

REVISTA  
DE  
L'ASSOCIACIÓ  
DE  
MESTRES  
ROSA SENSAT

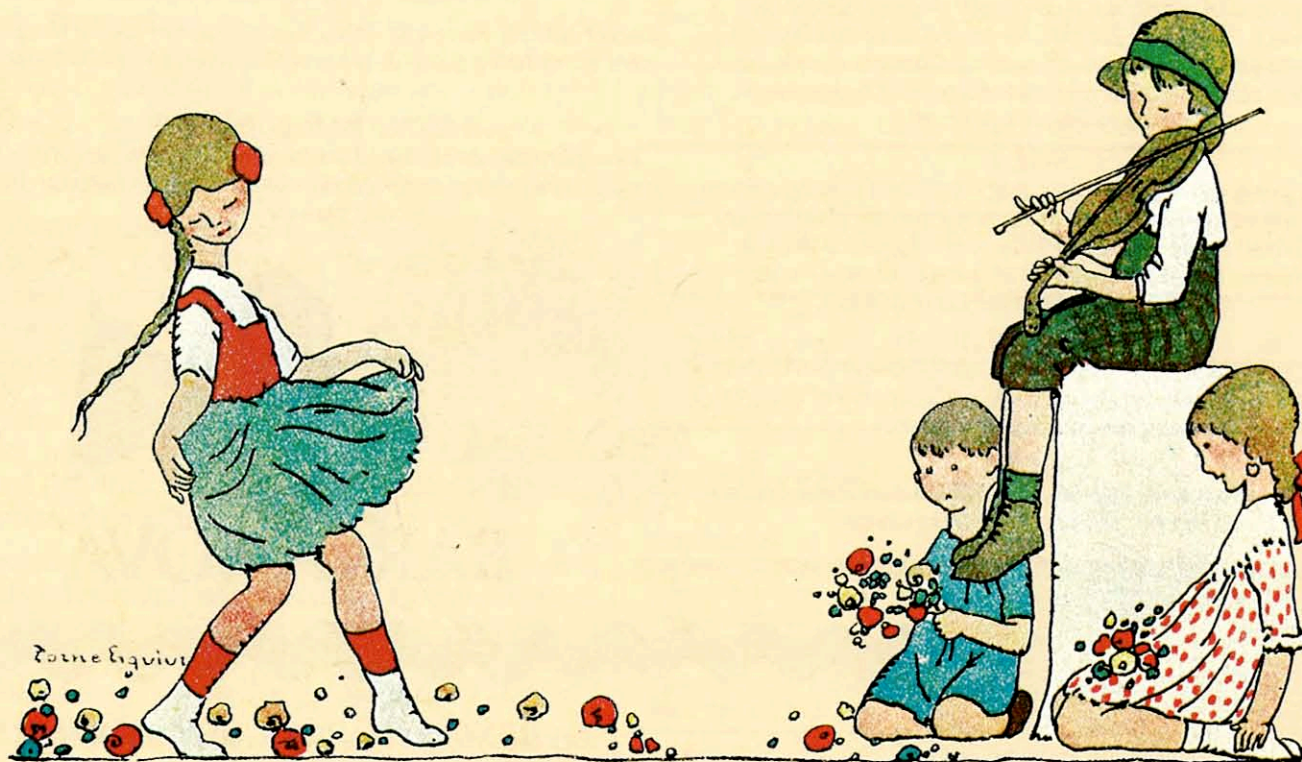
# in-fàn-ci-a

# 25

educar de 0 a 6 anys

juliol - agost 1985

Pere Torné Esquiús



85-86

# EL PRE-ESCOLAR MÉS RENOVADOR I MÉS PEDAGÒGIC



La sèrie Sol, que abraça els nivells de jardí d'infància i pàrvuls I i II de pre-escolar, ha estat concebuda com un mètode globalitzat, amb uns centres d'interès oberts, però sistematitzats, que permeten realitzar una programació adequada a cada nivell.

## SOL I

Sol 1, per al jardí d'infància, conté sis centres d'interès en un sol volum, de format una mica més gran que el dels altres nivells, tenint en compte la necessitat grafomotora de l'alumne d'aquest nivell. En el mateix volum s'inclou el material complementari corresponent.

## SOL II

Sol 2, per al nivell I de pàrvuls (4-5 anys). Conté nou centres d'interès repartits en dos volums, cada un amb el material complementari corresponent.

## SOL III

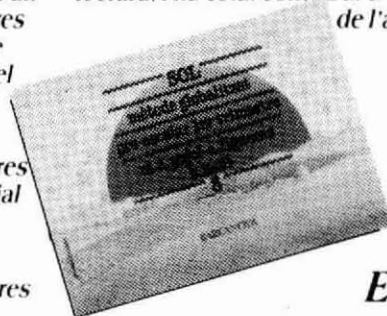
Sol 3, per al nivell de pàrvuls (5-6 anys). Conté dotze centres d'interès, distribuïts en tres volums.

## INICIS

Inicis conté els exercicis indispensables per a l'aprenentatge de l'escriptura a partir de les possibilitats grafomotores del nen.

## CENT PARAULES

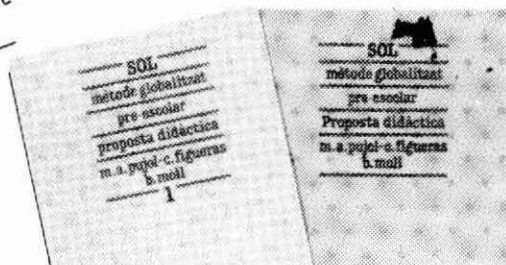
Cent paraules és el llibre d'iniciació a l'aprenentatge de la lectura, i ha estat concebut d'acord amb les possibilitats reals de l'alumne.



Editorial  
**BARCANOVA**

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA EN MARXA

PROPOSTES DIDÀCTIQUES  
PER AL MESTRE



# REALITAT I UTOPIA

Rosa Sensat ha arribat a la seva XX Escola d'Estiu aquest any 1985 en que són ja més de vint les Escoles d'estiu que es celebren a Catalunya.

Aquest any 1985 en que tots plegats celebrem i recordem i treballem encara per perfilar i aprofundir en la concepció d'Escola Pública, aquella concepció que a la X Escola d'Estiu es proclamava com a marc de política educativa que ha de fer possible tant de treball per la qualitat de l'escola, com vint anys d'Escola d'Estiu multiplicats per vint focus actius de mestres renovadors permeten calcular.

Aquest curs 84-85 que ara acaba, i continua amb tantes celebracions, ha estat el curs de la gran celebració ciutadana de la campanya en defensa de l'Escola Pública i de la seva qualitat. El curs s'acaba i les celebracions i la campanya continuen a la recerca d'aquell marc polític que ara fa deu anys formulàvem com una esperança, i ara dia a dia veiem avançar o parar-se, i podem treballar per aconseguir, ara en un camp ara en un altre, amb dificultats diverses i per tant amb necessitat d'un pla ben traçat i compartit.

Els mestres continuem treballant-hi dins de l'escola, a classe amb els nens, a l'equip amb els companys, amb els pares, i fora de l'escola no sols a les Escoles d'Estiu sinó a les seves organitzacions i en les instàncies de participació ciutadana. Molt del progrés en qualitat de l'escola es deu a aquest treball i a aquesta participació, però la qualitat de l'escola exigeix una dedicació dels poders públics que s'ha de traduir no sols en pressupostos econòmics sinó en flexibilitat en l'administració per acollir tots els nous processos positius, capacitat d'informació i d'impuls administratiu per anar perfilant el sistema educatiu, i fins diríem imaginació per anar responnent com a sistema a les noves necessitats educatives de la societat.

La nostra etapa 0-6, la més abandonada del sistema, requereix precisament molta més imaginació, impuls i flexibilitat administrativa que diner. Definir el 0-3, diferent però relacionat amb el 3-6; avançar cap un 3-6 cavalcant entre el 0-3 i el 6-8, demanar de l'Administració alguna cosa a què no està gaire acostumada i que els mestres coneixen i practiquen de fa temps.

¿Imaginem una Escola d'Estiu, al costat d'una escola de nens d'aquestes edats, amb uns quants mestres experimentats i experimentades com a professors i professores, i amb Ministres i Consellers i Directors Generals i Subdirectors i Caps de Servei i fins de Negociat, com a alumnes? Infància es presta a organitzar-la el dia que un parell de dotzenes es matriculi.

## in-fàn-ci-a-25

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: TECNOLOGIA, JOCS I IMAGINACIÓ/José Luis Aranguren	7
Escola 0-3: L'EDUCACIÓ VISUAL COM A PROPOSTA/Roser Juanola	10
Escola 0-3: HA MORT IRÈNE LÉZINE/Rosa Boada	14
Escola 0-3: UN PROJECTE SECTORITZAT PER A LA INTEGRACIÓ DELS INFANTS AMB DEFICIÈNCIES/Equip d'Integració per la Petita Infància	16
Escola 3-6: «EL CURS S'HA ACABAT...»/Tina Roig i Roser Ros	20
Test: ESTAR AMB ELS NENS/Federico Bordogna	24
Escola 3-6: EXPERIÈNCIA D'ACÚSTICA EN XIQUETS DE 4-6 ANYS/Joan Escrivà	27
Infant i Societat: TEMPS ERA TEMPS. DIDES I BOLQUERS/Josep González Agàpito. EMILI O DE L'EDUCACIÓ/J.J. Rousseau	34
Infant i Societat: DESCOBRIR EL PROPÍ COS/Frederic Boix	36
Infant i Salut: CONSUM D'ALCOHOL A LA INFÀNCIA/Santiago Torres i Fèlix Reina	41
Racó del Conte: EL REI QUE VOLIA SER FELIÇ	44
Informacions	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

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

Direcció: Irene Balaguer. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Francina Martí. Consell de Redacció: Josep Bras, Jaume Centelles, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Núria Jiménez, Jordi Maduell, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satué. Composició: Grafitex. Fotolits: Cromex, S.A. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

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

Preu de subscripció: 1.800 ptes. l'any P.V.P.: 325 ptes.

in-1

# plana oberta

## 0-6 a Nova York

### Breus paràgrafs informatius

Dues vegades seguides, en una setmana, la infància ha estat notícia de primera pàgina al *New York Times*. La primera per informar que tant els pedagogs com els líders polítics mostren un interès creixent per l'educació dels 3 als 5 anys ja que l'evidència demostra que, a més de ser beneficiosa per als infants, redueix a la llarga la despesa pública. El conseller d'educació de la ciutat dona suport a la idea de començar l'escolaritat oficial als 4 anys (1).

L'altra notícia es refereix a la baixada de la mortalitat i morbiditat infantils (2) que es preveu malgrat la crisi econòmica i segons informa UNICEF, gràcies a mesures universals senzilles i eficients una de les quals és la medicació sistemàtica del creixement infantil (pes i alçada) durant els primers 5 anys. Aquestes mesures han d'estar a mans dels qui tenen cura de l'infant diàriament.

Altres factors directament lligats a la salut i fins i tot a la vida de l'infant són: l'educació de les dones (la mortalitat infantil és molt més alta entre mares analfabetes que entre mares amb 4 anys d'escola), i l'espaiament de les gestacions (els parts seguits, a menys de dos anys d'interval, produeixen el doble de morts) (3).

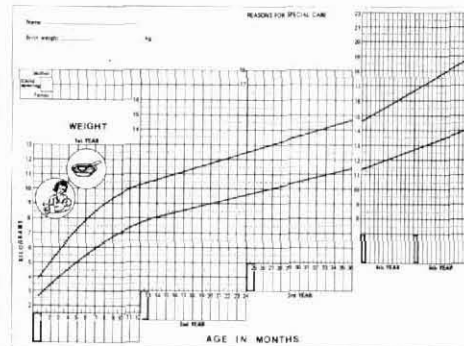
### Nova llei sobre la seguretat dels infants en els cotxes

A partir del primer de gener, l'estat de Nova York requereix que els menors de 4 anys utilitzin seients especials aprovats, a qualsevol lloc del vehicle que ocupin. Els més grans han de portar cinturó tant si van al davant com al darrere. El conductor ha de pagar les multes per als menors de 16 anys que no compleixin (les excepcions són: taxis, autobusos escolars i algun altre).

Les estadístiques han destruït els mites sobre els cinturons de seguretat, com: «no són necessaris anant a poc a poc» (80 % dels accidents mortals i greus tenen lloc a velocitats mitjanes i baixes), «emplitjoren la situació en

una topada» (les probabilitats de mort són 25 % més altes sense cinturó), «limiten la mobilitat dins del cotxe» (el conductor no ha d'estirar el braç cap enrera o buscar coses per davant. Si els ocupants s'han de moure cal aturar el cotxe) (4).

Per a informació sobre la situació a Catalunya, veure l'article «Com viatgen els nens en automòbil» de Biazis, J. - Coll, M. - Mayol, L. - Picañol, J., publicat a *Infància* núm. 12, maig-juny 1983.



Gràfica universal del desenvolupament ponderal infantil (pes normal del naixement als cinc anys) de la Organització Mundial de la Salut. Les línies marquen els límits màxim i mínim.



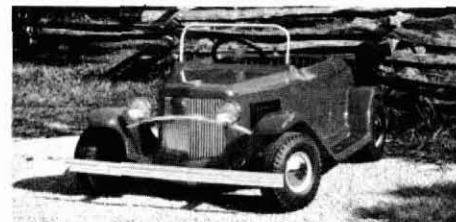
Un dels models de seients aprovats per als infants que viatgen en automòbil. (Foto cortesia d'American Automobile Association.)

### La indústria de les joguines

Aquesta setmana, 10 de febrer, s'obre a Nova York la Fira de Joguines (no oberta al públic). Les companyies han de tenir en compte diferents lleis sobre normes mínimes de toxicitat, flamabilitat, etc. encara que no hi ha una llei federal que les cobreixi. La Comissió de Seguretat per als Productes del Consumidor informa que, encara que van de baixa, als accidents majors i menors produïts per joguines registraren la xifra de 118.000 l'any 1983.

Sobre disseny i concepte hi ha algunes iniciatives excel·lents, sobretot entre els grups menors, però els psicòlegs estan preocupats per la influència creixent de les companyies de joguines sobre els programes infantils de TV complementats amb discs, còmics i vídeos. Aquesta coordinació resulta en un control considerable del contingut de tots ells que, degudament explotat, produeix beneficis elevats (\$500 milions de vendes internacionals en un cas).

Les joguines, per al primer any o per al segon, s'ajusten més a finalitats educatives i de desenvolupament que és el que volen molts pares. Però de seguida que l'infant creix els pares funcionen sovint com «agents de compra» per als fills que demanen, exigeixen, allò que la TV els condiciona a voler.



A la botiga de joguines més coneguda de Manhattan — i pisos a la 5ª Avinguda — s'exhibeixen actualment cinc models d'automòbils per a nens i nenes des de sis anys. Tenen motor de gasolina, sistema elèctric, marxa endavant i endarrere, tres cavalls, velocitat màxima de 10 a 20 km. hora, i una llargada de dos metres. Preus a partir de 700\$. Per a parcs, clubs o particulars sota supervisió d'adults. Prohibits a les vies públiques.

Model reproducció a mitjana escala del clàssic 32. (Foto cortesia de Crue-Cut Manufacturing and Dist. Co.)

### Cançons de bressol

Hi ha uns quants compositors joves que creen noves cançons de bressol sobre principis molt diferents. Estem lluny de les tècniques tradicionals populars elaborades segle darrera segle per tots els pobles, com de les que produï la música occidental del xv al xix tot i que la base és la mateixa: sons repetitius i suaus per induir la son a l'infant.

D'entre les recents, en llenguatge contemporani, una compositora utilitza les expressions sonores humanes de plaer (o post-plaer) aaaa...mmmm... amb combinacions vocals interessants. Un compositor fa servir una frase musical curta «en circumferència» (per dir-ho simplement: 6 notes melòdiques que recomencen, després d'una pausa, amb la nota 2a i acabem amb la 1a., seguit de recomençar amb la 3a. i acabar amb la 2a. etc.). Té un efecte senzill i viu, però quiet (5).

### Gimnàstica abans dels 3 anys

En aquesta ciutat hi ha dotzenes de centres de gimnàs especialitzats (alguns oberts 24 hores) per a dones gestants, per a olímpics, per a obsessos, per a cardíacs i també per a infants a partir dels sis mesos. N'hi ha que comencen als tres i, sobre base individual, fins i tot als 8 dies (combinat amb massatge).

Generalment fins als 2 anys cada infant ha d'anar acompanyat d'un adult que estigui capacitat per participar activament sota la supervisió de l'instructor. El total es limita a 10 ó 12 infants per classe d'una hora (de vegades als baixos d'una església, organització cultural o al pis d'una escola).

Hem observat recentment el gimnàs «Y» de l'Upper East Side (banda est del parc central) i el «Walden» a la banda oest del mateix parc. Al primer la classe incloïa 11 infants entre 16 i 22 mesos. El programa no és estructurat; cada infant va pel seu compte, lliure d'ajuntar-se o no amb els altres. Hi ha 2 ó 3 períodes en comú —com els 15 minuts al trampolí gran—, relligats amb cançons (tradicionals) i música (bon rock), donant ocasió a cada u de ser part de «tots alhora» i també de mostrar la seva habilitat individual davant de tots els altres. Hi ha pauses i cançons de ritme. L'instructor o instructora s'encarrega que

# plana oberta

cada infant, a les seves mans, passi per tots els aparells i que la classe funcioni com cultura física i ocasió social amb aprenentatge educatiu tant per als infants com per als seus acompanyants.

Les classes es poden continuar a casa, en versió simplificada, a base de discs, amb textos i dibuixos (6).



*Caminant sobre la biga, l'infant s'agafa als polzes de l'adult. Cap altre suport. L'instructor era entrenador d'un equip d'hoquei d'escola superior abans del seu treball amb el grup de 16 a 24 mesos, que prefereix.*



*Cappirell a la barra amb l'ajuda de la instructora Kay Gainer que dona classes unes hores a la setmana. La resta de temps el dedica a «Aerodance», un equip de dansa aèria del qual n'és membre.*

## La recerca

A la base dels temes anteriors i posteriors hi ha la creixent recerca científica que continua obrint camí. Es practica principalment a les universitats i grans hospitals. El concepte del nou nat està canviant, és tota una altra cosa dels estereotips de temps enrera (malauradament encara perpetuats en alguns textos mèdics per a futurs pediatres i manuals per a psicòlegs). Un infant de pocs dies no és tan desvalgut, incapacitat ni estandarditzat com es creia. Té grans mitjans de supervivència i comunicació i algunes funcions es manifesten abans del calendari establert fins ara.

A menys de 25 cm de la cara, la vista es precisa de pressa i els infants comencen a mirar els perfils del que veuen i investiguen al seu voltant, fins i tot a les fosques (com demostra la cambra infraroja). A un mes, diferencien els sons del llenguatge dels altres. Més endavant lleixen els llavis (relacionen el so *aaaa* i *iiii* amb la forma de la boca). La combinació constant de diverses percepcions cerebrals procedents d'activitats diverses constitueix vir-



*Als 23 dies, imitant un adult. (O. Mavatos; A. Meltzoff; R. Moore).*

tualment la primera forma de pensar. El procés de socialització també comença aviat i s'estén a contemporanis a partir dels primers mesos (7).

D'aquestes troballes i d'altres es dedueixen aplicacions pràctiques que les professionals de la infància haurien de conèixer millor i utilitzar. Per exemple: la comprovació que l'hormona del creixement, provinent de la glàndula pituitària, es segrega durant el període de son més profunda (etapa delta) reforça la importància del repòs nocturn en bones condicions i posa en evidència els efectes perjudicials de la son interrompuda o escassa sobre el desenvolupament de l'infant (i també en menys escala per a l'adult que la necessita per a la reparació dels teixits).

## Les «nurseries»

Com en les universitats de primera fila, hi ha cua d'inscripcions i exàmens d'entrada a les millors «nurseries» (llars d'infants) on comença l'educació en grup als 2 o 3 anys. Aquest sistema, temperat per beques i llocs per a minories ètniques, no hi ha dubte que afavoreix els grups econòmics més alts i més conscients —majoritàriament professionals (com a tot arreu, els més conservadors continuen deixant la cura dels seus infants al personal menys educat).

Els grups intermediaris utilitzen sistemes de «part-time», classes especialitzades (gimnàstica, dansa, música, pintura i socialització en grups petits). Últimament, tècnics, gent d'oficina, models, treballadors qualificats apunten els seus fills per aquests serveis d'alta qualitat però relativament cars (\$8 a \$15 per sessió, quantitat generalment menor que el seu sou per hora).

Més avall hi ha les guarderies que tots coneixem, (no tant nombroses com en altres ciutats europees) entre les que sobresurten les cooperatives i les que són part dels nous condominis i alguna indústria.

Per sota, els grups de 4 a 6 infants al càrrec d'una dona veïna.

La demanda de bones «nurseries» és molt gran però aquest no és un moment històric, com ho foren els anys de la 2<sup>a</sup> guerra mundial i la postguerra, en què el govern es posava darrera. Tanmateix tornarà aviat la seva hora en aguditzar-se dos fets ineludibles: el 53 % de les mares



*La mestra de «nurseries» Susan Astor ha creat una xarxa de centres de gimnàs per a infants «Playorena» que compta amb 17 centres a Nova York i rodalies i 3.000 deixebles. El seu marit Mike, psicòleg, participa en el programa. (Foto: Dan Miller.)*

d'infants de menys de 5 anys treballen fora de casa, per tant la «nursery» és una necessitat social.

La recerca científica demostra més i més la importància i permanència de l'educació precoç de l'infant i els avantatges d'un ambient propi compartit amb contemporanis. Per tant, una bona «nursery» és un dret (8).

## Dolors Canals

New York, març 85

### Notes:

- (1) *New York Times* 17-12-84
- (2) *Id.* 20-12-84
- (3) «The state of the world's children» UNICEF, 1983
- (4) American Automobile Association, Publicació 3.400, 1983.
- (5) «Lullaby» cassette. National Endowment for the Arts.
- (6) «Fir Kids» Cyclops Records Inc., Cy-909.
- (7) La bibliografia és extensa. Entre llibres populars en els que es mencionen aquests fets figuren: «The brain» R. Restak. «The first 12 months» F. i T. Caplan. «The baby checkup books». Hillman, i «Time» 81583.
- (8) Veure l'informe «Head Start» (començament de dret, o sortida aviat), iniciat els anys seixanta amb seguiment dels resultats.

# plana oberta

## III Congrés nacional de la U.S.T.E.C.

Els passats dies 27 i 28 d'abril de 1985, la Unió de Sindicats de Treballadors de l'Ensenyament de Catalunya (U.S.T.E.C.), vàrem celebrar el nostre III Congrés Nacional.

Els objectius marcats per a aquest Congrés eren: enfortir el sindicalisme autònom, nacional i de classe a l'ensenyament en lluita per l'escola pública catalana, ja que ara, més que mai, cal potenciar-ho perquè és una necessitat que afecta totes les treballadores i treballadors de l'ensenyament de Catalunya.

D'ençà la constitució de la U.S.T.E.C. (ara ja fa set anys) com a sindicat nacional, són encara moltes les aspiracions i reivindicacions que esperen una resposta positiva dels poders públics, sense oblidar els companys i companyes que treballen a l'ensenyament privat cada dia en pitjors condicions de treball i amb l'amenaça de perdre el seu lloc de treball.

La creació d'un marc de negociació real i propi de Catalunya, el veritable i efectiu reconeixement dels drets sindicals, aconseguir l'estabilitat en el lloc de treball, fer de l'alternativa d'escola pública una realitat, són aspectes encara pendents de ser assolits. Tot i que han estat moltes les transformacions socials, polítiques i econòmiques viscudes al llarg d'aquests set anys, avui el camí a recórrer és, si més no, tant llarg i la nostra particular Itaca tan llunyana com quan vàrem començar una travessia que endevinàvem difícil.

I si les dificultats fan que es vegi un camí ardu en les aspiracions i reivindicacions a l'ensenyament, és encara molt més difícil a l'etapa de l'educació dels més petits. En aquests moments, fins i tot cal reivindicar la consideració dels 0 a 6 anys com a etapa educativa, integrada plenament dins l'àmbit de l'ensenyament.

El que ha significat i s'ha fet fins ara a l'Escola Bressol ha estat possible per mitjà del treball fet pels educadors, pares i entitats i, com des de fa anys, la U.S.T.E.C., que han reivindicat i aprofundit en les condicions i necessitats que

calen a l'Escola Bressol, tant pedagògiques i organitzatives, com laborals.

La legislació i atenció d'aquest sector per part de les institucions oficials és una necessitat que en aquests moments és del tot peremptòria. Cal que l'Escola Bressol tingui un marc legal per tal de poder seguir la tasca que està realitzant, per solucionar la greu problemàtica que hi ha i perquè es doni suport a la creació i ampliació de la xarxa d'escoles públiques.

En el III Congrés s'ha donat molta importància a tota aquesta problemàtica i és per això que en totes les ponències aprovades s'han reflectit totes aquestes dificultats i s'ha apuntat el camí a prendre per poder solucionar-les. Així mateix, i atesa la major presència d'afiliades i afiliats, es va aprovar la nova estructura que tindrà l'Escola Bressol dins la U.S.T.E.C., amb la creació d'un secretariat, que possibilitarà una major informació i participació.

Per altra banda, es va aprovar una resolució sobre la situació en què es troba avui l'Escola Bressol, i es va denunciar l'actitud que estan prenent tant el Govern de Catalunya amb la promulgació d'unes Ordres tímides i oportunistes que creen confusions i mancances, com el Govern Central que es desfà dels seus compromisos en no voler promulgar la Llei d'Escoles Infantils. També es va denunciar la situació en què es troben les treballadores i treballadors del sector privat que ratlla en el més inversemblant imaginable i l'actitud d'alguns Ajuntaments, com el de Barcelona, que està aplicant una política laboral regressiva en les escoles pròpies del P.M.G. i intenta barrar el pas cap a escola pública a la resta d'escoles tutelades.

Per tot això, la U.S.T.E.C. per mitjà del III Congrés reclama la especial importància que té l'Escola Bressol i la solució de la seva problemàtica. Per això s'impulsarà des d'aquí un treball de cara a aconseguir aquestes fites, impulsant i donant suport a totes aquelles iniciatives unitàries que també volen fer-ho possible i, alhora, fa una crida a totes les treballadores i treballadors perquè junts puguem avançar per a la consecució de les reivindicacions laborals i d'una Escola Bressol de qualitat.

**Secretariat d'Escoles Bressol de la U.S.T.E.C.**

## SE VENDE GUARDERÍA INFANTIL

Negocio en marcha,  
con capacidad para 250 alumnos.  
Superficie construida, 1.671 m<sup>2</sup>  
y jardín de recreo.  
Ubicado a 3 kilómetros de León.  
Negocio muy rentable.

**PRECIO: 60.000.000 DE PESETAS  
FACILIDADES DE PAGO**

**Abstenerse curiosos**

INFORMACIÓN: TEL. 987 / 23 53 00. EXT. 251

## Un negoci rendible

I tant «rendits» com n'estem de predicar al desert! Un anunci com aquest i en aquest moment no ens passa desapercebut als «guarderos». Es per aquest motiu que no he resistit la temptació de fer-vos-el arribar i d'incloure un petit comentari, que agrairia públicament a Infancia.

Companys! Es divertit o trist —ja no ho sé— topar amb l'altra cara de la moneda. Mentre uns quants gastem totes les energies que tenim, i no tenim, per impulsar un projecte educatiu per la primera infància amb tot el que implica de déficits econòmics, altres, com veieu, encara amb tota impunitat ho consideren «Un negoci en marcha muy rentable».

Esperem que arribi el dia que la rendibilitat de l'educació es pugui mesurar per «*stotbom*» amb uns criteris més humans que econòmics.

Crec que caldria apel·lar als responsables polítics perquè una qüestió com aquesta no continui. Es ben sabut que donar una resposta adequada a l'educació dels infants NO ES UN NEGOCI RENDIBLE.

**Concepció Mas**

## La relació amb els pares

El tipus de relació que ha establert la Llar d'Infants Pica-rol amb els pares és fruit d'un treball de tot l'equip, que veia la necessitat d'establir contactes entre les educadores i els pares en benefici d'una millor adaptació i educació del nen.

La primera vegada que el pare entra a la guarderia és per sol·licitar informació o per fer la preinscripció. Crec que aquest primer contacte ja és força important, ja que el pare o la mare vol saber una mica com funciona la Llar. Tot i que moltes vegades el temps no permet de donar una explicació massa detallada en aquest primer moment, és necessari que els pares sentin que l'escola no és un lloc tancat i exclusiu dels educadors i els nens, sinó, també, un lloc on ells poden participar de molt diverses maneres.

Un cop el nen ja té plaça, i els pares saben del cert que el nen vindrà a l'escola, els convidem perquè vinguin amb el nen, i que tots junts juguin a la Llar. D'aquesta manera intentem que el nen no vegi l'escola com un lloc aïllat, on els seus pares no hi tinguin cabuda. Així de mica en mica, va coneixent aquest espai nou per a ell, amb l'ajuda dels seus. Ajudarem el nen a una millor adaptació, alhora que ajudarem els pares a sentir-se bé a l'escola, perquè ja prèviament l'hauran coneguda.

Si l'espai de l'escola és molt important, ho és molt més el contacte amb l'educadora, la persona que durant moltes estones i durant molts de dies compartirà amb ells la cura de l'infant. Els pares, encara que no sempre per les mateixes necessitats o creences, porten per primera vegada al nen a la guarderia amb por i una mica de recel. Han de compartir el fill amb una persona que fins ara els és desconeguda. Es per això que els pares anhelan de conèixer l'educadora del seu fill. Aquesta relació cal tenir-la molt en compte, sobre tot en una Llar d'Infants.

Abans de començar el curs, els pares vénen, primer sols, a conèixer l'educadora. Ella els explica una mica en què consistirà l'adaptació dels nens i també intentarà, si s'escau, desengoyar-los; parlaran fonamentalment del nen,

# plana oberta

ja que els pares ho volen i perquè també es necessari per a l'educadora saber les característiques del nen. Més endavant tornaran amb el nen, perquè comenci a adaptar-se a aquesta persona, totalment estranya per a ell fins aquell moment.

Entenem que, tractant-se de nens de 0 a 4 anys, els pares no poden deixar-los a l'entrada de l'escola, sinó que els han d'acompanyar fins a la classe. El mateix han de fer quan els vinguin a buscar. Encara tenim molt més clar que, sobre tot durant l'època de adaptació, és vital que els pares no tan sols el portin fins a la classe, sinó que s'estiguin una estoneta jugant amb ell. També és important, tant per part dels pares com de l'educadora, que quan el vinguin a buscar o el portin, comentin com va l'adaptació, ja que a la mare li és necessari saber que fa el seu fill mentre ella és fora.

Però, al mateix temps és molt important per a la mestra saber com és el comportament del nen a casa, si hi ha hagut algun canvi, etc.

Quan parlem d'adaptació a la llar d'infants, estem parlant d'una adaptació múltiple. El nen s'ha d'adaptar a l'educadora i a la llar en general; l'educadora, al nen i als seus pares; i per últim els pares ho han de fer amb l'educadora i amb la resta de la Llar.

Aquesta adaptació múltiple l'aconsegurem mitjançant contactes diaris; encara que, com el temps ens condiciona, aquests hauran de ser necessàriament curts. Creiem però, que això no té pas massa importància. El que cal és que n'hi hagi, encara que siguin curts, però això sí han de ser continuats i si pot ser, diaris, sobretot durant aquesta primera etapa del curs, la qual cosa permetrà a ambdues parts explicar tot el que ha anat fent el nen, tant a casa com a la Llar, petits detalls que ajudaràn a una bona relació entre pares i educadors i a una millor adaptació del nen que, en definitiva, és el que anem a buscar.

Sempre, però, hi ha el pare o la mare que per problemes d'horaris no poden venir a la Llar a buscar el seu fill, en aquests casos intentem que la relació s'estableixi d'una manera indirecta, a través de la persona que és fa càrrec del nen. Tampoc no podem deixar de banda aquells pa-



res que, suposem que per desconeixement de la importància de la tasca educativa que es fa amb els nens de 0 a 4 anys, no participen com nosaltres voldríem d'aquesta relació pares-educadors.

Fins aquí hem parlat d'una relació molt directa i individual entre pares i educadors. Ara ens referirem a una relació de col·lectivitat.

Cal esmentar, doncs, les reunions col·lectives, amb tots els pares de la Llar i tot l'equip. Normalment això es fa a final de curs, i aprofitem per convocar tots els pares que portaran el proper curs per primera vegada els nens.

També és habitual fer una reunió a principi de curs, però aquesta vegada amb tots els pares.

Cada trimestre hi ha també reunions per nivells, per tal que, d'aquesta manera, s'estableixen relacions entre els pares d'una mateixa classe. En aquestes reunions l'educadora els explica el programa del curs, el que faràn els nens, i perquè ho faran, els explica les característiques del nen, etc.

A la nostra Llar hi ha Associació de pares; aquesta fa de pont entre els altres pares i l'equip de la Llar amb la qual s'estableix una via de diàleg entre tots.

Una altra forma de relació i contacte que utilitzem és la d'informar a través de «notes» que posem a la bossa del nen a fi de poder comunicar qualsevol cosa, ja sigui una sortida, una festa, etc. Encara que el pare se n'assabenti per l'educadora, amb un full pots explicar amb més detall en què consistirà la sortida o la festa, etc.

Intentem que els pares sentin l'escola com a seva i que hi participin de diferent maneres: Acompanyant els nens en sortides, arreglant l'escola, organitzant festes conjuntament pares i educadors etc.

De totes maneres entenem que la relació amb els pares no acaba amb tot això; aquest és un camí obert que té molta importància i que cal, per descomptat que el treballarem conjuntament.

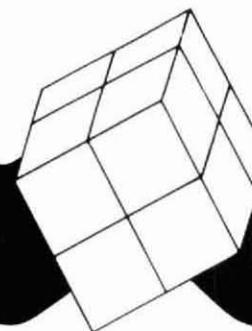
La nostra Llar fa quatre anys que funciona. Aquest tema, com tots els relacionats amb l'educació del nen de 0 a 4 anys, realment ens preocupa, però sabem que hem d'avançar junts per poder assolir moltes millores en aquesta etapa tan poc reconeguda.

## Bibliografia

- Guarderías* Liane Mozère Geneviève Aubert. Barcelona Gedisa, 1980.
- Guarderías infantiles* Davidson, Nowacka, Moore y otros. Barcelona. Nova Terra, 1972.
- El niño en la guardería* Elinor Goldschmied. Barcelona. Reforma de la Escuela, 1981.

**Pilar Esquiús**  
**de la Llar d'Infants**  
**«Picarol» de Manresa.**

85-86



# EL 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> I 8<sup>e</sup> MÉS RENOVADOR I MÉS PEDAGÒGIC

## NATURÀLIA

La sèrie *Naturalia* la constitueixen llibres de Ciències Naturals, el·licacions per facilitar a l'alumne la interpretació i la comprensió del medi natural que l'envolta, i dels fenòmens que s'hi donen. Tot això a partir de l'observació i de l'experimentació.

## ETNOS

La sèrie *Etnos* la constitueixen llibres de Ciències Socials, concebuts per a l'aprenentatge dels instruments i dels continguts fonamentals que serviran a l'alumne per aconseguir un coneixement major del seu entorn social, geogràfic i històric.

## ABAC

La sèrie *Abac* la constitueixen llibres de Matemàtiques que faciliten a l'alumne una comprensió quantitativa del món que l'envolta, a partir de la manipulació, l'experimentació i la resolució de problemes. Tot això amb un criteri senzill, amè i entretingut, però rigorosament científic.

## ATZAVARA

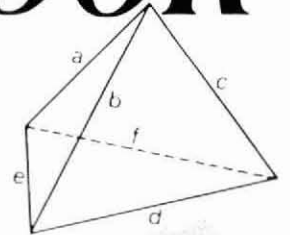
Els llibres *Atzavara* introdueixen de manera senzilla i entenedora l'alumne en l'estudi de la Llengua Catalana, amb una base rigorosament científica i d'acord als estudis actuals de fonètica i fonologia.

## ARBRES

La sèrie *Arbres* de lectures en llengua catalana presenta uns plantejaments innovadors que desenvolupen d'una manera total el pensament creatiu de l'alumne, alhora que potencia la seva consciència estètica i educa la seva sensibilitat i emotivitat.

## ZUMBEL I ALAMEDA

La sèrie *Zumbel* la constitueixen llibres de Llengua Castellana, concebuts per consolidar la capacitat lectora i desenvolupar l'adquisició d'una coherència intel·lectual que enriqueixi la sensibilitat, la maduresa verbal i el desenvolupament de la integració social de l'alumne. *Alameda* són llibres de lectures en Llengua Castellana que estimulen la sensibilitat estètica i la imaginació de l'alumne. L'ajuden a trobar en la lectura una activitat plaent.



$$A^3 \cdot A^2 = A^{3+2} = A^5$$

Editorial

# BARCANOVA



## LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA EN MARXA



PROPOSTES DIDÀCTIQUES PER AL MESTRE



COMPTES



# educar de 0 a 6

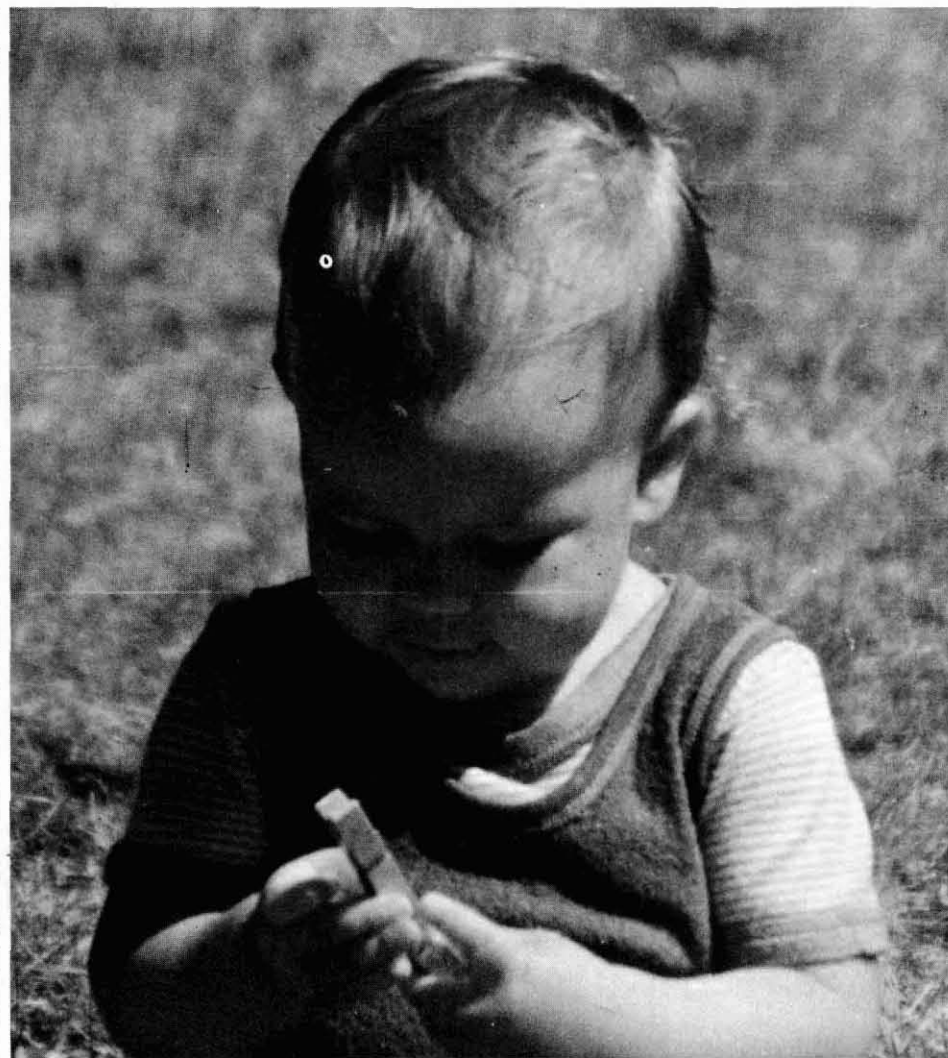
## TECNOLOGIA, JOCS I IMAGINACIÓ

JOSÉ LUIS L. ARANGUREN

«A mi nieto, Miguel»

No he estat mai, pròpiament dit, pedagog, ni tampoc psicòleg; menys encara psicòleg infantil. M'he dedicat, tanmateix, a l'ensenyança —universitària— i tinc alguna experiència de l'educació dels nens, experiència intensa, però ja llunyana, de l'educació dels meus set fills, i pròxima, però escassa —els avis hem estat reemplaçats, és el que solem dir, per la televisió— en la dels meus vuit nets. Però el problema sobre el qual aquí se m'invita a reflexionar afecta tots els qui estan preocupats pel futur de l'home que, com comença a succeir ara, és format, ja des de molt nen, en el si de la societat i la civilització tecnològiques. Ment i media, oci i tecnologia electrònica, joc i ordinador, considerats, bé com a disjuntiva, bé com a equilibri i fins i tot síntesi, síntesi més buscada que real i efectivament assolida: aquest és el problema sobre el qual es pensarà aquí.

Partim de l'afirmació que, en el nen molt petit, tota la vida, excepte en el sentiment i la satisfacció de peremptòries necessitats, és mer joc; i la realitat exterior, quan no és mitjà per a la seva satisfacció, és una pura *joguina*. De la invenció del *treball* no n' existeixen encara ni indicis; el nen va fent coses, sí, però tot jugant. El mateix fet de parlar i tot el seu aprenentatge és un mimètic jugar amb els sons que es va sentint capaç d'emetre, amb les paraules que, a poc a poc, va aconseguint d'articular, com qui ajunta les peces d'un *puzzle*.





El nen juga, doncs, amb les joguines de la realitat, és a dir, amb la realitat com a joguina. La joguina de primer, la no fabricada *ad hoc*, era i és un elemental tros de realitat que el nen, en un desplegament de la seva imaginació, es deia i, unint l'acció (simbòlica) a la paraula, *narrativament* transformava en tal: «Això —l'escombra, per exemple— *era* un cavall». (La utilització verbal de l'imperfet mereixeria una especial reflexió lingüístico-semàntica.)

Després, en una segona etapa de la nostra cultura, les joguines s'anaren convertint progressivament en reproducció miniaturitzada i perfecta —no solament de l'aparença, també del funcionament— dels artefactes tecnològics utilitzats pels grans, el tren elèctric, per exemple, amb el qual jugava més el pare que el nen. Paral·lelament, atorgant primacia, primer forma molt elemental, a l'estrategia, es desenvoluparen altres jocs, l'Oca, «l'Assalt», i, només amb llapis i paper, els «Barcos», tocats primer, després enfonsats, que consistien en *competició* entre els petits jugadors, enfront al joc no agonal, merament imaginatiu i lúdic.

Actualment, hem ingressat, estem ingressant a l'era de l'*ordinador* i els *videojocs*. La comunicació amb l'ordinador es descompon en dues parts: la programació del joc o de la tasca que es vol dur a terme, i el joc o tasca pròpiament dits. La primera part no està a l'abast dels nens dels quals aquí es tracta, ja que ha de fer-se amb els llenguatges accessibles a l'ordinador, d'entre els quals el més elemental, entre el *basic english* i el matemàtic, és com se sap, l'anomenat *Basic*, i ara també el *Logo*, que consisteix en «ordres» més puntuals que seqüencials i amb desenvolupament predominant, ara com ara, de la seva part gràfica. Allò que aquest nen sí que poden fer és jugar al joc prèviament programat, que pot trobar-se en qualsevol de les revistes que avui hi ha al mercat. La seva activitat comença «copiant» el programa corresponent, és a dir, «donant-lo» a l'ordinador per, a continuació, emprendre el joc pròpiament dit. (Jo he vist algun d'aquests jocs, com el de l'Aeronauta, el del Pintor Boig, el de la Volta Ciclista.) I anàlogament poden programar-se —i es troben ja programats— videojocs didàctics, com a «tasca» o «deures» de matemàtiques.

Però anem a allò que ens ocupa, a la valoració d'aquestes i, en general, de totes les tecnologies, des del punt de vista del desenvolupament de la imaginació i del lleure creador.

El nen comunica amb l'ordinador, no mitjançant *ordres* (que ja li han estat donades en el programa que es tracti), sinó suscitant la seva *resposta*. (A fi que apareixi a la pantalla allò que el noi ha «escrit» al teclat, és a dir, que hi apareixi el moviment seqüencial encertat.) Es tracta, doncs, de dos «espais» entre els quals ha de produir-se la correspondència: el del teclat, en el qual s'«escriu», i el de la pantalla, en el qual es projecta l'esdeveniment visual, figuratiu, que transcorre i prosegueix en la mesura i en el punt en què el noi hagi encertat amb la corresponent alfabetització. El nen, un cop mínimament familiaritzat amb el *seu* ordinador, és capaç d'un grau molt intens de concentració: pot passar-se hores jugant, sense cansar-se. De la mateixa manera que amb qualsevol altra joguina, ahora nova i interessant.

El pas següent és un gran ensinistrament que jo anomenaria *digital*, en la doble accepció del vocable: dels dígits o xifres, fàcilment manejables, i el dels dits sobre el teclat i en la coordinació amb els resultats visuals, que apareixen a la pantalla. Aquesta coordinació i la rapidesa de decisió poden assolir cotes o marques molt altes. Però em pregunto si aquest *operativisme* no pot mantenir-se tan allunyat d'una autèntica comprensió de l'essència de les matemàtiques com el seu antic aprenentatge memorístic, amb el «cantar» les taules de multiplicar. Els adults educats a la antiga creem una mena d'«espai mental» on duem a terme les elementals operacions matemàtiques; ara hi ha nens que aprenen a manipular matemàticament l'ordinador... i continuen comptant amb els dits. I segueixo preguntant-me: aquest ensinistrament purament digital i aquest *know-how*, despulat però efectiu ¿no poden comportar un desprestigi inconscient de la matemàtica com a reflexió «inútil»?

D'altra banda, en les noves joguines electròniques no hi ha lloc, pròpiament per a la creativitat sinò que allò que interessa és que a la pantalla apareixi, al més aviat possible, allò que ja està previst que ha d'aparèixer. Tampoc es produeix una autèntica comunicació. ¿És que potser el nen pot *parlar* realment i efectiva amb l'ordinador, *conversar* amb ell? Potser, degut a una extrema reacció pendular, s'està passant de l'absoluta *passivitat* enfront del televisor, a un *activisme* absolut amb l'ordinador i, tant en un cas com en l'altre, hi ha poca invitació a l'exercici de la imaginació.

En fi, els jocs de tecnologia electrònica són competitiu, amb d'altres jugadors o en solitari, amb un mateix i amb l'ordinador, a fi d'aconseguir resultats cada vegada millors, és a dir, més ràpids i encertats. El joc desinteressat, merament lúdic, possible en els videojocs, encara s'ha de desenvolupar.

Naturalment, amb les anteriors reflexions no s'ha intentat posar en dubte la utilitat didàctica, ni tampoc l'oci recreatiu que les noves tecnologies puguin proporcionar; només s'ha intentat cridar l'atenció sobre el perill de des-personalització de l'ensenyança, i sobre la unidimensionalitat d'un desenvolupament de la *ment* en funció —unilateral— dels *media*. El nen d'abans també era capaç de jugar hores i hores sol amb les seves joguines. Però —abans i ara— necessita jugar també amb altres nens. I aprendre dels homes, no només amb les màquines. Ensenyança programada, sí; però també ensenyança personalitzada, viscuda, improvisada, parlada. De les *màquines* ara, com abans dels *textos*, se'n pot i se'n ha d'aprendre. Però també dels insubstituïbles *mestres*. Aprendre tecnològicament, sens dubte. Aprendre, també, en pur joc lúdic, en llibertat i del «repte» de la llibertat.

J.L.L.A.





## L'EDUCACIÓ VISUAL COM A PROPOSTA

ROSER JUANOLA I TERRADELLAS

Sovint, en els ambients pedagògics, fem referència a la creativitat al parvulari, les estratègies i habilitats manuals, els orígens dels dibuixos dels nens, etc. No són freqüents, en canvi, les expressions «estètica o art infantil», facultats potser considerades més aviat pertanyents al món de l'adult. Tanmateix, fóra bo reflexionar-hi un xic, ja que tothom estarà d'acord a acceptar que els valors estètics —bellesa, harmonia, sensibilitat— ara com ara queden descuidats a l'escola. No hauria de ser aquesta la situació, sobretot si tenim en compte que la pedagogia catalana d'uns anys enrera s'havia significat, entre altres aspectes positius, a fer una tasca en pro de l'educació de la sensibilitat. Així, dintre de la historiografia de temes didàctics, veiem que no hi manquen tampoc els llibres d'estètica infantil, alguns d'ells escrits per pedagogs o teòrics de l'art, com la coneguda obra publicada ja l'any 1857 per Pau Milà i Fontanals.

És evident que l'estètica cal analitzar-la dins la filosofia de l'època i valorar-la com un fet dinàmic, canviant i relacionat amb totes les altres manifestacions sociològiques. La nostra escola, en el moment present, hauria de procurar que les conductes de *percebre*, *imaginar*, *pensar*, *apreciar* i *fer*, integressin el *curriculum* d'educació artística i estètica en una proposta globalitzadora, semblant a alguns països més avançats on s'està anomenant educació visual a l'intent de reunir tot el que es refereix a la comunicació de les Arts Visuals.

### Podem parlar d'estètica al parvulari?

No es pot negar que el tema planteja interrogants. Tot seguit intentem fer un procés de recordar algunes de les característiques del nen en aquesta etapa. L'alumne no té assolida la coordinació viso-motriu, com tampoc els hàbits d'observació tant directa com indirecta; igualment no està consolidat el gest, traç, rastre, etc. i el seu bagatge experimental és bastant reduït. Totes elles són característiques que limiten molt les possibilitats expressives del parvul, fet que no es dona en l'expressió de l'adult.

Apuntaríem dos tòpics bàsics per clarificar conceptes:

- a) Què entenem per educació estètica?
- b) Art adult/Art infantil.

### a) Què entenem per educació estètica?

Realment no existeix una base clara sobre els orígens de les experiències estètiques, malgrat que les investigacions de neurofisiologia avencin molt en aquest sentit. Podem afirmar que la bellesa és una qualitat real de les nostres dades sensibles a vegades condicionada pels nostres òrgans, els nostres records, la salut, els nostres interessos, etc., i que les imatges mentals tenen una significació diferent segons el moment que s'experimentin.

Ens pot ajudar també recordar la definició etimològica d'estètica. Ens diu que aquest mot significa sentir, percebre. Existeix, doncs, una ciència (l'Estètica) d'orígens molt remots, que estructura les lleis del coneixement sensible. En els seus principis s'havia considerat que aquest coneixement era anteposat al lògic o racional. En el moment present, encara que hi ha diverses teories, la majoria accepten l'experiència estètica com una confluència de resultats lògics i sensibles.

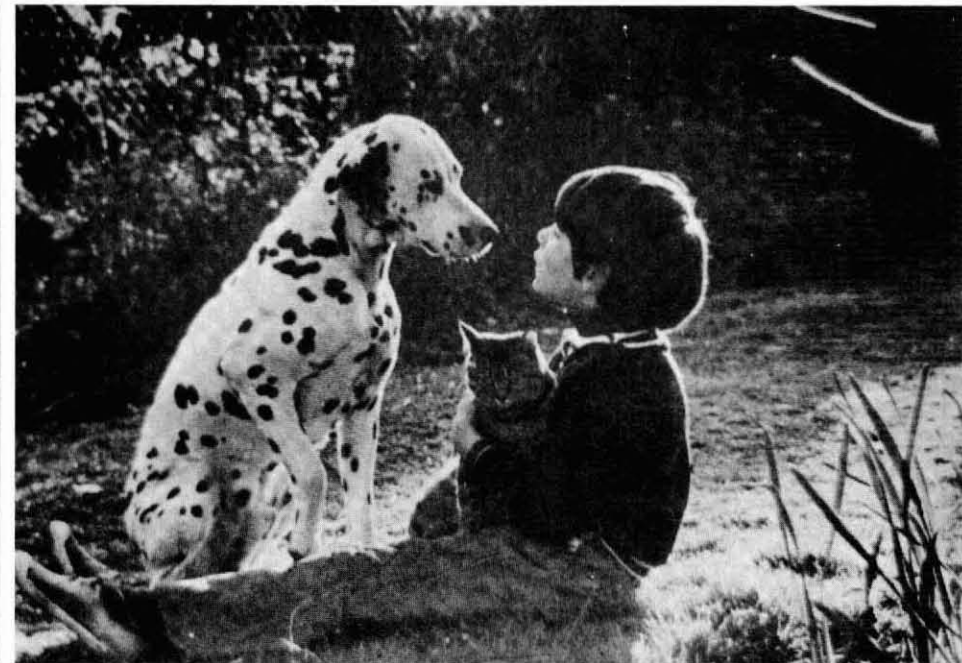
Val a dir que les recepcions del nostre medi ambient són, en el procés de sensibilitat visual, sobretot, molt peculiars.

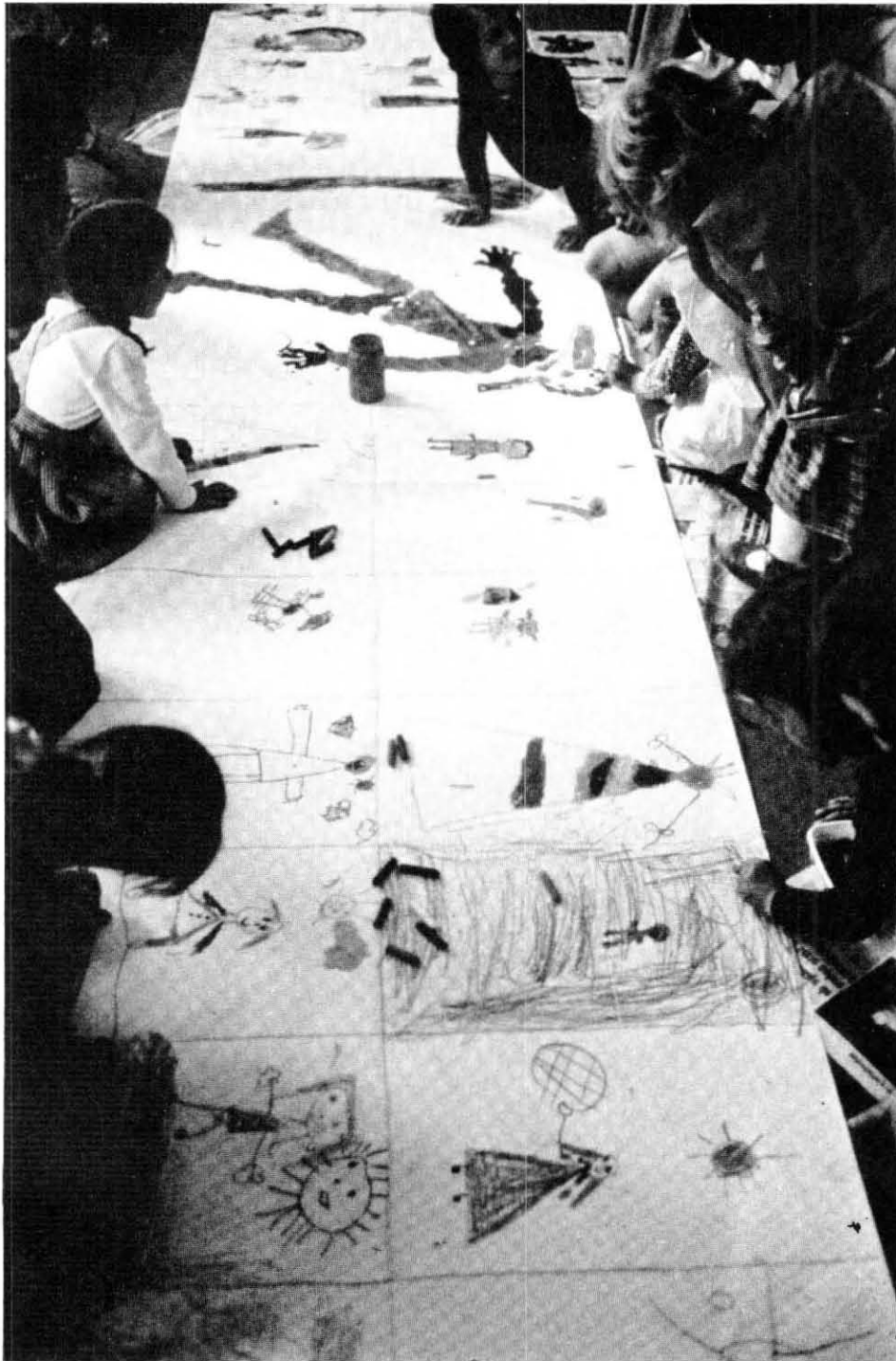
Cal parlar, i així ho fan els estetes de *percepció especialitzada*, és a dir, activa, sensible, diferenciant-la de la *percepció quotidiana*, passiva, rutinària. Un nen no percep de manera igual la seva bicicleta com utilitari per desplaçar-se o la seva bicicleta per fer un treball creatiu (per exemple, dibuixar-la).

La percepció especialitzada és la que caracteritza l'experiència estètica i és interessant educar-la des dels primers anys de vida escolar. Aquest procés serà el que permetrà la comunicació empàtica, llegir l'harmonia de les formes alhora que deslliurar-se d'una visió estereotipada i sense criteri personal.

### b) Art adult/Art infantil

Òbviament, parlar del nen de parvulari és parlar de limitacions importants davant del fet creatiu, condicionants amb els quals no es poden establir comparacions amb una personalitat madura físicament i intel·lectual com es considera que ho és la de l'adult. Les respostes creatives esdevindran diferents, però caldria preguntar-se si el sentit estètic només es pot assolir a partir d'una certa maduresa sensible o bé és una recerca de valors com harmonia, equilibri, simetria, ordre, etc., graduables a cada etapa evolutiva. Si acceptem el primer plantejament, hem de reconèixer que l'Art del nen és un subestadi de l'art de l'adult i no té entitat pròpia. Certament, així ho consideraven els primers estudiosos del dibuix infantil; Conrado Ruskin (1) per exemple, el 1887, considerava que els nens no coneixen el «veritable art». Veia una manera particular i descriptiva d'expressar-se, una lògica ingènua i descriptiva que no assolia la categoria d'estètica.





Altres autors molt influenciats per ell pensaren de manera similar. Més tard, alguns estudiosos introdueixen en les expressions infantils, teories que fan referència a l'activitat lúdica, projectiva, cognitiva, etc. La preocupació per l'estètica infantil torna a aparèixer amb l'estudi de les lleis de la visió i la forma (*Gestalt*) i la crítica sobre aquests estudis introduint-hi modificacions. Cal assenyalar com a una autora molt preocupada pel tema i capaç d'adaptar una metodologia molt rigorosament científica a l'etapa del nen a pàrvuls, la nordamericana Rhoda Kellog (2). La seva teoria defensa el sentit natural i innat de l'estètica com un valor potencial en tots els individus i reivindica l'art infantil com un art amb entitat pròpia, possible des dels primers estadis de la representació plàstica. S'ha de valorar la seva tesi com un treball que interpreta l'estètica com una tendència a l'harmonia i l'equilibri per lleis naturals de la percepció i de les formes «bones», és a dir, estables, agradables i sense tensió per a la nostra mirada.

Citaria alguns dels punts bàsics de l'autora fent referència als arguments que hem plantejat.

- Considera l'art infantil un tipus d'art no inferior a cap altre, sinó diferent.
- Manifesta que l'adult no valora l'art infantil (com a quelcom seriós) fins que aquest té un caire realista.
- Tots tendim a l'estètica i a l'equilibri visual.
- Tots som capaços de realitzar composicions artístiques. L'art no és patrimoni d'uns quants privilegiats. Cal un procés educatiu coherent perquè no es doni una expressió estereotipada.
- La percepció de les formes artístiques és diferent a la dels objectes.
- Parla del plaer de mirar. Considera que els nens dibuixen perquè se senten gratificats amb els registres visuals; diu que no dibuixen si el llapis deixa d'escriure.
- El mirar no és un acte mecànic, sinó de pensament.
- L'Art desenvolupa la intel·ligència i prepara tots els aprenentatges.

L'educació estètica és, doncs, la formació de la sensibilitat.

L'educació per a l'art és la que implica els processos que possibiliten les manifestacions artístiques; vertaderament, aquesta no és possible sense l'educació estètica.

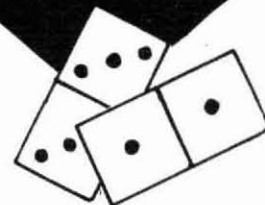
No voldria però fer-ne una qüestió de noms, sinó de conceptes. No s'ha de deixar cap aspecte sense educar dins un procés que recull una gran amplitud de conductes que comencen per guiar la visió com a punt coordinador del moviment, pensament i sentiment estètic que l'infant desvetlla des de molt petit.

**R.J.T.**

(1) Conrado RICCI. *L'arte dei bambini*. 1887.

(2) Rhoda KELLOG. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. 1969.

85-86



# EL CICLE MITJÀ MÉS RENOVADOR I MÉS PEDAGÒGIC

## JOGLAR

El llibre *Joglar* introdueixen l'alumne de manera senzilla i entenedora en l'estudi de la Llengua Catalana, amb una base rigorosament científica i d'acord als estudis actuals de fonètica i fonologia.

## ETNOS

La sèrie *Etnos* la constitueixen llibres de Ciències Socials, concebuts per a l'aprenentatge dels instruments i dels continguts fonamentals que serviran a l'alumne per aconseguir un coneixement major del seu entorn social, geogràfic i històric.

## DAU

La sèrie *Dau* la constitueixen llibres de Matemàtiques que ciliten a l'alumne una comprensió quantitativa del món que l'envolta, a partir de la manipulació, l'experimentació, el càlcul mental i la resolució de problemes. Tot això amb un criteri senzill, amè i entretingut, però rigorosament científic.

## NATURÀLIA

La sèrie *Naturàlia* la constitueixen llibres de Ciències Naturals, eficaços per facilitar a l'alumne la interpretació i la comprensió del medi natural que l'envolta, i dels fenòmens que s'hi donen. Tot això a partir de l'observació i de l'experimentació.

## ARBRES

La sèrie *Arbres* de lectures en llengua catalana presenta uns plantejaments innovadors que desenvolupen d'una manera total el pensament creatiu de l'alumne, alhora que potencia la seva consciència estètica i educa la seva sensibilitat i emotivitat.

## ZUMBEL I ALAMEDA

La sèrie *Zumbel* la constitueixen llibres de Llengua Castellana, concebuts per consolidar la capacitat lectora i desenvolupar l'adquisició d'una coherència intel·lectual que enriqueixi la sensibilitat, la maduresa verbal i el desenvolupament de la integració social de l'alumne. *Alameda* són llibres de lectures en Llengua Castellana que estimulen la sensibilitat estètica i la imaginació de l'alumne, i l'ajuden a trobar en la lectura una activitat plaent.

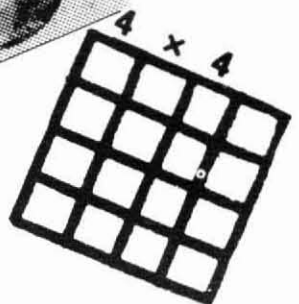
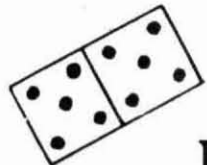
Editorial

# BARCANOVA

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA EN MARXA



PROPOSTES DIDÀCTIQUES PER AL MESTRE



COUNTERFORT

**Espai per a una creativitat sense límit**

**escola 0-3**

## **HA MORT IRÈNE LÉZINE**

Irène Lézine era, en primer lloc, una dona que estimava els nens. Recordem com els mirava amb els seus ulls blaus plens d'amor, de respecte, de confiança, amb una complicitat que manifestava la seva immensa capacitat d'*empatisar* amb els nens. Partint d'aquest fet tota la seva obra es pot entendre com una defensa del nen. Ella ens va ensenyar a considerar els nens com individus interessants per ells mateixos des del naixement, ens va portar a observar les seves capacitats i els seus interessos amb un esperit valorador.

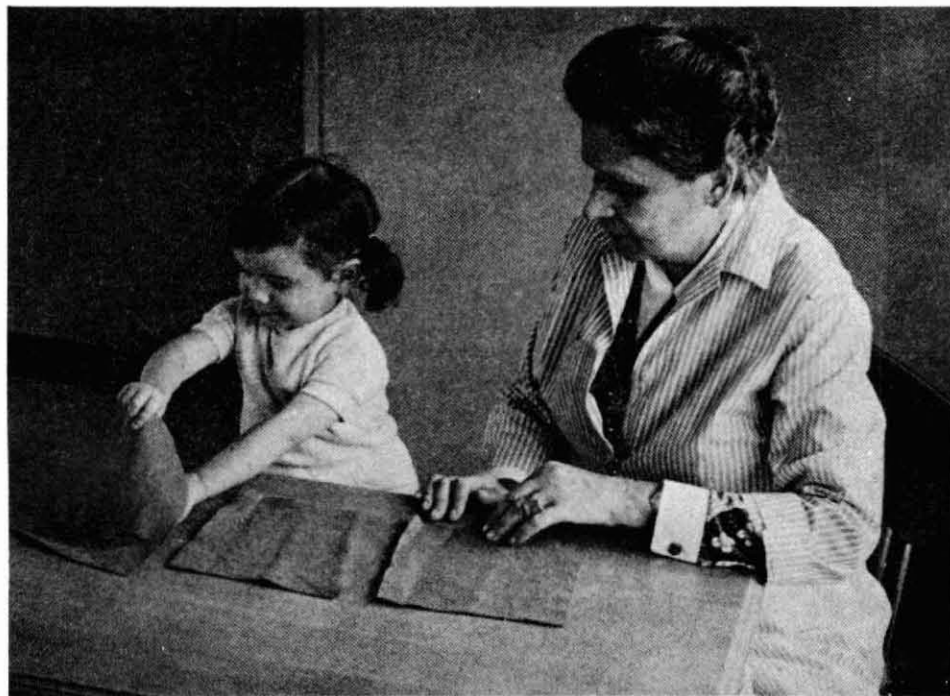
Tota la seva vida va treballar per les escoles bressol animada pel desig de proporcionar als nens un medi adequat per aconseguir un desenvolupament harmònic. Convençuda com estava de que l'individu de l'espècie humana és un ser absolutament social des de sempre, donava el màxim valor a la relació amb els altres, tant adults com iguals, des del primer any de vida. Tots recordem les seves lliçons a l'escola d'estiu de Barcelona l'any 1975, quan, a partir de materials filmats, vam poder analitzar les relacions entre els nens de mesos a l'escola bressol.

Per a Irène Lézine, la preocupació pràctica i l'interès teòric són una unitat indisoluble. Les seves propostes educatives, que contemplaven fins els aspectes més elementals de la vida del nen petit, sempre estaven basades en un coneixement rigorós del desenvolupament del nen i de la seva dinàmica. En aquest sentit representa per a nosaltres un model dins del camp de la investigació psicopedagògica. Encara que tenia des de feia molts anys la màxima categoria dins la investigació a França —era *Directeur de Recherche* al C.N.R.S. (*Centre National de la Recherche Scientifique*)— no va ésser mai el savi allunyat de la pràctica i tancat en el seu laboratori. El seu servei d'investigació va estar sempre en una escola bressol i totes les seves aportacions anaven adreçades a millorar la pràctica de manera immediata.

**CERES, PINTURES DE DIT  
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

**MANLEY®**





Si contemplem les seves aportacions des de la investigació en psicologia amb els ulls d'avui ens resulta capdavantera en tantes coses que es fa difícil recollir-les en aquest recordatori. En comentarem només algunes.

Des dels anys quaranta ja ens proposa l'estudi del nen molt petit com un camí per arribar a comprendre el comportament del l'home.

El seu punt de vista teòric és molt ric. Tenia un profund coneixement de Piaget, Wallon i Freud. Probablement el seu origen rus l'aproximava a les grans aportacions d'aquell país, i així, Pavlov, Vigotsky i Makarenko estan molt presents en la seva concepció, que resulta una síntesi molt coherent i plena de matisos.

A nivell metodològic l'estudi del nen el fa sempre en el seu medi habitual, com a condició indispensable per a un bon coneixement. A més, els seus materials provenen sobre tot d'estudis longitudinals, com a garantia d'una informació més fiable en un terreny on les variables són tantes.

No volem oblidar que en uns anys on la majoria es decantava cap a ressaltar sobre tot els factors d'ambient en el desenvolupament, Irène Lézine, des d'una posició ideològica gens sospitosa de conservadurisme, recordava les peculiaritats procedents de l'equip biològic de base i que marquen el que ella en diu *l'estil de comportament*. I ens aturem aquí.

Només volem avui des d'aquestes pàgines retre homenatge a un dona que ha estat per a nosaltres un exemple de dona lliure i a la vegada compromesa amb el seu temps, militant i lluitadora sense menysprear la bellesa i l'ele-gància, que amb la seva humilitat intel·lectual ha contribuït de manera considerable al coneixement del nen petit i al millorament de la seva vida.



S'exposen els criteris científics actuals, pel que fa a la necessitat d'un diagnòstic i una intervenció precoç en tots els casos d'infants amb deficiències; també s'exposen els aspectes deficitaris de la xarxa assistencial a la ciutat de Barcelona i el projecte de treball d'uns equips interdisciplinaris sectoritzats que entre altres objectius dirigeixen la seva tasca a la integració d'aquests infants a l'escola bressol.

## UN PROJECTE SECTORITZAT PER A LA INTEGRACIÓ DELS INFANTS AMB DEFICIÈNCIES.

16-a



E.I.P.I. (EQUIPS D'INTEGRACIÓ PER A LA PETITA INFÀNCIA) DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA

En els darrers anys, tots els professionals que treballen amb infants han reconegut la importància decisiva que tenen per a la maduració neuropsíquica del nen les primeres experiències i les relacions afectives que s'estableixen a partir d'aquestes, entre l'infant i la seva mare o la figura que la substitueix.

Un altre fet ben reconegut també és la capacitat plàstica del sistema nerviós en la edat infantil. Durant el que s'anomena «període sensitiu», aquestes estructures que no han arribat encara al punt culminant de la seva organització funcional, tenen la capacitat, en determinades condicions, de reorganitzar funcions perdudes o alterades. Al mateix temps, aquesta elevada plasticitat disminueix molt ràpidament en el decurs dels primers anys, seguint aproximadament una progressió geomètrica decreixent.

A partir del reconeixement d'aquestes dues constatacions, els professionals que tenen cura de l'infant amb disminucions han centrat lògicament la seva atenció en el diagnòstic i la intervenció precoç, amb la finalitat que

les mesures terapèutiques que calgui prendre, en cada cas, incideixin sempre en el moment més òptim del període sensitiu; tant pel que fa a les indicacions que tenen com a subjecte el mateix nen, com les que es dirigeixen a optimitzar l'ambient on es desenvolupa.

Aquest segon aspecte de la intervenció precoç és molt important, ja que sovint la família que té un infant amb disminucions, es troba amb dificultats, des dels primers contactes, per establir unes relacions adequades amb el seu fill, atès que les respostes d'aquest als requeriments dels pares no satisfan plenament les seves expectatives, debilitant-se així, progressivament, el «*feed back*» positiu en la díada pares-fill. La conseqüència d'això és que l'infant amb disminucions no pot beneficiar-se de forma òptima de les experiències sensorio-motors i dels intercanvis afectius positius que, tal com dèiem al principi, són del tot imprescindibles per al seu progrés maduratiu.

Així mateix, el reconeixement, per part dels professionals, de la importància del diagnòstic i la intervenció precoç per al futur de l'infant amb disminucions és una condició necessària però no suficient, per tal que, en tots els casos, esdevingui possible la solució. Es requereix, a més, un esforç de la societat per adequar el dispositiu assistencial i cal que se'l doti dels recursos humans, tècnics i organitzatius, que potenciïn la seva eficàcia en aquesta parcel·la de la prevenció.

## Antecedents

Precisament, per copsar quina era a la nostra Ciutat la situació de l'atenció als infants amb deficiències, en les edats compreses entre 0 i 4 anys, les Àrees d'Ensenyament i de Serveis Socials de l'Ajuntament de Barcelona varen emprendre un estudi prospectiu. L'anàlisi de les dades recollides conduïa a la formulació d'unes conclusions que, de forma sintètica, podríem resumir de la següent manera:

- a) El diagnòstic de les deficiències massa sovint no es feia amb la precocitat necessària, la qual cosa impossibilitava una intervenció òptima.
- b) D'altra banda, en les ocasions que el diagnòstic es feia en el moment adequat i s'iniciava una intervenció precoç, aquesta, en bastants casos, estava centrada únicament en aspectes parcials de la problemàtica dels infants i, en la majoria, no es contemplaven suficientment les necessitats de les famílies.
- c) L'infant amb deficiències era clarament discriminat en funció de les seves discapacitats a l'hora de considerar la seva entrada a l'escola bressol.
- d) Els educadors, de forma majoritària, consideraven que no posseïen la suficient preparació per assumir tota la problemàtica que comportava la integració d'un infant amb deficiències a l'escola bressol.





## Concepció del projecte

Davant d'aquestes constatacions, les Àrees abans esmentades amb els Patronats Municipals de Disminuïts, varen prendre la iniciativa, l'any 1983, de crear uns equips de professionals, de caràcter multidisciplinar, especialitzats en l'abordatge de la problemàtica de la primera infància, com a resposta a les mancances evidenciades, per tal de permetre una millora sensible de la situació assistencial que acabem de descriure.

Bàsicament, l'actuació d'aquests equips s'hauria de dirigir a aconseguir els següents objectius generals, per als nens de 0 a 4 anys:

- a) una detecció i una intervenció precoç;
- b) un diagnòstic en els vessants funcional, sindròmic i etiològic;
- c) un tractament; i
- d) un suport per a la seva integració.

Només fóra possible la consecució d'aquests objectius, si queda garantit el següent:

- 1) una atenció a l'entorn immediat del nen: la família;
- 2) una atenció específica a l'infant; i
- 3) una atenció a l'entorn comunitari del nen.

Es comprèn que, des d'aquesta assignació d'objectius i funcions, l'equip de professionals haurà de conèixer de prop, per poder ajustar totes les seves intervencions i aconseguir la màxima eficàcia en la seva tasca, la realitat socio-cultural de la població que ha d'atendre. L'opció, doncs, de sectoritzar aquest tipus de servei a la comunitat, és una decisió que es fonamenta en uns arguments prou sòlids.

En principi, es va iniciar una experiència pilot, amb els plantejaments que acabem d'enunciar, en dos districtes de la Ciutat: el Districte I (Ciutat Vella) i el Districte III (Sans-Montjuïc). Cada un d'aquests districtes disposaria d'un equip format per un neuropediatra, un psicòleg i un fisioterapeuta amb una dedicació de 30 hores setmanals per cada professional. Cada equip estaria integrat, orgànicament i funcionalment, al Centre de Serveis Socials corresponent. Aquesta integració permetria: d'una banda, l'aprofitament dels serveis generals de què està dotat el Centre de Serveis Socials (Secretaria, Informació, Administració i Assistent Social Polivalent) i, d'altra, coordinar-se amb els diferents equips que ja hi ha (Servei d'atenció a la infància, Orientació i Planificació familiar, Tècnics Auxiliars de Serveis Socials, Servei d'atenció a la dona, Servei d'atenció a les drogodependències, etc.) per a totes aquelles actuacions dirigides a l'entorn comunitari.

Aquesta experiència, que es va iniciar el mes de setembre de 1983, és ja prop de complir dos anys i, per tant, disposa d'un bon nombre de dades acumulades, l'anàlisi de les quals podria ser objecte d'un altre article més endavant, atès que la limitada extensió d'aquest no ens ho permet.



No voldríem acabar la nostra comunicació sense fer una referència més explícita a la intervenció dels Equips en l'àmbit escolar, en funció del que entenem que serà possiblement la parcel·la que despertarà més interès en els nostres possibles lectors.

Dins l'escola bressol es contempla tant el treball individual amb cada un dels educadors, com el que va dirigit al col·lectiu d'educadors (claustre) de cada escola. Dins del primer punt s'inclou:

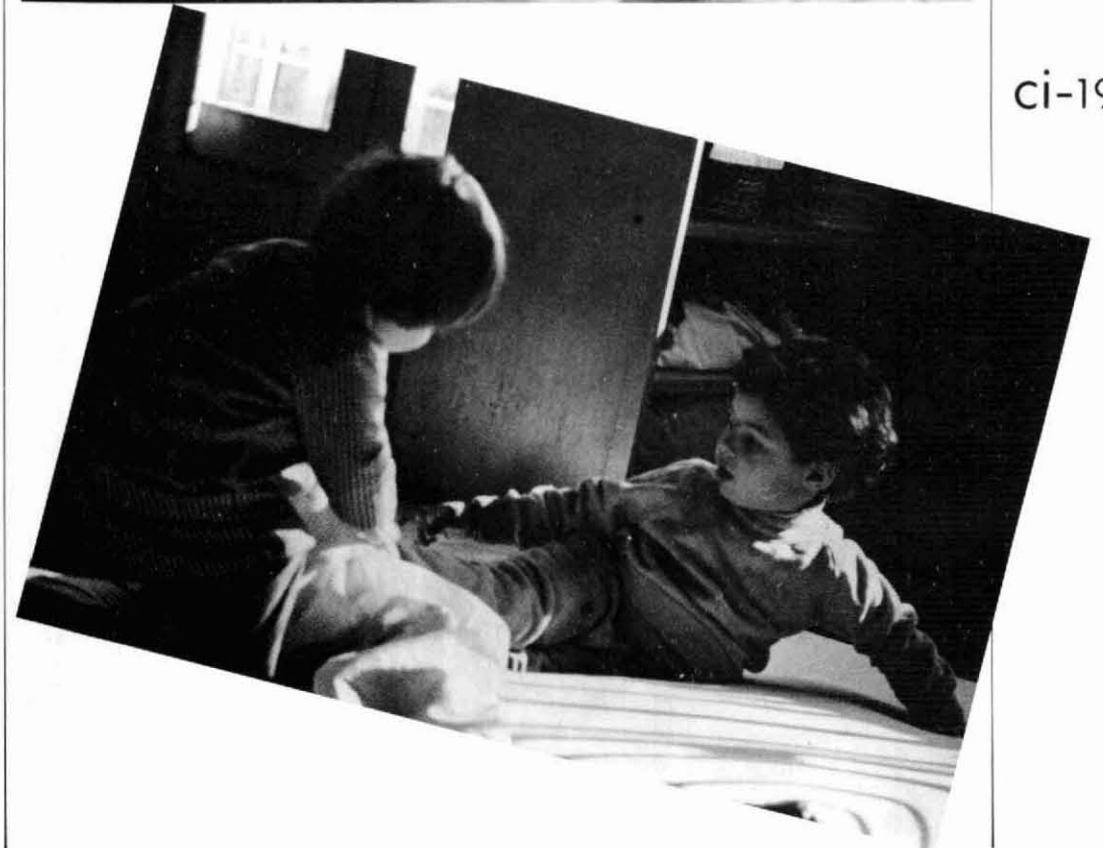
- a) L'atenció de les demandes de l'educador, en relació amb:
  - 1) Avaluació i orientació del cas consultat.
  - 2) Planificació conjunta (equip-educador) de l'estratègia d'intervenció, en els casos que calgui.
  - 3) Establiment d'un pla de seguiment.
- b) Suport tècnic a l'educador per a la integració d'infants atesos per l'equip en règim ambulatori i que estiguin escolaritzats. Això comporta:
  - 1) Revisió periòdica del procés d'integració, valorant de forma conjunta la utilització i l'aprofitament dels recursos de tot tipus, que l'escola pot oferir a l'infant.
  - 2) Coordinació del conjunt d'actuacions de l'equip amb el nen i la família, en règim d'ambulatori, i les que cal que faci l'educador des de l'escola.

L'equip, finalment, ofereix al conjunt d'educadors:

- a) Seminari de revisió de casos, en els que, de forma participativa, es valoren els aspectes que tenen més interès per als educadors pel que fa al diagnòstic, pronòstic, tractament i integració escolar.
- b) La seva participació en la formació i reciclatge dels educadors en els aspectes que fan referència als objectius generals abans esmentats.

Els equips esmercen una bona part de la seva dedicació a l'escola bressol amb el convenciment que aquest important esforç ha de fer possible la satisfacció del dret de tots els pares a oferir els seus fills, tant els considerats normals com els que presenten alguna deficiència, la possibilitat d'una educació sense discriminacions. Si no som capaços d'eliminar progressivament aquestes primeres barreres discriminatòries, la integració dels infants amb deficiències esdevindrà realment impossible en una etapa d'escolaritat posterior, dins la xarxa educativa ordinària.

**E.I.P.I.**





## escola 3-6

### «EL CURS S'HA ACABAT...»

TINA ROIG. ROSER ROS.

Frase lapidària quan surt de la boca del mestre que, aclaparat per la feina dels darrers mesos, s'adona de quantes coses hauria pogut fer encara, si hagués disposat de més temps i de més forces. Però, d'altra banda, aquesta frase també amaga la satisfacció de tot aquell bé de déu de coses que hem pogut fer durant el curs que s'ha acabat no fa gaire. I també amaga, deixeu-nos-ho dir, la satisfacció per la companyonia (no exempta de moments de tensió, de manca de comunicació...) entre el mestre i els nens, entre els nens i entre el pares i el mestre del seu nen...

Per això, quan un mestre exclama «el curs s'ha acabat!», hi podem entendre tota aquesta colla de significats que en el fons tots tenen un denominador comú: l'immens esforç que representa un treball on hi som molts els implicats: els pares, els nens, un mateix i els mateixos companys, ja que si no s'aconsegueix de ser-hi tots, tot l'esforç realitzat queda tallat, escapçat.

Els mestres podem veure amb l'actitud dels nens si allò pel qual hem treballat amb tota la nostra força i amb tota la nostra traça ha donat el seu fruit. Que el nen s'estusiasma i treballa amb gran interès? Senyal que comencem a fer realitat allò que tants cops hem sentit a dir i fins i tot hem somniat: ajudar el nen a fer-se persona, a preparar-se per a la vida. Però encara més: volem que aquesta preparació per a la vida sigui creativa, que parteixi de la realitat, que l'explori, que la reconstrueixi de nou.

#### **L'actitud del mestre**

Al llarg del curs hi ha estones de tot, per al bo i per al no tan bo. De tota manera, fent balanç, tenim tendència a recordar aquells moments en què la nostra actitud hauria d'haver estat més atenta, més relaxada, en aquelles

estones que no hem sabut aprofitar per parlar tranquil·lament amb cada infant, en aquelles situacions que haurien possibilitat una més gran dedicació cap als més tímids, als més tancats, als més agressius, cap aquells que per una raó o altra no acaben d'adaptar-se al grup. I totes aquelles estones de joc lliure que hauríem hagut de saber aprofitar perquè són moments preciosos que ens mostren la manera d'actuar i de fer de cada infant en situacions d'una gran espontaneïtat. Tot i amb això, cadascú de nosaltres sap a quin grau de confiança ha arribat amb cada infant, per tal que cadascun adquireixi seguretat en ell mateix i conegui les seves possibilitats en els diferents camps. I tampoc ignorem que cada infant demana un grau d'exigència específic, d'acord amb les seves possibilitats.

Com hem arribat a adequar el treball al grup?

Vet ací una pregunta plena de preguntes, totes importants, totes preocupants:

- Hem utilitzat una pauta d'observació prou completa i prou àgil que ens hagi permès de captar cada nen en la seva totalitat?
- Quin procés hem sabut posar en marxa cadascú de nosaltres per tal d'ajudar a integrar els més marginats, els superdotats, els pegaires, els que necessiten protecció..., en fi, tot aquell sens fi de tipologies que es donen al si de tot grup humà?

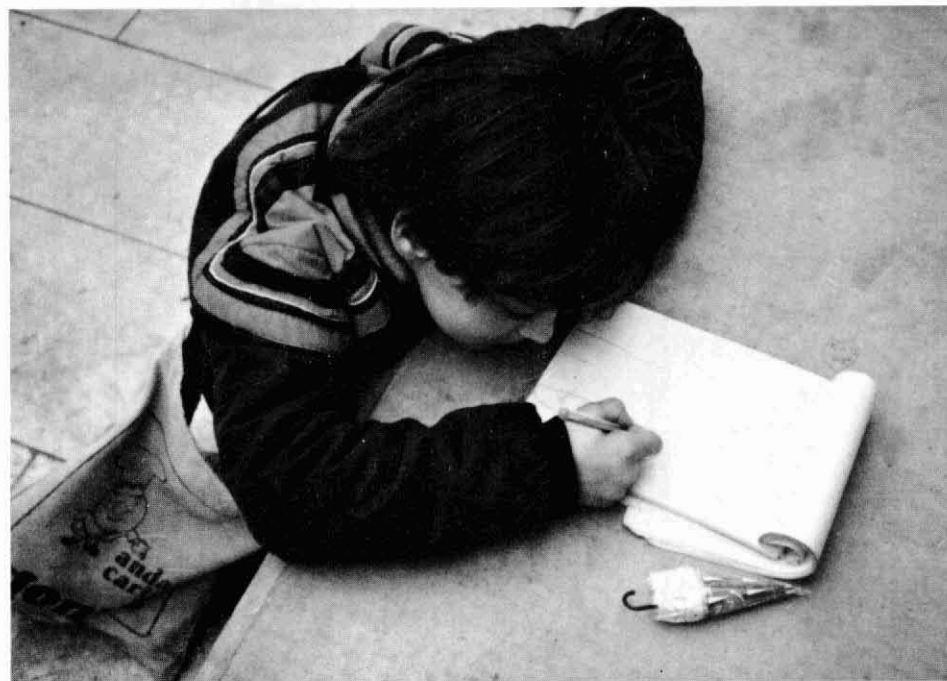
Les reunions de classe (o assemblees) i d'altres ocasions de la vida de la classe que permeten una reflexió conjunta mestre/nens sobre el treball realitzat, el conflicte que ha sorgit o la descoberta que hem fet entre tots, són per a nosaltres una eina important? Ens ajuden a crear pautes de comportament que han de suposar, sens dubte, una millora qualitativa del comportament dels infants? (si la pauta no servís per a aquest objectiu, quin sentit tindria?). Sovint, però, ens hem servit d'aquestes eines amb una gran dosi d'intuïció, la qual cosa no és dolenta en si, però ens podria ser molt més profitosa si a l'hora de servir-nos-en hi afegíssim un millor coneixement de la psicologia evolutiva de l'infant (cosa que potser ens permetria un millor aprofitament de les intervencions dels nens, de llurs idees, solucions o suggeriments) i un més gran aprofundiment en la dinàmica de grups (cosa que evitaria, potser, les nostres intervencions/censura i evitaria l'haver de tallar constantment les diverses propostes per manca de temps o per manca d'interès dels altres).

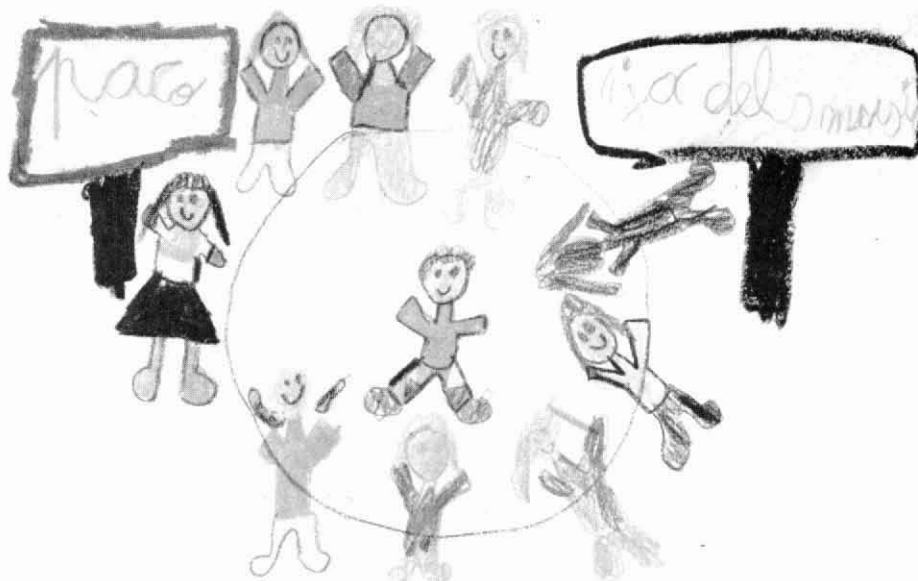
### **Hem acomplert tot el programa?**

Nou mesos de treball intens multiplicats per tots els anys que portem fent escola (total: set i les dents i la barba a sota...) ens han permès d'aprendre quelcom molt important:

No hi ha aprenentatge possible,

- si no hi ha hagut una bona adaptació a la classe;
- si no s'ha arribat a crear una confiança plena entre nosaltres i el grup.





- si la feina proposada no engresca i no omple de satisfacció el nen, perquè:
  - el aprenentatges s'aprenen tot vivint,
  - l'esforç que un fa és recompensat per un mateix,
  - aprendre és un tot que va a cavall entre la vida i la cultura,
  - aprendre vol dir viure intensament qualsevol moment per petit que sigui.

Però tots, pares i mestres, hem d'estar ben convençuts que aquesta és la tasca de l'escola i, sobretot, de l'escola dels petits, on tothom hi té cabuda i l'únic que hi té vedada l'entrada és el Senyor Fracàs. Perquè tot es construeix sobre les coses bones que té cadascú. Perquè tot infant té dret al coneixement. I, per tot això, cal que fem una escola que l'ajudi a comprendre, a aprendre i a estimar.

No perdem mai de vista que tota programació ha d'ésser un instrument a mans dels mestres (per tant, l'hem de conèixer, dominar i assimilar) que permeti a l'infant l'accés a un millor coneixement del seu món, partint dels seus interessos i incloent-hi tots els aspectes que el preocupen i que necessita conèixer per poder-lo estimar.

Sovint, nosaltres no som més que potenciadors de processos. Quin poc valor hauria de tenir per nosaltres un resultat final si no hem pogut veure quina direcció prenen els passos de l'infant que s'encaminava al seu propi ritme cap al resultat final! La nostra feina és la d'abonar, d'acondicionar, d'adaptar, però ben poques vegades en recollim els fruits.

### I finalment...

Angeleta Ferrer (\*) diu que a nosaltres, els mestres dels petits, ens pertoca una de les feines més importants i inefables: iniciar el coneixement i l'educació de l'infant des dels seus primers anys de vida. I nosaltres coneixem la greu responsabilitat que recau damunt les nostres espatlles i sobretot perquè a les dificultades que comporta aquesta tasca cal afegir-hi els dèficits i mancances de la nostra formació professional. Però, malgrat tot això, són les ganes de fer la feina ben feta i a consciència el que ens ha mogut i ens mou durant tot l'any a preparar-nos el millor que podem o que sabem.

Si tota aquesta colla de consideracions han sorgit al voltant d'una frase com «el curs s'ha acabat» imagineu-vos quines no en sortirien en pronunciar «el curs comença»!.

Perquè no us aventureu a fer-ne la prova?

Nosaltres ja ens hi hem engrescat i us citem a llegir els resultats de les nostres consideracions quan comenci el curs.

**T.R.-R.R.**

\* A. FERRER. Les «Ciències Naturals» i la primera infància. «Infància» núm. 7 jul. agost 82 pp. 5.



# Editorial Casals



## «Bon dia, escola» A partir dels 3 anys

## «Tornem a escola» A partir dels 4 anys

Col·lecció «Pensament i llenguatge». Col·lecció d'imatges i textos per a jugar i aprendre. Ensenyament globalitzat. Edició en català i castellà. Les col·leccions consten de tres carpetes amb sis llibres cada una, fulls de cartolina amb imatges troquelades i una guia per al mestre. Textos: Maria Martínez i Vendrell. Il·lustracions: Carme Solé.

## Col·lecció «La formiga sàvia»

Contes de lectura i entreteniment per a nens de 5 a 8 anys.  
17 x 21 cm., 8 pàgs. text manuscrit.  
Edició en català i castellà.  
Textos: Maria Martínez i Vendrell.  
Il·lustracions: Carme Solé.



## Col·lecció «El ninot»

Quaderns pensats per a nens de 3 a 5 anys. Material d'entreteniment i de creació adequat tant a la classe com per a les vacances o senzillament com a divertiment. Amb gomets incorporats. Edició en català i castellà. Autors: Montse Ginesta i M. J. Espelt.



## «Gatet mixet» De 4 a 5 anys

Material per treballar d'una manera progressiva la comprensió i l'expressió oral a parvulari. Cada bloc consta de sis contes, material per al nen i guia per al mestre. Autors: Mercè Abeyà, Àngels Prat i Fina Rifà.



DEMANEU ELS NOSTRES CATÀLEGS!

**MATERNAL-PARVULARI-EGB-BUP**



**Editorial Casals S. A. Casp, 79 - 08013 Barcelona - Tels. 245 72 03-04**

# TEST

## ESTAR AMB ELS NENS

a càrrec de: **Federico Bordogna**

**La veritat fa mal, o: «T'agrada de debò el teu treball d'educació, en contacte amb els nens i els seus pares?»**

1. *Si haguessis d'expressar amb una sola frase la teva motivació real pel treball que estàs fent, quina de les propostes següents triaries?*

- a) Estimo els nens, per això faig d'educador.
- b) Tinc les meves teories personals sobre l'educació i m'interessa molt posar-les en pràctica.
- c) No he trobat encara res millor.

2. *Estàs en un estat depressiu degut a algunes vivències personals extraescolars, però quan entres a la sala els nens se t'acosten, contents, arrauxats i vius com de costum; què fas?*

- a) Oblides els teus mals de cap, esbosses el teu millor somriure possible i et poses a jugar amb ells.
- b) Estàs cansat i demanes al teu amic i company que vulgui ocupar-se també dels «teus» nens, si més no fins que et passi una mica.
- c) Expliques, de la forma més entenedora, el teu estat d'ànim als nens, amb la convicció que poden entendre't.

3. *Casualment, llegeixes aquestes paraules:*

*«... els nens arriben de totes les mides, de pes i de colors variats. Els trobes per tot arreu: sobre, sota, dins, enfilats, penjats, que corren, que salten... Odien les visites de la tia, la doctrina, l'escola, els llibres sense imatge, les nenes, els abrics, els perruquers i l'hora d'anar a dormir... De vegades no pots aguantar-los més, però el seu «Adéu mare» et reconquereix cada nit.*

*Al teu parer, qui pot haver escrit aquestes paraules?*

- a) Una persona que suporta malament els nens al seu voltant i que fonamentalment no els coneix.
- b) Una persona que estima molt els nens i pot permetre's també de fer-hi broma.
- c) Un hàbil venedor de pòlisses d'assegurances de vida.

4. *Alguns dels «teus» nens són videodependents i juguen sempre amb els barrufets o els robots; què fas?*

- a) La situació t'irrita i arribes fins i tot a prohibir-ne l'ús.
- b) Tu també t'hi diverteixes i jugues serenament amb ells.
- c) Entres en el seu joc però hi introdueixes nous elements.

5. *Estàs esperant l'autobús; davant teu —al braç de la seva mare— hi ha un nen que et mira. Què fas?*

- a) Fas com si no ho veiessis i ignores la mirada del nen.
- b) Respon a la mirada i afavoreixes la conversa.
- c) Inicies tu la comunicació, provocant l'atenció del nen i de les seves mirades.

6. *En el compartiment d'un tren presencies actuacions clarament violentes en l'enfrontament d'uns pares amb el seu fill.*

*Regna una indiferència general. Què fas?*

- a) L'assumpte no t'ateny; et mantens al marge, si bé a desgrat.
- b) Surts del compartiment.
- c) Afrontes la situació i prens la defensa de l'infant en contra dels seus propis pares i en contra de la indiferència dels presents.

7. *Qui sap quantes vegades has sentit a dir: «Els nens són els essers més creatius; només ells són capaços de veure el perfil d'un cavall en un mànec d'escombra». Què en penses?*

- a) Es una gran bestiesa que no té fonament científic.
- b) Hi estàs totalment d'acord.
- c) Et situes just en la postura diametralment oposada.

8. *Els adults preparen un espectacle teatral per al nens i per aquest motiu hauràs de pujar a l'escenari i recitar davant els nens i els seus pares. Com et sents?*

- a) Pateixes per l'èxit de l'espectacle i pel paper que has de representar.
- b) Estàs sensiblement incòmode i no saps quina cara posar davant els pares amb els qui et veus com un imbècil.
- c) Pels nens, això i més!

9. *Un pare, pocs dies després de començar el curs, et demana informació del seu fill i tu no aconsegueixes ni recordar-ne la cara. Com et comportes?*

- a) T'excuses dient que encara és massa aviat i no has aconseguit fer-te una idea de la situació.
- b) T'excuses dient que no hi ha pressa i el cites per una propera entrevista.
- c) Respon sigui com sigui amb informacions generals, però tranquilitzadores.

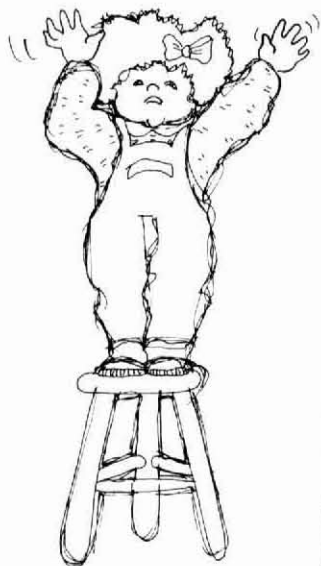
10. *Un matí, quan entra a l'escola un nen et dona un seu petit-gran objecte (una maquineta, un animal de felpa...) i abans de tornar a casa, al vespre, ve a demanar-te'l però tu l'has extraviat. Què fas?*

- a) Minimitzes la situació i busques com sigui tancar el cas, tot deixant-lo sense resoldre.
- b) Dones al nen un altre objecte esperant que d'aquesta manera el «convenceràs».
- c) T'excuses al nen i admets la teva distracció comproment-te a trobar-lo.

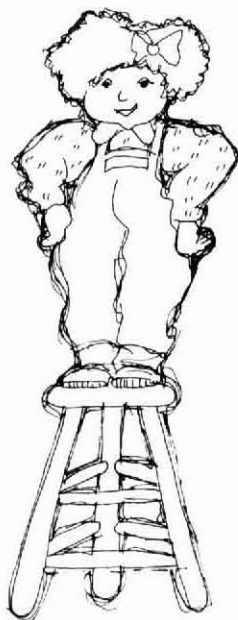
11. *Els pares, en assemblea, contesten el teu projecte de treball que has elaborat amb molta cura i amb particular dedicació. Tu com reacciones?*

- a) Et defenses dient que el projecte de treball és competència teva i no és susceptible de modificacions.
- b) Fingeixes disponibilitat, acceptes discutir-ho, però ja saps que no modificaràs res.
- c) Tornes a presentar a discussió general tot el projecte integrant-lo i modificant-lo tenint en compte el que ha sortit a l'assemblea.

LA MARE, L'ÀVIA I LA TIA  
NO PAREN DE PREGUNTAR-ME  
QUÈ SERÉ QUAN SIGUI GRAN



DE FET, L'ÚNIC OFICI QUE VEIG  
FER DEVANT MEU, CADA DIA, ÉS  
EL DE MESTRE. PER AIXÒ DIC  
QUE JO SERÉ "SENYO"...



PERÒ, SI HO FAIG, NO SERÉ  
REGANYOSA COM LA TIA?  
MASEGADORA COM L'ÀVIA?  
MANIFASERA COM LA MARE?  
PORUGA COM LA SETA PURI?  
XIEUCA COM EN VENTURA?  
PREOCUPADA COM LA ISABEL?  
FLEUMA COM NÚRIA?  
COVARD COM EN PAU?  
SUFICIENT COM CRISTINA?  
ATABALADA COM ROSA?  
EXIGENT COM CARME?  
MALCARDADA COM RAMON?  
CANSADA COM PARE?  
UTÒPICA COM ROCIO?  
PRAGMÀTICA COM MARIA?  
PEDANT COM DOLORS?  
TRISTE COM LA SUSANNA?  
PALLASSA COM LA TERESA?  
FRESCA COM EN MIQUÈL?  
RUTINÀRIA COM EN JORDI?  
DÈSPOTA COM  
CURSI COM...

## Taula de puntuacions

1) a .....	6 punts	7) a .....	6 punts
b .....	9 punts	b .....	3 punts
c .....	3 punts	c .....	9 punts
2) a .....	3 punts	8) a .....	9 punts
b .....	6 punts	b .....	6 punts
c .....	9 punts	c .....	3 punts
3) a .....	3 punts	9) a .....	9 punts
b .....	6 punts	b .....	6 punts
c .....	9 punts	c .....	3 punts
4) a .....	3 punts	10) a .....	3 punts
b .....	6 punts	b .....	6 punts
c .....	9 punts	c .....	9 punts
5) a .....	3 punts	11) a .....	6 punts
b .....	9 punts	b .....	3 punts
c .....	6 punts	c .....	9 punts
6) a .....	3 punts	<b>Fins a 50 punts - TIPUS A</b>	
b .....	6 punts	<b>de 50 a 80 punts - TIPUS B</b>	
c .....	9 punts	<b>Més de 80 punts - TIPUS C</b>	

### Tipus A

La teva relació amb la professió és especialment resignada i fatigant. Els nens cada dia et semblen més exigents i les seves constants demandes de novetat t'exhaureixen. L'adquisició de nous instruments i metodologies et resulta una operació extrema i decididament superior a les teves forces. Sovint acabes pensant que la dedicació exigida per aquesta feina és desmesuradament superior a les gratificacions que li són connexes.

### Tipus B

Fas el teu treball amb precisió i meticulositat. Ets perfectament conscient que l'ofici de mestre és un treball que sempre es pot aprendre a fer millor i per això t'hi dediques i estudies. Et manquen, però, l'empenya i l'entusiasme per «estar amb els nens». Després d'una jornada d'escola, quan et trobes amb altres nens et sembla només «hores extraordinàries». Per dir-ho d'alguna manera: arribes a la saturació.

### Tipus C

L'educació dels nens és el teu ofici. Estàs a gust amb ells com si et trobessis en un grup d'amics.

De vegades t'extuenen, sovint t'hi enfades; però, com faries amb qualsevol altra situació al final aconseguixes sempre de mantenir la teva relació amb ells als més alts nivells.

També en el pla professional la curiositat i l'interès caracteritzen el teu comportament; ets en definitiva la clàssica «persona justa en el lloc just».

# 85-86

## EL BUP EN CATALÀ MÉS ACTUAL, MÉS RENOVADOR I MÉS PEDAGÒGIC

Barcanova presenta la novetat de l'any. Llibres en català per al BUP. Amb continguts actuals, atractius i dinàmics. Per ti una col·lecció que possibilita un BUP rigorosament pedagògic i autènticament català.



### TORNAVEU

Llengua catalana per a 1<sup>er</sup> de BUP, que permet de consolidar i sistematitzar els coneixements adquirits a l'ensenyament bàsic. Intercalats a la teoria, apareixen nombrosos exercicis pràctics de fixació i de repàs. Clau d'exercicis per al professor.

### ÀMBIT

Àmbit és un text de ciències naturals per a 1<sup>er</sup> de BUP en el qual es posa l'èmfasi en l'entorn físic (la geologia i l'ecologia). És el primer text de ciències naturals per al batxillerat escrit originàriament en català i pensant en els alumnes de parla catalana.

### ALBADA I REL·LA

Albada (Història de les civilitzacions i de l'art) i Rel·la (Geografia humana i econòmica) són dos llibres concebuts com a instruments flexibles i pluridimensionals, que ofereixen una visió globalitzadora i totalitzadora del procés històric i del fet geogràfic, amb un amplíssim ventall de material didàctic (textos, gràfics, mapes, esquemes...)

### PARÀMETRE

Llibres de matemàtiques per al batxillerat, que desenvolupen l'aptitud per al raonament deductiu i faciliten la presa de consciència dels diferents passos del raonament matemàtic. Ofereixen també un ventall amplíssim d'exercicis. Amb un Solucionari per al professor.

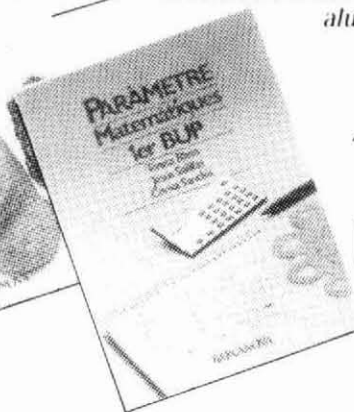
Editorial

## BARCANOVA

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA EN MARXA



ÀMBIT  
Ciències Naturals  
1er BUP



$$\sqrt{\frac{3}{2}} \cdot \sqrt{\frac{5}{8}}$$

ALBADA  
Història  
de les civilitzacions  
1er BUP



REL·LA  
Geografia humana  
i econòmica  
2on BUP

PARÀMETRE  
Matemàtiques  
2on BUP

## EXPERIÈNCIA D'ACÚSTICA EN XIQUETS DE 4-6 ANYS

JOAN ESCRIVÀ TORRES

L'oïda és un sentit per on rebem una gran quantitat d'impressions al dia. Estimular-la i fer que el xiquet en prenga consciència, és una qüestió que tots els que ens dediquem a l'ensenyança, sabem la importància que té.

Avui, els mestres estem exposats a una mena de reaccions per part dels xiquets, que ens fan pensar que allò que es parla i es fa en classe no els és massa important. Reaccions com: parlar al mateix temps que el mestre, parlar al mateix temps que els companys quan aquests expliquen qualsevol cosa, fer coses que no corresponen al moment de la classe, etc., són les que ens fan pensar el poc interès dels xiquets. Veritat és que aquestes situacions poden ésser motivades per la T.V., que tots tenen encesa i ningú escolta, o parlen alhora; així, també, pel ritme i condicions de vida que avui tenim.

Però també és veritat que podem recórrer a altres mètodes didàctics que no siguin solament el parlar i fer demostracions a la pissarra. Podem per exemple experimentar, provar, manipular, construir, comprovar, etc.; en fi, fer participar tots els sentits en l'assumpte. Ben cert que els xiquets es trobarien millor, ja que se sentirien en el seu medi i segur que quan tu volguessis explicar qualsevol cosa (la necessària), ells escoltarien. No caldria dir l'important que és tal o qual cosa, ja que ells se n'adonarien per endavant. Ells volen experimentar i aprendre, però també passar-s'ho bé. Missió dels mestres és organitzar aquelles coses que passant-s'ho bé, els xiquets aprenguen molt sobre el tema que treballen.

Cada vegada més es parla de l'APRENTATGE PEL JOC, i som cada vegada més els mestres que defensem aquest mètode.

Cal dir també que aquest mètode comporta cridòria, sorolls, etc., que els mestres debem «saber oir». Clar, 40 xiquets/classe són molts xiquets.

Perquè el xiquet estiga tranquil i feliç, sobretot ha de tenir el material necessari per construir i l'estimulació suficient per fer els experiments. Aleshores es comprova que 40 xiquets/classe en plena activitat no es noten i que el possible poc soroll que es fa és per a comunicar-se quelcom important. Si el mestre utilitza els mateixos materials que els xiquets i experimenta amb ells, sols amb un «he de comunicar-vos una cosa», tindrà la classe presta per a oir-lo i atendre.





Quan fiu l'experiència d'Acústica, tenia tots els plantejaments que qualsevol mestre amb ganes d'experimentar té. Tenia uns objectius a assolir, una metodologia i, per suposat, una aplicació o didàctica, de tots els quals en parlaré després.

Però me n'adoní que, normalment, a l'escola els xiquets estan molt més embotits en llibres i fitxes que en «materials tocosos»; nosaltres els mestres molt més asseguts que drets (excepcions i sutileses a part) i el Ministeri amb moltes més bones paraules que fets, o siga, molt de parlar de Piaget i de la pedagogia de Freinet, però el més important que és el preparar bé la gent i dotar les escoles de material i FER-LO SERVIR, d'això res!

Per altra part, pense que totes eixes maneres tan diverses que tenim els adults de comportar-nos amb el xiquet, fan que aquest s'envolte d'un CAMP DE FORCES de tal envergadura que sols deixa passar allò que l'interessa.

Si el que fas en un moment donat el diverteix, segur que li interessa i t'obre les portes del CAMP de cap a cap. En el cas contrari, tot li rebota.

Per acabar la introducció, sols dir que un vocabulari bàsic adequat, un qüestionar i fer qüestionar, un manipular, un patejar els laboratoris i tallers, una explicació adequada i un respecte a les opinions dels xiquets, faran que avancem pel camí de la Ciència.

Passa a assenyalar els objectius que en principi tenia preparats i a explicar el procés de l'experiència. Després parlaré de les conclusions i observacions.

### Objectius

- Potenciar la recerca de material i el seu respecte.
- Apropament a materials casolans.
- Coneixement dels diferents sons.
- Capacitat d'ús i transformació del material casolà.
- Classificació de materials.
- Potenciar la facultat de preguntar, respondre i dialogar.
- Aprendre experimentant.
- Adquisició d'un vocabulari bàsic i científic.
- Sobretot que els xiquets vagen actuant sobre els elements, transformant-los segons les necessitats.

### Experiència:

Aquesta experiència es fa en tres col·legis públics de Mislata. Cada curs té 35-40 xiquets i és el resultat de 200 xiquets de 4-6 anys. Totes les experiències es fan en les classes normals, sense dotació especial de material.

Els xiquets me coneixien, ja que havien fet altres experiències amb mi, per la qual cosa comptava ja amb el seu afecte.

Fou així:

La primera sessió, entrí ballant i fent palmes al compàs d'una música infantil que sonava del *cassette* que portava jo penjat del coll. Els xiquets es que-

daren parats. Quan veieren que continuava ballant, començaren a alçar-se i acompanyar-me al ball i palmes. Al cap d'una xicoteta estona tots estaven ballant. De sobte s'acabà la música i allí passava de tot; mentre uns continuaven, altres esperaven i el soroll començava a pujar de to.

—Mireu, mireu (assenyalava el *cassette*), si no guardeu un poc de silenci no podem oir la cançó.

Tots callen. Hi ha un silenci absolut. Començà la cançó de VEO-VEO i tots comencen de nou a ballar i cantar. Quan acabà la cançó i es tranquil·litzaren un poc, comencí:

—Bé, anem a veure, que és això?

—Un *cassette*!

—Per a què serveix?

—Per a posar cintes i que canten!

—Per a què més?

—?????? (Molts repetien que per a cantar, alguns deien que per a parlar, però no explicaven més).

—Bé, mireu, què és això?

—Una cinta de *cassette*!

—Mireu ara el que faig (fiquí dins del *cassette* la cinta).

Quan jo aprete aquestes tecles digueu coses, canteu, conteu acudits, etc.

Apretí les tecles i començaren a xerrar, cridar, cantar i fer sorolls amb bolis i bastonets. Els diguí que podien fer sorolls amb les cadires, les taules i els tambors. En feien amb allò que tenien a mà. Al cap d'una estoneta els diguí que es callaren que anavem a oir tots els sorolls que havien fet. En efecte, tots callaren i començarem a oir-ho. Els xiquets no es podien aguantar la joia «eixe sóc jo» «eixe tu» «és el tambor» «la taula»..., etc.

—Bé, anem a fer-ho de nou, però ara cadascú de vosaltres parlarà. No s'han de fer sorolls, eh?

Tots parlaren i després escoltàrem el que havien dit.

—A veure, d'on ix la veu?

—Del *cassette*!

—I quan parlem, d'on ix?

—De la boca. De la gola. De la panxa. Dels pulmons.

—Com sabeu tot això?

—Perquè mira, *aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa*, veus? ix de la boca (assenyalava amb el dit la boca oberta).

—No ho veig.

—Mira, *aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa* (més fort i llarg). Ho veus ara?

—No. Però, es que la veu es pot veure?

—Sí, mirlala! (de nou el mateix).

—Xe!, que no la veig. Dec d'estar cec. Anem a veure, vaig a tapar-me els ulls i veurem si així la puc veure.

Se quedaren mirant-me bocabadats. Me tapí els ulls i sentia els comentaris que feien: «clar que les voràs» «no les vorà perquè té els ulls tapats» «però es sent igual perquè no es tapa les orelles» «clar». L'assumpte estava prou renyit, però hi havia més opinions a favor que podia oir.

—Anem a veure, un de vosaltres que diga qualsevol cosa i jo ho repetiré.

Començaren amb vocals i després paraules que jo repetia ràpidament.

—Clar, és que se sent igual encara que te tapes els ulls, perquè el que t'has de tapar són les orelles. Tapa-te-les les orelles a veure si hi sents.

—No, si jo ho feia perquè vosaltres díeu que la veu es veia.

—La veu se sent, s'ou, no es veu.

—Molt bé, la veu s'ou, se sent però no es veu. Anem a veure, el que ix del *cassette*, què és?

—Veus!

—Sols veus?

—Sorolls, crits, etc.

—Bé, anem a estudiar el so, sabeu què és?

—Sí! És cridar, cantar, fer palmes, etc.

—Molt bé, això. Sabeu què és això?

—Gots de iogurts enganxats.

—Mireu quin so fan.

Comencí a mourel's un a un i feien diferents sons. Un tenia cigrons, els altres arròs, boletes de ferro, un altre buit, etc. Els diguí que feren quatre grups i que es ficassen als quatre racons de la classe cara la pared; jo mouria els pots i ells dirien el so que feia.

Els xiquets es posaven als racons i comencí per un grup. «Feble, fort, fort,...». Tots els grups passaren i determinàrem quins feen més o menys soroll, quin so era més o menys fort, així com quin era agut i quin greu. Després d'això els deixí els gots i representaren durant una estona el joc.

Acabí la sessió. Els diguí que per al proper dia portessin gots de plàstic, fil de cosir i de palomar i de llana. Els diguí que anàvem a construir uns aparells molt bonics per a sentir millor el so.

Al següent dia portaren el material la majoria d'ells. Comencí la sessió diguent-los:

—Bo valents, l'altre dia veïrem que hi ha coses que fan diferents sons...

—Sí, uns són forts, altres febles, altres greus i altres aguts.

—Xe!, molt bé. Però ara voldria dir-vos un altra cosa, la nostra veu, és un so? (Simplifiquí la qüestió per entendre-mos)

—Sí!

—Per què?

—I sabeu com es produeix? (D'on ix ja ho havien contestat. Com? D'avant-mà sabia que no podien respondre acertadament, però volia vore la facilitat de resposta. Si no coneixes bé els xiquets és millor no fer-la).

—A, E, I, O, U, MARE... (El mateix que l'altre dia)



- A veure, pegueu un crit fort.
- AAAAAAAAAAAAA
- Un baixet.
- aaaaaaaaaaaa
- Un greu.
- UUUUUUUUUUUUU
- un agut.
- iiiiiiiiiiii

Els isqué de meravella!

- Molt bé. Sabeu què? Que la veu la produeixen unes cosetes que tenim dins de la gola que se diuen CORDES VOCALS. Repetiu.
- Cordes vocals. Cordes vocals. Cordes vocals.
- Anem ara a començar de bo. Fiqueu-vos de dos en dos i a l'amigué que teniu davant li fiqueu le mà ahí (assenyalava el coll). Com es diu açò?
- Coll. Gola.
- Val, molt bé. La mà a la gola. Val, fiqueu-se-la.

Començaren a agafar-se-la primer un d'ells. Els diguí que els dos a l'hora.

- Bo, ara un de la parella que diga AAAAAAA i quan acabe que ho diga l'altre. Ja em direu què passa, eh? Val.

Començaren tots els AAAAA. Quan ho havien fet dues vegades els preguntí què és que passava.

- Tremola el coll. Tremola la gola. Tremola la mà.
- Ara parleu fort, baixet, poc a poc i de pressa per a veure si tremola igual. Digueu més coses a part de AAAAAA, eh?
- Si crida tremola més —diu un xiquet (Tots conclouen el mateix).

## Observacions

En principi, cal dir que, quan les experiències se fan amb 40 xiquets de diferents nivells, per una part passa que els més menuts s'aprofiten dels més majors que els ajuden i expliquen coses (de vegades una explicació per part d'un xiquet és més útil que la d'un major). Els majors sobretot se senten protectors. Passa que, al cap de dues o tres sessions, cada xiquet va al seu compàs, ja que la dinàmica que «tots ho fagen tot» l'assumeixen bé.

És ben clara la facilitat que tenen els xiquets per retenir els noms de les coses que estan utilitzant. Sabem que en eixes edats les experiències sempre són coses agradables i espectaculars, però que, al mateix temps, va formant i perfilant el domini de tot allò que envolta l'experiència. Molts autors ens han dit que el xiquet a eixa edat no pot deduir ni extrapolar el fet a altres experiències, però el que sí és segur és que aquesta dinàmica l'acostuma a la recepció de qüestions divergents, on ell pot pensar i emetre hipòtesis (en aquest cas dubtes) les quals vas animant perquè les comprove. Aquests xiquets adquiriran un hàbit del qual posteriorment en faran un bon ús.

30-fàn





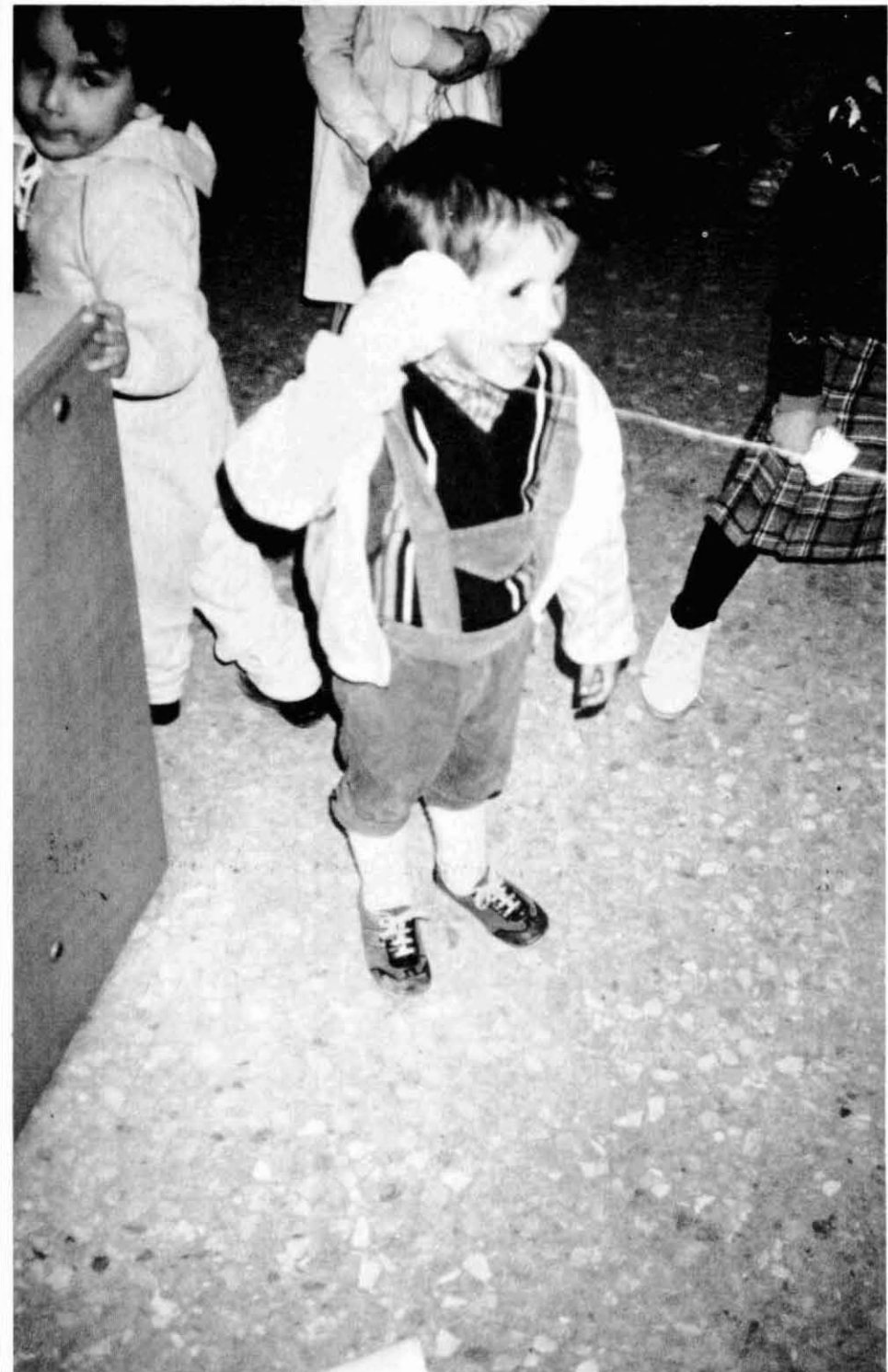
En les edats que tractem, el xiquet no pot consultar bibliografia, per la qual cosa és missió del mestre donar-li el nom més concret possible a cada cosa o, mitjançant qüestions, per fer que el xiquet n'aplegue el coneixement.

Cal no abusar massa de les qüestions que per endavant saps que no poden respondre. En aquesta experiència haureu llegit que he fet moltes preguntes per vore la capacitat de recursos per a la resposta, i que aquesta ha estat repetir sempre la mateixa cosa. En el pitjor dels casos, quan el xiquet creia que no l'havia compresa, m'agafava la mà i m'ho demostrava de forma pràctica, però sense respondre correctament. Aquesta qüestió ens porta bé a formular moltes més qüestions fins que el xiquet trobe el valor exacte de la qüestió, bé a plantejar-nos si cal continuar, i al final donar la solució. El primer cas és corrent i necessari de fer-lo. El segon ens porta al següent: si no tens una mínima experiència, pots avorrir els xiquets amb qüestions que no entenen (recordeu el cas de, com ix el so?; clarament es veu que d'ahí sols pots traure estratègies, però mai —si no és per casualitat— una resposta encertada).

Respectar-los el vocabulari és cosa que els fa sentir bé, encara que després tú els dones la versió científica.

Els xiquets s'esforcen per aprendre noves coses. Si aprendre implica una aportació de material, per part d'ells no et preocupes que tindràs eixa col·laboració. I la tindràs sense cap nota als pares. Mai fiu una nota als pares dient-los que donaren als seus fills tal o qual cosa o material; sempre ho he dit als xiquets al final de cada sessió. És cert que algunes mares venien dient-me que si era veritat que havien de portar eixe material (eixes mares venien perquè els xiquets no volien venir sols sense el material ja que les consideraven culpables de no haver-lo aconseguit). A la resposta que sí, em deien: «Xe!, tenien raó. I no volien venir si jo no venia a comprovar que era veritat». Això servia per a donar-li importància i veracitat a les demandes dels xiquets, al mateix temps que a valorar el material que manipulen i que elles normalment tiraven a les escombraries.

Per altra banda, els xiquets feen servir les seves construccions amb pares i amics, la qual cosa portava una relació diferent a l'habitual. Quasi sempre es donava el cas que els xiquets em deien: «Mon pare m'ha dit...» «La meua mare ha hagut de baixar a comprar-me un iogurt per a...» «M'han explicat que això funciona...». Totes aquestes coses em fan pensar que s'estableix una relació diferent, hi ha diàleg i un retornar dels majors a la infància, un recordar aquelles coses i aquells temps quan nosaltres sí que construïem maquinàries i aparells perquè no teníem altre remei. Dic això perquè avui és més fàcil comprar les coses ja fetes; no calfar-se massa el cap buscant-les. Aquesta cosa la projectem sobre els xiquets i ells, en principi, recorren també a les coses fetes, resultant de vegades molt difícil i costós estimular-los la manipulació. Per part nostra, com a mestres encara, pot passar perquè no tenim els xiquets massa temps, però per part dels pares entren en la contradicció, ja que paraules com «eres un desmanotat» «etc.», porten a inhibir-los cada vegada més.



32-a



Les preguntes comparatives són molt directes i comprensibles per als xiquets. Qüestions com «en quin se sent millor» «Quin so és més fort», etc., porten a això: els xiquets proven, pensen i comparen. Si al mateix temps que ells ho experimenten, tenen la teva aprovació, el més segur és que no es produeixin competències.

En xiquets d'eixa edat, es veu que no són massa resistents a la falsació (els de 12-15 anys ho són prou), cosa que no està renyida amb mantenir una opinió encara que falte el vocabulari i la comprensió.

S'ha de procurar que, tant els materials com els aparells, siguin el més adients als xiquets. El que és clar, és que, si els xiquets experimenten i actuen directament sobre els materials transformant-los, van adquirint eixe vocabulari bàsic i eixa confiança amb ells mateixos. També passa que allò que s'experimenta i t'agrada, possiblement ja no s'oblidi i en el moment adequat i precís en sabran fer bon ús encara que haja passat molt de temps.

Per acabar, vull dir que, una enquesta que feu, la passí als pares i mestres i els resultats reflectiren la importància de l'experimentació.

### Conclusió

—Encara que els objectius no són mai definitius, pense que en aquesta experiència s'han assolit els previstos i, possiblement, podríem afegir-ne uns quants més relacionats amb la sociabilitat dels xiquets.

—Els xiquets tenen molt d'interès per tot allò que experimenten, la qual cosa els porta a «aprendre».

—Com totes aquestes experiències es porten i es fan en aules normals, el seguir d'eixa manera portarà a no sentir la necessitat del «laboratori».

—L'experimentació mai s'ha d'interrompre i menys per manca de material, ja que acostumar els xiquets a portar el material és acostumar-lo a poder seguir sempre l'experimentació.

—Quan els xiquets parlen, escolta'ls. Quan actuen, anima'ls. Quan et mostren, valora-ho. Si fas això, tindràs un bon amic i potenciaràs un bon investigador.

J.E.T.

85-86

5

4

# EL CICLE INICIAL MÉS RENOVADOR I MÉS PEDAGÒGIC

## JOGLAR

els llibres *Joglar* introdueixen l'alumne de manera senzilla i entenedora en l'estudi de la Llengua Catalana, amb una base rigorosament científica i d'acord als estudis actuals de fonètica i fonologia.

## ARBRES

La sèrie *Arbres* de lectures en llengua catalana presenta uns plantejaments innovadors que desenvolupen d'una manera total el pensament creatiu de l'alumne, alhora que potencia la seva consciència estètica i educa la seva sensibilitat i emotivitat.

## DAU

La sèrie *Dau* la constitueixen llibres de Matemàtiques que faciliten a l'alumne una comprensió quantitativa del món que l'envolta, a partir de la manipulació, l'experimentació, el càlcul mental i la resolució de problemes. Tot això amb un criteri senzill, amè i entretingut, però rigorosament científic.

## EXPERIÈNCIES

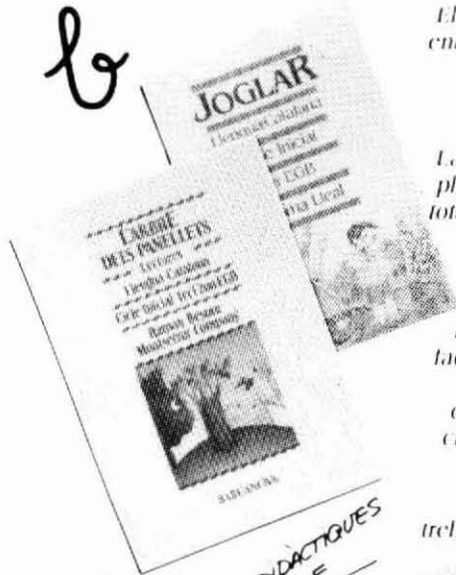
La sèrie *Experiències* la constitueixen vuit quaderns de treball per a cada curs, que tracten de manera globalitzada els continguts de Ciències Naturals i Socials.

## ZUMBEL I ALAMEDA

La sèrie *Zumbel* la constitueixen llibres de Llengua Castellana, concebuts per consolidar la capacitat lectora i desenvolupar l'adquisició d'una coherència intel·lectual que enriqueixi la sensibilitat, la maduresa verbal, i el desenvolupament de la integració social de l'alumne.

*Alameda* són llibres de lectures en Llengua Castellana que estimulen la sensibilitat estètica i la imaginació de l'alumne, i l'ajuden a trobar en la lectura una activitat plaent.

lo



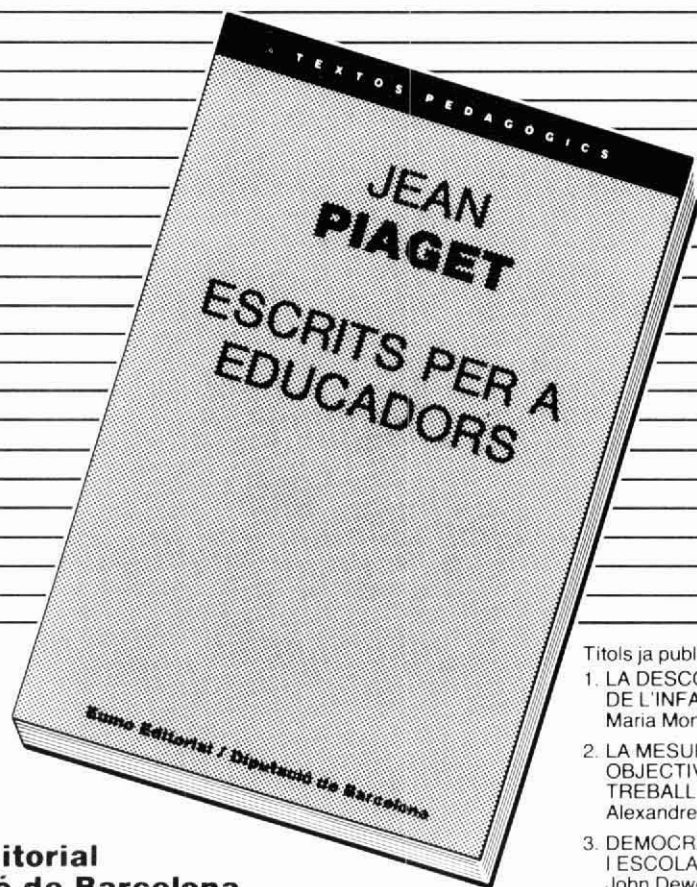
Editorial  
**BARCANOVA**

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA EN MARXA

PROPOSTES DIDÀCTIQUES PER AL MESTRE



Aquest llibre ajudarà a comprendre i valorar la fonamentació psicològica de moltes idees que, inspirades en el treball de Piaget, formen part dels plantejaments renovadors de la pedagogia actual.



Tria de textos de Cèsar Coll

**Eumo Editorial  
Diputació de Barcelona**

Titols ja publicats:

1. LA DESCOBERTA DE L'INFANT.  
Maria Montessori
2. LA MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR.  
Alexandre Gali
3. DEMOCRÀCIA I ESCOLA.  
John Dewey

## TEMPS ERA TEMPS...

DIDES I BOLQUERS

*Massa vegades ens fem dels temps passats una imatge excessivament idíl·lica. El temps, com l'erosió, va arrodonint i llimant les arestes cantelludes de la realitat i fa que, com diu el poeta, qualsevol temps passat sembli millor. La realitat era, però, ben distinta.*

*Des de l'actual punt de vista, el món de les dides i els bolquers de les nostres besàvies ens apareix amb un cert hàlit d'ingenuïtat. Però cal que no oblidem que fins al nostre segle la infància fou una edat d'esclavitud i que per a molts dels nostres infants encara ho és. I no parlo pas dels maltractaments, sinó pels mateixos hàbits educatius i de criança.*

*En el text que teniu a continuació extret del llibre «Emili o de l'educació» (1762) hi podreu llegir un testimoni prou frapant. Al seu autor, J.J. Rousseau, la pedagogia deu la moderna visió de la infància, com entitat pròpia, i amb tots els drets de la persona.*

JOSEP GONZÁLEZ-AGÁPITO



## EMILI, O DE L'EDUCACIÓ

J.J. ROUSSEAU

Hom diu que algunes parteres pretenen donar una millor configuració al cap dels nens nou nats, prement-los-el; i els ho permeten! Tan malament estan els nostres caps, de la manera que els formà l'autor de la Natura, que ens el modelen per fora les parteres i els filòsofs per dintre. Els caribs són la meitat més feliços que nosaltres.

«A penes ha sortit el nen del ventre de la seva mare, i tot just gaudeix de la facultat de moure i estendre els seus membres, quan ja se li posen nous lligams. L'enfaixen, l'ajeuen amb el cap fix, les cames estirades i els braços penjant; l'emboliquen amb benes i faixes de tota mena, que no li permeten de canviar de posició; feliç és si no l'han estret de manera que li destorbin la respiració, i si han tingut la precaució d'ajeuere'l de costat perquè puguin sortir-li per la boca les aigües que cal que perboqui, per tal com no li queda cap mitjà de girar el cap de cosat, per facilitar-ne la sortida.»

El nen nou nat necessita estendre i moure els seus membres per treure'ls de l'encarcament en què han estat tant de temps reclosos en un embolcall. Els estiren, és cert, però els impedeixen el moviment; els subjecten fins al cap amb capçons; sembla que tinguin por que donin senyals de vida.

¿Com no ha d'influir tan cruel violència en la seva índole i en el seu temperament? El seu primer sentiment és de dolor i martiri; només troben estorbs per a tots els moviments que necessiten; més desventurats que un criminal amb grillons i manilles, fan esforços inútils, s'enfurismen i criden. Dieu que les seves primeres veus són



plors. Jo ho crec; des que neixen els turmenteu; els primers dons que reben de vosaltres són cadenes i el primer tracte que experimenten és de turment. No quedant-los lliure altra cosa que la veu, ¿com no han de fer-ne ús per queixar-se? Criden pel mal que els feu; vosaltres cridaríeu més que ells si estiguéssiu enravenats així.

D'on prové aquest costum tan irracional? D'un altre ús inhumà. D'ençà que les mares han rebutjat la seva primera obligació de criar els seus fills, ha estat indispensable de posar-los a mans de dones mercenàries, que veient-se per aquest motiu mares de fills d'altri, de qui no els parlava la Natura, només han pensat en estalviar-se feina. Hagués estat forçós trobar-se en contínua vigilància amb el nen lliure; però ben lligat se'l llença en un racó sense preocupar-se dels seus crits. Mentre no hi hagi proves de negligència per part de la dida, mentre el nen no es trenqui cap braç ni cap cama, ¿què importa que es mori o emmalalteixi mentre visqui? El cos rep perquè puguin conservar-se els seus membres, i de qualsevol cosa que succeeixi en tindrà la culpa la dida.

Aquestes dolces mares que en desprendre's de llurs fills s'aboquen alegrement a les diversions i als passatems de les ciutats, ¿deuen saber quin tracte rep en el poble el seu fill de bolquers? A la més mínima pressa el pengen d'un clau, com un farcell de roba, i crucificat d'aquesta manera, roman l'infeliç mentre la dida compleix totes les seves obligacions. Tots els que s'han trobat en aquesta situació tenen el rostre ple de blaus; el pit, oprimat amb violència, no deixava circular la sang que s'arrebassava al cap, i creien que el pacient estava molt tranquil perquè no tenia força per cridar. Ignoro quantes hores pot romandre en tal estat un nen sense perdre la vida; però dubto que en pugui resistir gaires. Heus aquí, segons crec, una de les més grans utilitats de l'enfaixat.

**J.J.R.**

J. J. ROUSSEAU, *Emili o de l'educació*, Llibre I,  
citat a BUFFON, *Historia Natural*, Tom. IV pp. 190.



## DESCOBRIR UN DELS PLAERS DEL PROPI COS

FREDERIC BOIX I JUNQUERA

**Infància.** *Es pot parlar de sexualitat en aquestes edats, fins als sis anys?*

**Frederic Boix.** En principi sembla que, a la llum de les dades científiques, avui es pot parlar, evidentment, de sexualitat en aquestes edats, com una de les facultats de la persona. Una facultat que neix en l'ésser i fineix amb ell, sigui en l'edat que sigui; per tant, avui trenquem amb aquells criteris equívocs d'altres èpoques en què es confonia la sexualitat amb la capacitat reproductiva. Podem dir que, des d'un punt de vista funcional, la sexualitat compliria tres funcions específiques: *la funció reproductiva*, *la funció eròtica* (l'obtenció de vivències plaents) i *la funció afectiva* (funció de gratificació personal a partir de la relació amb altres persones). Per tant, la sexualitat neix amb la persona i l'únic que passa és que una de les tres funcions bàsiques queda limitada a un període de vida (de la pubertat fins a la menopausa o andropausa), però les altres dues resten com a capacitats actives des del naixement fins a la mort, encara que evidentment manifestant-se, o essent de característiques diferents, en cada edat i segons les condicions de l'evolució de la persona.

**I.** *En aquestes edats, fins als sis anys, doncs, com evoluciona aquesta capacitat?*

**F.B.** Bé, per una banda hi ha la típica descripció psicoanalítica que potser no cal repassar perquè és sobradament coneguda, però que no deixa de ser una interpretació de la realitat a partir de Freud i la seva escola, a la que altres psicoanalistes hi han anat afegint noves conclusions. Després, hi ha la interpretació, si volem, més fisiologista, que seria la de considerar que la sexualitat evoluciona en funció de la maduració progressiva, del sistema neurològic (del sistema nerviós central) i el sistema endocrí. En qualsevol

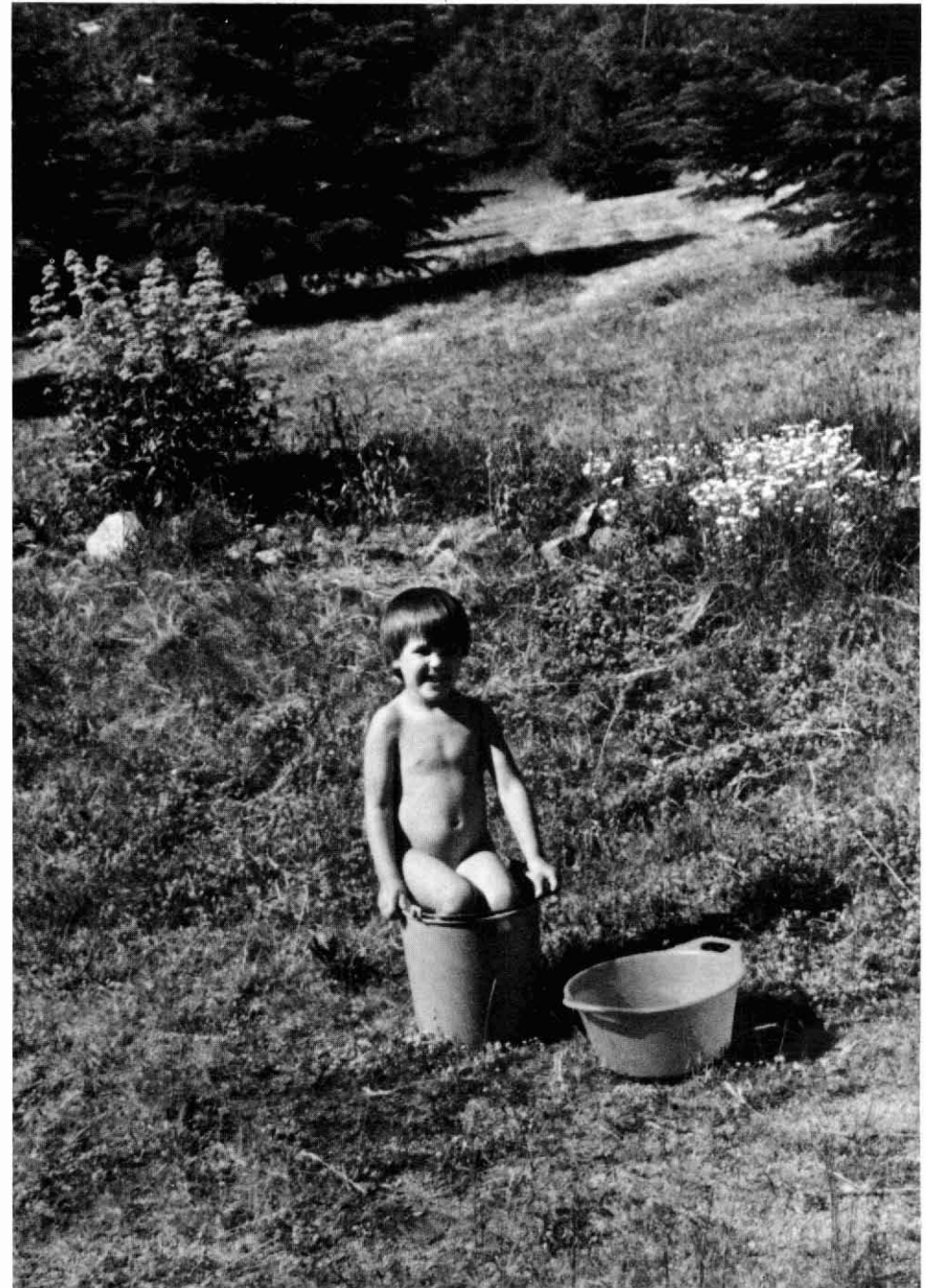
**Frederic Boix, i l'institut «Genus» són ja una institució en el nostre país des que, allà pels anys seixanta, van començar a predicar per tots els indrets la bona nova d'una sexualitat menys repressiva, oposant la llum de la divulgació dels coneixements científics a la foscuria de la ignorància imposada per l'autoritarisme polític i religiós.**

**Ara, quan les preocupacions semblen anar per altres viaranys —i n'és una prova que el mateix Frederic Boix treballi sobretot en temes relacionats amb les drogues no legals, «encara que segueix preocupant-se, i hi treballa quan cal, pel tema de la sexualitat»— conversem amb ell sobre el sexe dels infants, perquè malgrat tot segueix essent un tema problemàtic per a molts educadors.**

cas, però, hi ha un altre factor que hi juga un paper important, que és el factor sociològic. No podem quedar-nos només amb una concepció —jo entendria reduccionista— de dir que la sexualitat només evoluciona en funció de l'individu, sinó també en funció de la interacció que estableix aquest amb el seu entorn social. Per tant, els costums i les pautes educatives, lògicament, condicionaran el seu procés, la seva evolució sexual. En aquest sentit penso que és arriscat fer una descripció unívoca o universal del desenvolupament sexual de la persona ja en aquesta etapa infantil. Que jo conegui, no s'ha fet un estudi comparatiu i exhaustiu que ens aportés llum suficient per dir com evoluciona sexualment un infant mitjà, representatiu, dins del nostre ambient cultural, comparant-lo a infants d'altres cultures. La descripció psicoanalítica —per exemple— no deixa de ser una descripció detinguda de l'observació i l'estudi dels subjectes que han viscut un moment històric concret, de la nostra cultura occidental. Per tant, sintetitzant, diríem que científicament el que costa bastant és assenyalar si hi ha una evolució unívoca per a tots els humans en aquestes etapes, o aquesta evolució ve molt condicionada pels factors ambientals; i que, lògicament, això crea tot un gran interrogant per a l'educador, en el sentit de qüestionar-se si ell el que ha de fer és ajudar a completar un procés ja establert en la pròpia natura de l'individu, o bé ha d'agafar una iniciativa pautada per la cultura ja existent que marcarà un ritme i un estil intencionat «a priori» en l'evolució de la sexualitat d'aquell nen.

**I.** En la teva llarga experiència, tu què hi diries a això?

**F.B.** Mira, és clar que estem embarcats en un espai i en un temps concret, i això no ens permet pas ser totalment objectius. Per tant, des d'aquest espai i des d'aquest temps concret, ens trobem que, segurament, estem encara excessivament asfixiats per unes pautes educatives —en aquest terreny concret de la sexualitat— que ja pretenien de bell antuvi, des del naixement, que l'individu tingués una conducta específica: l'assenyalada per les pautes morals catòliques. En funció d'això, hi ha hagut tot un seguit d'actuacions educatives —també molt concretes i que tots coneixem— tendents a la repressió sexual: calia aconseguir que l'infant no manifestés ni desenvolupés pràcticament res en aquest sentit. Educativament, en aquests moments —i potser com una fase, «d'impasse»— jo, personalment, penso que el primer que cal és deixar de fer bona part de les coses que es feien o que s'han vingut fent i, per tant, permetre al màxim, una evolució molt més espontània del nen en aquest sentit. Per, en tot cas, després —no sé quan— poder tenir una visió i unes idees més clares. Agafem un exemple que pugui representar això: el pudor, o «vergonya» genital. Els moralistes postulen que aquest pudor és un mecanisme innat, propi de tot ésser humà; ho expliquen basant-se en les descripcions bíbliques corresponents. Mentre que dades dels antropòlegs culturals i, fins i tot, observacions *in situ* en grups de nudistes i naturalistes, permeten deduir que és una conducta molt induïda per les pautes socials que envolten l'individu. Proposo que no tro-



quelem el nen i així aquest organitzarà la seva vergonya en funció de la seva sensibilitat.

**I.** *I és que la conducta de l'infant, no ve molt induïda per l'actitud de l'adult?*

**F.B.** Evidentment. I per tot l'entorn. Per això, en aquest sentit, he agafat aquesta anècdota entre d'altres per dir: bé, el que ens sembla important és arribar a modificar —en la mesura del possible, perquè això no es pot fer per decret— aquestes actituds dels adults. Penso que a mesura que els adults deixem de ser coactius envers els nens sobre aquest tema, veurem que les criatures es manifesten amb molta més naturalitat, i aquestes reaccions, com la de tapar-se, de protegir-se —que algú s'ha atrevit a definir, malauradament, d'instintives— veuríem que, segurament, no es donen i que, per tant, un gest tan vinculat tradicionalment a la vivència sexual com és aquest desapareixeria com a tic col·lectiu.

Aquest factor jo el poso només per assenyalar que, com tantíssimes altres coses —per exemple el domini dels esfínters—, té més un caràcter social que genètic. El que la criatura, quan abans millor, deixi d'embrutar-se a sobre, ho urgeix la nostra organització i ho urgeix fins i tot, és clar, la comoditat dels adults. Al mig de la conca de l'Amazones, les mares no es preocupen gaire, o gens, de si la criatura s'orina a sobre o no i, per tant, el seu procés d'autocontrol és més espontani.

En aquestes etapes infantils, la criatura, el que hauria de poder fer és viure la seva pròpia evolució sexual amb les mínimes coaccions possibles.

**I.** *Això, en l'organització pedagògica actual, tu veus que és factible? Quines coses et sembla que caldria canviar? Potser la societat ha evolucionat més, en alguns aspectes, del que ha pogut evolucionar el sistema educatiu...*

**F.B.** Penso que el sistema educatiu està molt desfasat de la realitat. I remarcaria específicament el sistema escolar. Em sembla que no s'està corresponent, i progressivament es va endarrerint, amb la dinàmica del desenvolupament del nostre cos social. Això, en definitiva, fa que l'educació entesa com l'ajut que prepara el nen per adaptar-se a la vida concreta no funciona gaire, o no funciona bé o no és prou àgil. Una de les preocupacions dels pedagogs hauria de ser com trobar una pedagogia que complís molt bé amb tot això.

**I.** *Hi ha alguna experiència, en aquest sentit, que et sembli significativa?*

**F.B.** Jo penso que en aquest moment no tenim massa idees clares. Fa poques setmanes estàvem amb uns educadors que han participat en la planificació de l'educació sexual a Suècia, i jo diria que el seu to —després d'uns quants anys d'intentar accions bastant reflexionades— és molt escèptic.

Se senten bastant fracassats. I no deixa de ser una de les experiències —en el sentit col·lectiu— peoneres i realitzada sobre unes condicions socials generals —culturals, econòmiques, etc.— molt avantatjoses.

**I.** *I què els ha fracassat?*

**F.B.** Consideren que ha fracassat, o està fracassant, el sistema escolar. Comencen a entreveure que l'escola no pot ser només un centre d'instrucció intel·lectual.

**I.** *Tornant a l'edat de 0 a 6 anys, si tu baguessis de dirigir-te a uns educadors amb ganes de no exercir una educació repressiva, en l'aspecte sexual, quins consells els donaries?*

**F.B.** Qualsevol treball en educació sexual ha de ser desmitificador de la sexualitat segons s'ha entès fins ara. Ha de ser desdramatitzador —la sexualitat no és aquest tema angoixant, ni dramàtic, que ens han fet veure— i desculpabilitzador —en el sentit que són moltes les variables i els modes possibles de viure la sexualitat i, per tant, qualsevol conducta pel fet que no s'adapti al patró estret que té el nostre sistema social no ha de representar sentiment de culpa ni d'anormalitat. ▶

En aquestes etapes infantils, acomplint amb aquestes tres premisses, el que s'ha de donar a l'infant són espais de manifestació espontània d'aquesta realitat; i, per tant, que la criatura pugui fer tot un treball d'identificació propi i de diferenciació respecte a l'altre sexe, d'una evolució d'un sentiment positiu del propi cos en tota la seva integritat —sense dicotomies; que pugui fer una descoberta dels aspectes sensuais i plaents que el propi cos té, inclòs el nivell genital, perquè a la criatura, sortosament, se'l permet fer la descoberta del plaer bucal —i aquí ningú no s'hi fica— però se li impedeix el seu equivalent sexual.

**I.** *Per tant, això aniria molt lligat amb la descoberta del propi cos, de la pròpia realitat personal.*

**F.B.** Sí, sí.

**I.** *Perquè, ¿no podria crear-se un problema nou si convertíssim l'educació sexual en una obsessió?*

**F.B.** Sí, sí. Per la deformació que va provocar la situació anterior, podríem caure fàcilment en un procés compensatori equivocat. Avui ens cal integrar la sexualitat com a objecte d'educació d'una manera natural i equilibrada sense provocar l'obsessió contrària a la que hi havia abans. Aconseguir aquesta normalitat de la sexualitat penso que costarà temps. Per això, un dels riscos evidents —sempre que es parla d'educació sexual— és repetir



l'esquema —encara que es canviï de to— que ja existia abans: seguir hipervalorant el tema de la sexualitat per damunt de moltes altres realitats de la vida de la persona.

Per tot això, penso que l'educació sexual d'aquesta etapa que ens ocupa exigeix no fer gaires coses. El més important és deixar de fer el que es feia erròniament, per a deixar que la pròpia natura harmonitzi el desenvolupament sexual amb la resta de desenvolupaments: la motricitat, la sensibilitat, el domini del propi cos, de l'espai, de la relació amb els altres. Es tracta de fer el mateix que fem amb altres aspectes. Si la criatura, en un moment donat, mostra interessos sobre situacions sexuals, respondre tranquil·lament com si s'hagués interessat per un tema com l'atmosfera o el cinema. El problema és que fins ara els educadors ens hem atrevit, traquil·lament, a comentar o a respondre qualsevol pregunta d'una criatura menys en el terreny sexual. Per tant, no és que s'hagin de fer coses excepcionals, sinó només adoptar la conducta educativa que tenim en la resta de coses.

**I.** *I la relació amb els pares dels nens? Perquè, tot i anant bé l'educació a l'escola, es poden establir dues dinàmiques... Quina relació hi hauria d'haver?*

**F.B.** Aquí tocaríem un dels punts neuràlgics. Es a dir: si l'escola és una unitat específicament d'instrucció, segurament la relació entre l'equip docent i la família pot quedar on la tenim —trobades o relacions puntuals. Si l'escola, en definitiva, es veu com una institució educativa, bastant més enllà de l'estricta transmissió de coneixements, em penso que la relació família-escola, ha de ser una relació estreta, ha de representar un treball conjunt. Fa un any, aproximadament, estava parlant d'això amb uns educadors holandesos d'uns centres d'educació especial i ells ho plantejaven en aquesta línia: «abans d'acceptar un nen al nostre centre escolar —deien— obliguem durant tot un curs els pares d'aquesta criatura a assistir a totes les sessions de treball que fa l'escola, perquè en el moment que la pròpia criatura ingressi a l'escola, perquè en el moment que la pròpia criatura ingressi a l'escola als pares han d'estar en plena sintonia amb el nostre sistema, metodologia i forma de treballar. L'educació en general i la sexual en particular demana tot un procés llarg de penetració entre els educadors.

**I.** *Hi ha alguns aspectes que preocupen especialment els pares i els educadors. Per exemple, la masturbació en els infants. Quina actitud s'ha de prendre?*

**F.B.** Una qüestió prèvia: tot i que se n'ha dit sempre masturbació, actualment la ciència està buscant uns altres termes que no tinguin unes connotacions tan pejoratives. Un terme que, avui, progressivament s'està adoptant per substituir el de la masturbació és el d'auto-erotisme. Es pretén amb aquesta nova denominació significar que l'acte dit masturbatori no és només un acte de manipulació dels genitals, sinó que de fet la criatura el que fa és



ci-39





40-a



la descoberta de la seva sensibilitat erògena, de tot el cos. Ens sembla bé que la persona vagi fent un descobriment del propi cos i d'activació —per tant de maduració, en definitiva— de tota aquesta sensibilitat que després jugarà un paper importantíssim en la conducta sexual, ja com a jove o com a adult. De la mateixa manera que veiem clar que s'han d'anar desenvolupant els circuits neurològics i la maduració de tots els centres rectors de la conducta, el que no podem deixar exclosos són els centres rectors de la sensibilitat erògena. L'auto-erotisme, o masturbació, aconsegueix fonamentalment aquest paper i, per tant, l'hem de veure com un comportament normal. Ara bé, el que no podem oblidar és una altra constatació que tenim, i que de vegades és el que preocupa —i jo diria que amb lògica— els educadors; i són conductes masturbatòries exagerades, extremament persistents, en definitiva compulsives, com molt maquinals, d'algunes criatures —tant nens com nenes. En aquest cas, l'educador ha de saber diferenciar aquest tipus de masturbació de l'altre —que podríem dir-ne normal o lògic. I que, aquest segon, el compulsiu, és generalment un comportament masturbatori que és conseqüència de dificultats emocionals, problemes que està vivint la criatura. És a dir, que té experiències d'ansietat i d'angoixa i descobreix —perquè la pròpia natura segurament ja ho té com un recurs possible— la masturbació com una manera de descàrrega, d'higienització d'aquest estat de malestar que la criatura pateix. Em sembla que és important diferenciar-ho perquè, en aquest cas, l'educador ha de saber veure que això és un símptoma, i que com a tal li ha de preocupar quant que és un senyal per esbrinar la causa que el produeix.

**I.** *Tot plegat, això de la sexualitat en els infants, pel que dius, sembla una cosa en què no hi ha molts aspectes clars.*

**F.B.** Es cert. I penso que cal que els educadors participin en una tasca d'observació, de recollida d'experiències i, per tant, de construcció d'una nova manera d'entendre la sexualitat humana. Perquè la veritat és que tenim encara poques dades i uns coneixements poc clars. Per tant, més que fiarnos massa de teories, de plantejaments d'altra hora, el que penso és que hauríem de passar endavant descobrint, autènticament, la realitat.

Opinions recollides per **Humbert Roma**

## CONSUM D'ALCOHOL A LA INFÀNCIA

SANTIAGO DE TORRES. FÉLIX REINA

En els darrers anys s'està produint en el nostre país un increment espectacular del consum de certes substàncies que generen dependència entre amplis sectors de la població d'edat juvenil, fenomen que ha iniciat un gran debat en el conjunt de la societat, i que segons el nostre parer ha desviat el tema vers els aspectes més nous o sensacionalistes, oblidant sovint qüestions que, per ser ja conegudes, deixen de tenir interès.

L'arribada al nostre medi de certes drogues externes a la nostra cultura, fonamentalment els derivats cannàbics i els derivats de l'opi, que varen associar-se en el seu origen a certs moviments de resposta per part de grups de joves, va fer que certs autors es qüestionessin el fet de l'existència de drogues en la joventut i drogues en els adults, entenent la classificació no tant com quelcom generacional, sinó com a una qüestió d'actitud davant la vida. El pas del temps ha provocat una pèrdua significativa d'aquests conceptes, i avui hom assumeix que poden trobar-se consumidors de tot tipus de drogues en col·lectius socials molt diferents des del punt de vista econòmic i cultural i, fins i tot, generacional.

Quin paper ha jugat l'alcohol en tot aquest procés?; quina relació té el consum d'alcohol amb el d'altres substàncies?; i, fonamentalment, quan s'ini-



## NOVETATS PER A L'ESCOLA, ESTIU 1985

### COMPLEMENTS

1a. LLIBRETA AUTOCORRECTIVA DE VOCABULARI  
D. Badia, S. Comelles, Q. Criach, A. Grané, M. Jarque, M. Vilà

### TEXTOS PEDAGÒGICS

ESCRITS PER A EDUCADORS

Jean Piaget

### DIDÀCTICA

ELS TITELLES A L'ESCOLA

Manel Ricart, Ramon Rial

DEL PLAER DE LLEGIR AL JOC D'ESCRIURE

Ramon Besora, Mercè Fluvià

GUIA PER A L'ESTUDI DE LES ROQUES SEDIMENTÀRIES

Pere Busquets, Antoni Domínguez, Miquel Vilaplana

BASIC 1

Primer pas al món de la informàtica

Enric Lòpez



**EUMO EDITORIAL**

**Carrer de Miramarges s/n Tel. 8860794**

**VIC (Osona)**

cien els joves en el consum d'alcohol? Tot això són interrogants que tenen difícil resposta. En relació amb la primera pregunta, cal ressenyar que la institucionalització de l'alcohol en la nostra cultura ha provocat que sovint se l'hagi exclòs del conjunt de les drogues del nostre medi, com si drogues ho fossin tant sols les no institucionalitzades; l'altre criteri important és que el nostre és un país viticultor, és a dir, productor d'alcohol i, conseqüentment, ha de procurar-se mecanismes de venda i consum importants.

Aquesta relació entre país productor i país consumidor implica qüestions tan complexes com, per exemple, la següent: L'ús de l'alcohol pot utilitzar-se com a mecanisme de socialització, és a dir, que el seu consum impliqui pautes de comportament relacionades amb processos de maduració; podríem considerar-ho com a acte litúrgic del pas de l'adolescència a l'estat adult o, fins i tot, de la infància a l'adolescència. En aquest sentit, el fet que als nens se'ls permeti beure alcohol en les festes assenyalades, o en el dia de l'aniversari o, fins i tot, tal com s'ha publicat en un estudi recent, que certs pares celebrin amb joiositat les primeres intoxicacions agudes dels seus fills, no deixa de manifestar que aquest conjunt de fets guarda relació amb el conjunt de processos de maduració que la nostra societat té assumits.

Al nostre país s'han realitzat diversos treballs sobre el consum d'alcohol en la infància. No hi ha treballs a nivell de tot l'Estat ni longitudinals en el temps, que expressin l'evolució del fenomen, però com a mínim serveixen com a punts de referència i motius de reflexió. La Conselleria de Benestar Social de la regió valenciana ha realitzat una enquesta en la qual s'indica que el 30 % dels nens valencians, entre 4 i 14 anys, consumeixen alcohol en quantitats mitjanes que van dels 10 a 12 grams d'alcohol pur al dia; i el 37 % d'aquests nens haurien tingut alguna intoxicació aguda en alguna ocasió. A la província de Barcelona, s'ha dut a terme un treball en el mateix sentit basat en una mostra de nens de 4 a 14 anys, amb uns resultats força preocupants: el 94,9 % consumeixen alcohol, entre els quals el 28 % ho fa diàriament; el vi és la beguda més emprada; el 32 % han tingut alguna intoxicació aguda en alguna ocasió, i el consum de begudes de graduació elevada és reservada per a les grans ocasions i festivitats. A Galícia, es va fer un estudi de la ingesta alcohòlica de la població escolar d'una comunitat rural, d'edats compreses entre els 5 i 14 anys, amb els següents resultats: el 68,2 % consumeixen alcohol; la beguda més emprada, quasi exclusivament, és el vi, i el 11,4 % de la mostra total ha tingut en alguna ocasió una intoxicació etílica. Un estudi realitzat a Sevilla capital, sobre el consum de drogues entre escolars d'edats compreses entre els 12 i 16 anys, ofereix el següent resultat en relació amb l'alcohol: el 82 % en consumeixen, i el percentatge era directament proporcional a l'edat, passant del 66,3 % als 12 anys al 89,5 % als 15 anys. Aquest conjunt de dades expressa de forma prou significativa que l'ús d'alcohol entre els pre-adolescents i adolescents està molt estès, que l'alcohol representa, per tant, juntament amb el tabac, una droga d'inici, i que les edats de primers contactes amb aquestes substàncies ha anat disminuint en el nostre medi.

A parer nostre, una de les conseqüències més clares que hom pot extreure d'aquestes reflexions és que tota activitat preventiva que vagi adreçada als infants no pot ni ha d'oblidar l'alcohol com a substància que genera dependència; que si bé existeixen altres drogues que poden resultar potencialment més perilloses que l'alcohol, no té cap sentit prevenir tan sols el consum d'aquelles. Diferents autors europeus es refereixen a la prevenció del consum de drogues com a l'educació d'una actitud enfront de la vida que guarda relació amb la possibilitat de viure sense la necessària administració de substàncies externes a l'organisme, i que produeixen modificacions de l'estat d'ànim, una actitud i, a l'ensem, una capacitat per oferir alternatives diferents, alternatives al consum d'aquestes substàncies que siguin enriquidores i permetin viure al jove amb autonomia i dignitat.

Per tot això, la relació dels pares, els mestres, i altres persones, que són model del comportament per als infants, són fonamentals, ja que el missatge del mestre o el pare consumidor d'alcohol o fumador actuen tant per mecanismes mimètics de forma molt més intensa que el missatge verbal que se li pot fer arribar a l'infant en relació amb la perillositat de certs consums. Per altra banda, la sovint manca de diàleg entre els pares i llurs fills reforça encara més el missatge mimètic i dificulta el procés educatiu i maduratiu d'aquests.

Finalment, creiem que de l'enfocament que es faci de la prevenció, des d'un punt de vista com el ressenyat o enfocada com l'oferta d'una informació que vol ésser objectiva i imparcial, però que no és capaç d'incidir en l'actitud dels infants, dependrà que aquests siguin capaços de discernir i elegir amb criteri, o bé, contràriament, que assumeixin tots els missatges consumistes que reben i es transformin en consumidors de no importa quina substància.

S.T.  
F.R.



Amb el nou curs **Infància** reempren les visites escolars a diferents indrets del nostre país. El proper 19 d'octubre anirem a Lleida on els companys de les escoles-bressol i parvularis ens acolliran i explicaran la seva experiència

## VISITA A ESCOLES-BRESSOL I PARVULARIS DE LA CIUTAT DE LLEIDA.



**dissabte, 19 d'octubre de 1985**

Lloc de trobada: «El Templet», Camps Elisis, LLEIDA.

Hora: 10 del matí.

**Nota:** la visita durarà aproximadament 4 hores. Tots els qui desitgeu quedar-vos a dinar, haureu de telefonar abans del dia 10 d'octubre a la Llar d'Infants; Tel: 973/23.39.72. El dinar es farà a l'Escola Alba, Ctra. Corbins, s/n. (a 5 km. de Lleida)

# racó del conte

### EL REI QUE VOLIA SER FELIÇ

Tornem al regne dels humans i aquest cop ho fem amb un conte que ens parla d'un rei (com hi ha món! encara no s'ha acabat això dels reis? Si que...) prototipus d'aquells, reis i no reis, que malgrat semblar-los que són amos i senyors de tot, (com aquell que tenia terra a l'Havana i altres que li treballaven) els en falta alguna de cosa, d'aquelles que a primera vista podria semblar insignificant, poca cosa, però que si mai us feia falta no la podríeu pas haver amb diners.

Les cròniques ens conten que, a cops, n'hi ha d'aquests personatges, que han aconseguit allò que els mancava gràcies al seu esforç personal, gràcies a l'ajut d'altres persones o a la intervenció d'éssers màgics...

Però també, a cops, les cròniques ens donen notícia de personatges, com el nostre rei d'enguany, que tot i posar-hi voluntat i esforç no arriben a aconseguir allò que tan anhelaven.

I és que els reis poden ser molt, molt poderosos, poden tenir tant de poder com vulgueu, però mai no l'arriben a tenir tot.

Pel que fa a la versió d'aquest conte, cal assenyalar que l'he feta a partir del record que en tenia de quan el meu pare me l'explicava de petita i de la versió escrita recollida per en Joan Amades sota el nom de *El rei trist* reeditat en el seu llibre *Rondallística* de l'Ed. Selecta, a la pàg. 1.071, rondalla 446.

**ROSER ROS**



## EL REI QUE VOLIA SER FELIÇ

CONTE POPULAR

*Vet aquí que una vegada hi havia un rei que era el més fort de tota la terra, el que governava el país més ric i més gran i el que tenia més criats i servidors i les cases i les bisendes més bones, que enlluernaven de veure. Tots els negocis li anaven tan bé com podien i la sort l'havia pres per fill predilecte; mai no li sortia res malament. Però, beus ací que, tot i tantes riqueses i tanta ventura, tenia damunt seu una tristesa que no el deixava ni un moment. L'havien anat a veure tots els savis i tots els metges i tota la gent de gresca, els uns per veure si el podien curar, els altres per si el podien distreure i fer-li passar la tristesa i fer-lo riure, però de cap manera no li podien treure aquella tristesa. Fins que beus ací que un dia, un homenet molt vell, però molt savi i molt entès, va explicar quina mena de remei necessitava el rei:*

*— Res més senzill: que es posi la camisa d'un home que sigui feliç, que no conegui la preocupació i, al punt, li fugirà la tristesa i sempre més estarà alegre.*

*Quan el rei sabé el remei, envià dotzenes i dotzenes de servidors per aquí i per allà, cercant l'home que complís aquelles condicions. Van córrer de llevant a ponent, de tramuntana a migjorn, es van posar per totes les cases, les casetes, les casones i les casasses, per totes les barraques i els barracons i enlloc no trobaven aquell que buscaven.*

*Fins que al cap de moltes setmanes, mesos i anys de buscar i més buscar els servidors van sentir unes riallades que enamoraven.*

*—Vet aquí l'home que busquem —es van dir plens d'esperança.*

*Aquell que era capaç d'omplir-se la boca d'aquelles riallades que enamoraven era un home que vivia apartat de tot i de tothom, més pobre*



*que una rata i no semblava que cap preocupació pogués fer-li ballar el cap de tan feliç com semblava.*

*—Bon home —li van dir els servidors del rei per tota salutació—: Sembla que no hi ha res capaç de fer-vos venir ni una ombra de preocupació, no fa?*

*—Si així us ho ha semblat, així deu ser —que els feu l'home enriolat de bo de bo.*

*Els servidors, segurs d'estar davant de l'home que tant i tant havien buscat, i satisfets de tenir tan prop seu el remei que podria guarir el rei, van demanar-li una de les seves camises per endur-se tot seguit cap a palau.*

*Davant d'aquella petició, l'home els digué:*

*—Una de les meves camises, dieu? —va afegir, estranyat per la demanda dels seus visitants—: Francament, em temo que no us podré pas ésser gens útil.*

*Els servidors del rei, pensant que potser l'home no devia trobar cap de les seves camises prou digna d'ésser portada a palau s'afanyaren a donar-li tota mena d'explicacions sobre allò que els movia a demanar-li els serveis de la seva camisa.*

*—Per molt que insistiu, a casa meua no la trobareu pas la camisa que busqueu —continuà després d'escoltar amb atenció allò que li deien els servidors—. No tinc molla ni crostó, jo, ni una malla per comprar-me una camisa. Però això no em preocupa ni poc ni molt —i, movent el cap, afegí amb un somriure maliciós als llavis—: Potser és aquest el secret de la meua felicitat...*

*I així fou com el nostre rei es va quedar sense camisa perquè l'únic home feliç que s'havia trobat al seu reialme era l'únic que no tenia camisa.*

**I TOT AIXÒ ÉS TAN CERT  
COM QUE EL QUE ÉS MADUR  
NO ÉS VERD.**

in-45

# informacions

## DISPOSICIONS LEGALS

(D.O.G. núm. 536, 10 maig 1985)

### DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

RESOLUCIÓ de 26 de març de 1985, per la qual es convoquen proves d'avaluació d'ensenyaments no escolaritzats de Formació Professional de primer grau de la branca Llar, professió Jardineria d'Infància, i se fixen els requisits per inscriure-s'hi.

Els ensenyaments de Jardineria d'Infància són en fase experimental dins de la Formació Professional. Aquesta condició obliga a limitar l'extensió dels ensenyaments per tal de garantir un adequat control de l'experimentació. D'altra banda l'Ordre d'1 d'agost de 1984 dels Departaments d'Ensenyament i Sanitat i Seguretat Social, reguladora dels mòduls de personal i de les titulacions exigibles en les Llars d'Infants, estableix la titulació de Tècnic Auxiliar en Jardineria d'Infància per exercir d'Auxiliar, i la de Tècnic Especialista en Jardineria d'Infància per exercir d'Educador. A més, la mateixa Ordre fixa uns terminis per a l'adaptació del personal actual de les Llars d'Infants.

Malgrat el caràcter experimental d'aquests ensenyaments, i per tal de facilitar al personal que actualment treballa a les Llars d'Infants els beneficis que els suposaria l'accés a les proves d'avaluació d'ensenyaments no escolaritzats de Formació Professional de primer grau.

HE RESOLT:

1. Convocar excepcionalment proves d'avaluació d'ensenyaments no escolaritzats per a l'obtenció del títol de Tècnic Auxiliar a les quals es podran inscriure les persones més grans de 18 anys, que prestin serveis en una Llar d'Infants en el moment de la publicació d'aquesta Resolució, i que reuneixin almenys una de les condicions esmentades a l'apartat 3.1 de la Resolució de 25 de març de 1985, per la qual es convocaven proves d'avaluació d'ensenyaments no escolaritzats per a l'obtenció del títol de Formació Professional de primer grau.
2. Les proves a què fa referència aquesta Resolució es regiran pels temaris específics de la branca Llar, Llar d'Infants.
3. Els qui superin amb èxit les proves podran sol·licitar el títol de F.P.-I branca Llar, professió Llar, el qual s'expedirà adjuntant-hi una diligència en la qual es faci constar que l'interessat ha superat les proves d'avaluació d'ensenyaments no escolaritzats amb els temaris específics de la professió Jardineria d'Infància seguits pels alumnes que cursen aquesta professió experimental en règim ordinari d'escolarització.
4. Per acreditar que es reuneixen les condicions del punt 1 els sol·licitants presentaran en el moment de la inscripció un certificat de treball emés o, mancant això, visat, per l'INSS.
5. En tot el que no està previst en aquesta Resolució específica, la convocàtor i la realització d'aquestes proves es regirà per la Resolució de 25 de març de 1985 citada.

Barcelona, 26 de març de 1985.

MIQUEL RENUI i TRESSERRAS  
Direcció General d'Ensenyaments  
Professionals i Artístics

## La nostra biblioteca creix...

### Noves adquisicions

- **Ajuntament de Barcelona.** GUIA DELS CENTRES CÍVICS. Col. «Informació per a tots» Barcelona, 1984.
- **Ajuntament de Barcelona.** GUIA DE SERVEIS MUNICIPALS ADREÇATS A LA INFÀNCIA. Col. «Informació per a tots» Barcelona, 1984.
- **Cèlia Cañelles, Rosa Toran.** POLÍTICA ESCOLAR DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA 1916-1936. Barcelona. Barcanova, 1982.
- **R. Plomin, J.C. Defries, G.E. McClearn.** GENÈTICA DE LA CONDUCTA. Madrid. Alianza Editorial, 1984.
- **A. Marchesi, M. Carretero, J. Palacios.** PSICOLOGIA EVOLUTIVA (Vol. I TEORÍAS Y MÉTODOS. Vol. II DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIAL DEL NIÑO). Madrid. Alianza Editorial, 1984.
- **R.S. Illingworth.** EL DESARROLLO INFANTIL EN SUS PRIMERAS ETAPAS. Barcelona. Médica y Técnica, 1983.
- **B. Gillham, K. Plunkett.** DESARROLLO INFANTIL. Madrid. Morata, 1984.
- **Robert Kail.** EL DESARROLLO DE LA MEMORIA EN LOS NIÑOS. Madrid. Siglo XXI, 1984.
- **Valeri Serra i Boldú.** RONDALLES POPULARS (Vol. XVIII) Barcelona. Políglota, 1933.
- **F. Tonucci.** INFANT S'HI NEIX. Barcelona. Barcanova, 1985.
- **R. Monroy.** LOS TRES PRIMEROS AÑOS DE LA VIDA. Madrid. Of. Tipográfica del Hospicio, 1871.
- **J. Brunner.** LA PARLA DELS INFANTS. Vic. Eumo, 1985.
- **J. Dewey.** DEMOCRÀCIA I ESCOLA. Vic. Eumo, 1985.
- **D. Badia, N. Vilà, M. Vilà.** CONTES PER FER I REFER. Barcelona. Graó, 1985.
- **Ph. Dupasquier.** LA OBRA. Madrid. Anaya, 1985.
- **A. Leutscher.** TIERRA. Madrid. Anaya, 1985.
- **Cl. Catchpole.** DESERTS. Barcelona. Barcanova, 1985.
- **Cl. Catchpole.** MUNTANYES. Barcelona. Barcanova, 1985.
- **Cl. Catchpole.** PRADERIES. Barcelona. Barcanova, 1985.
- **Cl. Catchpole.** JUNGLES. Barcelona. Barcanova, 1985.
- **R.E. Raspe.** EL BARÓN DE MUNCHAUSEN. Madrid. Anaya, 1985.
- **Ph. Dupasquier.** LA FÀBRICA. Barcelona. Barcanova, 1985.



# cop d'ull a revistes

## Didàctica

- ¿CÓMO DESARROLLAR UN BUEN TRABAJO VOCAL EN LA ESCUELA INFANTIL? Yolanda Monreal. «*Acción Educativa*» núm. 31 Maig 1985, pp. 31-34.
- EL ORDENADOR EN EL AULA DE CICLO INICIAL. M.T. Alonso - E. García P. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 124. Abril 1985, pp. 8-10.
- TALLERES EN LA ESCUELA INFANTIL. Mariano Hernán. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 124. Abril 1985, pp. 86-90.

## Educació

- IMPRÉGNATION ET TRANSMISSION À L'ÉCOLE MATERNELLE. Liliane Lurçat. «*Revue Française de Pédagogie*» núm. 71. Abril-juny 1985, 78-81.
- EL AMOR COMO MODIFICADOR DE CONDUCTAS. Alicia Vallejo «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 124. Abril 1985, pp. 78-81.

## Psicologia

- BASES SOCIOAFECTIVAS Y COGNITIVAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE. DE SEIS MESES A DOS AÑOS. Rosa Ana Clemente. «*Revista de Logopedia y Fonoaudiología*». Vol. IV. Abril 1985, pp. 214-219.
- THE TODDLER GROUP: A SETTING FOR ADAPTATIVE SOCIAL/EMOTIONAL DEVELOPMENT OF DISADVANTAGED ONE AND TWO YEAR OLDS IN A PEER GROUP. Billie K. Press - Stanley I Greenspan. «*Zero to Three*» vol. V núm. 4. Abril 1985, pp. 6-11.
- HELPING YOUNG CHILDREN CHANNEL THEIR AGGRESSIVE ENERGIES. Sally Provencc. «*Zero to Three*» vol. V núm. 4. Abril 1985 (insert).
- EL APEGO. Félix López. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 123. Març 1985, pp. 39-41.
- CÓMO APRENDEMOS A HABLAR. Ignasi Vila. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 124. Abril, 1985 pp. 42-44.
- EL CONTROL DE ESFÍNTERES. M.C. Fernández «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 124. Abril 1985, pp. 95-96.

## Psicopedagogia

- THE EFFICACY OF PREVENTIVE INTERVENTION. Stanley I. Greenspan. «*Zero to Three*» vol. V. núm. 4. Abril 1985, pp. 1-5.

## Societat

- ECONOMÍA MIXTA DE LA POLÍTICA DE GUARDA DE NIÑOS DURANTE LA JORNADA EN ESTADOS UNIDOS. A. Christine Browne. «*Revista Internacional del Niño*» núm. 62. Setembre 1984, pp. 32-42.
- LA DONA ENTRE LA TRADICIÓ I EL CANVI. Diversos articles a «*El Correu de la UNESCO*» núm. 84. Maig 1985, pp. 4-15.

BUTLLETA D'INSCRIPCIÓ  
DE SUBSCRIPCIÓ

COGNOMS \_\_\_\_\_ NOM \_\_\_\_\_

ADREÇA \_\_\_\_\_

POBLACIÓ \_\_\_\_\_ D.P. \_\_\_\_\_ PROVÍNCIA \_\_\_\_\_

TELEFON \_\_\_\_\_

S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» 2.700.- ptes.

Se subscriu a *Perspectiva Escolar* (10 números) 2.500.- ptes.

Se subscriu a *In-fàn-ci-a* (6 números) 1.800.- ptes.

(Preus per l'any 1984)

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta   
Per domiciliació bancària

## BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Nom i Cognoms \_\_\_\_\_

Nom i Cognoms del titular \_\_\_\_\_

Banc/Caixa \_\_\_\_\_ Agència \_\_\_\_\_

Població \_\_\_\_\_ Província \_\_\_\_\_

n. compte / llibreta \_\_\_\_\_

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

- inscripció a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»
- subscripció a *Perspectiva Escolar*
- subscripció a *In-fàn-ci-a*

(atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)

(firma)

ci-47

(ENVIEU EL PAPER SENCER)

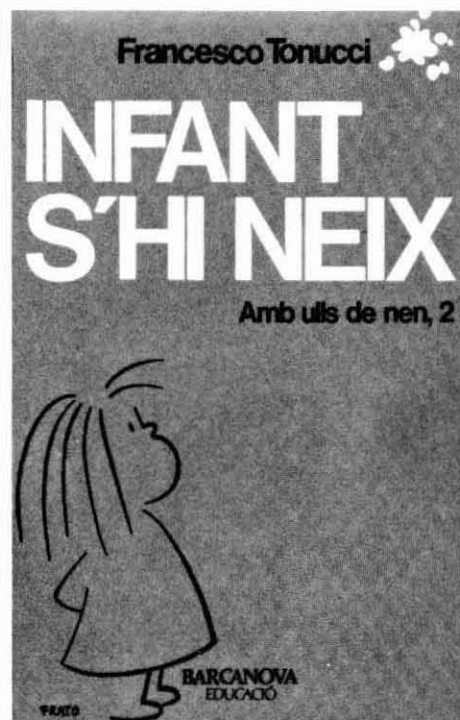
«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8

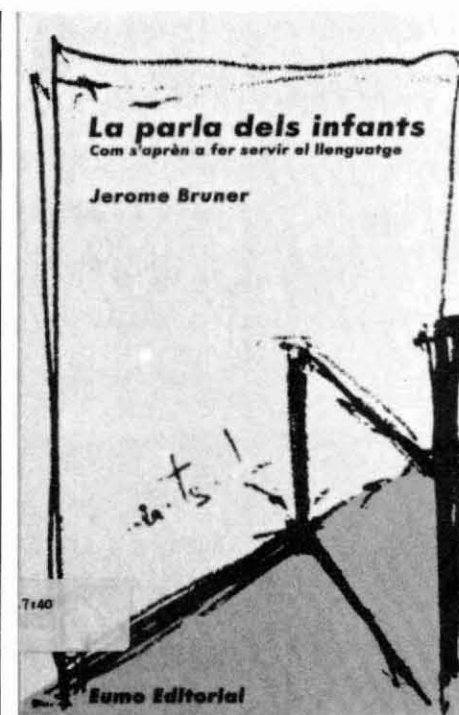


biblioteca



FRANCESCO TONUCCI. **Infant s'hi neix. Amb ulls de nen 2.** Barcelona. Barcanova, 1985.

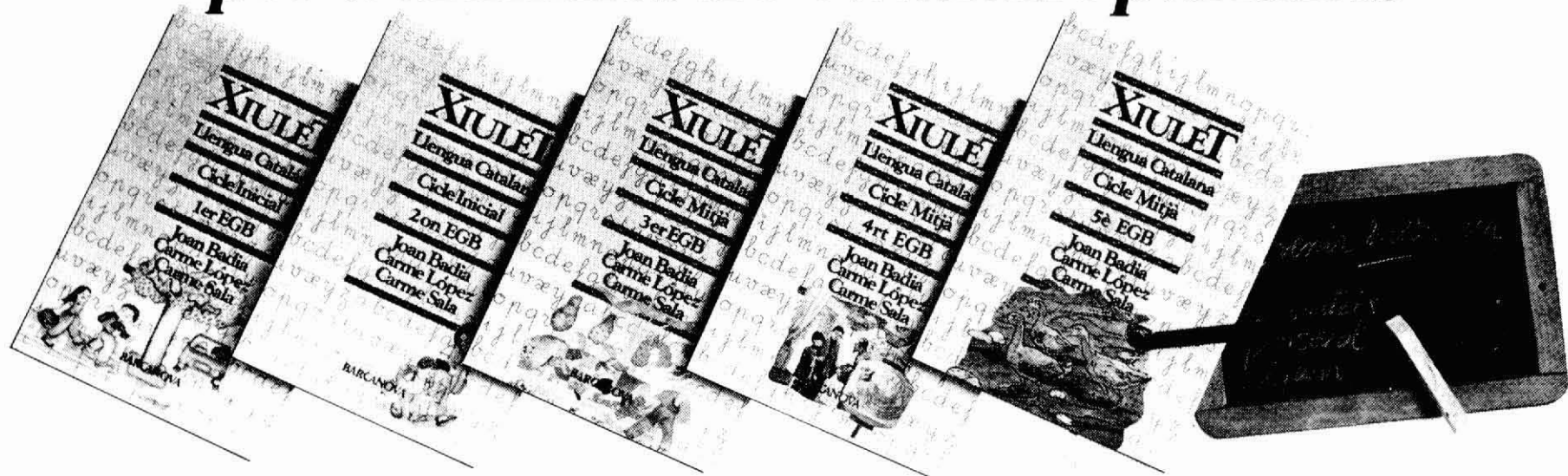
Un nou llibre de l'investigador italià i autor de diversos treballs psicopedagògics sobre la primera infància i sobre l'experiència escolar en general, molt conegut com a dibuixant, que sota el pseudònim de *Frato* publica vinyetes a diverses revistes italianes i del nostre país. La publicació que avui ressenyem és un recull d'algunes vinyetes que amb l'habitual sentit de l'humor de l'autor ens introdueixen en diversos aspectes del món profund de l'infant en relació a l'escola.



JEROME BRUNER. **La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge.** Vic. Eumo, 1985.

Sistematització dels treballs realitzats per Bruner sobre l'adquisició del llenguatge. L'autor és un dels fundadors de la psicologia cognitiva. Segueix el pensament de Vygotski respecte al tema de l'adquisició de la parla. L'infant no arriba a posseir el llenguatge només fent un treball intel·lectual aïllat sinó que hi arriba sempre en el context d'una interacció social. Obra breu, de contingut dens i d'utilitat per a tots aquells que s'interessen pels processos evolutius de la primera infància.

# L'última paraula en l'ensenyament del català per a alumnes no-catalanoparlants



**Llibres integradors, atractius, dinàmics, motivadors, eficaços i rigorosament pedagògics**

*Els llibres de la sèrie XIULET constitueixen un projecte d'ensenyament del català per a alumnes no-catalanoparlants, que abraça els cinc primers cursos d'EGB. Els llibres han estat elaborats d'acord amb les noves pautes metodològiques i les aportacions més recents dels corrents actuals de l'ensenyament de les llengües segones.*

*Els continguts dels llibres s'han estructurat en tres grans apartats, que configuren cada una de les unitats de què consten:*  
**La llengua d'ús.** Apartat dedicat a fer aprendre la llengua en els seus diversos registres, pensant sempre en la comunicació immediata i aprofitant el cabal de català passiu que puguin portar els alumnes, especialment en aspectes de comprensió.

**La llengua com a vehicle d'expressió d'altres matèries.** És important que l'alumne sàpiga des de ben d'hora que aquesta nova llengua que aprèn pot ser també utilitzada en l'aprenentatge escolar i fora de l'escola. Només així podrà esdevenir als seus ulls una llengua viva.

**La llengua com a mitjà d'arrelament.** Es tracta de fer conèixer a l'alumne aspectes lligats a la llengua, com el folklore i la literatura infantil, no solament amb la intenció que els conegui i en gaudixi, sinó també com a mitjà d'integració i arrelament a la seva comunitat.

*D'altra banda, s'ha facilitat al màxim la tasca del mestre, oferint-li material i recursos*

*suficients per tal que pugui estructurar l'ensenyament del català als seus alumnes no-catalanoparlants amb seguretat i sense esforços suplementaris. A més, cada llibre té la seva Proposta Didàctica, pensada per a que pugui utilitzar-la un mestre habitual i no pas només un especialista.*

**XIULET**  
**La resposta pedagògica en l'ensenyament del català per a alumnes no catalanoparlants**

Editorial  
**BARCANOVA**

# CURSOS GLOBALITZATS PER A ESCOLES BRESSOL I PARVULARI

## Treball a partir d'objectius d'aprenentatge

- El material de l'alumne porta incorporats: gomets, cartolines, etc.
- Les Guies Didàctiques amb programacions completes de tot el curs com a model.

## Autors

L'Avet equip de Preescolar

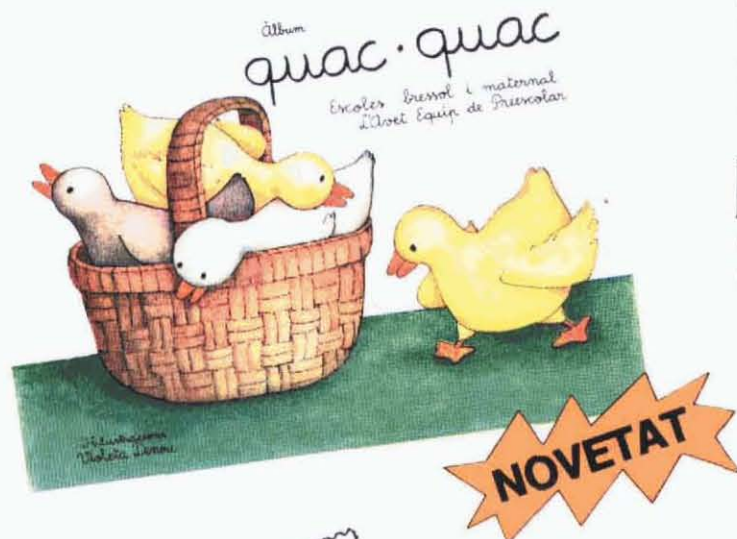
### LLIBRES DE L'ALUMNE

#### Quac Quac

Fitxes de treball  
(Un volum)  
Bossa de gomets

### GUIA DEL MESTRE

Quac-Quac



### LLIBRES DE L'ALUMNE

3-4 anys

#### Cucut

1r. trimestre  
2n. trimestre  
3r. trimestre

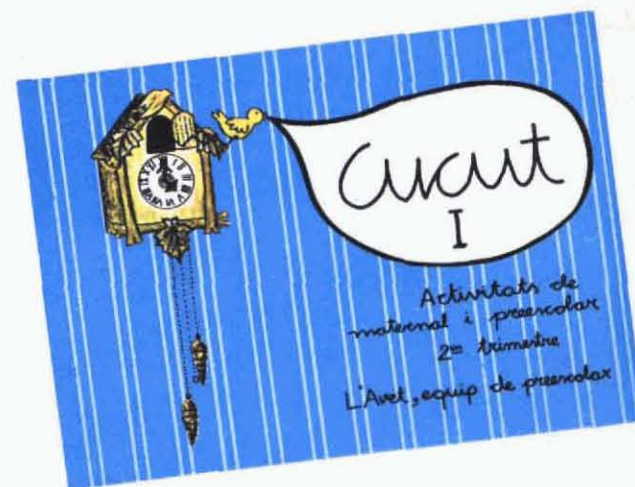
4-5 anys

#### Cric-Cric

1r. trimestre  
2n. trimestre  
3r. trimestre

### GUIES DEL MESTRE

Cucut  
Cric-Cric



Sol·liciteu informació  
i catàleg a:

## EDITORIAL ONDA

Passeig de Gràcia, 123, 2n., 1a.  
Tel. 218 21 26  
08008 BARCELONA