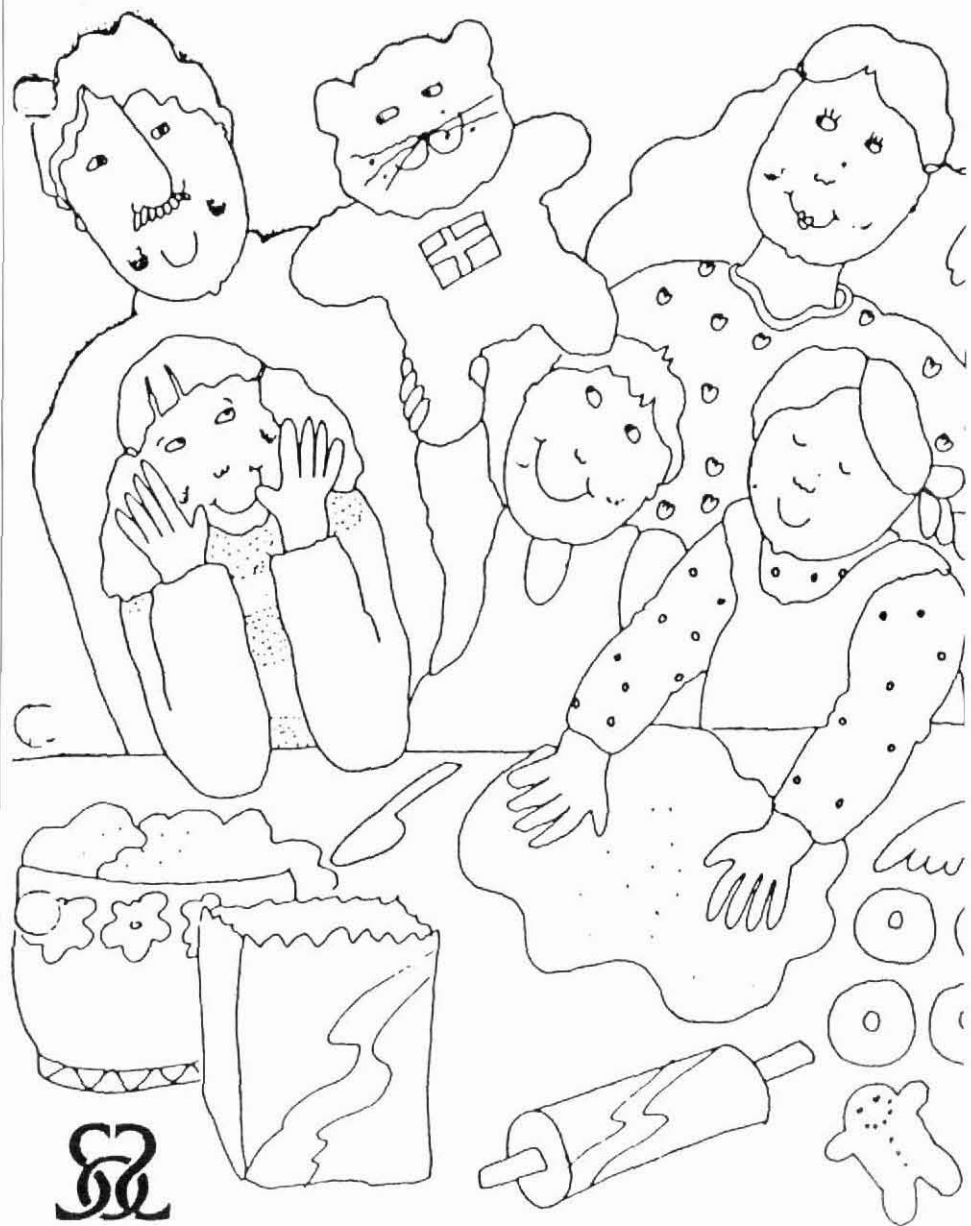
Convençuts, però, que no és possible entendre el funcionament d'uns serveis sense conèixer àmpliament la realitat d'un país, els companys de Suècia ens varen proporcionar informació sobre la marxa dels seus serveis educatius, sobre la formació dels professionals de l'educació, així com sobre les diferents maneres que pren en aquest indret l'atenció dels infants un cop acabat l'horari escolar, és a dir allò que s'anomena el servei de postescola.

Els serveis d'acollida de l'infant abans de l'escola obligatòria són considerats com un complement de la família i, conjuntament amb els pares, volen oferir als infants unes condicions de creixement al més favorables possible. Condió indispensable per a l'acompliment d'aquests objectius és la seva localització als barris on viuen les famílies, i han de comptar amb la col.laboració dels pares.

Des del 1r. de gener de 1982, aquests serveis es regeixen per la Llei de Servei Social. Queda estipulat que els ajuntaments són els encarregats de la seva planificació i que es donarà prioritat als fills de pares que estudien o que exerceixen alguna activitat professional. És també aquest organisme municipal el qui s'encarrega de les activitats d'aquests serveis a escala local. L'organisme de tutela central és la Direcció Nacional de la Salut Pública i Assumptes Socials, el qual estableix els textos orientatius sobre els objectius, el contingut, la manera de treballar, l'organització, la formació permanent, els projectes d'extensió, com també de reunir documentació sobre les activitats.

Tots els infants de 6 anys tenen dret a una plaça gratuïta tres hores al dia, un total de 525 hores l'any. A moltes ciutats hi ha manca de places per als infants de menys de 6 anys. Les places disponibles s'adjudiquen prioritàriament als infants que necessiten algun ajut o estimulació particular per raons d'ordre físic, psíquic, social o lingüístic.

Les DAGHEM són institucions adreçades a nens els pares dels quals treballen



Socialstyrelsen

fora de casa o estudien. Acullen infants d'1 a 6 anys o, quan hi ha grups integrats, ho fan fins als 12 anys. El personal que en té cura està format per parvulistes i educadors, personal de cuina i monitors, si els grups acullen nens en edat escolar. A les DAGHEM petites, són els parvulistes i els educadors els qui s'ocupen, mitjançant la participació dels infants, de la confecció dels àpats, de la neteja i d'altres tasques, que esdevenen així un element important de l'activitat pedagògica.

Les DELTIDSFÖRSKOLA s'ocupen dels infants de 4 a 6 anys els pares dels quals treballen fora de casa o bé que freqüenten qualsevol dels FAMILJEDAGHEM existents i ho fan a temps parcial (tres hores al dia). Generalment es treballa amb grups de 15 a 20 infants, uns al matí i els altres a la tarda. El personal està format per un parvulista i un educador que s'ocupa dels dos grups.

Les FAMILJEDAGHEM són serveis sota la responsabilitat de dones que lloguen els seus serveis a l'ajuntament, i és un servei fonamentalment diürn. S'ocupen a ple temps de 4 infants com a màxim comptant els seus propis fills i ofereixen com a marc de les activitats la pròpia casa.

Els OPPEM FORSKOLA són centres dirigits per parvulistes que constitueixen un punt de trobada per als infants de pares que no es mouen de casa i de les dones de les FAMILJEDAGHEM d'un mateix barri. Aquests llocs tenen una funció pedagògica tant per als pares com per als infants, ja que permeten a uns i altres comunicar-se amb d'altres persones del seu barri. Per assistir a un centre d'aquests, els infants hi han d'anar acompanyats d'un adult.

Finalment, els FRITIDSHEM són centres per a infants en edat escolar els pares dels quals treballen fora de casa. En general obren d'onze a dotze hores al dia. El seu personal està format per monitors i educadors. Els grups són de 15 a 20 nens de 7 a 10 o 12 anys.

Es calcula que el 40% dels infants de menys de 6 anys assisteixen a les DAGHEM o a les FAMILJEDAGHEM. El 17% dels infants escolaritzats de 7 a 12 anys tenen lloc als FRITIDSHEM o a les FAMILJEDAGHEM. Més del 90% dels infants de 6 anys freqüenten els serveis que funcionen a temps parcial (DAGHEM o DELTIDSFÖRSKOLA).

Els pares paguen una quota que es calcula segons els seus ingressos i ve a representar el 10% del cost real d'una plaça.

<i>grup</i>	<i>edat</i>	<i>nombre</i>	<i>personal</i>
petits	1/3 anys	10/12	2 per cada 5 nens
mixte	3/6 anys	15/20	1 per cada 5 nens
integrat	1/6, 9 o 12 anys	15	com els grups dels petits i el mixte
integrat	3/9 o 12 anys	20	com els grups dels petits i el mixte

Els grups integrats, constituïts per infants de diferents edats, són cada vegada més corrents, ja que s'ha constatat que el contacte regular amb infants d'edats diferents és un factor important de desenvolupament. Aquesta organització permet a grans i petits de conèixer-se, la permanència al grup és més llarga, i s'evita així que els començaments de curs comportin inevitablement canvis de grup, i permet al mateix temps que germans i germanes puguin ser membres dels mateixos grups. D'una manera natural, els grans aprenen a tenir responsabilitats i a preocupar-se dels més petits.

La reforma de l'any 1975 formulava els objectius d'aquests serveis de la següent manera:

- Mostrar la ferma voluntat de millorar les condicions de desenvolupament per tal que sigui més ric, diversificant les fonts afectives i intel·lectuals de l'infant. Tot això en estreta col·laboració amb els pares.

- Voler fer de l'infant un ésser obert i comprensiu, capaç de simpatitzar i de cooperar amb els altres, apte per a jutjar i resoldre els problemes per ell sol. Mostrar la ferma voluntat d'integrar realment els infants amb problemes físics o mentals, cosa que fins ara ha estat possible gràcies a la cooperació amb els pares, el personal de serveis per la salut (ortofonistes, assistents per a deficients auditius, kinesiterapeutes) i l'augment del personal dels serveis quan el cas així ho aconsella.

Gairebé el 7% dels infants que freqüenten aquests serveis provenen de famílies en què o bé un dels pares o bé tots dos són d'origen estranger. Molts infants tenen, doncs, una llengua materna altra que el suec. Aquests infants poden gaudir de les atencions següents:

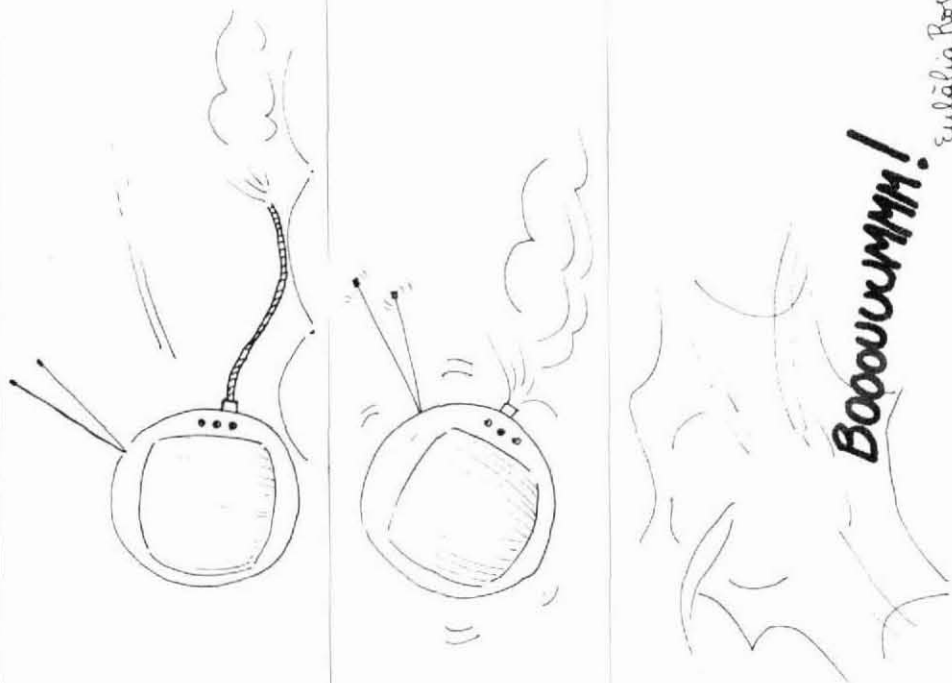
ELS GRUPS DE LENGUA D'ORIGEN, en els quals tots els infants i els professionals que els atenen parlen la mateixa llengua materna.

ELS GRUPS MIXTES, on la meitat dels infants tenen el suec com a llengua materna i l'altra meitat té la mateixa llengua estrangera com a llengua materna. En aquest cas, hi ha adults que parlen suec i adults que parlen la llengua estrangera.

ELS GRUPS SUECS, on la llengua d'ús corrent és el suec, però quatre hores per setmana ve un adult per parlar la llengua dels fills d'immigrats.

D'aquesta manera, els infants que formen part dels principals grups lingüístics representats a Suècia tenen la possibilitat de desenvolupar la seva llengua materna i, sobre aquesta base, aprendre també el suec. La intenció és permetre als infants de ser bilingües i iniciar-se en les dues cultures.

Per últim, els ajuntaments disposen d'educadors que tenen una formació mèdica de protecció infantil, els quals s'ocupen de l'infant malalt a casa seva mateix. Aquests serveis de salut estan lligats als serveis públics d'higiene infantil.



Eulàlia Ros 1991

infant i societat

L'INFANT I LA VIOLÈNCIA TELEVISIVA

LILIANE LURÇAT

L'actualitat violenta

La recerca que resumiré ara va tractar sobre la violència social mediatitzada per la televisió. Les entrevistes van ser fetes entre el 15 de setembre de 1986 i el 20 de novembre del 1986. Durant la tardor del 1986, els atemptats terroristes a París van crear un clima particular. Amb aquesta enquesta es tractava de recollir, durant i immediatament després del període del bombardeig televisiu, els eventuals efectes sobre les representacions dels petits per tal d'avaluar l'impacte de la violència que emetien els *media* sobre aquells que encara no saben llegir. Es van examinar 108 infants de 4 a 6 anys. Amb l'ajut d'entrevistes semidirectives, se'ls va proposar d'imaginar les causes i les conseqüències d'esdeveniments tràgics. Retindré aquí dues de les situacions proposades.

Primera situació. Cinc homes dolents pugen dalt d'un avió amb pistoles i granades. Volen agafar l'avió. Què passarà?

La major part dels infants entrevistats va acceptar d'entrar en situació tal i com els va ser proposada. Els portava a imaginar desenllaços tràgics: el 64% de les respostes anaven cap a una sortida tràgica (destrucció i mort). Dorothee, de 5 anys i 9 mesos, es va lliurar a un veritable esforç de deducció en interrogar-se sobre la realitat de la violència:

Pregunta: «El van agafar?»

-No.

-Per què?

-Perquè ells el volien fer explotar, doncs bé, va explotar.

-I la gent?

-Es va morir.

-I els bandits?

-Com que ells van ser qui van fer explotar, no sé si es van morir, jo crec que no es van morir.

-En passen de coses com aquestes?

-A la tele, però no. Passen a la tele, vaja, sí!

-No és veritat?

-Sí és veritat que hi ha bombes als països, hi ha bombes que es fan explotar, a la tele ho han dit, és així com jo sé que hi ha bombes. Si no hi hagués bombes, ho sabríem de debó que no n'hi ha de bombes, si en parlen a la tele, n'hi ha.»

La mateixa situació pot evocar una pel·lícula. Hasmida, de 5 anys i 3 mesos diu:

-Hi havia la policia, els va posar a la presó.

-Van agafar l'avió?

-Sí, hi ha la policia que va venir i després els van posar a la presó, vet aquí.

-En passen de coses com aquestes?

-Psee, de vegades es veuen a fora, també a la tele es veu algú que ha robat un avió, te'n recordes de la pel·lícula?, n'hi havia que provaven de fer explotar l'avió, l'avió tenia pètals de foc, doncs, bé, va matar algú.»

Això pot fer pensar també en un dibuix animat. Lea, de 3 anys i 11 mesos, diu: «Van agafar l'avió i després van matar la gent, després van anar a la presó.»

-Qui els hi va posar?

-Els policies.

-En passen de coses com aquestes?

-Sí.

-Com ho saps?

-La meva mare m'ho explica, el meu pare, i després uns altres dolents van voler agafar els «biliphoques» (personatges de la tele francesa, dibuixos animats)».

Aquesta situació pot evocar un atemptat terrorista comès a París: Guillaume de 4 anys i 10 mesos, diu: Es van començar a barallar i les dones tenien por.

-I després?

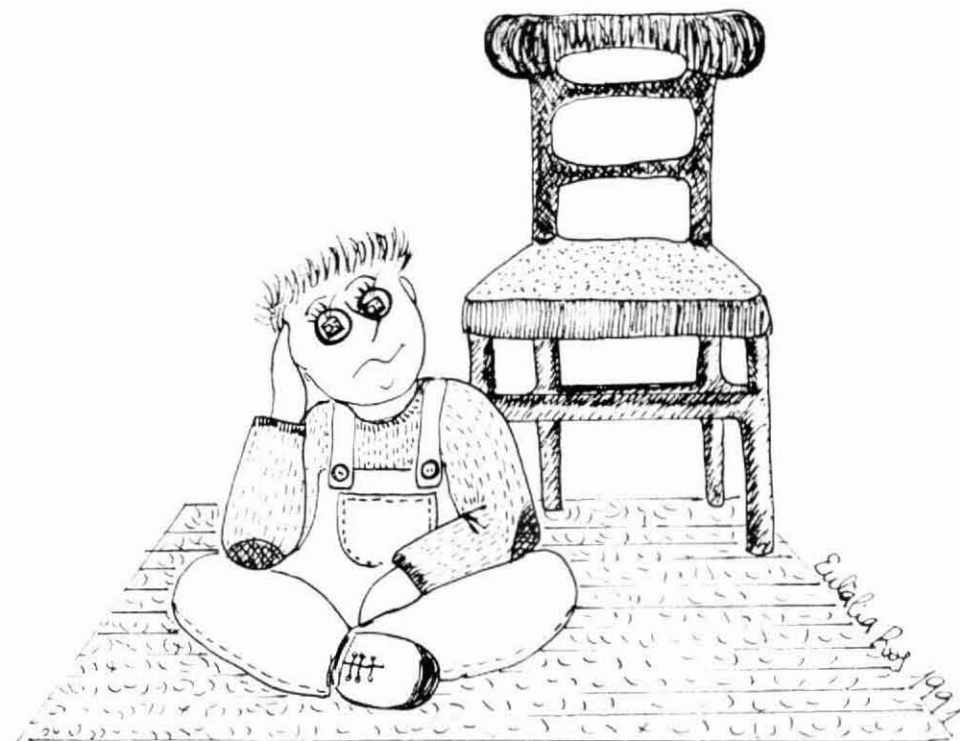
-El que va passar és que van disparar a una dona i a un senyor. Una vegada, van tirar una bomba als magatzems Tati.

-On ho has vist?

-A la Informació, perquè un home va tirar una bomba just a la vorera on hi havia les escombraries. Era una bomba gran. El mateix Christian, hi havia una bomba a la seva feina. Hi havia gendarmes per arrestar els altres. Era difícil. Els bombers van arribar just quan la bomba va explotar, hi havia un mort a la ciutat.

Aquests diferents exemples mostren que els infants són presoners dels *media*. Hi ha informacions amb les seves imatges violentes i comentaris violents. Hi ha les pel·lícules i hi ha els dibuixos animats en els quals la violència hi és multiforme i es presenta, de vegades, sota aspectes estrafolaris. Aquests informatius dels *media* poden ser conflictius i et poden crear «contaminacions» entre el fantàstic i el real.

Alexandre, de 5 anys i 7 mesos, aporta un exemple de l'efecte d'aquests conflictes: «Va explotar. Després, el senyor que conduïa l'avió va caure a terra. Era una paret no gaire dura i l'avió era molt sòlid. Tenia una cama trencada i



un braç. El van dur a l'hospital. Li van tallar un tros de bras, li van posar fils elèctrics, i també en el cap, i pertot. Ara pot arrossegar camions, trencar una casa amb el bras.

-En passen de coses com aquestes?

-No sempre, no n'hi ha gaires que siguin elèctrics, només n'hi ha tres.

-Hi ha persones que agafen avions?

-A vegades.

-Ho has vist a la tele?

-He vist pel.lícules.

-En quines emissions?

-A vegades en els dibuixos animats.»

En aquesta situació es va presentar als infants un fet del qual no se'ls revelava la sortida, sinó que els infants l'havien d'imaginar.

El que proposen es presenta com una conseqüència inexorable i cruel, un final tràgic que testimonia una familiarització precoç amb el llenguatge dels adults que es parla a la televisió.

El fet brut és presentat amb el to científic d'una informació. Aquest to, els infants també l'adopten, la seva descripció no comporta cap judici de valor, cap compassió per les víctimes. La formulació concisa exclou la dimensió afectiva. Mediatitzada, la violència es deshumanitza. Els infants descobreixen la sofrença dels altres sense associar-hi la compassió. Són iniciats a la presentació naturalista dels esdeveniments.

Segona situació. «Hi ha gent que es passeja pel carrer. De cop, hi ha un gran soroll i tothom corre. Què ha passat?»

La volguda imprecisió de la formulació permet diferents interpretacions. Algunes ens porten a la violència social: atemptats, bombes, cotxes que exploten, accidents de circulació. D'altres tenen a veure amb la violència natural: terratrèmols, oratges. El gran soroll pot fer pensar en ficcions: escenes de pel.lícules i de dibuixos animats, o bé a les festes: petards, focs d'artifici. Dues menes de fets polaritzen les respostes dels infants: la violència dels atemptats i la violència de les ficcions. Lindsey, de 5 anys i 8 mesos, descriu l'atemptat: «Són bombes.»

-Qui ho ha fet?

-Un home, perquè vol matar els homes i les dones i els nens (...) Arriba la policia i busca qui ho ha fet. Hi ha un home, era ell, tenia moltes bombes a la mà i això ho ha fet explotar tot. La policia ha agafat de pressa els homes, han entrat dins del camió, han posat els homes i les dones dins del camió. Després totes les cases han caigut i totes les cases s'han trencat.

-En passen de coses així?

-Sí.

-Com ho saps?

-Ho sé, perquè penso sempre dins del meu cap, a la classe. Em dic, vaja!, és veritat que hi ha explosions al pati, perquè hi pot haver explosions al pati.»

Lisa, de 5 anys i 10 mesos, té la referència de la violència fantàstica dels dibui-

xos animats: «Béee, es van salvar i es van amagar en algun lloc perquè era un lloc molt gran, feia molt de soroll quan posava les potes a terra. Les cases es trencaven també i, després, la gent corria per trobar on amagar-se. Després, el lloc dolent es va menjar la gent d'una revolada, de tanta gana que tenia. Mentrestant, no hi havia ningú al carrer.

-En passen de coses d'aquestes?

-No ho sé.

-Ho has vist per algun lloc?

-No.

-Ho has vist a la tele?

-Sí, era un dibuix animat, es mejava fins els bebès.»

Jérémy, de 5 anys i 3 mesos, està atrapat entre dos pols d'atracció, la violència dels atemptats i les obres urbanes. La pregunta: «N'has vist a la tele» el fa decantar-se cap a la ficció: «És una cosa que explota, potser un avió o un cotxe, o, si no, és una casa que cau.

-Qui les fa explotar?

-No ho sé, algú que va pujar amb una escala, va picar amb un martell i, després, pffft.

-N'has vist a la tele?

-Sí, va ser a la tele que ho vaig veure, era un cotxe i un avió que van explotar al mateix temps, va fer un soroll molt gran, tothom es va salvar, i jo també!

-Tu hi eres?

-No, jo no, els de les altres ciutats, de les altres terres.

-Això passa a París?

-No, només a la tele.

-Són històries de debò?

-No, perquè les he vistes a la tele.

-Què era, una pel.lícula, informacions?

-Una pel.lícula.»

Les escenes que imaginem els infants testimonien l'empremta de la televisió sobre les seves representacions, fins i tot si les fonts d'aquestes representacions queden ocultes la major part de les vegades: només un 15% d'entre ells fa referència a la televisió.

L'aprenentatge a la televisió pren formes particulars a causa de la situació televisiva. És, essencialment, un aprenentatge per impregnació. La impregnació és una forma d'aprenentatge que es caracteritza pel fet que la persona aprèn sense saber que aprèn. Els aprenentatges fonamentals com el de la llengua materna o els costums del medi funcionen en bona part per la impregnació. L'aprenentatge per impregnació és molt potent, opera eficaçment al principi de la vida i, més generalment, en totes aquelles circumstàncies en les quals no és necessari saber que s'aprèn. La impregnació funciona per la via de les emocions. Si la vivència televisiva és singular, els fets de comunió emocional són compartits pels telespectadors.

ACTIVITAT FÍSICA PER ALS MÉS PETITS

JOSEP ALCALDE AMAYA

Antecedents

Des dels anys trenta, dintre del camp de la medicina, va anar sorgint una metodologia de recuperació i detecció de problemes mitjançant l'estimulació motriu. Aquest tipus d'estimulació consistia a activar determinats centres neuromotors del pacient per tal de prevenir possibles deficiències motores.

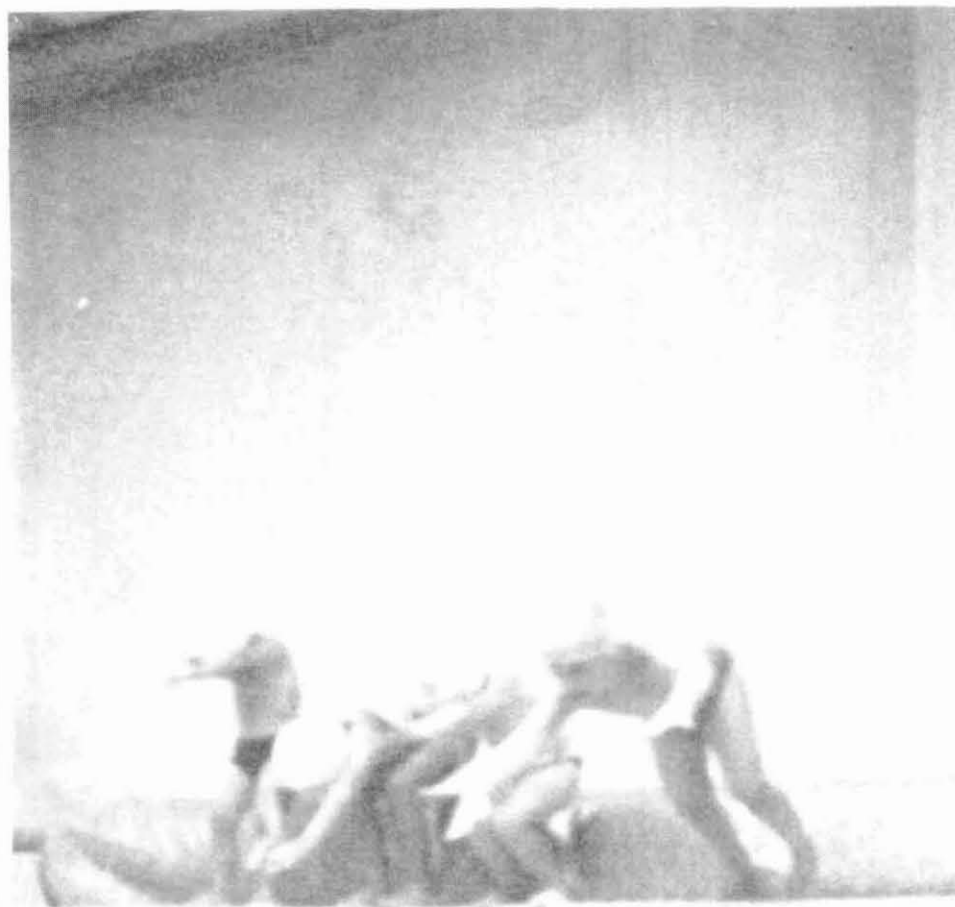
D'aquesta manera, l'estimulació motriu va ser també contemplada com a element d'aplicació positiu en nens normals, a l'hora de potenciar destreses dinàmiques posteriors.

Es van començar a realitzar estudis des de diferents camps professionals, principalment l'educació física i la psicologia. D'aquests estudis es va treure la conclusió que l'aplicació de l'estimulació motriu era molt positiva per a cadascuna d'aquestes disciplines.

El camp que ens interessa per a aquest treball és el de l'educació física. Els antecedents d'una relació entre el moviment o l'activitat física i l'educació de l'infant es poden trobar d'una manera definida a les idees de l'educació natural propugnada pels filòsofs de la Il·lustració: l'individu (per tant, des que neix fins que mor) s'ha d'interaccionar amb el medi natural. La naturalesa comporta canvi, moviment, per tant, una educació natural ha de ser una educació amb mobilitat, amb estimulació externa que genera moviment.

A partir dels estudis dels anys vint, i amb l'empenta que comença a rebre tot el món de l'infant, l'activitat física als primers anys de vida esdevé una realitat a diferents països: França, Espanya, Unió Soviètica, Anglaterra i Estats Units, entre d'altres, comencen a practicar activitats físiques amb infants petits. D'aquestes activitats, cap als anys seixanta, la natació conformarà l'aigua com el medi més idoni per a potenciar aspectes psicomotrius.

Al nostre país, tot això es trenca amb l'etapa franquista, i és a partir dels vuitanta que es tornen a realitzar experiències sobre aquest tema. Es veu clarament que l'estudi de les reaccions motores, i l'estimulació d'aquestes, permeten avantatges qualitatis en el desenvolupament posterior de l'infant.



No hi ha una incidència clara de l'educació física sobre el període sensorio-motor (0-2 anys). No hi ha un reconeixement clar del que significa l'etapa del naixement als dos-tres anys com a fonament de destreses. És per això que aquest tipus d'educació no està encara formalitzada.

La majoria d'escoles bressol no disposa del material o de l'espai adient per a practicar una bona i adequada programació d'activitat física amb els infants. Aquesta situació és deguda al no reconeixement institucional de l'educació física dels infants petits. De les professions que treballen aquestes edats (psicòlegs, llicenciats en educació física, mestres d'escola bressol, monitors físics,...) cap d'elles no té una formació específica del que és i el que es treballa d'activitat física amb infants més petits de tres anys.

Amb aquest panorama, actualment la nostra societat no té encara els mecanismes necessaris per a garantir als seus infants la possibilitat de la pràctica i el coneixement de l'activitat física.

Educació i moviment

Tradicionalment, sempre s'ha interpretat que el nou nat no tenia les capacitats ni per a aprendre coses, ni per a realitzar cap mena d'activitats que no fossin les que se'ls ha atribuït de tota la vida: dormir i menjar. Per aquesta raó, encara ens trobem amb infants que, als dos i tres anys, tenen certes mancances en la seva educació motriu. El motiu d'això és que aquests nens no han treballat el seu esquema corporal, el seu equilibri, o la seva lateralitat d'una manera adequada com perquè l'infant l'hagi assimilat totalment.

L'origen d'aquestes mancances podem trobar-lo en diverses explicacions. Potser la més important de totes seria la falta de conscienciació dels pares envers la necessitat d'una educació no formalitzada a partir dels primers mesos de vida. Aquesta educació incidiria de manera molt directa en el moviment, ja que des que neix, l'infant és capaç de relacionar-se amb el medi extern mitjançant el seu propi cos, i per tant s'ha d'educar el seu moviment.

Per aquesta raó l'activitat física en edats inferiors als quatre anys adquireix un gran valor, no sols a nivell educatiu en general, sinó a altres nivells, com poden ser, per exemple, el neurològic i el psicològic.

A nivell neurològic, el sistema nerviós de l'infant està ja plenament capacitat per a realitzar gran varietat de moviments, i la no realització d'aquests comporta el retard de determinades funcions motores. Fins a la meitat del segle vestien els nou nats amb un tipus de roba que els mantenia immobilitzats fins a la cintura, durant llargs períodes de temps (set mesos i més). S'ha comprovat que aquesta immobilitat implica un retard considerable a l'hora de començar a donar les primeres passes.

A nivell psicològic, la passivitat que soporten els nou nats comporta, en la majoria dels casos, una acumulació de nerviosisme, que esclata de formes molt variades: agressivitat, incapacitat, inseguretat, ... L'infant que no aconsegueix dominar el seu esquema corporal es troba amb un gran desavantatge en relació amb el medi.

Per tant, el moviment no és tan sols aconsellable en edats fins als tres anys, sinó que és necessari per al bon desenvolupament de l'infant, ja sigui a nivell afectiu, cognitiu, psicològic i fisiològic.

Molt sovint, veiem el nou nat incapaç de realitzar qualsevol activitat física, per la seva imatge de fragilitat, de tendresa,... però s'ha de tenir en compte que, des del seu naixement, el nou nat és ja independent de la seva mare a tots els nivells, menys els d'alimentació i protecció. Per tant, té totes les capacitats per al moviment i comença a exercitar-les als primers minuts de vida. Un exemple d'aquesta estimulació motriu des del naixement serien tots els reflexos innats. Si posem un nou nat bocaterrosa, ell mateix fa el moviment per aixecar el cap i el tronc. Si el posem sobre una superfície dura, és capaç de fer el moviment de marxa amb les cames. Dintre de l'aigua, el nou nat realitza ja amb les cames els moviments propis de la natació.

Cap als tres mesos, ja pot donar voltes estirat sobre la panxa. Als sis-set mesos l'infant comença a tenir una independència de la mare gràcies al moviment de gateig, que li servirà per a explorar tot el medi que l'envolta. Entre els set i els onze mesos hi ha una gran activitat física, sobretot de les cames, que es preparen per poder aguantar el pes durant la marxa. És aquesta una etapa de grans avenços: diferenciació del tacte, orientació espacial, distinció de sorolls i ritmes, experimentació amb objectes, resolució de problemes, increment del gateig, flexions de cames, ascensions de terra a dret amb ajuda,...

Al voltant de l'any, arriba la marxa i s'incrementen les possibilitats de l'activitat física, les distàncies es fan més llargues i el nivell de dificultat augmenta. A partir d'aquí comencen a iniciar-se ja tot un ventall d'activitats, que s'aniran perfeccionant a mesura que l'infant adquireixi el domini del seu esquema corporal. Algunes de les activitats que es poden realitzar durant el segon i el tercer any són: cursa, salts, natació, trepar, pujar i baixar amb seguretat, lliscar, tirar, aixecar, llençar, arrossegar, empènyer,...

La situació a Barcelona

L'activitat física dels infants petits és un tema, com hem vist, de gran importància dintre de l'educació integral del nen. Per aquesta raó, durant el curs 1989/90, es va celebrar a Barcelona el primer curs sobre «Educació física del naixement als tres anys», realitzat l'últim trimestre de 1989 i el segon de 1990.

El curs va ser dirigit per Dolors Canals, i va ser organitzat pel Centre del Desenvolupament Humà del naixement als tres anys. Anava dirigit a professionals de l'educació de la infància (mestres escola bressol, psicòlegs) i de l'educació física (ensenyants de natació i llicenciats en educació física). Es va comptar, a més, amb l'assessorament d'altres professionals del camp de la medicina, l'etnologia i la zoologia.

L'objectiu del curs va ser la formació d'ensenyants específics d'educació física del naixement als tres anys. Es componia de sis blocs de continguts, que comprenien des dels antecedents del moviment fins a la formació d'ensenyants. Els blocs eren:

- Bloc I: Història del moviment biològic. Persistències filogenètiques als nostres sistemes.

En aquest bloc es va tractar el moviment com a element necessari dels éssers vius. La segona part del bloc es va il·lustrar amb els exemples del moviment del ximpanzés i les abelles.

- Bloc II: Anatomia, fisiologia i psicologia del moviment 0-3. Es va perfilar una visió molt completa de les possibilitats amb que l'infant s'enfronta al seu medi extern.

- Bloc III: Capacitats i desenvolupament 0-3. Autodesplaçament per aigua, terra i aire. Moviments sobre diferents eixos. Es van analitzar totes aquelles destreses que pot realitzar el nen durant els tres primers anys de vida.

- Bloc IV: Influència de la societat sobre el moviment del infants. El «motlle cultural».

- Bloc V: Formació professional del monitor 0-3. Es van perfilar uns trets sobre les condicions de tot ensenyant. Es va parlar de necessitats: educació formal prèvia, de coneixement científic general, disposició física i emocional, interès,...

- Bloc VI: Documentació, recerca i nivells internacionals. Conclusions i propostes.

J.A.A.
SEAE

Bibliografia:

OÑA SICIGIA, Antonio, *Estudio experimental de los efectos de la aplicación de un programa de E.F. en el periodo sensoriomotor (0-2 años)* a Revista de Investigación y Documentación sobre las ciencias de la Educación Física y del Deporte, vol. II, núm. 3 (1986), p. 43-54.

DIEM, Liselott, *Deporte desde la infancia*. Valladolid. Ed. Miñán, 1978.

LE BOULCH, Jean, *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*. Madrid, Doñate, 1983.

Apunts del curs «Educació Física del naixement als tres anys». Celebrat a Barcelona l'octubre-desembre 1989, abril juny 1990.

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



infant i salut

LA PREVENCIÓ DE MALALTIES TRANSMISSIBLES A L'ESCOLA BRESSOL: EXPERIÈNCIA I PROPOSTES

La malaltia transmissible a l'escola bressol ha estat sovint un motiu de preocupació, tant per als pares com per als mestres. En l'article es donen, a partir d'una experiència, una sèrie de pautes d'actuació per tal de disminuir el risc de contagi.

ROSER TORRA i BASTARDAS, LÍDIA BIESCAS i CHIC

Què és la malaltia transmissible?

«Les malalties transmissibles són una conseqüència de l'entrada, el creixement i la multiplicació de microorganismes nocius en el cos de l'home.» (*Manual de malalties transmissibles a l'edat infantil*. Ajuntament de Cerdanyola).

Les malalties transmissibles a l'escola bressol

La vida col·lectiva a l'escola bressol, com a qualsevol altre àmbit on conviuen moltes persones, pot afavorir la transmissió de malalties. Hi ha un risc especial d'infecció quan els nens comencen a anar a l'escola, ja que, per a la majoria, sortir del reduït cercle familiar representa la primera vegada que es troben àmpliament exposats a les infeccions comunes. Aquestes infeccions solen ser la causa per la qual els nens falten a l'escola, ja que la curiositat del nen i el fet d'interessar-se per tot el que hi ha al seu voltant, sense conèixer els límits de seguretat i d'higiene, fa que augmenti el risc de contagi davant les malalties transmissibles.

Una preocupació

Quins pares no han tingut angoixa a l'hora de dur, per primera vegada, el seu fill a l'escola bressol? Angoixa fonamentada en el risc d'infecció i contagi de malalties transmissibles i que moltes vegades va acompanyada del consell del pediatre. Són molts els pares que ens han comentat que el metge del nen els ha alertat que a l'escola bressol hi ha un risc de contagi. Aquesta elevada incidència de les malalties transmissibles quan un nen comença a anar a l'escola s'ha de considerar, però, que té aspectes positius, ja que aquest fet, per raó de l'adaptació al nou ambient, crea un aprenentatge immunitari. A més a més, hem de tenir present que per als infants, la vida col·lectiva a l'escola potencia el seu desenvolupament en tots els àmbits de la persona, físics, emocionals, cognitius, relacionals, comunicatius... i que aquest fet té com a fita complementar l'acció familiar. L'escola bressol té també uns recursos humans i uns recursos materials que ofereixen aspectes positius en l'evolució dels infants.

Una experiència

La incidència actual de la malaltia de la SIDA i el risc de transmissió a l'escola ha estat el motiu perquè el curs passat a l'Espurna de Manresa, conjuntament amb el departament de sanitat municipal, iniciéssim un plantejament i un assessorament per adoptar actituds i mesures preventives davant del problema. Així ens hem adonat que no només calia actuar davant d'aquesta malaltia, sinó davant dels riscs de qualsevol malaltia transmissible a l'escola:

Per aquest motiu hem fet un treball d'aprofundiment, sanitaris i educadores, de les mesures i criteris que cal prendre per a la prevenció de les malalties infecto-contagioses. Per això hem elaborat el nostre Pla d'Actuació Sanitària, tal i com aconsella el manual *SIDA i escola* de la Generalitat de Catalunya, i amb el qual volem contribuir a la limitació de les situacions de risc que comporten les malalties transmissibles.

Per redactar el Pla hem definit quines són les diferents formes com es poden contagiar les malalties infeccioses i en cada una d'elles descrivim les malalties més freqüents que es poden transmetre, mesures d'higiene general i mesures d'higiene de l'utilatge. Finalment, fem una referència als criteris de limitació d'entrada a l'escola per a nens afectats de malaltia transmissible.

Seguidament presentem un esbós del que ha estat el pla.

El pla d'actuació sanitària

CONTAGI FECAL-ORAL

La transmissió és per contacte fecal-oral a través de la femta (pot ser per orina però és menys freqüent) i les mans que l'han tocada.

Les malalties que es volen prevenir són: hepatitis A, diarrees, parasitosis intestinals...

Mesures d'higiene personal

- Per a la neteja dels nens que encara no controlen les dejeccions s'aconsella utilitzar manyoples d'ús individual i fer-ne servir una en cada canvi.
- Cal que la persona que faci el canvi es renti després les mans amb aigua i sabó i que utilitzi freqüentment el raspall d'ungles.
- En cas de brot epidèmic és millor fer servir guants d'un sol ús per a canviar els nens.
- Cal que cada nen tingui dues tovalloles, una per posar sobre del canviador i l'altra per eixugar el culet.

Mesures d'higiene de l'utilatge

- Si els canviadors s'embruten amb el canvi de dejeccions es netejaran amb aigua i sabó i posteriorment amb aigua i lleixiu (1/4 part d'aigua per 3/4 parts de lleixiu).
- Els raspalls d'ungles se submergiran diàriament amb aigua.
- Tres cops al dia (mig matí, després de dinar i la tarda) s'hauran de desinfectar els vàters i els orinals amb detergent i posteriorment amb aigua i lleixiu.
- Cal tenir present, a l'hora de la higiene diària del local, netejar amb més detall tot allò que estigui en contacte sovintejat amb les mans (poms de portes, tancadors d'aixetes, interruptors...) i amb la femta (canviadors de nens, orinals...).

CONTAGI NASAL-ORAL

El contagi es produeix a través de petites gotes de saliva que s'expulsen en tossir, esternudar, parlar..., o a través d'objectes contaminats utilitzant les

mans com a mecanisme de transmissió. Les malalties que es volen prevenir són: les virasis, malalties exantemàtiques, grip, tuberculosi, refredats.

Mesures d'higiene personal

VIA NASAL:

- Cal ventilar les classes sovint i especialment a partir de l'hora que marxen els nens de l'escola.
- A partir dels dos anys, treballar a la classe la respiració i l'hàbit de mocar-se sols.

VIA ORAL:

- Treballar amb els nens l'hàbit de protegir-se la boca en tossir.
- Evitar, sempre que sigui possible, l'intercanvi d'objectes per la boca: xumets, gots, tovallons, etc...

LES MANS:

- Treballar l'hàbit de rentar-se les mans abans i després de menjar i, en general, sempre que sigui necessari.

Mesures d'higiene de l'utilatge

- L'utilatge de fàcil intercanvi a través de la boca es netejarà i desinfectarà un cop a la setmana. En els lactants es farà diàriament. També el material a l'abast dels nens (joguines, coixins, cadiretes...) ha de ser rentable.
- Els gots es rentaran diàriament amb aigua i sabó.

CONTAGI A TRAVÉS DE PELL I CABELLS

La transmissió es fa a través d'alguna lesió a la pell, de les llàgrimes o en els cabells d'un cap a l'altre per simple contacte.

Les malalties que es volen prevenir són: conjuntivitis, pediculosi (infestació de polls) i les malalties infeccioses de la pell.

Mesures d'higiene personal

PELL

- Cada nen portarà una tovallola per a les mans, que serà d'ús individual.

CABELLS

- Quan hi hagi algun nen amb pediculosi a la classe, s'ha d'evitar l'intercanvi d'objectes com raspalls, barrets, pintes, gorres, bufandes...
- En cas d'existència de pediculosi, s'ha de donar a conèixer als pares dels nens afectats i a la resta de pares de la classe per tal de controlar els casos.
- No és aconsellable la utilització de loció parasitària de manera indiscriminada (s'aconsella que la utilitzin només els nens afectats), ja que la loció anti-parasitària usada excessivament pot fer malbé els cabells i crea resistències en el paràsit.

CONTAGI PER MITJÀ DE LA SANG

La transmissió és a través de ferides o lesions a la pell. Les malalties que es volen evitar són l'hepatitis B, la Sida...

Mesures d'higiene personal

- Cal tenir precaució a l'hora de la desinfecció de ferides i és millor que faci la cura una persona que no tingui cap ferida oberta a les mans.
- La persona que atengui el nen ha de rentar-se prèviament les mans, amb aigua i sabó.
- La ferida es netejarà primer amb aigua abundant i sabó.
- Després del rentat i per a més seguretat es pot aplicar un desinfectant específic, com la solució aquosa de povidona iodada al 7,5-10% (a les farmàcies hi ha diferents preparats comercials), durant un temps de 3 a 10 minuts, si és possible.
- Segons les característiques de la ferida i, sobretot, si continua sagnant, és aconsellable tapar-la per tal d'evitar que altres nens puguin estar en contacte amb ella.
- Quan s'hagi acabat la cura, la persona que l'ha fet, tornarà a rentar-se les mans amb aigua i sabó i, com a precaució complementària, pot aplicar-se alcohol etílic. Si s'ha tacat amb sang o mucoses, per a pell amb ferides pot aplicar-se una solució aquosa de povidona iodada al 7,5-10%. És millor, però, que si la persona que ha de fer la cura té ferides a les mans utilitzi guants d'un sol ús.
- Si la ferida és profunda o important cal valorar la vacunació antitetànica del nen.

Mesures d'higiene de l'utilatge

- Les taques de sang sobre objectes, superfícies o terra, es netejaran primer amb aigua i sabó i després amb una solució de lleixiu domèstic (250 ml. de lleixiu -40 gr./litre Cl lliure- i 750 ml. d'aigua, és a dir, 1/4 part de lleixiu per 3/4 parts d'aigua) i es deixarà actuar durant un temps de 15-30 minuts.
- En cas d'haver de netejar roba tacada de sang, es farà de manera independent de la resta.
- No s'utilitzarà mai un drap o una baieta tacats de sang per netejar d'altres objectes o superfícies. Abans de tornar-los a utilitzar cal desinfectar-los bé amb aigua, sabó i lleixiu (15-30 minuts) i si estan molt bruts, és millor llençar-los.

Creris de limitació d'entrada a l'escola per als nens afectats de malaltia transmissible

(Extrets d'*Orientacions sanitàries per a les llars d'infants*. Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social.)

No s'ha d'acceptar l'entrada de cap nen quan presenti:

- Brutícia o manifesta manca d'higiene.
- Febre (temperatura superior a 37'5° C rectal o 37° C axil.lar).
- Diarrea.
- Estomatitis (infeccions o nafres disseminades a la boca).
- Erupcions i d'altres alteracions de la pell (exceptuant si porten informe del pediatre amb el diagnòstic i indicant que no són contagioses).
- Conjuntivitis purulenta (lleganyes amb pus groc) sense tractament.
- Muguet (mal blanc) sense tractament.
- Parasitosis intestinals (cucs, làmblies) sense tractament.

Conclusions

En el nostre treball diari, tot i que es tinguin clares intuïtivament quines són les mesures higièniques simples que cal tenir presents, sovint hi poden haver descuits que poden ésser causa de transmissió d'una malaltia infecciosa.

Creiem que el fet d'elaborar el P.A.S. és útil per revisar les situacions de risc, determinar quina és l'actuació correcta i que es pot fer per millorar-la. És important que aquest pla el conegui tot el personal del centre (educadors, feines, conserge...) i revisar-lo periòdicament per tal de millorar aquelles petites actituds que sempre s'haurien de tenir presents.

Després del nostre treball d'aprofundiment, pensem que cada escola hauria de tenir el seu propi pla d'actuació sanitària davant les malalties transmissibles.

També és important que l'escola bressol tingui uns criteris de limitació d'entrada per als nens afectats de malaltia transmissible i que aquests siguin coneguts pels pares. De vegades, quan el nen, pel seu propi bé i pel dels altres, no pot anar a l'escola, el fet és viscut en forma de conflicte pares-escola i s'oblida la situació real del nen.

R.T.B.

Metgessa. Dep. de Sanitat. Aj. Manresa

L.B.C.

Coordinadora. L.L.I. Espurna. Manresa

Bibliografia:

1. *Orientacions sanitàries per a les llars d'infants*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social, Barcelona, 1985.
2. *SIDA i escola*. Informació per a educadors. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social, 1990.
3. *Manual de malalties transmissibles a l'edat infantil*. Ajuntament de Cerdanyola del Vallès.

HEROIS DE PAPER: GARGANTUA



L'autor i l'obra

François Rabelais nasqué el 1483 a la Denivière, prop de Chinon, fill d'un ric terratinent i home de lleis. L'any 1532, apareix un llibre de cròniques sobre el gegant medieval Gargantua que té un èxit enorme.

Després Rabelais escriu, amb el pseudònim Alcofribas Nasier (anagrama del seu nom), una mena de continuació: «Les horribles et espoventables faitz et prouesses du très renommé Pantagruel, roy des Dipsodes, filz du grand géant Gargantua, composez nouvellement par Maistre Alcofribas Naiser». Se serveix de l'èxit de la crònica sobre Gargantua per difondre el Pantagruel i així fer passar el seu missatge, el pantagruelisme, a favor dels nous corrents humanistes inspirats per Erasme. Però amb pseudònim, per si de cas, perquè l'esperit humanista, i de retruc reformador, no era vist amb bon ull per tothom en aquella època.

En el Gargantua, igual com en el Pantagruel, es conta el naixement, la infància, l'educació i les proeses de Gargantua, pare de Pantagruel. Però Rabelais, com a bon plaga que és, es rifa una mica del lector, tot convidant-lo a trobar el «moll substanciós», després de dir-li que «el propi de l'home és el riure». No en va Rabelais acabava amb aquestes paraules el pròleg del Gargantua:

«Ara, amors meus esbargiu-vos i llegiu la resta amb alegria, per a satisfacció del cos i en profit dels ronyons. Escolteu, doncs, vergues d'ases (que mala

buba us faci ranquejar). Recordeu-vos de beure a la meua salut, quan ho fareu, i jo us en daré penyora ara mateix».

El Gargantua és una sàtira contra l'obscurantisme i la intolerància; propugna la pedagogia racional enfront dels mètodes tradicionals, condemna l'imperialisme i exalta una institució monàstica que prescindeix dels vots de pobresa, castedat i obediència, per basar-ho tot en la pròpia disciplina: «Fes el que vulguis».

Fragment

Els pares de Gargantua foren Golaufre i Gargamella. Golaufre era un gran senyor, molt trempat i menjaire formidable. Gargamella, filla del rei dels papallons i tan escuracassoles com en Golaufre, es delia especialment per les tripes de bou gras. Vet aquí que un dia que en menjà moltes, moltíssimes, li nasqué tot d'una Gargantua. Li sortí per l'orella dreta; i no pas plorant: güe, güe, güe, güe, com els altres bebès, sinó que bramava: beguda! beguda! beguda! El bon Golaufre es trobava amb els companys quan sentí el terrible bram que féu el seu fill en venir al món, cosa que l'estremí i li féu llençar com un renec, una cosa així com «gargantua»! I els assistents convingueren a posar aquest nom al nou nat, perquè aquell mot fou el primer que digué el pare. La mare també hi assentí.

Parlant de menjar, no menys de tres àpats feia cada dia: al matí quan es llevava del llit, al migdia i al vespre. A més dels dotze cuiners que estaven constantment atrafegats preparant els seus aliments, van ser nomenats catorze sots-cuiners, un majordom, catorze escudellers proveïts de pales i forques a guisa de culleres i forquilles; i finalment catorze vailets boters per a bissar-li la beguda a la seva boca mateixa.

Per a vestir Gargantua foren necessàries les quantitats de roba que es consignen a continuació:

–mil metres de tela per a confeccionar-li una camisa i dos-cents metres més per a les sotaixelles.

–mil cent metres i un pam d'estamet blanc per a les calces.

–quatre-cents metres de vellut morat per a fer-li unes sabates i sis pells de vaca negra per a les soles.

–setze pells de follet per als guants, a més a més de tres pells de dimoni per a les vores, segons recepta d'unes bruixes.

Gargantua fou educat en la millor disciplina que el seu pare coneixia i que era la de tots els infants del país: beure, menjar, dormir; menjar, dormir i beure; dormir, beure i menjar. A més a més, aprengué a rebolcar-se pel fang, a embrutar-se el nas, a empastifar-se la cara. Duia les sabates a retaló; es pixava a les sandàlies, es mocava amb les mànigues. Donava cops de puny a les sopes, reia tot mossegant, menjava primer la molla que la crosta. Lligava les sargantanes, es feia pessigolles per tal de fer-se riure. Es gratava la panxa amb un cistell. S'esmolava les dents amb un esclop. Es pentinava amb un got. Es gratava allà on no li feia picor. Tot ho volia i tot ho perdia.

Algunes de les proeses que es contenen:

I
Una vegada el jove gegant necessitava un bastó de viatge. Va córrer cap al parc i, escollint una grossa alzina ben dreta, l'arrencà com aquell qui arrenca una mata de fesols. Després en tragué les branques i convertí aquell arbre en un bastó de viatge gros com un pal de navili.

II
Un dia que passava pel poble de Dinan va sentir un pessigolleig de gana i s'aturà per dinar. Les gents de la vila van portar-li tota mena de provisions, però no li duien pa. En preguntar Gargantua la raó d'aquella mancança li varen contestar que d'un any ençà no havia fet un mal buf de vent i, és clar, els molins no podien giravoltar ni moldre. En Gargantua somrigué i, tot sortint a la plana, va bufar-se el cap dels dits i l'aire fou tan violentament agitat que tots els molins de la comarca van posar-se a rodar sis setmanes seguides.

III
Arribat als Pirineus, cansat ja de tant córrer, va ajeure's a dins d'una vall i s'adormí. El seu somni durà molts anys. Un dia que un llenyataire es deixà sorprendre per una tempesta, va adonar-se de Gargantua i va prendre el seu cos per un puig i, veient mig oberta la boca del gegant, va ficar-s'hi a dins amb el seu feix de llenya per aixoplugar-s'hi. Sorprès de la caloreta que es desprenia a dins d'aquella cova, li va venir la idea d'explorar-la i va trobar-se set pelegrins que venien de Jerusalem i que també s'hi havien refugiat. En aquest punt, Gargantua feu un esternut i tots varen caure d'esquena. -Un terratrèmol! -varen exclamar els malaventurats mentre fugien com diables cap a fora.

Tafaneries

És del tot curiós i interessant el fet que el gegant medieval que avui ens entreté tingui alguns trets que l'emparenten amb gegants tan nostres com el Gegant del Pi, conegut en d'altres contrades com el Fort Farell; en efecte, tant Gargantua com el Fort Farell es varen servir d'un arbre que, a tall de bastonet, els ajudés a millor passar el camí.

I què me'n dieu de la seva bufera? No crec que tingués res a envejar a qualsevol dels Bufim Bufaines que passen pels nostres contes.

D'altra banda, també el gest de Gargantua, quan cansat de fer camí s'ajaca en ple Pirineu i que fa que hom confongui la seva còrpora amb una muntanya, recorda aquells gegants que són a l'origen de coves, cofurnes i esvorancs, de muntanyes i valls.

A casa nostra hi ha una gran afecció a explicar els accidents geogràfics a base de considerar que el seu origen es deu a aquests éssers fantàstics. Tot poble que s'enorgulleixi dels seus orígens disposa d'una creença a l'ús. Heus aquí alguns exemples que així ho corroboren: es creu que un bisbe és a l'origen de la muntanya que presideix l'horitzó de Torroella de Montgrí; es parla que el massís del Montseny es deu al cansament que prengué a uns certs gegants Esmè...

Bibliografia

Llibres de consulta:
SORIANO, Marc. *Guide de littérature pour la jeunesse*. París. Flammarion, 1975.

Traduccions i adaptacions:

Gargantua i Pantagruel. Traducció i notes de Miquel Àngel Sánchez Ferriz. Barcelona. Ed. 62 i La Caixa, 1985.

Gargantua. Adaptació anònima. Barcelona. Proa, 1987.

Gargantua. Traducció de Lluís Deztany. La Rondalla del Dijous n. 11.

Gargantua. Rondalles Universals. Barcelona. Polígrafa, 1987.

Adaptació i comentaris. Roser Ros i Vilanova.

Libres a mida

 Grup Promotor
d'Ensenyament



Rodolí

Educació infantil
Parvulari

Rodolí és una proposta de Grup Promotor d'Ensenyament per a la reforma d'educació infantil.

Un material obert que permet la participació directa del professor. Amb un plantejament vivencial i significatiu de l'aprenentatge. Amb importants novetats, des d'un suport físic d'enquadernació innovador fins a un material per compartir l'educació amb la família. Amb escenaris per contextualitzar els centres d'interès.

Rodolí, un material fet a mida de l'entorn, del nen i del professor. Un material a mida per a la nova educació infantil.

«Childcare Network»

La *Childcare Network*, Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea ha publicat quatre nous informes que tracten de quatre àrees prioritàries identificades per la mateixa *Childcare Network* en anteriors estudis:

1. L'home com a educador: corresponsabilització en l'atenció a la infància.
2. Qualitat dels serveis d'atenció als infants.
3. Els treballadors dels serveis adreçats als infants més petits de 4 anys.
4. Necessitats dels serveis als infants en el medi rural.

Aquests informes tenen el seu origen en quatre seminaris europeus organitzats per la *Network* el 1990. Cadascun d'ells aporta una valuosa documentació recollida en els dossiers preparats especialment per a cada seminari.

Però els informes pretenen quelcom més que el fet d'aportar informació. El seu principal objectiu és donar recomanacions per endegar possibles actuacions. Per això, cada document conté una sèrie de recomanacions específiques adreçades a la Comissió Europea, als estats que en són membres i als organismes socials.

Segons Peter Moss, coordinador de la *Childcare Network* aquests informes defineixen els punts clau de les àrees prioritàries i estableixen el calendari per a futures accions a Europa.

NOTA. Les persones interessades a obtenir els informes elaborats per la *Childcare Network*, poden escriure a la redacció i els enviarem els documents fotocopiats.

Congrés d'Activitats Aquàtiques

Els dies 26, 27 i 28 de setembre se celebrarà el Barcelona la segona edició del Congrés d'Activitats Aquàtiques organitzat pel SEAE (Servei d'Ensenyament i Assessorament Esportiu). Per a més informació adreceu-vos a SEAE, Floridablanca, 146, 2n. 1a. 08011 Barcelona. Tel. (93) 423 12 01. FAX (93) 246 88 33.

Debats per la Renovació Pedagògica

El passat 16 d'abril va començar a l'*Aula Provença* el cicle de debats que amb el títol genèric «*Democràcia i Escola*» organitza la Federació de MRP de Catalunya i les revistes pedagògiques *Crònica d'Ensenyament*, *Guix*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Perspectiva Escolar* i *Infància*.

El debat inicial es va fer a partir de la ponència de Maria Villalta que va tractar el problema dels *Consells Escolars de Centre*. A partir d'una anàlisi del que ha estat el desenvolupament de la LODE en aquest aspecte, es va fer una reflexió sobre els condicionants que, en aquest moment, tenen els Consells Escolars de Centre i quins aspectes són els que poden ajudar a la seva consolidació.

A part de la relació amb l'autonomia dels centres i la capacitat de decisió que tenen, es van fer referències també als condicionants externs al sistema educatiu: model de societat, model de participació, etc. El debat serà recollit, juntament amb la ponència, en la publicació final.

El cicle continua a *Tarragona* (ponència de Mercè Boix), *Barcelona i Lleida* (ponència de Joan Rué sobre l'autonomia a l'escola).

Les *Fundacions* Jaume Bofill, Serveis de Cultural Popular i Esico han aconegut la iniciativa i li donen suport com a continuació dels debats que elles organitzen a l'*Aula Provença*.

II Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials

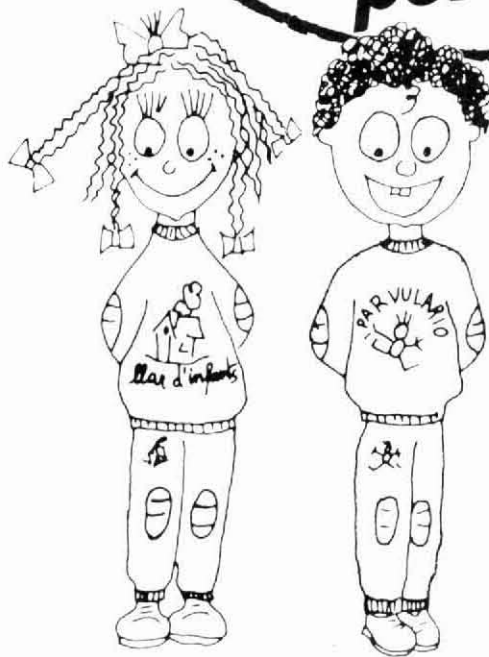
S'ha celebrat a l'Escola de Mestres «Sant Cugat» de la Universitat Autònoma de Barcelona el *II Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, que ha estat dedicat als projectes curriculars de centre, amb especial referència a l'àrea de Ciències Socials, en el context de la reforma educativa.

El Simpòsium ha estat organitzat pel Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Per a més informació: Sílvia Lancete. Tel. 581 18 78 (de 8 a 15 hores).

**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

cop d'ull a revistes

Aprentatge

AGUILAR, J.; OLLER, C.: LUDI: una ludoteca para el futuro, *Juguetes y juegos de España*, núm. 117, febrer 1991, pp. 275-298.

BORJA SOLER, M.: El modelo ibérico de ludotecas, *Juguetes y juegos de España*, núm. 117, febrer 1991, pp. 120-144.

Didàctica

ALABAT, M.C.: Una experiència d'educació no-sexista al Parvulari, *Guix*, núm. 161, març 1991, pp. 17-22.

Otra organización, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 189, febrer 1991, pp. 34-35.

LENZI, F.: Dedicato a mamma e papà, *Infanzia*, núm. 6, febrer 1991, pp. 26-29.

Educació

CASINI, L.: La fiaba al nido in un'ottica di continuità educativa, *Infanzia*, núm. 6, febrer 1991, pp. 44-45.

CRIADO, J.A.: Un huerto en el patio, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 190, març 1991, pp. 26-27.

Premier apprentissage, *Cahiers pédagogiques*, núm. 291, febrer 1991, pp. 8.

SAN MIGUEL, M.: Unas fantasías demasiado animadas, *Comunidad escolar*, núm. 308, 6 de febrer 1991, pp. 18-19.

Formació

ZAY, D.: Les Professeurs des écoles maternelles et les IUFM, *Cahiers pédagogiques*, núm. 291, febrer 1991, pp. 15.

ZUCCARI, G.: Quattro linee di sviluppo dei valori nei bambini, *L'Educatore*, núm. 14/15, febrer 1991, pp. 55-60.

Literatura infantil

BINIÉS, P.: Libros en movimiento, *Comunidad escolar*, núm. 312, 6 de març 1991, pp. 11.

PROIETTI, L.; PERUZ, M.: Fiabe su misura, *Infanzia*, núm. 6, febrer 1991, pp. 53-56.

Llengua

ARTIGAL, J.M.: Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años, *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 7-8, 1990, pp. 127-144.

CORTÉS, M.; VILA, I.: Uso y función de las formas temporales en el habla infantil, *Infancia y aprendizaje*, núm. 53, 1991, pp. 17-44.

FORNELL, R.: Aprofitament dels jocs didàctics per al treball de vocabulari i estructures al parvulari amb un programa d'immersió, *Escola catalana*, núm. 276, gener 1991, pp. 9-12.

Matemàtica

BIBLIOTECA ROSA SENSAT: Bibliografía sobre matemática a l'educació infantil, *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrer 1991, pp. 30.

CANALS, M.A.: Estructuració del pensament del nen de 0-6 anys a través d'activitats lògico-matemàtiques, *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrer 1991, pp. 2-7.

MUNT I XIFRE, R.M.: El nen cec descobreix la matemàtica, *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrer 1991, pp. 25-29.

REVERTER, R.: El racó de matemàtica a parvulari, *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrer 1991, pp. 19-24.

TORRA BITLLOCH, M.: El tractament de la lògica a parvulari, *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrer 1991, pp. 8-13.

VALLÈS GENÉ, J.: El disseny curricular a la llar d'infants i parvulari en matemàtiques, *Perspectiva escolar*, núm. 152, febrer 1991, pp. 14-18.

Orientació als pares

ONUSHKIN, V. G.: La universidad popular y la formación pedagógica de los padres en la URSS, *Perspectivas*, núm. 74, 1990, pp. 269-278

RESTUCCIA SAITTA, L.: Per una cultura del nascere, *Infanzia*, núm. 6, febrer 1991, pp. 8-10.

Pedagogia

GASPARI, P.: Osservare e progettare, *L'Educatore*, núm. 14/15, febrer 1991, pp. 61-64.

Política educativa

COLOMER, J.M.: La utilitat del bilingüisme, *L'Avenç*, núm. 144, gener 1991, pp. 26-34.

GUERRERO, A.: Aprender entre dos culturas: estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes, *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 7-8, 1990, pp. 145-156.

Psicolingüística

VILA, I.: Aspectes psicolingüístics en l'educació bilingüe, *Escola catalana*, núm. 275, desembre 1990, pp. 29-31.

Psicologia

PÉREZ, G.: Aprender antes de nacer, *Comunidad escolar*, núm. 307, 30 de gener 1991, pp. 18-19.

Psicopedagogia

MORO, Ch.; RODRÍGUEZ, C.: ¿Por qué tiende el niño el objeto hacia el adulto? La construcción social de la significación de los objetos, *Infancia y aprendizaje*, núm. 53, 1991, pp. 99-118.

PETTER, G.: Jean Piaget: un insegnamento che vale anche per i genitori, *Il giornale dei genitori*, núm. 185, febrer 1991, pp. 16-25.

Salut

SBORDONI, S.: Nidi, mamme e bambini, *Il giornale dei genitori*, núm. 185, febrer 1991, pp. 30-35.

Societat

BARBIERO, M.C.: La difficile identità del bambino extracomunitario, *Vita dell'infanzia*, núm. 7, març 1991, pp. 31-34.

CATTI, G.: Per capire un bambino musulmano, *Vita dell'infanzia*, núm. 7, març 1991, pp. 25-27.

GAUTHIER, N.: La maternelle sous pression, *Cahiers pédagogiques*, núm. 291, febrer 1991, pp. 9-10.

GEORGE, J.: Un peu d'histoire, *Cahiers pédagogiques*, núm. 291, febrer 1991, pp. 11-14.

El Museo de Figueres, modelo de museo moderno, *Juguetes y juegos de España*, núm. 117, febrer 1991, pp. 200-204.

POLLEGGIONI, O.: Relazioni familiari e abuso all'infanzia, *Il giornale dei genitori*, núm. 185, febrer 1991, pp. 26-29.

SCAGLIA, A.: Educare i nostri figli ad una società e ad una scuola multiculturale, *Vita dell'infanzia*, núm. 7, març 1991, pp. 38-41.

ZELIOLI, A.: La nuova scuola Montessori per tutti i bambini, *Vita dell'infanzia*, núm. 7, març 1991, pp. 14-16.

Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

Codi P. Població Província

Telèfon

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números)

Import: 3.150,- ptes. (IVA inclòs) per l'any 1991.

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms del titular _____

Entitat Oficina Compte

Població Província

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

Jurjo Torres
**El currículum
oculto**



Morata

TORRES SANTOMÉ: **El currículum oculto**. Madrid. Morata, 1991.

L'obra és una reflexió i una proposta, teòrica i pràctica, dels tipus de currículum. L'autor distingeix dues situacions: les de *reproducció*, que fan referència als sistemes que les configuren, i les de *producció*. El currículum de producció reflecteix el món de l'infant. No és un currículum oficial, i no té la rutina i manca d'imaginació de la burocràcia: és una alternativa vital i democràtica a la recerca d'una educació globalitzadora. Aquest currículum ja és present en els Grups de Renovació Pedagògica, Escoles d'Estiu, Reciclatge... i de totes aquelles activitats que potencien la responsabilitat pedagògica. Treball ben documentat, amb cites de pedagogs, sociòlegs i etnòlegs, com es fa palès en els capítols sobre grups juvenils, masclisme, racisme en l'educació o problemàtica del professorat.



PUJOL i MONGA, M.; ROCA i CUNILL, N: **Treballar per projectes a parvulari**. Vic, Eumo, 1991.

L'escola ha d'oferir una situació no estructurada, que permeti al nen ser ell mateix l'organitzador intencional d'aquest petit, però total, món ocupat per persones com ell, per objectes i per un espai on les coses són i adquireixen un protagonisme: espai, objectes i persones, mitjans a l'abast dels mestres per aconseguir el procés de maduració de l'infant. En un entorn adient, una tasca lenta i rigorosa de reflexió introduirà el nen, com a observador i experimentador, en el raonament científic de les lleis que regeixen el seu hàbitat. Aquestes són les fites que es proposen les autores: un llibre planer, de bon llegir, amb molts exercicis pràctics. El pròleg, de Piero Sacchetto, de l'Equip Pedagògic de l'Ajuntament de Bolonya, és d'inexcusable lectura.

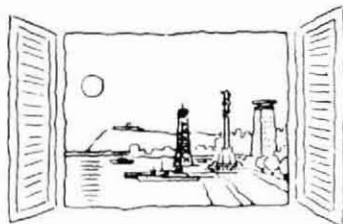
Edició i Administració: A.A.P.S.A. «Associació de Mestres Rosa Sensat» Còrsega, 271 - 08008 Barcelona. Telèfon 237 07 01

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Marisol Gelonch. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Carme Cols, 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, Natí 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 i Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Preu de subscripció: 3.150 ptes. l'any P.V.P.: 580 ptes. I.V.A. inclòs.



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

feu música amb **ABACUS** COOPERATIVA



BARCELONA
Ausiàs Marc, 16-18
Tel. 302 21 08

Còrsega, 269
Tel. 415 14 44
Balma, 163
Tel. 415 58 11

BADALONA
Temple, 9
Tel. 384 19 19

CORNELLÀ
Bellaterra, 41
Tel. 375 64 01

SABADELL
Forn, 8
Tel. 727 01 64

STA. COLOMA DE G.
Irlanda, 90-92
Tel. 386 31 40