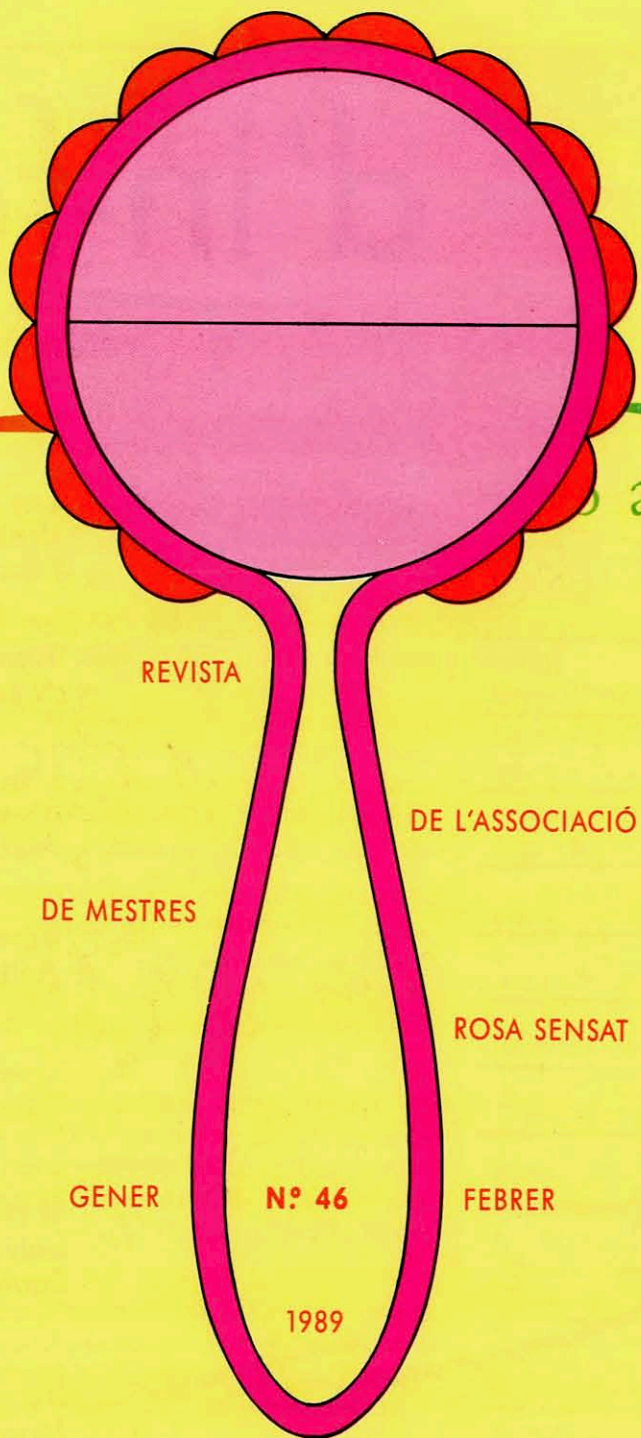


inici-a

5 anys



REVISTA

DE L'ASSOCIACIÓ

DE MESTRES

ROSA SENSAT

GENER

Nº 46

FEBRER

1989

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

temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys



1. **Les necessitats i els drets dels infants.**
Liliane Lurçat

2/3. **Trenta-tres contes.**
A cura de Roser Ros

4. **L'Infant i l'escola bressol.**
Pepa Òdena

5. **Esport.**
Andrea Imeroni

6. **Jocs dansats.**
Mercè Vilar

7. **El mirall travessat pels infants.**
Equip Reggio Emilia

8. **De nadó a company**
Joaquim Jubert
i al.

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

CONGRESSOS

Serán dos els Congressos que ens emmarcaran el curs 88-89: el VI Congrés d'Escoles Infatils celebrat a Girona el desembre passat, i el II Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica a celebrar a Gandia per l'abril.

Tots dos Congressos són d'àmbit estatal, i organitzats pels corresponents grups de cada Comunitat Autònoma. Cada vegada més, aquesta forma d'organització es revela com la més idònia per definir els temes, situar-los en el respectiu context, raonar-los, veure'n semblances i diferències, respectar-les, compartir solucions; breu: per solidaritzar-nos tots els qui tenim el mateix objectiu de millorar la qualitat de l'Escola Pública, especialment la dels nens més petits en el nostre cas.

El VI Congrés d'Escoles Infantils, ens mostrava la gran unanimitat aconseguida respecte la formació dels seus mestres. Aquest curs sortirà la primera fornada del Pla Especial, que al cinquè Congrés, el de Múrcia, era només un gran somni sobre la petita realitat d'Eskoriatza; ara són moltes les mestres que tenen a tocar el reconeixement d'aquesta dignitat seva, que és la dignitat de l'Escola dels més petits. És claríssim que tots ells, i com més petits més, necessiten mestres de bona i il·lusionada formació; i la il·lusió dels que tenen ja quaranta o cinquanta anys i encara estudien, és provada.

Altres problemes queden plantejats com a més complexes, per exemple el de l'estructura en cicles de l'Educació Infantil, el de la responsabilitat o responsabilitats en el seu manteniment. Caldrà continuar-ne parlant, i potser al setè Congrés, allò que al sisè ens preocupava serà una realitat esclatant. Però a condició que hi haguem treballat, perquè tampoc entre Congrés i Congrés no es regala res.

De moment tenim al davant el II Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica. Recordem el primer? Era el primer i s'hi va parlar de tot; els mestres dels més petits hi vam fer el nostre paper: deixar ben clara la importància de la primera escola dins del Sistema Educatiu. I diríem que algú ens n'ha fet cas, si més no els companys mestres que treballen per la Renovació Pedagògica.

Ara potser serà bo que portem aquests nostres problemes a situar-los entre els de tots. A tots ens ajudarà; ens ajudarà a nosaltres a valorar-los amb més i millor perspectiva, a sortir de l'inevitable tancament de qui té problemes greus. I ajudaren als altres companys mestres a reconèixer la problemàtica de l'educació en general.

La doble militància, la plurimilitància de tants de nosaltres, té l'inconvenient de donar més feina a qui ja en té massa; però té l'avantatge de suscitar i concitar solidaritat on cal. I ens en cal per a Educar 0-6.

in-fàn-ci-a-46

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: LAUDICIÓ MUSICAL EN CONSERVA I EN DIRECTE/Teresa Malagarriga	4
Educar de 0 a 6 anys: EL NEN QUE NO DEMANA ATENCIÓ/Montserrat Nogués	7
Escola 0-3: L'ESCOLA DELS PETITS: UN MODEL D'EDUCACIÓ COOPERADA/Carme Cols	10
Escola 0-3: L'INFANT AUTÒNOM/Conversa amb Judit Falk	13
Bones Pensades: LLOCS PER JUGAR	15
Escola 3-6: PARVULARIS AL PAÍS DE GAL·LES/Carme Manuel i Josep V. García	16
Escola 3-6: TEMPS ERA TEMPS. CATÀLEGS DE MATERIAL ESCOLAR/Josep González-Agàpito	20
Infant i Societat: ELS VALORS A L'ESCOLA DELS PETITS/Josep M. Masjoan i Alumnes Pla Especial de Magisteri	22
Infant i Societat: ANEM AL MUSEU/Carme González, Engràcia Martínez i Assumpta Sadurní	28
Infant i Salut: ATENCIÓ PERSONAL I PREVENCIÓ/Judit Falk	31
Racó del Conte: EL SAVI INTERGALÀCTIC/Teresa Duran	38
Informacions	41
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Edició i Administració: A.A.P.S.A.
«Associació de Mestres Rosa Sensat
Còrsega, 271 - 008008 Barcelona. Telèfon 237 07 01

Amb la col·laboració de
l'Ajuntament de Barcelona



Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Josep Bras, Mercè Comas, Montserrat Fabrès, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Rosa M. Securun, Nati Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué. Composició: Grafitex. Fotolits: Savac. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

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

Preu de subscripció: 2.670 ptes. l'any P.V.P.: 510 ptes. I.V.A. inclòs.

plana oberta

E.B. Kinder Daguerblisf «DE REGEN BOOG» Àmsterdam

1. Estructura de l'escola i divisió de l'espai.
2. Organització interna del centre.
3. Valoracions crítiques.

1. Estructura de l'escola i divisió de l'espai. Aquest edifici ha estat pensat certament i dissenyat en funció de les necessitats reals d'un centre destinat a acollir infants d'una edat compresa entre els pocs mesos i quatre anys. En efecte, situat en un barri de classe mitjana, es tracta d'una construcció d'una sola planta. Consta d'una espaiosa entrada de la qual surten dos amplis passadissos en forma d'ela que comuniquen amb sis espais que fan les funcions d'aules, cada una de les quals disposa d'instal·lació completa d'aigua corrent, de taules per a canviar els bolquers, i, una d'elles, de biberoneria. A més a més, totes tenen sortida amb l'àmbit comú; és a dir, al pati —jardí—. L'escola també està equipada d'una cuina on es preparen els tres àpats dels nens, un despatx, una àmplia sala de professors amb sortida a una zona verda a l'aire lliure, i un dormitori amb lliteres (tipus caixa).

Cal remarcar la claror de totes i cada una de les estances sense excepció. Uns quants grans finestrals que arrencant d'arran de terra arriben gairebé fins al sostre permetent a la llum del jardí de penetrar-hi i envair-les completament.

2. Organització interna del centre

Tal com podia fer pensar l'existència de les sis aules anteriorment esmentades, els alumnes s'agrupen i es divideixen en sis grups-classe atenent únicament la seva edat. Així, doncs, funciona un grup de vuit infants amb una edat

compresa entre les sis setmanes i els divuit mesos; dos grups amb dotze criatures de divuit mesos a quatre anys; i, finalment tres classes de catorze alumnes entre els quatre i els sis anys. Pel que fa a aquests darrers, val a dir que, en ésser l'horari d'aquesta escola de vuit del matí a les sis de la tarda, el centre té la funció de «parking» durant unes quantes hores —de vuit a nou del matí, de cinc a sis de la tarda i a l'hora de dinar— per a aquells nens de quatre a sis anys que ja van a l'escola obligatòria.

A cura de cada un d'aquests grups-classe hi ha una educadora i una auxiliar, llevat dels darrers, ja que entre tres educadores i dues auxiliars atenen els tres grups que alberguen nens de quatre a sis anys.

La titulació acadèmica exigida a qualsevol de les sis educadores i les onze auxiliars ve a ser equivalent al títol de Formació Professional o Puericultura. Sembla que es refusa sistemàticament qualsevol títol de nivell més alt.

Les orientacions pedagògiques generals de l'escola es decideixen conjuntament entre el personal que té l'atenció directa dels nens i la directora vitalícia del centre a partir de les conclusions derivades de les reunions de seguiment que tenen lloc cada sis setmanes. Quant a l'organització, directrius, necessitats i dificultats específiques de les classes, hi ha previst que cada educadora i la seva auxiliar en parlin un cop cada més. Finalment, els aspectes més eminentment funcionals de l'escola són tractats pel personal docent i la directora en les reunions dels dimecres. No caldria ni dir que cas de sorgir alguna qüestió inhabitual de molta importància la direcció del centre pot convocar reunions generals extraordinàries.

En la perspectiva estrictament laboral, cal indicar que, a l'escola, hi treballen vint-i-dues per-

sones: la directora, les sis educadores i les onze auxiliars esmentades anteriorment i, a més a més, una cuinera i la seva ajudant així com dues dones de neteja. D'entre totes elles, únicament cinc tenen una dedicació setmanal de quaranta hores, la de la resta varia segons les necessitats del centre.

Tot i les limitacions pròpies d'un escrit com aquest, en parlar de l'organització interna d'una escola bressol pública no podem deixar d'ocupar-nos d'una cosa tan important com és tot allò que fa referència al mètode i criteris emprats en la selecció i admissió d'alumnes. Funciona una comissió formada per la directora, un pare i una educadora que teòricament s'encarrega de seleccionar els nens segons les normes establertes. A la pràctica, però, està desproveïda de tot contingut i funció reals. Donat que la ciutat d'Àmsterdam gaudeix de molt poques guarderies municipals, els ciutadans amb criatures de menys de sis anys poden sol·licitar plaça a qualsevulla d'elles sense imposició de localització geogràfica com a condició. En no tenir-se en compte ni la residència al barri, ni la situació laboral i econòmic-social dels pares, normalment els nens acuden a l'escola pel número d'ordre que tenen en la llista d'espera confeccionada durant el període de pre-inscripció.

En general, únicament són refusats els nens que presenten algun tipus de retard psíquic o físic.

Per acabar no ens resta sinó indicar que tot i tractar-se d'una escola municipal, els pares estan obligats a pagar una quota mensual, que, depenent dels honoraris familiars i del nombre d'hores d'assistència de l'alumne al centre, pot oscil·lar entre els vuitanta i els cinc-cents noranta florins. Unes quantitats prou elevades, tenint en compte que els salaris es mouen entre

els mil cinc-cents florins mínims i els tres mil cinc-cents d'un sou alt.

3. Valoracions crítiques.

A primer cop d'ull, el que més sobta d'aquesta escola és el fortíssim contrast existent entre les extraordinàries possibilitats físiques de què gaudeix el centre i la pobresa de plantejaments educatius, o si es vol de resultats pedagògics que s'hi aparellen. Efectivament, mentre l'edifici, el disseny i el mobiliari són d'una funcionalitat verament envejable, els materials d'abast directe per part del nen i d'instrumental específicament didàctic no solament són d'una notable pobresa de recursos sinó que són pocs i, de totes totes, insuficients. A més a més, tampoc no està resolta la seva adequada distribució o col·locació a les classes ni tampoc la seva necessària ordenació. Tot plegat fa que els nens no en facin gaire ús.

D'altra banda, si bé és cert que el tracte personal dels adults amb el nen és d'allò més exquisit —sense por d'exagerar, excel·lent—, al capdavall s'hi pot advertir una greu mancança de plantejaments pedagògics. Aquesta impressió, la vam poder confirmar arran de la xerrada que vam mantenir amb la directora del centre, la qual, davant la nostra insistència sobre algunes qüestions generals d'orientació pedagògico-educativa que ara no veiem a tomb d'esmentar, restava sense resposta.

Era clar que molts dels temes sobre els quals nosaltres inquiríem ni tan sols se'ls havien plantejat mai. En canvi, a les preguntes més estrictament burocràtico-administratives, les respostes van ésser sempre molt clares i precises.

En fi, tal com presumiblement podien fer pensar les barreges d'edat en els grups/classe i en el fet que s'acullin els nens a les hores i als dies que convé als pares, a despit de la inevitable bona

plana oberta

impressió que d'antuvi hom pot endur-se'n —especialment si no és cap professional— podem concloure que aquest centre prima la funció parking per sobre de l'escolar i la pedagògica.

**Agnès Moya
Montserrat Riu**

I els nostres peus?

Els mestres sempre estem preocupats per la bona coordinació òculo-manual, perquè el nen tingui una bona localització espacial, perquè la motricitat fina sigui realment concreta i perquè conegui com és la figura humana i la pugui reproduir mitjançant el dibuix.

El que no fem gaire sovint és treballar i potenciar el coneixement dels nostres peus. Algunes vegades, en fer psicomotricitat, ens treiem les sabates i caminem de puntetes, fem les petjades amb les mans, fem petjades amb peus, però penso que no n'hi ha prou amb aquestes petites i senzilles activitats i per això vaig pensar en aquests jocs i exercicis.

Les activitats estan repartides en les següents sessions:

1.^a sessió: Ocupant l'espai físic del gimnàs. En cas de no tenir gimnàs, aquests exercicis es poden fer a la classe col·locant les taules i cadires al voltant perquè al mig hi quedi un gran espai lliure.

Exercicis:

— Asseguts al terra cada nen haurà d'observar els seus peus i haurà de fixar-se en la llargada i quantitat dels dits, com és la planta del peu,

la llargada de les ungles... Un cop feta aquesta observació s'haurà de comparar els peus amb les mans i anomenarem semblances i diferències.

— Asseguts al terra, de dos en dos, es compararan els peus: la amplada, la mida, els dits...

— Encarats l'un amb l'altre, per parelles, i asseguts al terra, ajuntaran els respectius peus i hauran de fer força l'un contra l'altre.

— Amb l'esquena al terra i les cames enlaire hauran de moure els turmells i dits amunt i avall i en rotació.

— Caminarem lliurement per l'espai del gimnàs. Primerament intentant que tot el peu toqui al terra, després caminarem de talons i finalment de puntetes intentant fer la màxima força possible contra el terra.

2.^a sessió: També en el gimnàs.

Exercicis:

— De la mateixa manera que moltes vegades ens posem gometes a les mans, aquesta vegada ens els posarem als peus. Ens col·locarem sobre cada empenya un gomet verd en el peu dret i un gomet vermell sobre el peu esquerre. Els nens aniran caminant seguint el ritme marcat pel timbal i quan se senti un cop fort hauran de saludar-se, amb el peu dret, amb el nen que tinguin més a prop seu.

— Els nens portaran al peu i mà drets un gomet verd i al peu i mà esquerres un gomet de color vermell, i hauran de complir les ordres que vagin sentint: endavant el peu dret, que cada mà toqui el seu peu corresponent, que la mà vermella toqui el peu verd...

— Seguint el ritme del timbal haurem de: caminar de puntetes, saltar a peu coix, galopar...

3.^a sessió: Aquesta sessió es pot fer indiferentment a la classe o al gimnàs; jo personalment preferiria fer-ho en el lloc on el terra estigui

més ben acondiciat: moqueta, suro, parquet... perquè els nens no agafin fred.

Exercicis:

— Per començar la sessió farem una mica d'escalfament, repetint alguns dels exercicis que vàrem fer en la primera sessió: moviment de dits, rotació de turmells, caminant de puntetes...

— Tots els nens hauran de seure al terra fent una rotllana. En mig de la rotllana hi posaré uns 30 o 40 llapis, tots escampats pel terra; i en grupets de 3 o 4 nens hauran de sortir al mig del cercle i, drets, hauran d'intentar agafar els llapis amb els dits dels peus. Un cop ho hagin aconseguit els poden agafar amb les mans i guardar-los, i al final farem el recompte.

4.^a sessió: A la classe o aula d'expressió.

Exercicis:

— Els nens descalços i sense mitjons s'hauran d'asseure a la cadira i davant seu al terra hi tindran un full en el qual, amb retoladors, hauran d'intentar fer un dibuix. Evidentment, els nens podran ajudar-se posant-se els retoladors entre els dits dels peus amb les mans.

— Un cop acabats els dibuixos, els nens ens hauran d'explicar a la classe el que han fet, les dificultats que han trobat i si realment estan contents amb el resultat obtingut.

5.^a sessió: A la classe o aula d'expressió.

Exercicis:

— Caminarem per l'aula fent servir mans i peus, imitant les mones.

— Pintaré a cada nen les seves plantes dels peus, cadascuna d'un color, i hauran d'estampar les petjades damunt un foli.

— En un full més gran tornarem a estampar les

petxades dels peus i un cop nets i calçats hi estamparem més amunt les petxades de les mans. Un cop sec, podrem comparar peus i mans i també podrem parlar de les simetries que hi ha entre ells: mans-mans, peus-mans, peus-peus.

— Els nens hauran d'interpretar les ordres que sentin: amb la mà dreta toqueu el peu esquerra, amb la mà esquerra toqueu la orella dreta, aixequu el peu dret...

6.^a sessió: A la classe.

Exercicis:

— Primerament podríem parlar de la importància que tenen les mans per a nosaltres. Però amb els peus, ¿podríem arribar a tenir tanta agilitat?, podríem parlar dels primats i de la gent que o bé per malaltia o bé de naixement fan anar els peus per pintar, menjar, pentinar-se...

— Amb pintures de dit i intentant fer servir solament el dit gros d'un peu hauran de fer un dibuix individual en un full ben gros.

— Farem un mural, amb els peus, conjuntament tots els nens de la classe. Al terra posaré el paper d'embalar i pel voltant cubetes plenes de tèmperes o pintures de dit diluïdes, de diferents colors. En petits grupets i amb els peus descalços, cada nen podrà fer en el paper allò que vulgui o pugui: petjades, ratlles, taques, dibuixos... Un cop sec, evidentment, el penjarem en el suro de la classe.

Evidentment que aquests exercicis donen pas a moltes modificacions, a nous exercicis que cada mestre ha de saber trobar segons les necessitats i característiques del seu grup. També segons veiem que va avançant el grup-classe podrem passar d'una sessió a l'altra o en canvi reforçar algun exercici concret.

Carme Segura

4-a



L'AUDICIÓ MUSICAL EN CONSERVA I EN DIRECTE a l'escola bressol i al parvulari

TERESA MALAGARRIGA I ROVIRA

A l'escola bressol i al parvulari l'educació és qui vehicula la música cap als nens, tant en l'audició musical en directe com en l'enregistrada. Els nens capten el sentir de l'adult a partir de la seva presència, ambient, actitud corporal, comunicació, mirada, relació afectiva, contacte físic, i comuniquen amb un tot global. És l'adult qui atèn l'infant, i fa i dona resposta a les propostes comunicatives que sorgeixen de la relació afectiva, utilitzant diferents llenguatges. El musical és un d'ells.

És per això que en principi les audicions musicals que poden arribar als nens amb més força són les cançons que l'educador, o el pare o la mare, canten per a ells. La cançó que canta l'adult conegut pels nens és una audició musical en directe que crea uns moments de comunicació i una relació afectiva capaç d'acollir amb molta profunditat, intensitat i totalitat el jo de l'infant. Aquest adult, que ja té habitualment una bona relació i comunicació amb els nens, en cantar cançons no ha de crear un ambient nou, sinó que afegeix a la seva mirada, actitud corporal, atenció, afecte, sensibilitat, la música, cantant com explicaria un conte o faria una moxaina.

Aquesta audició en directe tan dedicada als infants no té elements distorsionadors, cap altra veu ni cap altra música pot substituir-la sense que es perdi eficàcia. Són les cançons que a casa o l'escola bressol cantem al nen per fer-lo jugar, picar de mans, saltar, fer diferents moviments, fer-lo dormir, tranquil·litzar-lo, i sobretot les que cantem senzillament perquè ens escoltin. Aquest es el punt de partida de l'audició musical, les sensacions que el nen pot experimentar en aquest moment són la pauta a partir de la qual pot arribar a saber i a sentir que vol dir escoltar música. L'educador ha de partir d'aquí, vetllant aquests moments amb una gran sensibilitat, captant el «sentir» dels nens, i anant conduint-los cap a altres formes d'audició en què l'infant hi continuï trobant goig, benestar i comunicació.

De ben petits els nens tenen preferència per unes cançons determinades. A mesura que l'experiència es va fent col·lectiva és el grup el que vol escoltar una cançó o altra. Les volen per la lletra, pel ritme i sobretot per l'ambient que cadascuna d'elles és capaç de crear.

Aprofitant aquestes preferències podem introduir la música instrumental sense que es trenqui l'ambient de comunicació creat, tocant amb algun instrument musical les melodies ja conegudes, i si en un primer moment aquestes melodies les pot tocar el mateix educador, molt millor. De fet és una continuació de l'audició que s'ha anat fent habitualment, només varia el timbre i el fet de sentir la melodia sense text. Els nens reconeixen auditivament el missatge que en tants moments els ha arribat proporcionant-los benestar alhora que es familiaritzaran amb un nou timbre.

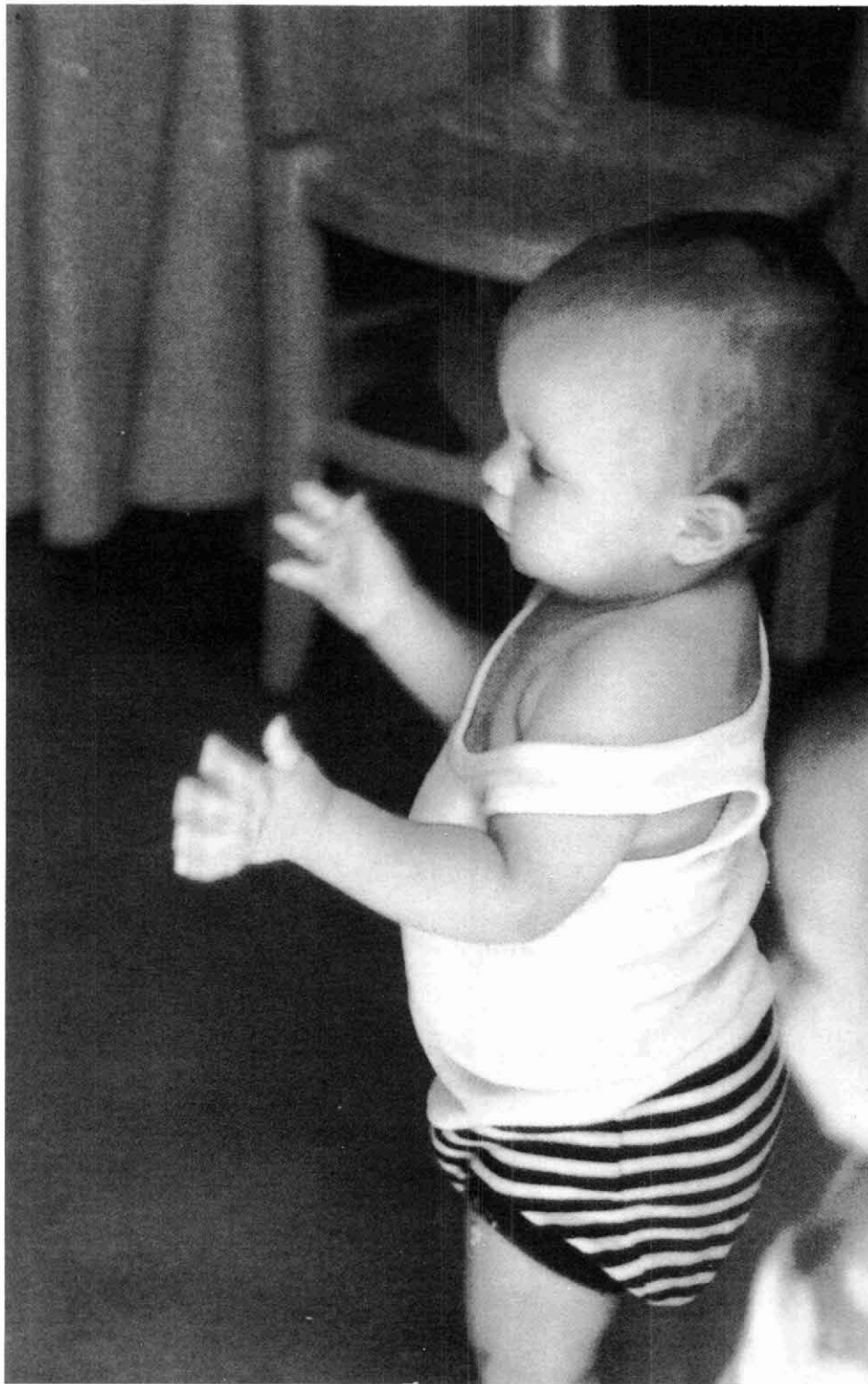
No ens hem de cansar mai de la repetició, i hem de posar tots els mitjans necessaris perquè la introducció a l'audició musical es pugui anar fent sense trencaments ni situacions que per massa noves siguin estranyes. Com en tot, calen uns punts de referència externs i interns que ajudin a comprendre el llenguatge amb què estem intentant crear una comunicació.

No cal dir que si l'educador no sap tocar cap instrument musical, pot i ha d'ajudar igualment els nens a fer aquest pas, presentar un altre intèrpret, o si els nens són molts petits, estar senzillament present i prop d'ells en el moment de la interpretació.

L'observació sensible dels nens que ens permet captar el seu nivell de comprensió és la que ens ha d'indicar en quin moment podem anar oferint noves possibilitats. Seria ideal que tinguéssim sovint la possibilitat de sentir música en directe en el nostre mateix ambient. En veure l'instrument els nens es familiaritzen amb ell, se'l fan una mica seu, prenen consciència de la seva forma, grandària, color, timbre, manera de tocar-lo, etc.

La música en directa, cantada o no, té sempre un element vivencial diferent del de la música enregistrada. En aquesta etapa, a més, ens ofereix la possibilitat de donar a conèixer més de prop què vol dir «fer música», com, qui, i amb què es fa, i d'experimentar el fet de participar en uns moments de música en els quals intèrprets i oients viuen junts una experiència de sensibilitat i comunicació. Aquesta experiència estètica educa la capacitat d'escoltar i té una gran incidència en l'educació musical del nen.





L'audició musical en conserva i en directe a l'escola bressol i al parvulari

Seguint un procés, es pot conduir l'infant cap a l'audició musical en directe i enregistrada, establint des del primer moment una comunicació amb els nens.

Seguint la mateixa dinàmica i per començar a escoltar música enregistrada podem també fer escoltar algun enregistrament de cançons ja conegudes pels nens. Aquesta experiència els és profundament grata i sorprenent i els predispesa a començar a escoltar tots els sons que surtin de «l'aparell». Amb això entrem de ple en la música enregistrada, que, no cal dir-ho, ens ofereix un gran ventall de possibilitats.

També aquí, el paper que fa l'educador és d'una importància vital. La seva forma de sentir la música, que es manifestarà en la seva actitud atenta i sensible, serà el canal que establirà la comunicació entre els nens i la música, despertant l'interès per escoltar, el goig de reconèixer, el plaer de gaudir i oferint la possibilitat d'anar coneixent altres músiques.

En tot aquest procés s'han d'anar creant uns hàbits d'atenció, respecte i bona actitud, així com també curiositat, interès i sensació de goig davant d'aquesta activitat. A més d'escolar la música es pot parlar als nens del compositor, explicant com és o com era físicament. Es pot parlar de la seva forma de vestir ensenyant fotos o gravats. Es pot explicar per què es va fer l'obra i en quines circumstàncies s'ha anat interpretant. Com són els o alguns dels instruments que la interpreten, etc. L'audició ens permet donar a conèixer molts elements culturals, històrics, socials, alguns dels quals ja podem explicar a nens molt petits com si expliquéssim un conte.

Observant els nens captarem què poden comprendre, quina durada han de tenir les audicions, quantes vegades cal repetir-les, quina metodologia serà la més adequada, de quin material suplementari ens podem dotar, etc.

Contemplar com un nen petit escolta amb atenció un moment de música és una experiència que tots els educadors hauríem de viure. Mirant-lo profundament, o millor dit contemplant-lo, intuïm el seu interior tendre i sensible, captem la seva vivència de benestar, sentim el seu gust, la seva sensibilitat i intimitat. Tot plegat fa prendre consciència del que és un nen i de la importància que té tot el que allà dins es cou en una primera infància. Això succeeix, però, si els adults des del primer moment de la seva vida li hem facilitat l'accés a aquest llenguatge, posant-lo en contacte amb la música a partir de tots els mitjans que ens permeten fer-ho i utilitzant tots els recursos que tenim a l'abast.

L'audició admet totes les metodologies, sempre i quan vagin presidides per la sensibilitat, el bon gust i el respecte a un mateix i als infants, i tinguin per principal objectiu viure amb goig i respecte el moment d'audició. Tots els altres objectius són conseqüència d'aquest i es donen amb tota seguretat si el treball ha tingut els requisits adequats, ja que el nen, com a ésser humà nou i tendre que és, dóna sempre respostes positives a estímuls positius.

Quan el nadó no troba en el món extern algú disposat a interpretar les seves demandes, tendeix a replegar-se sobre si mateix. El procés d'inhibició esdevé desorganitzador de la vida mental i afectiva. Pot ser un trastorn més o menys greu, segons s'hi afegeixin tota una sèrie de comportaments. És important que l'educador/a tingui elements per a poder diferenciar i detectar el grau de gravetat d'un comportament.

EL NEN QUE NO DEMANA ATENCIÓ

MONTSERRAT NOGUÉS

Explicaré breument el procés evolutiu de l'infant pel que fa a l'expressió o bé inhibició de les seves demandes i les repercussions en la formació de la personalitat.

L'infant neix en una situació d'immaduresa física i psíquica. Al començament de la vida extrauterina el nadó s'ha d'aclimatar a noves sensacions tant internes o fisiològiques com externes, motivades pels estímuls que incideixen sobre ell.

Davant les sensacions de gana, incomoditat, necessitat de contacte físic etc., reacciona amb inquietud —gemec- plor, com a únic mitjà d'expressió de què disposa.

La mare o la persona que exerceix la funció maternal haurà d'anar esbrinant què causa el malestar, «pensant» per ell; d'aquesta manera podrà donar sentit al seu reclam indiscriminat. Quan la interpretació que la mare fa del malestar del nen es correcta i li permet trobar la manera d'alleugerir-lo, l'infant comença a sentir confiança en el món extern i esperança que les coses dolentes que li passen es poden modificar. Aquesta experiència representa un puntal bàsic de contenció.





Paulatinament i a mesura que se li ofereixen experiències successives de resposta satisfactòria, el malestar esdevindrà més suportable. Aquest lligam interrelacional estret li possibilitarà diferenciar les diverses sensacions i relacionar-les amb necessitats determinades. Començarà a diferenciar el món intern de l'extern i adquirirà les primeres nocions bàsiques, cosa que permetrà que la demanda esdevingui cada cop més selectiva.

Altrament, si el nadó no troba en el món extern algú disposat a establir amb ell aquest lligam interrelacional, o bé si la persona que l'estableix no discrimina prou o interpreta malament la demanda de l'infant, aquest se sentirà envaït pel malestar i l'angoixa i no podrà adquirir la confiança bàsica que doni sentit a la seva demanda.

A poc a poc renunciarà a expressar les seves necessitats, el desconsol i el desesper s'apoderaran d'ell i es replegarà sobre ell mateix en una actitud defensiva.

Indubtablement, si l'experiència li demostra repetidament que les seves necessitats no poden ser satisfetes, l'infant adoptarà unes mesures de protecció contra aquest medi que li és hostil; l'experiència esdevé dolorosa i el portarà a desinteressar-se del món extern.

La demanda i recerca de satisfacció que és el senyal del desig de viure, passarà a ser inhibida, ja que una vegada i una altra s'ha mostrat ineficax i reservarà les seves forces per a una supervivència empobrida. Quan les frustracions es repeteixen excessivament, les respostes arriben massa tard o bé son inadequades, l'infant se sent insegur, inquiet, desconsolat i rabiós i la seva tendència serà desinteressar-se. Els seus vincles afectius s'alteraran, així com la capacitat d'estimar i aprendre.

D'altra banda, la capacitat innata de tolerar l'espera varia d'un nen a l'altre. Hi ha nens que poden tolerar-la més i d'altres als quals molt aviat se'ls fa insuportable. La capacitat de tolerar l'espera augmenta amb les repetides experiències de satisfacció, el fet de demanar és també estimulador en funció de la resposta que obté.

La inhibició tendeix a bloquejar la relació de la persona amb el seu entorn i per tant es produeix un empobriment més o menys important de la vida psíquica. Aquest procés d'inhibició de la demanda esdevé desorganitzador de l'evolució mental i afectiva, i fa augmentar la desconfiança, el desinterès i la indiferència. El segon semestre del primer any, el desig de companyia va en augment, el nen es més capaç d'adonar-se del que l'envolta, ha assolit unes capacitats perceptives que li permeten adonar-se del fet que hi ha algú que pot respondre a les seves demandes. Si les frustracions superen les experiències de satisfacció, l'infant tindrà dificultat d'incorporar tot el que provingui de fora, tendint més aviat a autosatisfer-se i apanyar-se tot sol.

Aquesta explicació general sobre la situació inicial del nen i la interpretació de les necessitats com a procés organitzador ens pot ajudar a comprendre què representa la inhibició de la demanda. Quan un nen en situació d'atenció col·lectiva inhibeix totalment o parcialment les seves demandes i pren una actitud d'aïllament respecte a altres nens i a l'adult, podem pen-

sar que el nen espera poc del seu medi, sobretot si aquesta actitud persisteix amb el temps. Aquests nens generalment no distorsionen el grup ni interfereixen el ritme quotidià; aparentment no causen problemes i fàcilment poden passar desapercebuts. Si l'actitud d'aïllament perdura, el nen no podrà mostrar els seus afectes ni tampoc la seva agressivitat. Per a un bon desenvolupament emocional cal un equilibri entre agressivitat i afecte. A mesura que el nen se sent més confiat i segur de la relació que estableix amb l'educador/a, podrà mostrar-se més fàcilment sense reserves.

La inhibició de la demanda en el nen podrà ser passatgera i sense gravetat o al contrari un símptoma greu. Citaré uns quants signes d'alarma a nivell general, quant als aspectes de relació amb el món extern, per poder valorar i detectar el grau de gravetat del comportament del nen:

- manca d'interès pel seu entorn
- absència o pobresa de llenguatge
- manca de preferències
- nen que no plora mai o quasi mai
- activitats autoeròtiques

Quan a la inhibició de la demanda s'hi afegeixen tots o alguns d'aquests comportaments, podem sospitar que deriven en trastorns mentals greus. En canvi, si un nen inhibeix la seva demanda a l'adult però d'altra banda:

- empipa els companys
- provoca indirectament la intervenció de l'adult
- té interessos i preferències per determinats objectes i persones
- plora amb relativa freqüència, etc.,

aquests comportaments fan pensar en un nen que segurament no ha assolit el grau de confiança necessari per a esperar que la seva demanda serà acollida, però no ha entrat encara en la via de la desesperança total. En aquest cas, és possible encara modificar l'actitud del nen, almenys parcialment. És convenient que l'educador/a desenvolupi tots els canals possibles de relació i comunicació i arribi a cada nen tenint en compte les característiques personals i l'entorn familiar, afavorint el seu desenvolupament. L'actitud d'observació a l'escola hauria de ser entesa dintre d'una interacció, per possibilitar els canals de comunicació.

En un primer moment el contacte amb el nen potser tant sols serà possible a través de la mirada, la veu, un objecte intermediari per poder arribar a una major proximitat i contacte físic a mesura que el vincle s'enforteixi. Si la presència de l'adult és: *d'observació pacient i acollidora i afavoreix la relació*, l'infant podrà desistir més fàcilment de la seva actitud de desconfiança i recel. Aquesta actitud oberta i dinàmica és afavoridora i modificadora de les actituds interpersonals i del mateix treball basat en la relació.

En resum: el nen quiet, aïllat, que no demana atenció i que en principi causa pocs problemes, pot ser en el fons un nen sense esperances. L'educador/a coneixedor de la situació en certa mesura té més possibilitats d'incidir-hi.

M.N.



escola 0-3



L'ESCOLA DELS PETITS: UN MODEL D'EDUCACIÓ COOPERADA

CARME COLS I CLOTET

El carrer, model de cooperació

En els pobles, en les zones rurals, podem observar avui, encara, imatges que ens fan reviure la nostra pròpia infància. Quan el carrer era un lloc de trobada per a tants. Quan convíviem tots, petits i grans. Quan jugàvem a tot sense témer cap perill, compartint els jocs amb nens de diferents edats. Els grans ens ensenyaven coses, als petits, i agrupats de les més diverses maneres, trobàvem cadascú el nostre raconet. I què me'n dieu dels adults? Compaginaven les seves feines amb les nostres demandes esporàdiques: feien vestits per a les nostres nines, amb quatre fustes ens muntaven una botigueta-lleteria, carniceria, perruqueria, tot s'hi valia...— I com és natural, es produïen baralles, però que sovint es resolien sense necessitat de la intervenció dels adults. El carrer era un veritable lloc d'educació per a petits i grans.



Necessitat «de guardar» la mainada

Ara bé, les coses van anar canviant a poc a poc i aquell carrer que tan idíl·lic i idoni semblava va perdre protagonisme: amb el desenvolupament de la indústria la gent, les dones també, s'incorporaven massivament a la feina i algú —alguna institució— s'havia d'ocupar de tota aquella caterva de canalla que quedava desatesa.

Així van néixer llocs «especialitzats» a «guardar» nens. Aquestes institucions, tant pel seu funcionament com pel seu planteig, s'allunyaven bastant d'aquell model educatiu que va ser el carrer, l'anàlisi del qual —amb les variables situacions que ell aportava— s'assemblava força a un vertader model d'organització social cooperada.

Forma d'educar molt antiga i molt nova a la vegada

De les variades tipologies d'institucions que es van encarregar i s'encarreguen avui dia d'educar els petits, n'hi ha algunes que intenten respondre a aquell model descrit més amunt, i que evoca imatges de la vida en un poble: és un model que respon a una forma d'educar molt antiga i molt nova a la vegada.

Molt antiga perquè, des de sempre, els éssers humans hem necessitat d'un entorn físic i social per a establir un procés d'interrelació i interacció constant per a la seva evolució. El filòsof J. J. Rousseau deia: «Tot allò que no posseïm en el moment de néixer i que és necessari per a la vida, ens ho dóna l'educació». Si pensem que l'educació consisteix en l'estimulació de les capacitats de l'individu en un procés social i que aquesta es dóna en situacions de convivència entre éssers humans, des que neixem fins que morim, haurem de pensar en com han de ser aquestes noves situacions.

Necessitat d'una bona intervenció educativa

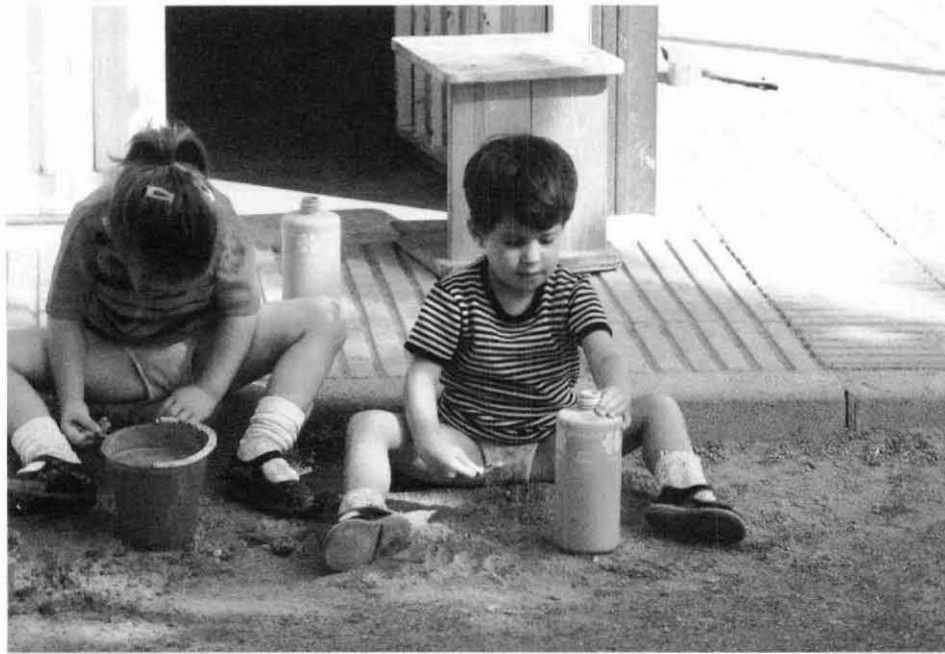
Des de sempre, per als nens igual que per als adults, la família no és l'únic lloc on rebem educació. Fet i fet passem força hores a fora d'ella. L'educació és un projecte comú a tots: societat, família, escola:

«L'escola potencia, crea experiències, però el nen viu a la ciutat, al poble, al barri, que alhora és marc educatiu, ja que és lloc de descobriments, de concreció de vivències, de relacions. D'aquí que tot aquest marc ampli pugui ser objecte educatiu que, conjuntament amb l'escola, fa possible l'educació integral dels nens» (Loris Malaguzzi).

Podem dir que els infants han existit sempre, però la descoberta científica del nen petit com a persona és un fet recent. L'interès pel nen petit comença a ser un fet actual. És en el nostre moment històric quan es veu que, per possibilitar un aprofitament de les potencialitats del nen, cal començar la intervenció educativa al més aviat possible. Però com s'ha de donar aquesta intervenció?

Sabem que l'educació no es dóna en qualsevol condició. Les aportacions científiques de diferents recerques ens ho han confirmat, però també la nostra pròpia reflexió del fer quotidià ens ha fet veure que l'escola dels





12-a



petits ha de ser un lloc on totes les seves parets siguin sempre transparents. Parets que deixen entrar i sortir imatges..., esborrant el record de les velles institucions de «guardar els nens». Això serà possible si vivim:

- * Una escola pensada per al nen i que ofereix als pares la possibilitat de compartir, al llarg d'algunes hores, l'atenció i educació dels seus fills, amb una organització que vagi teixint, al voltant d'aquest objectiu comú, una xarxa de possibilitats de relació, d'informació, de participació, etc., que impliqui tothom.

- * Una escola en què l'equip de mestres sigui el coordinador i impulsor dels fets col·lectius. Organitzador d'estratègies que afavoreixen la cooperació contemplant el més petit detall des de la forma a l'actitud.

- * Una escola que entengui que cooperar no vol dir fer tots el mateix sinó actuar amb una finalitat comuna en la qual l'estructura organitzativa reflecteixi el paper de cadascú.

D'aquesta manera tothom tindrà el seu paper definit i clar, sense risc que s'intercanviïn. Una mestra mai no haurà d'assumir el paper de mare ni a la inversa, una mare farà de mestra. L'escola dels petits mai no suplirà el paper de la família, sinó que ha de contribuir a augmentar la qualitat de vida de tots.

Un infant que entra per primera vegada a l'escola és una persona que té una història, tot i que encara no la pugui explicar. Qui coneix millor la història d'aquest nen: els pares o la mestra? D'altra banda els mestres, ¿necesitem o no conèixer-la? ¿És possible captar-la a través d'una simple entrevista en la qual recollim les dades de com va néixer, de com menja, de com dorm? La història personal, per petita que sigui, està feta de petits detalls que no es poden explicar, que s'han d'observar... També els pares han de conèixer a quin lloc deixen els seus petits i quina és la història d'aquest col·lectiu.

És molt diferent veure, sentir i viure una escola en la qual deixes l'infant i de la qual no saps res, ni tampoc del que hi passa durant aquestes hores. Aquesta darrera realitat desencadena una sèrie de problemes emocionals que no faciliten gens el desenvolupament d'un bon ambient educatiu. Els pares necessiten imatges del que està fent el seu fill i de com ho fa. Necessiten sentir i comprovar que el seu paper, allò que representaven per al seu fill fins ara, continua essent real, que no s'interromp en el moment de deixar el petit a l'escola.

Sabem que tot això no es fàcil de dur a terme, però que és necessari per a incidir positivament en l'educació dels més petits. Podem veure que la vida en el carrer es donava d'una manera espontània sense tenir consciència del paper que oferia aquell mare per als més petits. Molts dels professionals que avui atenem els més petits potser també durant molt de temps hem actuat d'una manera intuïtiva i inconscient, però ens ha portat a sentir la necessitat d'anar dibuixant en el nostre fer un model d'escola per als més petits d'una forma cooperada per les diferents institucions on viu el nen.

Aquest estiu, Judit Falk va ser uns dies entre nosaltres, en ocasió d'un curset donat a l'Escola d'Estiu de Barcelona sobre l'autonomia de l'infant. Judit Falk és la directora de l'Institut «Emmi Pikler» (Lóczy) de Budapest, a Hongria. Ho vam aprofitar per parlar amb ella, i, més que no pas una entrevista pròpiament dita, el diàleg es va convertir en una llarga exposició dels principis i de les conviccions que porten aquesta dona a valorar, per damunt de tot, l'autonomia de l'infant i a precisar en què consisteix la intervenció de l'adult en el desenvolupament de l'infant.

L'INFANT AUTÒNOM

Conversa amb JUDIT FALK

Infància.— *Vós seguiu els principis pediàtrics d'Emmi Pikler. Com la vau conèixer i quins eren aquests principis?*

Judit Falk.— Abans d'esdevenir pediatre jo era educadora d'infants petits. Com a educadora era alumna d'Emmi Pikler que, llavors, als anys 40, ja era pediatre, pediatre familiar. Però Emmi Pikler va tenir unes idees molt originals pel que fa a l'educació familiar dels nens petits. Ja en aquells temps ella creia que era essencial que els nens petits tinguessin una gran autonomia en totes les seves accions: en la motricitat, en els jocs i en la seva relació amb els adults. Els pares que van educar els seus fills segons els consells d'Emmi Pikler (que eren consells molt reflexionats i molt estudiats) van haver d'aprendre a tenir confiança en la capacitat de desenvolupament dels seus fills i a no intervenir en les seves activitats. Estem parlant de l'infant petit, no pas sempre del nadó. Aquests infants tenien una gran llibertat motriu des del començament, però sovint se'ls feia adoptar postures que no haurien pas arribat a adoptar per ells mateixos. No eren lliures per estar ajeputs o per estar drets, però quan estaven ajeputs al llit o per terra tenien la possibilitat de descobrir què calia fer per posar-se de bocaterrosa o de panxa enlaire. Experimentaven amb el seu propi cos i en coneixien així les possibilitats. Aquest era un avenç que els infants feien individualment.

I.— *I com es pot continuar avançant?*

J.F.— Per arribar a nous estadis de desenvolupament, cal que els infants facin aquest primer pas molt regularment, molt normalment. A poc a poc descobreixen què és el que cal fer per seure i per aixecar-se,... i comencen a caminar. No se'ls ha forçat a fer res, només se'ls ha donat temps. Fer-los fer forçadament les coses que ells mateixos faran més tard o més aviat no té sentit. Depèn només de la seva maduresa neurològica i de l'interès que hi prendran quan arribin a una certa etapa del seu desenvolupament, les bases de la qual són producte de les seves experiències anteriors. L'infant dona curs al seu desenvolupament tot elaborant bases sòlides d'una etapa a l'altra.



I.— *Bé, això sembla clar pel que fa a la motricitat. Però ¿i els altres aspectes del desenvolupament de l'infant?*

J.F.— És el mateix. El mateix procés passa amb els jocs, amb la manipulació. Això es pot veure en aquells infants als quals mai no s'ha explicat o ensenyat com s'ho han de fer per utilitzar aquest objecte, però, en canvi, s'ha organitzat bé la seva vida donant-los prou espai perquè es puguin moure, i moments tranquils al llarg del dia amb joguines que puguin interessar-los i amb les quals puguin fer experimentacions; explorant-ne les qualitats, el color, la textura, el pes, la forma, si és tou o si és dur... Emmi Pikler els donava diferents objectes i els infants podien relacionar-los entre ells, podien descobrir quins podien ficar-se dins dels altres i quins no. També tenien objectes molt estudiats.

I.— *Objectes o joguines?*

J.F.— No he dit pas joguines, perquè no eren joguines comercials. Eren senzills objectes casolans, de la vida quotidiana: culleres, coixins, capsos, teixits, paneres. Han de ser coses senzilles, gens sofisticades, que puguin ser dominades pel nen, que sigui el nen qui jugui amb l'objecte i no pas a l'inrevés, amb objectes que jugen amb el nen, objectes intrusos, jo en diria.

I.— *Així l'activitat és la part més important de la vida d'un infant?*

J.F.— Una part de la vida de l'infant és la seva activitat. L'altra part consisteix a afirmar que cal que l'adult no intervingui sinó és per proporcionar a l'infant una seguretat afectiva i emocional capaç de fer que tingui ganes de descobrir el món i de descobrir-se ell mateix i les pròpies capacitats per intervenir en el seu entorn. Quan Emmi Pikler va descobrir això era en uns temps en què els infants vivien amb els seus pares i, aleshores, els pares es consagraven veritablement als seus fills, tenien temps. Però era fàcil, perquè els pares que iniciaven aquest camí no es veien pas obligats a «fer» tothora alguna cosa amb els seus fills. Com que estaven convençuts que el temps que l'infant passa tot sol amb el seu entorn, amb el seu joc, amb la seva activitat, és un temps molt important per a ell, els pares podien, sense cap sentiment de culpabilitat, sentir-se «bons pares» sense haver de fer tothora alguna cosa per al fill. Només calia que el temps en què estaven junts, estiguessin veritablement junts. No sé si s'entén. A vegades s'arriba a pensar que no cal fer res. No és del tot cert. Cal potenciar, sobretot, la seguretat afectiva per a poder fer la resta. Això era la vida de família i això és el que jo vaig aprendre d'Emmi Pikler.

I.— *I el que es duu a terme a l'Institut Lóczy per a nens orfes?*

J.F.— L'Institut Lóczy es va fundar just després de la guerra, quan hi havia molts infants sense família. L'objectiu d'Emmi Pikler era demostrar que els principis amb què educava els infants també són vàlids en infants sense família, que vivien en col·lectivitat. Si no, s'hauria pogut pensar que potser les famílies no havien seguit del tot els consells d'Emmi Pikler i que potser havien afegit alguna cosa, al marge dels seus consells, al desenvolupament de l'infant, i que per això aquells infants s'havien desenvolupat bé. Llavors ella va voler demostrar que els seus principis no només eren vàlids en aquest

altre context, sinó que en el marc de la col·lectivitat tot això esdevenia encara més essencial. Perquè en una col·lectivitat, tant si es tracta d'una escola bressol com d'un parvulari, hi ha més obligació d'ocupar-se dels infants, i no sempre hom pot ocupar-se'n directament. Si l'educadora no es pot ocupar d'un infant perquè els altres demanen la seva atenció i perquè cal jugar amb l'un o ensenyar l'altre a posar una cosa dreta o ajeguda, s'atabala, i l'infant sent la seva absència com un drama. Només si s'està convençut que l'infant pot ocupar-se i espavilar-se tot sol i que, a més, és útil que ho faci, l'educació esdevé més senzilla i més autònoma. Això és important en el marc de la col·lectivitat, perquè l'adult no sempre està disponible o present.

I.— *En què consisteix, doncs, l'autonomia?*

J.F.— L'infant té dret a descobrir personalment les seves capacitats corporals i a construir la seva motricitat. A utilitzar els seus nivells de desenvolupament per acumular experiències sobre les quals bastir l'edifici del seu desenvolupament interior. No només amb activitats motrius, sinó també intel·lectuals i emocionals. Té una sensació plaent quan pot intervenir en el seu entorn a partir dels seus propis coneixements. Pot plantejar-se preguntes o proposar-se tasques i quan en troba les respostes adients, aprèn. Fa l'aprenentatge, amb els seus fracassos, que no són grans fracassos o, en tot cas no són fracassos catastròfics, perquè pot recomençar o pot deixar-ho i començar altres projectes d'acció. Es tracta, veritablement, del procés d'aprenentatge a través del qual viu.

I.— *I l'adult?, com es comunica l'adult amb l'infant? Només parlant?*

J.F.— Quan dic que entre les atencions que dona un adult a un infant hi ha un intercanvi, cal precisar que és un intercanvi que va acompanyat, des del començament, pel llenguatge. És l'adult que parla amb l'infant i l'encoratja, li diu què ha de fer i li parla. El llenguatge també forma part dels nostres objectius d'educació, de fer tornar conscient l'infant de tot allò que li passa, ajudant-lo a situar-se al món de la paraula, sí, però també pel gest, per tot el que abasta el mot llenguatge. Cal ajudar l'infant a establir l'articulació entre el gest i la paraula, i parar esment en signes vocals de l'infant. No diem pas a les nostres educadores que cal parlar a l'infant. Els diem que cal parar esment en el que l'infant respon. Intentem comprendre els signes vocals i gestuals de l'infant. Això els ajuda a tenir «veritables converses» des de bon començament, que són autèntiques comunicacions. Aquestes comunicacions són verbals per a les educadores, però no obstant això han d'estar a l'aguait dels signes de l'infant i han de saber el que l'infant expressa amb el primer gest i quins sons emet per poder arribar a comprendre què és el que vol i el que no vol, el que li agrada i el que no. Així pot donar a l'infant la possibilitat d'intervenir en les coses que li passen. D'intervenir-hi també a través de signes corporals i, per tant, de donar-li un sentit d'eficàcia respecte al món que l'envolta.

bones pensades

Llocs per jugar

De vegades no donem prou importància als equipaments de què disposen els patis, jardins o terrasses de les nostres escoles i potser seria ben senzill posar-hi quelcom que ajudés a fer que els jocs dels nens fossin més rics en imaginacions i suggeriments. Qualsevol aventura és bona per passar-s'ho «pipa» durant l'estona del joc, però serà molt millor i més emocionant si podem viure



dins d'una *barca*



dins d'un *cotxe*



o dins d'una *casa*



i no cal dir que dins d'una gran *roda de tractor* hom hi pot fer de tot.



Mudiad Ysgolion Meithrin

Would you like
your child to
speak Welsh?
Yes?

Then join a
Welsh medium
playgroup
or mother and
child group

Where?

When?

Details from:

The National Association of Welsh Medium Nursery Schools and Playgroups

escola 3-6

PARVULARIS AL PAÍS DE GAL·LES

Mudiad Ysgolion Meithrin: esperança de futur d'una llengua

CARME MANUEL. JOSEP V. GARCIA

Després de la creació de les primeres escoles primàries gal·leses en les zones anglitzades del país, els pares hi van començar a establir grups per assegurar l'afluència constant d'alumnes a les noves escoles. Primerament, sols s'acceptaven nens de famílies gal·lesoparlants ben aviat, però, es va ampliar als nens de famílies angloparlants. Els grups estaven a càrrec de voluntaris i no rebien cap subvenció de les autoritats locals o del govern central.

El seu augment va dependre de l'entusiasme dels pares i cada grup era completament independent, encara que aïllat dels altres. Aleshores, el 1963, una fundació benèfica, *Cronfa Glyndwr*, fou fundada per Trefor Morgan, un home de negocis d'Aberdare. El seu objectiu era promocionar l'establiment dels grups de petits que utilitzaren el gal·lès com a mitjà de comunicació a Gal·les i es va nomenar un organitzador perquè se n'encarregués. Durant 1966/7 es van subvencionar 75 grups.

El següent pas important fou la creació d'una comissió central de parvularis a Cardiff (*Cardiff Schools Central Committee*) el 1970. La seua finalitat era millorar la qualitat de l'ensenyament dels grups establerts a la ciutat i fundar-ne més per assegurar, almenys, un grup en cada comarca on hi hagués pares desitjosos d'una educació en gal·lès per als fills. Aquesta comissió treballà amb energia i il·lusió i va adoptar una actitud professional en la recerca d'uns estàndards educatius molt alts.

El 1971, a Aberystwyth, es va establir el moviment d'àmbit nacional: MUDIAD YSGOLION MEITHRIN (Associació Nacional de Parvularis/*National Association of Welsh-Medium Nursery Schools and Playgroups*). Es va consolidar per a organitzar l'educació pre-escolar en gal·lès. En aquella reunió es va subratllar la importància d'aquests parvularis en la batalla per a un futur de la llengua i la necessitat de cooperació entre tots els que hi estaven lluitant. Es va elegir una comissió de govern, que va començar a treballar im-

mediatament. En poc de temps, es va formar una xarxa de comitès en tots els comtats i cada comtat va elegir un representant per al comitè nacional. L'associació és una entitat voluntària i benèfica. Dins l'associació es distingeixen dos tipus d'escoles o grups:

1. *Cylch Mam a'i Phlentyn* (Grups de mares i nens/*Mother and Child Group*)

En aquests grups el nen es familiaritza amb altres nens, amb l'espai de la classe i les joguines. Si ve d'una família no gal·lesoparlant, tindrà l'oportunitat de sentir i parlar la llengua, d'aprendre cançonetes i de ser introduït a un vocabulari bàsic a cada sessió. Açò és, al mateix temps, una oportunitat única per al pare/mare no gal·lesoparlant d'aprendre amb el seu fill la llengua d'una manera informal.

Hi haurà una persona responsable del grup, però cada pare/mare s'encarregarà del seu propi nen i haurà de vigilar-lo durant l'horari del grup.

2. *Cylch Meithrin* (Grup parvulari/*Nursery Group*).

Aquests grups són independents però formen part del *Mudiad Ysgolion Meithrin* i hom encoratja la seua representació en els comitès comarcals, del comtat i nacionals. Tots aquests grups reben una petita subvenció de la *Welsh Office*, però per poder mantenir el grup cal treure diners de les contribucions dels pares, obres i activitats organitzades per a tal fi (la venda de llibres, bosses, pòsters, etc. del *Mudiad*).

Hom espera que els pares ajudin amb torns els líders del grup una vegada cada trimestre i, entre les seues responsabilitats, cobreix la de parlar *sempre* gal·lès als nens del grup.

El 1973, la importància del moviment fou reconeguda per la *Welsh Office*¹ que el va subvencionar amb un ajut de 5.500 lliures. Al llarg dels anys, aquesta subvenció ha anat augmentant i el comitè nacional va nomenar un director i va establir una oficina central a Cardiff. Avui hi ha encarregats del seu desenvolupament pertot arreu del país i aquests, amb el marc nacional, donen suport a les iniciatives dels grups voluntaris que decideixen establir-ne un a la seua zona.

La subvenció va principalment a l'administració del moviment, als salaris dels empleats i també a millorar els estàndards educatius de cada grup. Açó s'aconsegueix amb la preparació de materials escaients i amb l'organització de cursos de reciclatge per a professors i futurs líders de grup.

Les activitats bàsiques d'aquest són els jocs educatius i el guiatge del xiquet en la recerca i descobriment de nova informació al seu voltant. Els professors preparen situacions variades interessants que estimulen la imaginació del nen perquè li faciliten l'aprenentatge de nous camps d'experiència i amb el lèxic gal·lès corresponent. Això porta a una dinàmica de preguntes/respostes amb la qual els nens activen la llengua d'una manera natural i espontània. L'experiència de tots els grups confirma la idea que els xiquets d'aquesta edat aprenen una segona llengua molt fàcilment i que ho fan així sense perjudicar el desenvolupament de la seva llengua materna.



J. Bryan Jones amb els seus col·laboradors al Nursery School Movement.



*Nursery school welsh pre-school Association a Portbaelbury.
Vista general de l'aula principal.*



Nursery School welsh pre-school
Association a Porthaerthwy.
Cançons dels xiquets acompanyats de mares i professors.



El 28 de maig de 1977, el Comitè Nacional va celebrar una reunió a Nevadd Pantycelyn i es van definir formalment els següents punts:

1. *Objectius*: l'objectiu de *Mudiad Ysgolion Meithrin* és donar l'oportunitat al nen de desenvolupar-se físicament, intel·lectualment, emocionalment i socialment a través de diverses formes de joc *en gal·lès*.
2. *Nens no gal·lesoparlants*: una norma de l'associació és acceptar nens de famílies no gal·lesoparlants. De fet, encara que al principi la majoria dels nens eren de famílies gal·lesoparlants, el 1987, quasi un 65 % eren de famílies angloparlants.

Tanmateix, l'associació es manté ferma quant a la llengua del grup. L'anglès no s'usarà llevat de les vegades on siga estrictament necessari per a la comunicació amb el nen, després de no obtenir resposta en gal·lès.

3. *Llengua del grup*: la posada en pràctica dels punts 1 i 2 anomenats adés, significa que aquelles persones encarregades del grup han de parlar gal·lès molt bé. Si açò no s'assegura, la importància de la llengua, bàsica per a la política de l'associació, es perdrà.

Quan els professors no tenen experiència en la introducció d'una segona llengua, s'ha d'assegurar el seu reciclatge perquè puguin acomplir el seu treball de la forma més completa possible.

4. *Relació amb els pares*: l'associació té com a objectiu l'abastiment de les escoles gal·leses amb alumnes gal·lesoparlants. Per aquesta raó, l'associació fa una crida a les autoritats locals educatives perquè preparen escoles gal·leses, tant primàries com secundàries, on els nens d'aquests parvularis s'hi puguin incorporar.

L'associació creu que les autoritats haurien de tenir en compte açò des del principi de la planificació dels seus programes més que improvisar una resposta a la demanda dels pares.

5. *Consulta amb els pares sobre els problemes especials*: si hi ha raons per a pensar que un nen no respon al gal·lès, perquè la llengua li és desconeguda per un defecte auditiu, per un desenvolupament mental lent, o per l'actitud cap al gal·lès, s'haurà de consultar immediatament amb els pares.
6. *Ajut de les autoritats locals i altres institucions*: l'associació considera que l'educació en gal·lès dels parvularis és una base important per al foment de l'educació gal·lesa a nivell d'ensenyament primari i secundari i hauria d'estar a l'abast de tots els nens arreu del país.

Definitivament, el moviment dels parvularis pot ésser fonamental i esdevenir la pedra angular en la reconstrucció de l'edifici lingüístic gal·lès. Tanmateix, cal que sobre aquests fonaments, s'alcen les parets i el sostre, i no es deixen, com es pot sospitar ara, omplir-se els clots de la familiar pluja.

C.M.-J.V.G.

1. La *Welsh Office* (Oficina dels Afers gal·lesos) és l'Organisme del govern britànic al País de Gal·les.

Visca la Pepa!



TEMPS ERA TEMPS...

CATÀLEGS DE MATERIAL ESCOLAR

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Per comprendre la situació educativa d'un període determinat no només cal utilitzar fonts convencionals sinó que moltes vegades altres documents tinguts per menors ens aproximen molt fidelment a la realitat. Aquest és el cas dels catàlegs de material escolar.

La preocupació i la sensibilitat pedagògica que vivia Catalunya durant la Generalitat republicana és un fet prou conegut. De com havia impactat l'ambient pedagògic català l'Escola Nova en són testimoni àmplies realitzacions: des de l'Escola d'Estiu fins als parvularis barcelonins, passant per les colònies o l'Institut Escola.

20-a

Aquesta sensibilitat obria un mercat al qual les cases comercials responien i s'adequaven. Així un catàleg com el de la conegudíssima casa «Dalmau Carles, Pla. S.A.» és un bon exponent d'aquella realitat. Lògicament cal pensar que aquest tipus de projectes enclouen aquells materials i útils escolars que els distribuïdors, coneixedors del mercat, pensen que responen a la demanda d'aquest. De forma que permeten ser llegits com a exponents força fiables de pràctiques pedagògiques que demanaven un tipus de material didàctic.

«Dalmau Carles, Pla. S.A.» eren, els anys trenta, la primera empresa nacional, i probablement d'Espanya, dedicada a subministres escolars, tant en el vessant dels llibres de text com en el de material didàctic. Entre els seus socis s'hi comptaven destacats mestres del moviment gironí de renovació educativa.

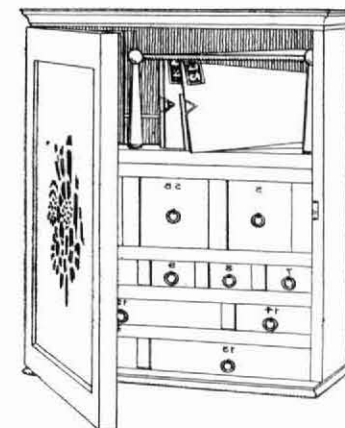
El catàleg ens mostra la important penetració de l'Escola Nova especialment en els parvularis. I ens ajuda a comprendre la profunda transformació d'aquests. Res no té a veure el parvulari que beslluma les planes de la publicació amb l'existent al país trenta o quaranta anys enrera. Del parvulari immobilitzador s'ha passat a l'actiu. Del passiu parvulari de graderia i tarima s'ha passat al que mostra la làmina per exercitar el llenguatge oral titulada *A classe*. Com es pot observar, l'esperit casernari ha deixat pas a l'ambient que Montessori tan pròpiament definí com la «casa dels nens».



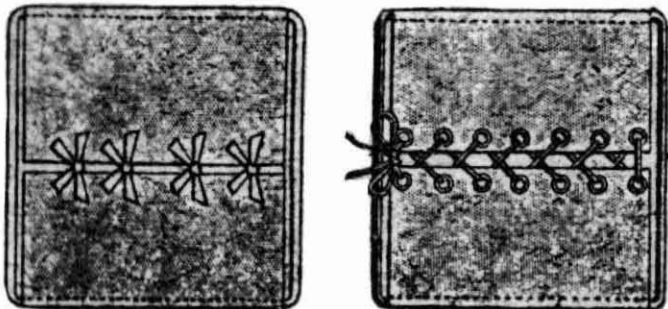
Els infants en grups variats es dediquen a activitats distintes, en coeducació, i l'aula és oberta a l'exterior a un espai que és continuació d'ella. Les parets són ocupades per treballs. Els mobles, lluny del «banco corrido» o el pupitre, són com els de les cases: taules i cadires.

La preocupació per l'educació sensorial que ara domina el parvulari es palesa en l'abundant material que s'ofereix: escales de colors, diferenciació de sons, densitats, tacte, longituds, etc. Preferent atenció té la didàctica de la lecto-escriptura amb diverses menes de lletres sobre distints suports, o l'abecedari Montessori de lletres retallades per a comprendre paraules, o sobre paper de vidre per a resseguir tàctilment, etc.

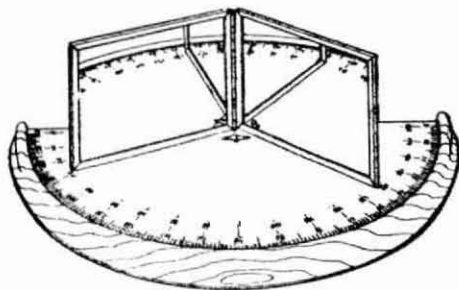
Especial interès té el que «Dalmau Carles, Pla. S.A.» proporcionés els *Dons* de Fröbel, amb les ampliacions dels seus deixebles, minuciosament descrits en sis planes i que també servien complets dins un armari exprés.



A més d'aquest material, se n'anuncia per enfilar (boles, canonets, etc.) o per passar cordons; o bastidors semblants als de Montessori per aprendre a cordar, etc.



Hi són també presents els jocs sensorials, d'observació i de situació a l'espai de Decroly o el material creat per la «Maison des Petits» depenent de l'Institut J.-J. Rousseau de Ginebra, on realitzaven les seves investigacions Claparède i Piaget, i que enclou material per a la percepció, la concepció del nombre i addició. etc.



El canvi de mentalitat operada es manifesta també amb la incorporació al catàleg de jocs: dòminos, puzzles, construccions, elements per a joc simbòlic o bé la presència d'ofertes d'equips de fusteria i banc de fuster o d'equips de cuina.

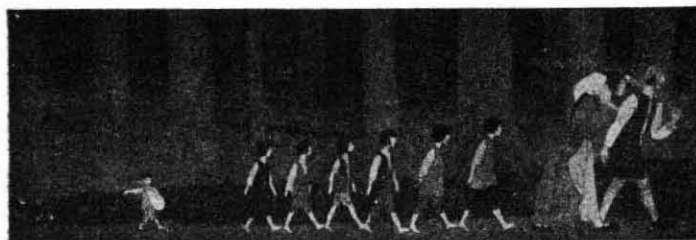
S'enclouen exercicis de comprensió de temporalitat



o grans gravats per a exercicis de llenguatge oral.

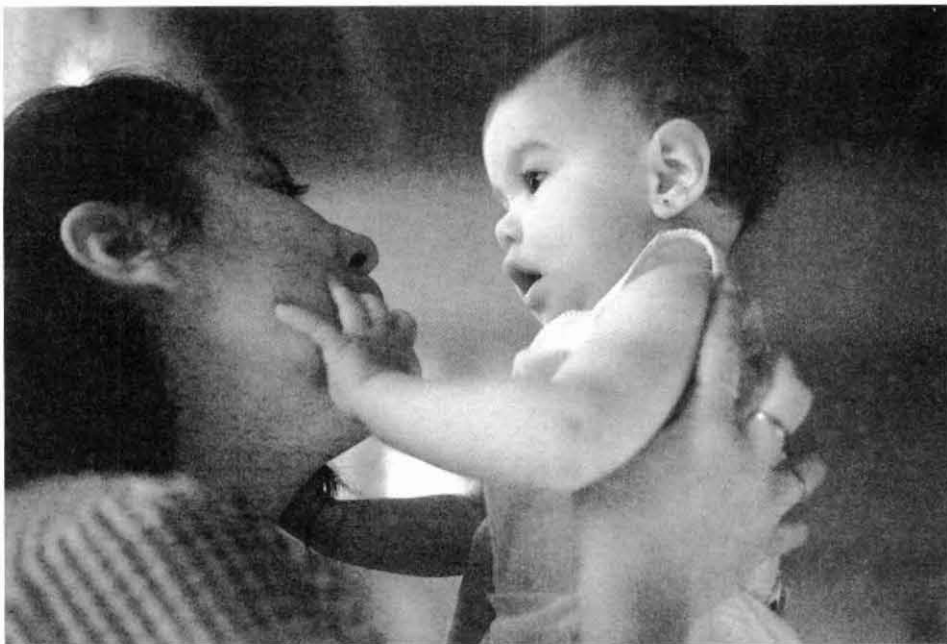


La incorporació del conte com a element educatiu és present en sèries de gravats per a ser explicats.



La representació gràfica dels mateixos gravats parlen d'una nova visió de l'infant i de la valorització de les seves activitats i iniciatives. Parlen d'una nova concepció de l'educació de la infància que, si s'insinuava a l'*Emili* de Rousseau, allà al segle XVIII, no aconseguí penetrar extensament a l'escola fins molt avançat el nostre segle.

J.G.-A



infant i societat

La finalitat d'aquest article és presentar els resultats d'una recerca portada a terme conjuntament amb les Educadores d'Escola Bressol que estan cursant la carrera de Magisteri en el Pla Especial de Pre-escolar de l'Escola de Mestres «Sant Cugat» de la Universitat Autònoma de Barcelona.

ELS VALORS A L'ESCOLA DELS PETITS

JOSEP M. MASJOAN.— ALUMNES PLA ESPECIAL MAGISTERI*

El treball pretén detectar els punts potencialment més conflictius en les escoles bressol entre els pares i les educadores. Es tracta de veure en quins temes hi ha diferència entre les opinions pedagògiques de les educadores i les dels pares i mares de les criatures. Aquests punts de diferència són els que suposen una tensió més gran per a l'educadora, ja que hi ha un desacord en les exigències del seu propi rol.

A més a més de veure el nivell de desacord en conjunt, ens proposem analitzar-lo segons sectors socials per tal de veure on es troben les majors resistències i a què poden obeir.

Metodologia

Amb la participació de tota la classe construïrem un qüestionari sobre temes rellevants per a la vida de l'escola bressol. Després de diverses temptatives i correccions el deixàrem en 10 preguntes. Cada pregunta tenia només dues possibles respostes. L'una era compartida per tota la classe o almenys per una amplíssima majoria i representava, per tant, el que el conjunt de les educadores considerava la pràctica correcta pedagògicament. L'altra resposta era lògicament la contrària.



Utilitzarem també una escala de set valors a partir dels treballs fets arreu sobre aquest tema.¹ Es tracta de set valors fonamentals, als qual s'ha arribat a partir de diverses recerques empíriques sobre el tema. Aquesta escala va ser portada pel professor sense donar massa explicacions a la classe.

Les educadores contestaren només l'escala de valors.

Cada educadora va complimentar 10 qüestionaris entre pares o mares de l'escola bressol on treballava, tot procurant escollir persones a l'atzar.

Disposem de 35 respostes de les educadors i 328 respostes vàlides dels pares, corresponents a 30 escoles bressol. No es tracta d'una mostra estadística representativa però sí prou àmplia i variada com perquè els resultats puguin ser tinguts en compte de manera indicativa.

Tenim 11 escoles del Patronat Municipal de Guarderies Infantils de Barcelona situades a barris socialment variats, 5 escoles municipals de fora de Barcelona, 10 escoles bressol privades, una d'elles religiosa, i 4 escoles bressol cooperatives. En conjunt 14 són de Barcelona, 11 de ciutats de la conurbació i 5 de pobles rurals.

El qüestionari ha estat contestat per dones en un 73 % dels casos, per homes un 19 % i per la parella un 6 %. El 56 % dels enquestats són catalanoparlants, el 37 % castellanoparlants i el 6 % parlen ambdues llengües normalment; un 2 % no contesta.

Les dades següents ens mostren la categoria professional tant del pare com de la mare.

	PARE	MARE
Empresaris grans o mitjans	9.8	3.
Quadres superiors i liberals	17.4	5.5
Quadres intermedis, mestres	22.	32.3
Oficinistes, dependents comerç	19.8	24.1
Obrers	19.5	9.5
Feines de casa	—	20.1
Altres	1.2	—
No contesta	10.4	5.5
	100 (328)	100 (328)

Les dades ens confirmen que es tracta d'una mostra prou variada perquè sigui un bon instrument d'aproximació a la realitat. Es tracta d'una distribució esbiaixada cap als sectors mitjans i alts, però probablement ja deu ser així també en el conjunt de famílies que utilitzen les escoles bressol. Igual passa en relació a la llengua parlada, amb una presència sobrerrepresentada dels catalanoparlants.

Més enllà de la mostra les dades indiquen com la gran majoria de dones que porten els fills a les escoles bressol treballen fora de la llar.





Resultats i discussió²

1. Pares i educadors davant dels valors

Comencem analitzant les puntuacions mitjanes dels dos grups en l'escala de valors proposada.³

	EDUCADORES		PARES	
	Mitjana	Desviació	Mitjana	Desviació
Equilibri	1.37	.94	2.1	1.59
Creativitat	2.83	.95	3.06	1.73
Altruisme	3.74	1.15	3.43	1.53
Hedonisme	3.86	1.73	3.69	1.81
Esforç	3.86	1.48	3.95	1.58
Adaptació	5.31	.96	4.14	1.59
Religió	7.	.00	6.61	1.26

Observem els següents elements:

a) No hi ha cap diferència entre les ordenacions mitjanes del grup de les educadores i les del grup de pares; això vol dir que hi ha una certa tendència a l'acord. Això no obstant, els dos grups són bastant diferents. El grup de les educadores presenta més diferència entre les puntuacions de cada valor i en general poca dispersió. Es tracta d'un grup molt homogeni, en el qual hi ha un gran consens respecte als valors. El grup dels pares és, en canvi, molt més dispers, més variat.

b) Els dos valors que presenten més dispersió entre les educadores són l'hedonisme i l'esforç. Pel que fa al primer, algunes educadores comentaren que un nen equilibrat és normalment una criatura que està contenta i, per tant, aquest valor podia considerar-se una mica superflu. Tot i aquesta opinió, les connotacions que van associades al fet d'estar content no són pas les mateixes que les que acompanyen el concepte d'equilibri.

La dispersió del valor esforç ens pot indicar que no és igualment considerat per totes a aquesta edat.

c) Una lectura de l'escala és prou fàcil perquè sobri qualsevol comentari. Volem destacar només que la creativitat -independència es posada al davant de l'honradesa- altruisme. Comentant aquest fet a classe se'n donaren tres possibles interpretacions. La formulació poc afortunada del valor de l'altruisme, l'opinió que en tractar-se de nens i nenes petits era una elecció normal i l'opinió dels que pensaven que podia ser l'expressió de l'increment que han tingut darrerament els valors individualistes en el nostre context.

d) El consens és total entre les educadores i força elevat entre els pares a l'hora de considerar que els valors transcendentals no són una finalitat de l'escola bressol. Un primer nivell d'interpretació és fàcil de fer si tenim en compte que es tracta d'escoles laiques. Tot i això, pensem que reflecteix un canvi general pel que fa a la importància donada a la religió.

2. Les opinions dels pares davant de temes rellevants per a la vida de l'escola bressol.

Transcrivim a continuació els percentatges de les opinions dels pares que coincideixen amb la de les educadores, ordenats de més a menys.

Dues criatures s'han fet mal barallant-se. L'educadora no utilitza el càstig sinó que els fa veure altres solucions. 83.4 %

Una criatura es nega repetidament a menjar. L'educadora no el força sinó que l'anima, encara que acabi no menjant. 78.7 %

Dues criatures es barallen per una joguina. L'educadora està amatent però no intervé. 73.3 %

Una criatura arriba a l'escola febrosa. L'educadora no permet que es quedi. 72.8 %

L'escola segueix el mètode de la immersió. L'educadora parla català sempre des del primer dia. 72.2 %

Alguns pares no voldrien que el nen o la nena fessin migdiada. L'educadora els ho explica i posa la criatura a dormir quan és l'hora. 68.1 %

Una criatura no deixa anar l'acompanyant i plora. L'educadora no deixa que l'acompanyant es quedi, agafa la criatura i l'acomia. 67. %

Es produeix a la classe una situació de joc sexual col·lectiu. L'educadora no el talla i deixa fer. 55.4 %

Es freqüent que les criatures utilitzin les joguines tradicionals del seu gènere. L'educadora estimula que nens i nenes utilitzin tot tipus de joguines. 50.6 %

Arriba l'hora de plegar i triguen a recollir algunes criatures. L'educadora els deixa a la cura del personal no docent i se'n va. 36.5 %

La lectura dels resultats anteriors mostra clarament el nivell de consens per a cada un dels temes. Les educadores feren notar a classe que el consens era elevat en molts temes no pas per casualitat sinó que en les escoles bressol es donava un treball constant de formació dels adults entorn de la problemàtica pedagògica.

Volem destacar els tres temes en els quals el nivell de consens està entorn de la meitat o menys.

Un punt de conflicte és el que fa referència als jocs sexuals. Segon les educadores els pares sovint expressen verbalment que tenen por que els nens i nenes es facin mal però que darrera d'aquesta formulació, que ja indica una acceptació almenys verbal, opera el tabú sexual tradicional. Elles mateixes reconeixen que costa actuar en aquestes situacions, atès el context social i l'educació rebuda per tothom.





Un desencert en la formulació de la pregunta referida a les joguines potser va ajudar a incrementar el percentatge de persones que no contestaren a favor de la utilització per nens i nenes de tot tipus de joguines. Tot i això, i sempre segons la interpretació de les educadores, aquest tampoc no està acceptat en determinats ambients.

Per últim, el tema més conflictiu és el que fa referència a deixar les criatures amb el personal no docent. Els pares són poc sensibles davant dels drets professionals de les educadores.

3. *Relacions entre situacions quotidianes i valors.*

L'anàlisi de les correlacions entre els set valors ens ha confirmat una qüestió que ja podia ser intuïda a partir de l'ordenació abans transcrita. La creativitat i l'hedonisme es correlacionen negativament no solament amb l'adaptació i l'esforç sinó també amb l'altruisme.

Si mirem les correlacions entre els diferents valors i les situacions de la vida quotidiana hem pogut observar que la majoria no són significatives. Les úniques estadísticament significatives són les següents:

Les persones que tendeixen a valorar més l'hedonisme i la creativitat tendeixen a ser més tolerants pel que fa als jocs sexuals. El contrari passa amb les persones que valoren més l'adaptació i la religió.

Les persones que valoren més l'adaptació estan més en contra d'estimular tot tipus de jocs entre nens i nenes. Aquest fet és interessant, ja que es dona la relació malgrat que s'utilitzava la paraula llibertat en la resposta contrària a l'ús de tot tipus de joguines.

Les persones que valoren més la creativitat estan més d'acord en el fet que l'educadora deixi fer els nens i nenes en una situació de baralla. El contrari passa amb aquells que valoren més l'altruisme. Vet ací un element que expressa la tensió entre l'educació de l'autonomia i la de l'altruisme.

4. *Diferències segons categories socials.*

L'anàlisi per categories socials té dos interessos diferents: d'una banda ens permet interpretar el perquè de les diferències i, de l'altra, ens permet veure on se situen les resistències a les posicions de les escoles bressol, quina explicació poden tenir i com poden actuar en conseqüència.

Hem construït sis categories d'anàlisi a partir de dues variables, la professió del pare i la parla normal. Tenim, doncs, els nadius i els immigrants segons siguin de classe alta, mitjana i baixa.⁴

Els valors que no presenten pràcticament diferències són: l'equilibri, l'altruisme i l'esforç.

En canvi, els no nadius de classe baixa donen menys importància a l'hedonisme i més a l'adaptació, i una mica menys a la creativitat.

És interessant de fixar-se que no es dóna una clara influència ni de la variable estatus social ni de la variable ètnica, però en canvi els sectors més populars dintre els immigrants són els que presenten una certa diferenciació, probablement deguda al nivell cultural i al pes del costum.

Analitzant les dues preguntes del qüestionari trobem les següents característiques:

a) No es pot pas dir, ni de bon tros, que en tots els temes hi hagi una relació constant entre uns sectors socials i les posicions que estan més d'acord amb les que teòricament defensen les escoles bressol.

b) La pregunta més polaritzada és la que fa referència als jocs sexuals: per un costat tenim els nadius de classe alta i mitjana, amb posicions més tolerants i, a l'altre costat, la resta de categories socials, amb posicions més contràries.

Una certa similitud presenta la pregunta sobre els rols referits al gènere, però en aquest cas es queden soles amb les posicions diferents de les de l'escola bressol les dues categories de no nadius de classe mitjana i baixa.

c) En les quatre preguntes que tenen a veure amb la potenciació de l'autonomia de les criatures: el comiat, el menjar, i les dues sobre les baralles, costa de trobar una relació clara i significativa. Val la pena destacar que la més gran resistència en el tema del dinar a la posició de no forçar les criatures la trobem entre els no nadius de classe baixa, probablement perquè el menjar és en aquests sectors una cosa molt valorada, justament per la proximitat a l'escassetat.

d) Contràriament, els no nadius de classe baixa i també els de classe mitjana són els que estan més ben predisposats a acceptar la posició de l'escola en el tema de la migdiada. Podem trobar un indicatiu de relació amb el seu respecte pels valors adaptatius.

e) En general, els nadius són partidaris de la immersió. Entre els no nadius, que són els més afectats, hi ha una forta diferència entre els de classe alta, on hi ha les més fortes resistències a la immersió, i la classe baixa que és la més favorable, mentre que la classe mitjana ocupa la posició intermèdia.

f) Les resistències més grans en el tema del respecte a les normes sanitàries del centre, les trobem entre els nadius i no nadius de classe baixa i també entre els no nadius de classe alta. La discussió a l'aula d'aquesta pregunta va remarcar la freqüent contradicció que hi ha entre el que hom diu i el que fa. Entre els sectors mitjans i alts de parla catalana sembla que es tendeix més a estar d'acord amb les normes de l'escola, però a la pràctica hi ha una gran pressió sobre les educadores perquè es quedin els nens i les nenes amb febre. Probablement entre el sector treballador hi ha una més gran correspondència entre el que es diu i el que es fa i la pressió sobre l'escola pot respondre a una necessitat clara, és a dir, a la dificultat de deixar les criatures.

g) Les resistències més grans a acceptar que el mestre té les seves obligacions o interessos i pot haver de marxar del centre quan ha acabat l'horari laboral, les trobem principalment entre els sectors de classe baixa tant nadius com immigrants. Una altra vegada férem a classe la mateixa interpretació que en l'apartat anterior. Des d'un punt de vista sociològic són importants les dues coses, ja que el sol fet que s'hagi difós com a bona una determinada norma, encara que després a la pràctica es pressioni en sentit contrari, és ja un element rellevant de canvi cultural.

Algunes reflexions per acabar

Els lectors i les lectores d'aquesta revista tenen prou elements per a contrastar les dades d'aquest treball i extreure'n punts de reflexió. Tot i això suggerim alguns temes:

a) Complementarietats i contradiccions entre l'educació de l'autonomia personal i l'altruisme.

b) Com afrontar decididament l'educació viscuda de la sexualitat vencent els tabús socials.

c) Què cal fer davant els codis de gènere. Com compaginar el respecte a l'infant amb la posició de l'educador.

d) Com difondre una cultura que respecti els drets dels educadors com a treballadors.

**J.M.C.
A.PEM.**

*Alumnes Pla Especial Magisteri. «Escola de Mestres Sant Cugat» Curs 88-89:

Albiñana Carrillo, Albertina; Álvarez Gregorio, Cristina; Blasi Peñalver, Glòria; Boluda Moscardo, Teresa; Brotons Méndez, Elena; Buxó Bernabei, Marta; Caballé Vidal, Roser; Cabezas Fariñas, M^a Cruz; Camprubí Güell, Carme; Canto Grau, Roser; Carbonell Pont, Teresa; Carol Masana, Josefa; Domènech Gibert, Neus; Domènech Gibert, Montserrat; Enguita Iguarbe, Pilar; Fabres Andreu, Teresita; Forcadell Gimenez, Carme; Gamito Duarte, M^a Dolores; Gelonch Fillat, Marisol; Isern Rodríguez, Andrea; La-Rosa Hernández, Emilia; Ledo Lanceta, Neus; Mañosa Umbert, Àngels; Margalef Baulemas, Dolores; Martín Castañeda, Roser; Medina Rodríguez, Manuela; Nadal Rodríguez, Montserrat; Navarro Benito, Maria; Nogales Quintana, Dolores; Oliveras Pigullem, Neus; Ots Cortes, Carmen; Padriza Visanzay, Mercè; Soler Urosa, Carme; Teixidó Camps, Mercè; Urbano Larrosa, Adoración; Valero Bretones; Vidal Cañellas, Montserrat; Viedma Navarro, Delia; Vilaró Tamburini, Mercè; Vilaseca Roca, Montserrat; Zuera, Paquita

1. ROKEACH, M. *The Nature of Human Values*. New York. The Free Press, 1973.

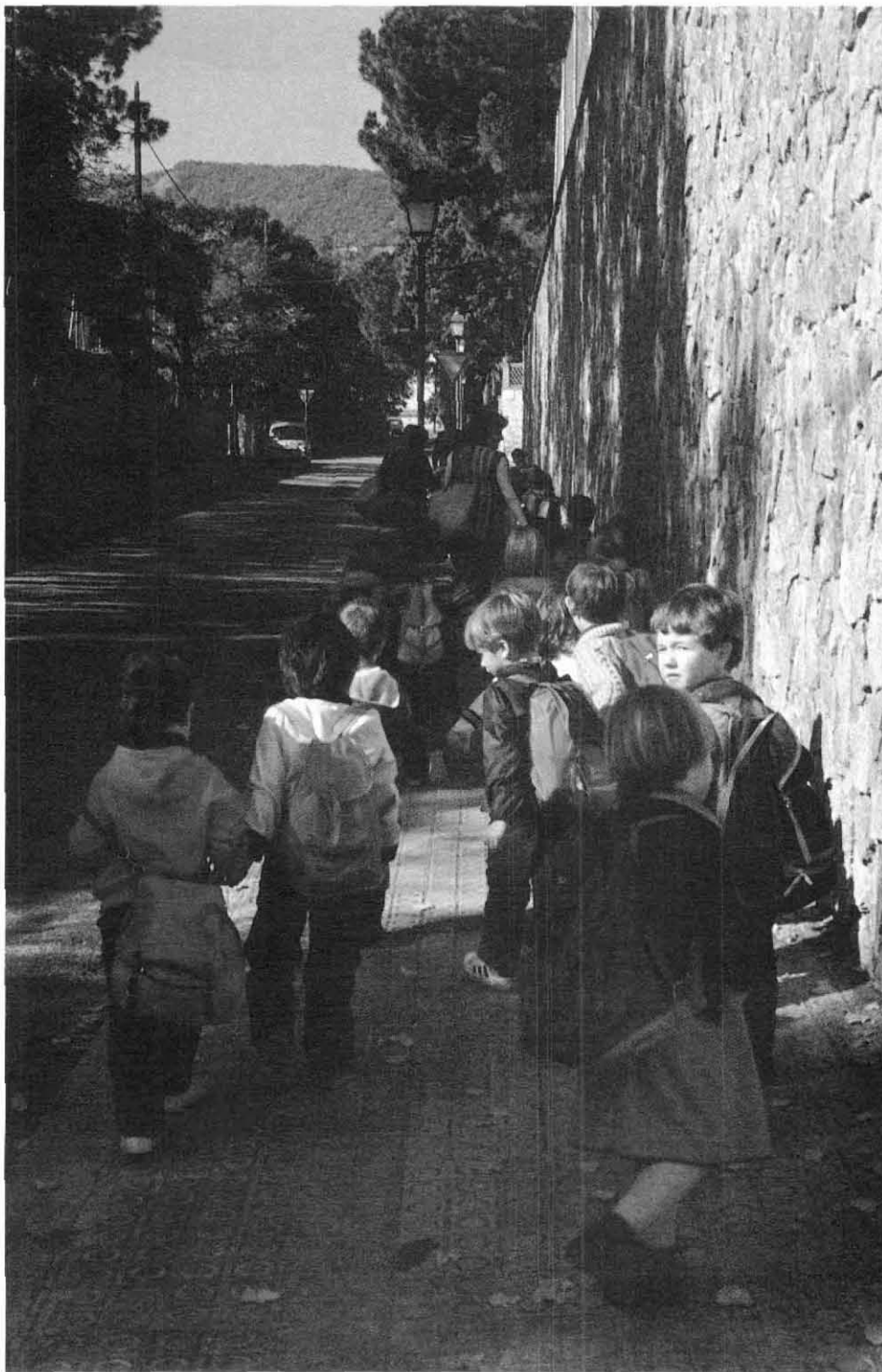
SCHWARTZ, S.H.; BILSKY, W. *Toward a Universal Psychological Structure of Human Values*. «Journal of Personality and Social Psychology», núm. 3 (1987) 550-562.

2. Hem transcrit només algunes dades fonamentals. Hi ha una còpia del qüestionari i de totes les taules a la redacció de la revista.

3. La formulació dels valors en el qüestionari va ser:

Que tingui creences i sentiments religiosos. Que sigui una persona equilibrada i segura de si mateixa. Que sigui una persona creativa, imaginativa, independent. Que estigui content, que sàpiga fruit i passar-s'ho bé. Que sàpiga adaptar-se a les situacions, respectar els més grans, ser educat. Que sigui honrat, que sàpiga estimar i preocupar-se pels altres. Que sigui treballador, que s'esforci per aprendre i fer les coses.

4. Hem agrupat amb el nom de classe alta les dues primeres categories professionals i amb el nom de classe mitjana la tercera i la quarta. Hem donat el nom de classe baixa a la categoria professional dels obrers manuals.



ANEM AL MUSEU

CARME GONZÀLEZ, ENGRÀCIA MARTÍNEZ, ASSUMPTA SADURNÍ

Va ser després d'haver anat amb les classes de 5 anys i 1r. de l'escola a visitar la Fundació Miró, que ens vam adonar que sovint desaprofitem les oportunitats que tenim al nostre abast, i que els nens, si estan motivats, són capaços de passar-s'ho bé davant d'un quadre.

La visita al museu va ser el resultat d'un treball que estàvem fent sobre la descoberta del color. Tot preparant uns exercicis sobre barreges i combinacions de colors se'ns va ocórrer que podia ser interessant que els nens veiessin que un dibuix o una pintura es pot realitzar de diferents maneres i amb diferents materials. Així doncs, ens va semblar que la millor manera de descobrir-ho podia ser veient treballs concrets, fets amb tècniques que estan al seu abast, realitzades per adults, i valorades socialment, ja que estan en una sala d'art.

Abans de la visita vam explicar i conscienciar els nens del que és un museu. Alguns d'ells havien estat al Museu de la Ciència amb la família, però tots desconeixien el que era un museu d'art.

Per tal que la visita fos profitosa els vam organitzar per grups de 13-14 nens acompanyats d'una mestra a fi de poder atendre les seves preguntes i garantir que l'Observació es fes amb tranquil·litat i ordre.

Com ja hem dit, érem dues classes i tres mestres. Vam fer dues entrades cadascuna d'elles amb dos dels grups i la resta dels nens s'esperaven jugant als jardins de fora amb la tercera mestra.

La primera cosa que vam constatar va ser que en trobar-nos davant de l'edifici de la Fundació Miró els nens van quedar sorpresos tant per la seva arquitectura com per la seva situació.

Un cop dins, els quadres els van fer un gran impacte; observaven espontàniament els colors utilitzats i la combinació de formes i colors. A poc a poc van anar descobrint i verbalitzant les diferents tècniques i materials amb què estaven realitzats els quadres.

Val a dir que les observacions dels nens de 1r i les dels de 5 anys eren diferents.

Els de 1r van descobrir de seguida els diferents materials i tenien molt d'interès per llegir i fer la comparació del títol amb el que ells veien en el quadre.

També es van adonar que les sales estaven classificades amb uns criteris concrets.

Els de 5 anys es van fixar amb les tècniques utilitzades (esquitxades, regalims...) ja que els eren molt properes perquè ells les havien experimentat a l'escola. Els comentaris dels nens eren: «aquest està fet amb regalims!», «en aquest ha marcat les mans!» Es quedaven davant el quadre, se'l miraven i, després d'haver observat el color i la tècnica, si no veien una figura molt definida demanaven quin era el títol del quadre. Algunes vegades (però no gaires) comentaven «quin ocell més rar!» o «quina senyora!»

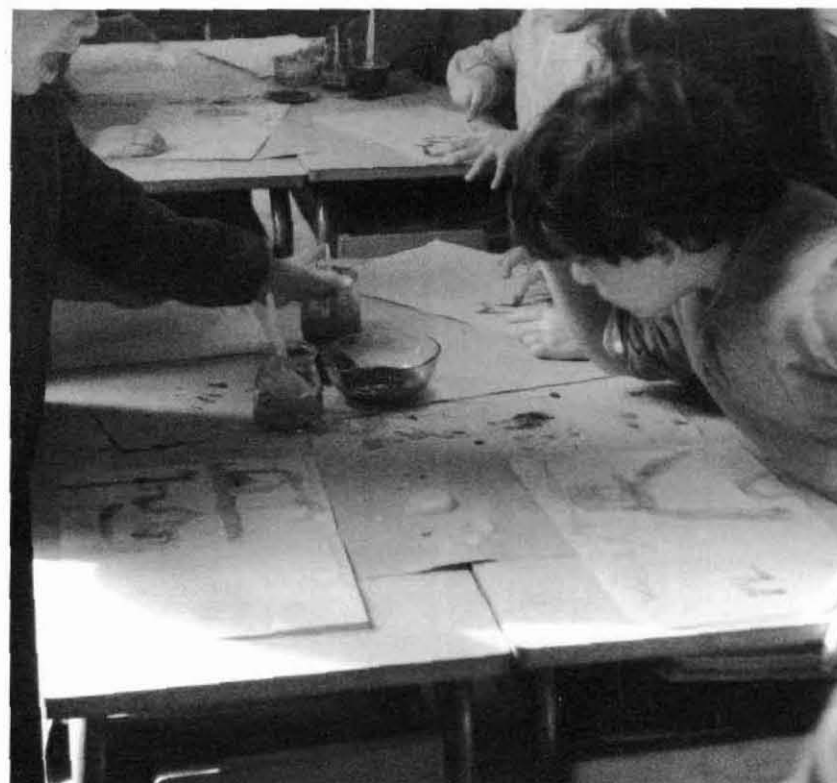
Tot i que en cap moment no ens havíem plantejat de donar una lliçó d'art, ens va sorprendre molt la capacitat d'anàlisi, reflexió i crítica que van mostrar nens tan petits davant dels quadres; i els al·licients que són capaços de trobar a coses que d'entrada estan bàsicament dirigides als adults.

Un mes després de la nostra visita, van robar unes obres de la Fundació. Per als nens va ser la notícia del dia. Tots estaven molt disgustats, era com si els haguessin pres alguna cosa seva.

Valorem aquesta sortida com molt positiva, ja que, a més a més de complir ampliament els objectius que ens vam proposar, vam veure que els nens s'ho passaven molt bé.

C.G.- E.M.- A.S.

*De l'equip de parvulari,
C.P. Artur Martorell*



XI CONCURS D'EXPERIÈNCIES ESCOLARS EDUCACIÓ PER AL --- **CONSUM**

- Els treballs hauran de descriure experiències destinades a la formació dels alumnes com a consumidors crítics i conscients.
- Hi podran participar tots els professionals de l'ensenyament.
- S'estableixen vuit premis (el primer està dotat amb 250.000 pessetes; el segon, amb 150.000 pessetes; el tercer, amb 100.000 pessetes; els altres, amb 50.000 pessetes cadascun).
- Els treballs han de tenir una extensió màxima de 25 folis.
- El termini d'admissió de treballs es tancarà el 30 d'abril de 1989.
- Els treballs premiats es difondran en un llibre-informe.

santillana

Si desitgeu més informació, podeu dirigir-vos a: Editorial Santillana. Elfo, 32 - 28027 MADRID. Teléfono 403 40 00

L'objectiu de l'atenció personal donada al nadó no és únicament la bona salut del nen sinó també la bona salut de l'adult que arribarà a ser.

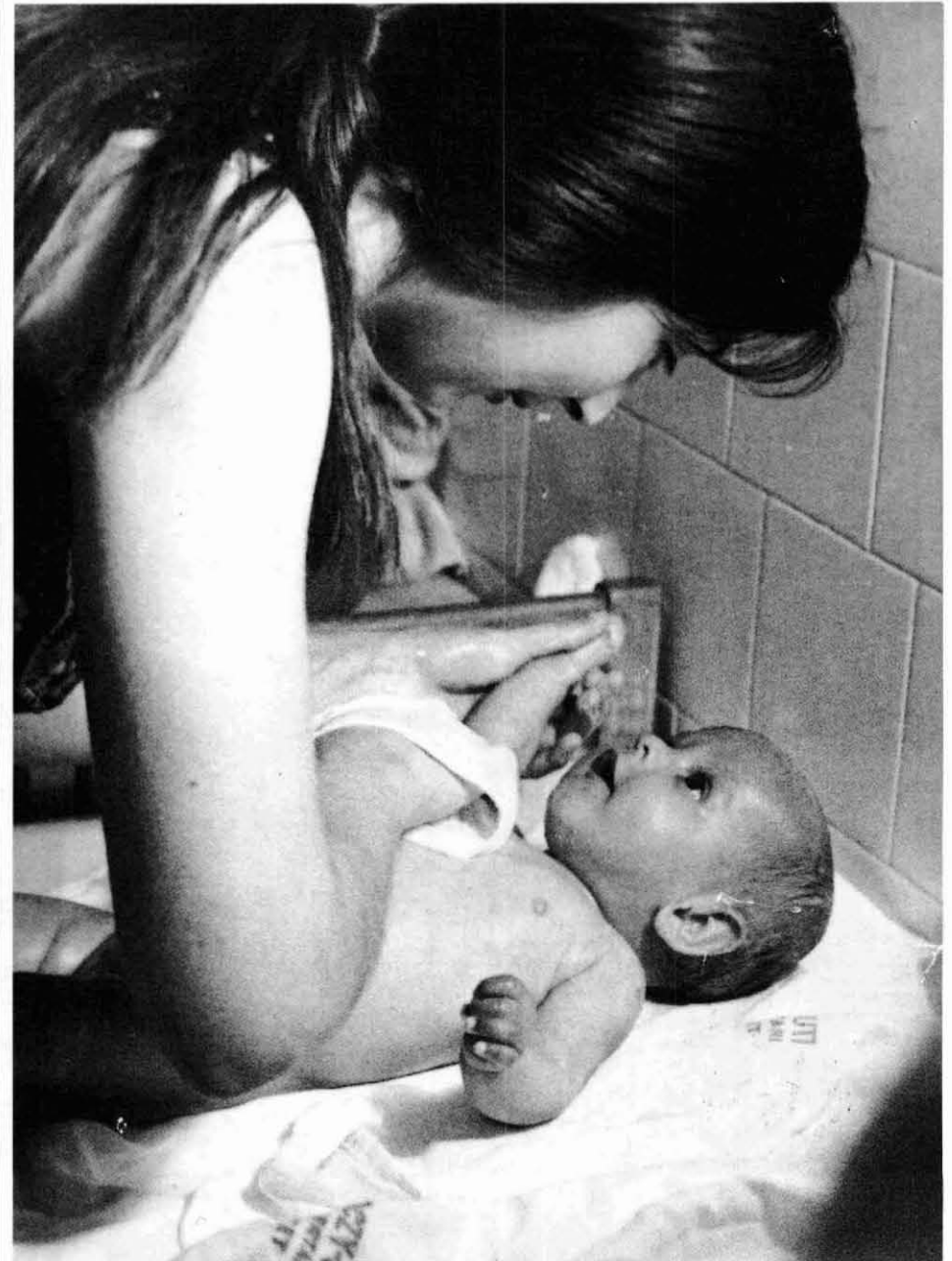
ATENCIÓ PERSONAL I PREVENCIÓ

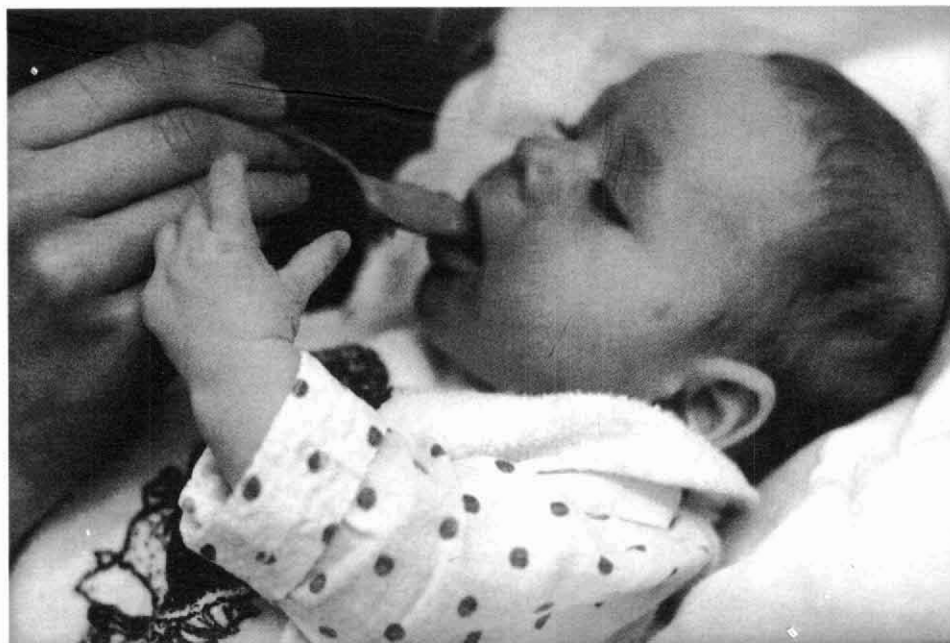
JUDIT FALK.

«Però, què és la bona salut?» Segons la definició de l'OMS, aquesta noció implica l'equilibri somàtic, mental i social de l'individu. Malgrat això, un gran nombre de metges, fins i tot de pediatres, redueixen la prevenció a la detecció precoç, en la mesura del possible, de les anomalies i els símptomes de malalties, a les mesures profilàctiques que afecten tal o tal altra malaltia o a les mesures d'higiene i d'epidemiologia clàssiques: vacunació, desinfecció, eliminació de les fonts d'infecció, proporcionar productes que contenen vitamines D, fluòrids, etc. Quan s'ocupen del desenvolupament en la major part dels casos només significa que s'ocupen del seguiment del desenvolupament físic. I quan s'ocupen del desenvolupament psicomotor o psicosocial, només ho fan per veure retards en relació a les normes que figuren a les escales de desenvolupament.

S'ha de donar un sentit molt més ampli al terme de prevenció i fins i tot al del control del desenvolupament del nadó. Cal recollir informacions sobre la manera de viure de l'infant tot al llarg del seu desenvolupament, saber si l'atenció que se li dona respon a les seves necessitats individuals. Cito Winnicott, segons el qual «aquesta cosa que hom anomena nadó, no existeix» i explica, a continuació, què entén quan diu això: «quan m'ensenyen un nadó, el que m'ensenyen és algú que s'ocupa d'ell o un bressol vers el qual s'aproximen els ulls o les orelles d'algú. Estem sempre en presència d'una parella mare-nadó o dida-nadó».

Tal com va dir Hermann ja fa més de cinquanta anys, com a conseqüència de la frustració de l'instint d'aferrament (deguda a la pobre pilositat de l'espècie humana), el petit de l'home es veu privat de la possibilitat d'aferrar-se i de mantenir-se sobre el cos de la seva mare, cosa que demana més vigilància i més atenció conscient que en el petit de la mona. Sense una vigilància conscient i una tècnica suficient de les atencions infantils, el nou ésser humà no té cap possibilitat de desenvolupar-se. El pediatre i tots els es-





32-a



pecialistes de la petita infància o els encarregats dels infants, són els responsables de la salut i del desenvolupament d'un o d'alguns infants i no poden deixar d'interessar-se per les atencions i les aportacions del medi, per l'estat de dependència, per les necessitats d'activitat del nadó, per la contínua transformació de l'entorn, que s'ha d'adaptar al desenvolupament de l'infant.

El potencial innat de l'infant comporta una tendència al creixement i al desenvolupament. Però la realització d'aquesta tendència, d'aquest programa, té les seves condicions de base.

Aquestes darreres es poden definir, classificar i jerarquitzar, i aquí cada corrent psicològic té el seu punt de vista sobre aquests punts. M. David i G. Appell, en el seu excel·lent llibre sobre el nostre institut, diuen que la nostra acció sembla guiada per quatre principis d'igual importància i respectats de manera constant:

- valor de l'activitat autònoma;
- valor d'una relació afectiva privilegiada i importància de la seva forma particular;
- necessitat d'ajudar l'infant a prendre consciència de si mateix i del seu entorn;
- importància d'un bon estat de salut física, que està a la base de la bona aplicació dels principis precedents, però n'és també el resultat.

Durant molts anys, quan se'ns preguntava sobre l'originalitat de les característiques de la filosofia i del mètode de l'atenció i l'educació d'Emmi Pikler i de l'institut de Lóczy, les definíem per la negació, enumerant els elements i mètodes de l'atenció i de l'educació que no s'utilitzen a casa nostra tot i que són força habituals. No hem parlat ni escrit gaire sobre el que fèiem en lloc de les estimulacions directes psicomotrius, sensorials, socials, afectives verbals i no verbals, en lloc de l'estructuració de les diferents situacions d'aprenentatge, dels exercicis sistemàtics i de les activitats dirigides. És per això que molts dels nostres interlocutors, a diversos països, ens retreuen la negació del rol de l'adult en el desenvolupament psicomotor i psicosocial del nen petit. I, això no obstant, no és pas aquesta la nostra concepció. Ben al contrari, estem profundament convençuts que el rol de l'adult té una gran importància, però no pas com una font d'estimulació directa, ni com a mediador dels estímuls de l'entorn.

És la vida quotidiana de l'infant i dels infants, pensada en el seu conjunt i en els detalls més petits per l'adult, i la qualitat d'atenció que se li dona el que garanteix la presència o l'absència de l'estimulació necessària per a la salut, el desvetllament, el desenvolupament i el creixement psicomotor i psicosocial. És per aquesta raó que intentem organitzar la vida quotidiana dels infants de manera que els puguem donar, amb la seguretat més gran possible, relacions significatives amb un nombre restringit d'adults i de permetre'ls una llibertat total d'activitat en totes les situacions, tot mirant de protegir-los dels perills.

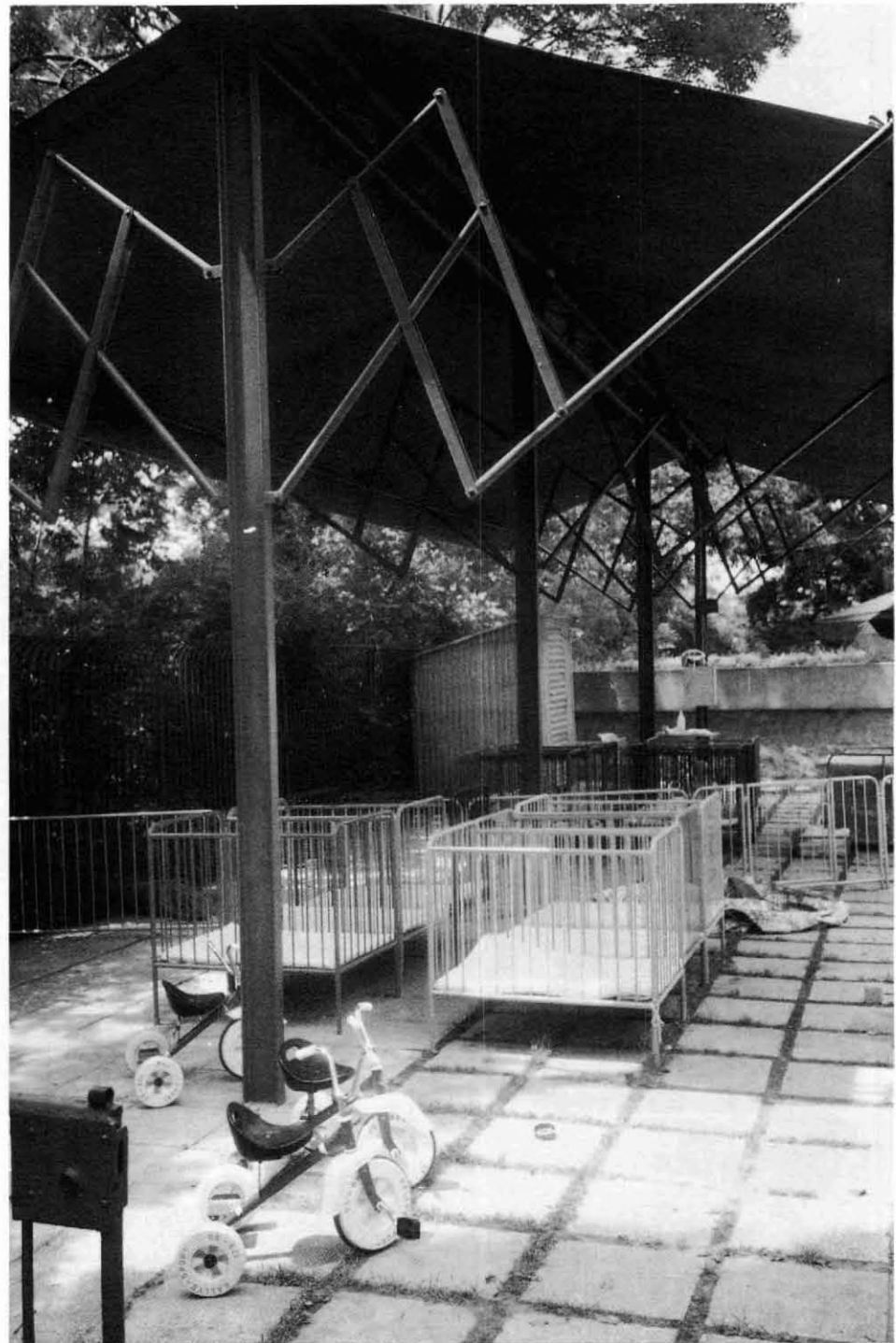
L'adult no intervé directament en l'activitat de l'infant, ni per distreure'l, ni ajudant-lo en les seves accions, ni imposant-li una estimulació directa o un

ensenyament que, en lloc d'ajudar l'activitat i la necessitat d'autonomia de l'infant, el farien tornar passiu i dependent. L'adult només estimula l'activitat de manera indirecta, creant les condicions de l'equilibri del desenvolupament emocional i afectiu i del desenvolupament psicomotor i intel·lectual:

- seguretat facilitada per un lligam profund i estable i per l'interès de què és objecte l'infant;
- valor afectiu del sentiment de competència que percep l'infant tant en les seves relacions amb l'adult com en les que inicia en ocasió de la seva activitat autònoma;
- riquesa i adaptació de l'entorn de l'infant, diversitat del material que se li posa a disposició, que respon als seus gustos i a les diverses possibilitats d'experimentació en funció del seu estadi d'evolució;
- riquesa de llenguatge durant els intercanvis (gestos, paraules, i també altres mitjans proposats per l'adult) que permet a l'infant situar-se convenientment en els esdeveniments que l'afecten;
- respecte al ritme de les adquisicions motrius de cada infant, el qual no es troba mai en una situació que no domina encara per ell mateix ni es veu abocat a prendre una postura que ultrapassi les seves possibilitats.

Evidentment, alguna vegada es dona el cas que l'adult felicita l'infant i l'ajuda a prendre consciència de les coses que ha aconseguit, però cada infant es pot sentir acceptat i apreciat sense postures espectaculars.

Entre els elements de l'entorn que estructuraven la personalitat de l'infant, he citat d'entrada la seguretat procurada pel lligam i l'interès de l'adult. El lligam estable i continuat amb un nombre molt limitat de persones ben conegudes i la relació privilegiada amb un adult permanent són les condicions fonamentals de la salut mental i de l'èxit de la sociabilització primària en la primera infància. Quan tot allò que li passa a l'infant té lloc en el marc d'una relació, d'un intercanvi real que li permet de prendre consciència de la persona que s'ocupa d'ell, al mateix temps que d'ell mateix, només llavors pot formar la consciència de la seva integritat individual i de la seva identitat personal. Sense aquest sistema de relacions, l'infant no pot suportar les frustracions inevitables i necessàries per a la maduració de la seva personalitat. En té necessitat per poder-se fer el seu sistema de valors de la societat, de les seves normes de judici, de les seves regles de comportament, així com del seu sistema de prohibicions, aquesta apropiació es fa per la via de la imitació, l'assimilació i la identificació. La salut mental només existeix si un desenvolupament anterior ha fet possible la seva edificació. En el si de la família, aquesta salut mental és el resultat de les atencions ininterrompudes donades sobretot per la mare, que permeten una continuïtat del desenvolupament afectiu personal. La mare s'ocupa del seu propi fill tenint en compte les atencions que se li han de donar, i estableix la seva salut mental sense ser un especialista qualificat d'aquest ofici. És la seva facultat d'identificar-se amb el nou nat i, més tard, de comprendre el seu nadó, el que permet a la mare, segons paraules de Winnicott, de no ser del tot perfecte. «La bona mare ordinària és suficientment bona, —diu— s'adapta activament a les necessitats del nadó. En el transcurs normal de les coses, ella intenta





no introduir complicacions més grans que les que el mateix infant és capaç d'admetre. Intenta evitar al nadó fenòmens que encara no pot entendre. Gràcies a la qualitat de les atencions donades, el nadó esdevé més i més capaç, per la seva activitat mental, de pal·liar les deficiències de la seva mare. Aquesta activitat mental transforma un entorn suficientment bo en un entorn perfecte.

En el marc d'un establiment, una guarderia o una maternitat, la situació és més complicada. Cal i es poden, evitar els canvis repetits de les persones que estan a prop dels infants i, per consegüent, les atencions despersonalitzades que són responsables, en primer lloc, de les macances afectives, del retard intel·lectual i de trastorns ulteriors de la personalitat dels petits educats en col·lectivitat. Però, la relació educadora-infant es distingeix per les seves característiques essencials de la relació mare-infant; els seus orígens, les seves motivacions, els elements que la componen, així com el seu diferent esdevenidor. L'educació dels petits que no són els propis no en té prou només amb el sentit comú ni amb l'espontaneïtat, ni amb l'instint maternal, sinó que requereix una competència especial, un control i un ajut continuats. Exigir de l'educadora una actitud similar a la de la mare, espontània i instintiva, és perillós. Tot i el caràcter personal de les atencions donades i malgrat la dedicació ha de ser conscient que és una professional i tenir clar que no és el seu filllet aquell que està educant. Sense aturar-me en el perill (el primer, segons M. David i G. Appell en el seu article sobre els factors de mancança afectiva en una maternitat) de no ajudar conscientment les educadores en el control dels seus propis sentiments, vull només afirmar que si volen ser bones educadores, han d'interessar-se pel procés de desenvolupament global de l'infant en lloc de girar-se cap a ell amb sentiments maternals instintius. Si observen l'activitat, el progrés, el desenvolupament, dels infants, considerant així les aportacions del seu propi treball, l'interès dedicat a les necessitats i al desenvolupament dels infants substitueix l'ardor dels sentiments, dóna a l'auxiliar una satisfacció professional i a tots els infants dels quals s'ocupa una seguretat afectiva i equilibrada.

Els moments més importants de la interacció adult-infant són els de les atencions corporals. En el nostre institut, des del començament, hem donat una importància primordial a aquestes atencions i a tot el que passa durant aquests moments. Perquè és sobretot en aquests moments quan l'infant està cara a cara amb l'adult, el qual pot, llavors, consagrar-li una atenció profunda que permet el desenvolupament de les relacions mútues; perquè és una ocasió excel·lent per a l'adult de parlar íntimament a l'infant i no només amb l'objectiu d'ensenyar-li a menjar, a vestir-se o a despullar-se tot sol, a rentar-se les mans i a utilitzar la gibelleta sinó sobretot perquè durant les atencions personals, gràcies a la satisfacció de les necessitats corporals i a la manera com les satisfà l'adult, l'infant aprèn a assenyalar, després de reconèixer i finalment a expressar d'una manera matisada les necessitats per elles mateixes, les seves exigències relatives a la seva satisfacció i també al sentiment del seu benestar. És sobretot durant les atencions, quan es satisfan les seves necessitats corporals, que el nadó arriba a conèixer-se i a conèixer l'adult. Aquestes necessitats corporals poden semblar purament fisiològiques, però en

aquesta edat la fisiologia i la psicologia encara no es diferencien o comencen només a fer-ho. De fet, aquestes necessitats i la seva satisfacció es desenvolupen en un camp psicològic complex. Al principi, el nadó aprèn a conèixer les necessitats corporals sota una forma desagradable de tensió incerta i de sofriment. Encara «no sap» que té gana, fred o calor, o bé que alguna cosa li fa mal. L'adult el consola en aquestes situacions desagradables perquè comprèn els seus signes i sap respondre a les seves necessitats. Tot això porta el nou nat a associar la sensació de gana, de set, etc., a l'adult que respon a les seves necessitats. El seu sentiment de seguretat física s'associa a l'adult i també, és clar, el seu sentiment de seguretat afectiva i emocional.

És a partir de l'expressió de les necessitats i de la resposta rebuda que el nadó aprèn a percebre la necessitat i també el fet que és la seva pròpia persona qui l'experimenta. També aprèn que, si bé és l'adult qui hi posa fi, també ell hi pot contribuir si dona el signe adequat. Si, durant les atencions, l'adult manté una atenció particular als signes de l'infant i els pren en consideració, crea, des del començament, la possibilitat que el nadó intervingui al seu torn en el procés de les atencions i en la forma de satisfer les seves necessitats, sobretot en relació al règim del menjar, a la seva quantitat i a la temperatura de l'aigua del bany, etc. Si el nadó pot comptar amb la possibilitat d'influir en els esdeveniments que li succeeixen, això porta al reforç del seu sentiment d'eficàcia, cosa que constitueix la base de la seva integració social afectiva.

Durant les atencions, hi pot haver una certa coordinació de l'activitat dels dos interlocutors i això des del principi si el nadó no ha estat mai tractat com un objecte, sinó com un ésser que sent, observa, enregistra i comprèn, o comprendrà si se li permet, a través de la suavitat dels gestos, que, més enllà de la delicadesa, testimonia la consciència permanent del fet que el nen és sensible a tot allò que li passa i no pot ser manipulat en funció del que és comòde per a l'adult.

Aquest diàleg proporciona sense parar mitjans al nadó per emetre un senyal susceptible d'influir en els esdeveniments que l'afecten. De la mateixa manera, i com a contrapartida, l'adult rep sempre més mitjans per assenyalar de manera comprensible a l'infant la seva intenció, o per adaptar la seva activitat a les necessitats de l'infant. El desenvolupament d'aquesta comunicació la facilita la repetició diverses vegades al dia de les atencions, la repetició de gestos idèntics acompanyats de paraules gairebé idèntiques, en una mateixa successió que permet a poc a poc a l'infant d'anticipar el gest i l'esdeveniment.

L'infant no accepta les atencions de manera passiva. Hi pren part activament. L'adult no exigeix aquesta participació sinó que la fa possible encoratjant-la i apreciand-la. La condició fonamental de la cooperació és un bon coneixement i una bona relació entre l'infant i l'adult, cooperació que reforça aquesta relació. El nadó que té bones relacions amb l'adult es beneficia, en general, de la possibilitat que se li ofereix i progressa cap a l'autonomia.

Cal remarcar, però, que l'autonomia no és un fi en ella mateixa. Només té un veritable valor si conté l'alegria del «ho faig jo tot sol», només si aquesta independència constitueix un privilegi al qual l'infant dona una gran im-

Infància viatja a

MADISON I NOVA YORK

del 16 al 23 de maig del
1989

Programa

Visites a:

Escoles de primera infància
biblioteques
nombrosos serveis d'assistència al ciutadà

Itinerari:

dimarts 16 sortida de Barcelona
dies 17 a 19 visites d'estudi
diss 20 i 21 recorreguts turístics
día 22 visita d'estudi
día 23 sortida cap a Barcelona

Pre-inscripció

Els interessats han d'omplir la butlleta de pre-inscripció (no s'admeten per telèfon) i trametre-la abans del 28 de febrer a **infància**. Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271. 08008 Barcelona.
Preu aproximat del viatge: 175.000 pessetes (viatge i allotjament, no comprén el menjar).

BUTLLETA DE PRE-INSCRIPCIÓ

Nom:

Cognoms:

Adreça:

TREBALLA A:

Escola:

Adreça:

Telèfon:

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

MANLEY®

portància. Remarco això perquè en nombroses col·lectivitats, l'objectiu és sovint que l'infant pugui valer-se tot sol a l'hora del menjar, de rentar-se, etc. al més aviat possible, sovint molt més aviat del que permetria la seva vertadera maduresa. Aquesta maduresa no està només en funció de l'edat de l'infant, no depèn només del grau de desenvolupament motor o intel·lectual o del domini dels gestos manuals. L'infant al qual hom exigeix una autonomia que ultrapassa la seva maduresa afectiva i social experimenta aquesta exigència com un refús d'ajut per part de l'adult, i per tant, un refús de tota la seva persona. Aquesta concepció de l'autonomia, tant si es tracta de menjar tot sol com si es tracta de rentar-se les mans un mateix o de qualsevol altra activitat, només porta a una pseudo-autonomia basada en la incertesa, l'angoixa i l'abandó.

Cal parlar d'un altre aspecte de les atencions personals, els estímuls tàctils i els contactes corporals entre infant i adult, la importància dels quals és indiscutible. Sovint es creu que els contactes corporals es limiten a agafar els nens en braços, posar-se'ls a la falda, acariciar-los, acaronar-los, pessigollejar-los, amanyagar-los. Es pensa menys en els altres contactes corporals, tant o més importants que l'atenció personal, quan l'adult no s'accontenta tocant i acariciant el nadó, sinó que satisfà les necessitats amb el contacte.

El llibre de Leboyer ha suscitat en tot el món un gran entusiasme a favor dels mètodes més delicats, a l'hora del part i de l'atenció a la comunicació inicial entre la mare i el nou nat. Si el que passa a l'infant durant i immediatament després del naixement és important, el que viu després no ho és pas menys. Si durant les atencions, els gestos de l'adult no són delicats i plens de tendresa sinó indiferents, ràpids i funcionals, si no donen a l'infant un sentiment de seguretat, tots els coneixements i tota la destresa professional no podran impedir que l'infant visqui aquest contacte amb desplaer, les atencions no seran per a ell una font de plaer sinó una font d'angoixa i inseguretat. Tot això, que té la seva importància en la família, pren un relleu particular en les col·lectivitats, ja que les possibilitats de compensació són més reduïdes.

La salut mental de l'individu s'edifica gràcies a les atencions que a penes podem veure si van bé. Quan les coses no van bé, l'individu no s'adona de la falta d'atencions de bona qualitat, però en constata les conseqüències.

Acabaré, tal com he fet en començar, amb una cita de Winnicott. Diu que «les atencions (jo afegiria, les atencions de bona qualitat) afavoreixen la tendència innata de l'infant a «viure» el seu cos i a sentir plaer en les funcions corporals, a acceptar els límits que imposa la seva pell, aquesta membrana que separa el jo del no-jo. De les atencions infantils satisfactòries, se'n desprèn l'edificació del sentiment de continuïtat de ser, base de la força del jo. Cada mancança d'atenció porta cap a una interrupció d'aquest sentiment de continuïtat i a un afèbliment del jo que en resulta».

J.F.
*Pediatra,
Directora de l'Institut Lóczy
Budapest*

editorial **cruïlla**

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

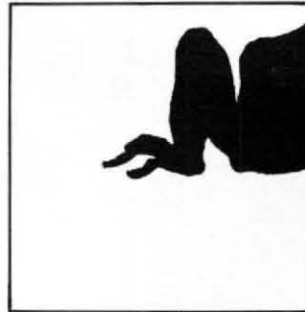
Un mètode d'aprenentatge
fàcil i atractiu



Experiències 1-2

Iniciació cívica

M. Amat, T. Pijoan



El gripau blau

Lecto-escriptura

(6 quaderns)

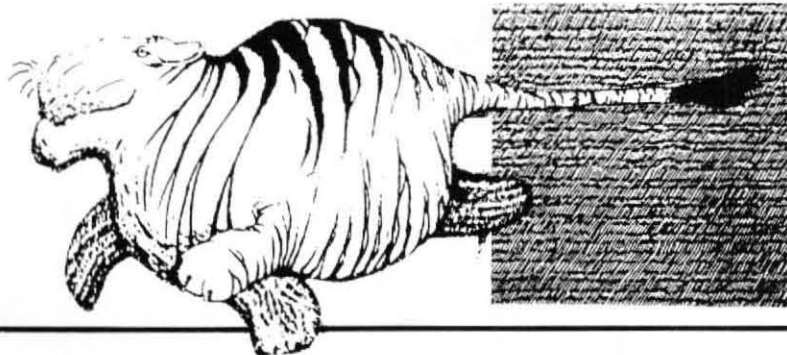
T. Mayor, M. Seix,
A. Masip



Llengua 1-2

Llibre de llenguatge

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

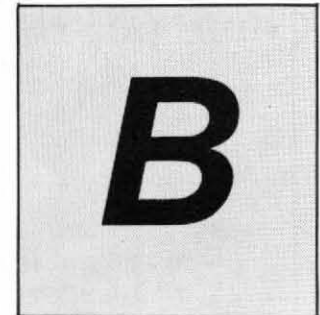
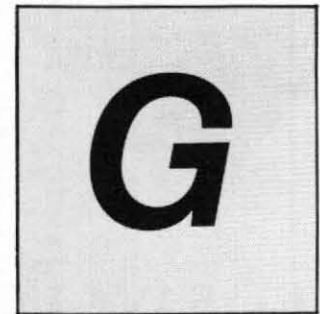
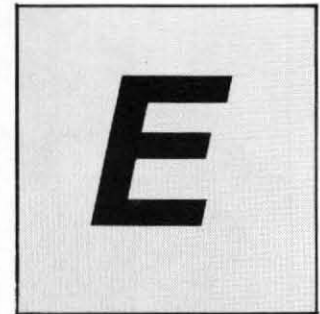


Nins 1-2

Aprenentatge globalitzat

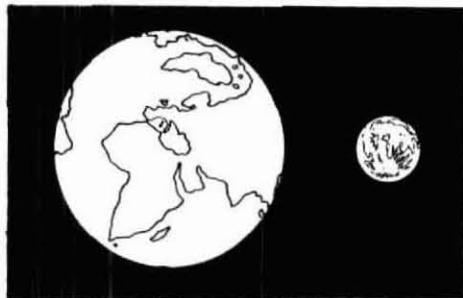
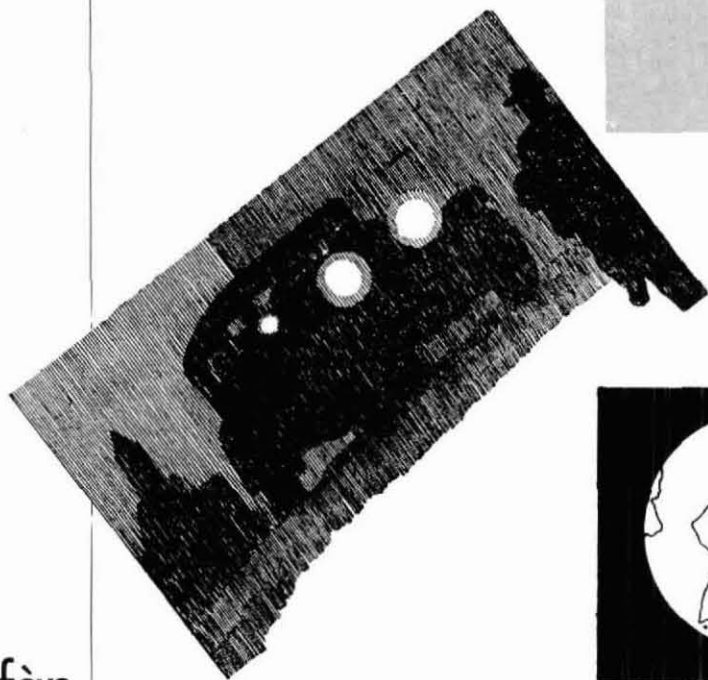
(6 quaderns)

Equip IEPS



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

racó del conte



38-fàn

EL SAVI INTERGALÀCTIC Conte per representar amb llum negra

TERESA DURAN

Fa molts, molts milions d'anys, hi havia un savi saberut en un planeta d'una altra galàxia. El savi era l'encarregat de descobrir l'origen del nostre món. Per això aquesta història va passar fa tants, però tants milions d'anys enrera. I jo us explicaré com va passar tot.

(Es tanquen els llums de la sala mentre s'obre la porta i, a dins, s'hi veu el xassis d'un pseudo-cotxe, amb totes les llumetes —de llum elèctrica, encara.)

El savi saberut, un bon dia, va agafar paper i llapis per prendre notes, va obrir la porta del seu garatge, i va pujar a la seva nau interespacial.

—Broooooooooommm. Broooooooooommm, Zzzzzzzzziiiiiiiiuuuuuu, Frrrrrrr. Nyeeeeeecccccc

El savi saberut es va allunyar de la seva galàxia i quan va arribar a un espai que era i no era, on no hi havia res de res, zero menys zero i prou, va decidir que aquella mena de foscor espacial que era i no era seria la

plataforma ideal per a les seves investigacions. Va treure una moqueta de la nau, i la va estendre per terra. Allí es va instal·lar ell per a fer les seves investigacions. I d'aquell tros de moqueta que estava per terra en va dir, és clar, La TERRA (per això hi ha tanta gent que diu que abans la Terra era plana).

(Es tanquen els llums elèctrics de la nau espacial, mentre el savi seu a terra amb un bloc i un llapis, i l'escenari passa a les fosques.)

Un bon dia el Sol es va llevar, va donar una volta per la Terra, i com que no hi va trobar res que l'interessés, se'n va anar a dormir. Llavors va sortir la Lluna, va donar un tomb per la Terra, s'ho va mirar tot ben mirat, i com que no va trobar res que l'interessés se'n va anar a jeure.

I així un dia rera l'altre. Darrera el Sol venia la Lluna i com que cap dels dos no trobava res que fos prou interessant se n'anaven a dormir l'un rera l'altra, dia rera dia, dia rera dia.

Però un dia el Sol es va torbar una mica més del compte frente el tomb a la Terra.

Casualment aquell dia la Lluna es va alçar un xic més d'hora que de costum.

I ja hi vam ser: el Sol va veure la Lluna i la va trobar d'allò més eixerida, i la Lluna va veure el Sol i el va trobar d'allò més trempat, i ai! Van començar a empaitar-se l'un a l'altra, com si els anés la vida!



I vinga empaitar-se cada cop més de pressa, més i més de pressa. Més i més ràpid, més ràpid, rapidíssim!

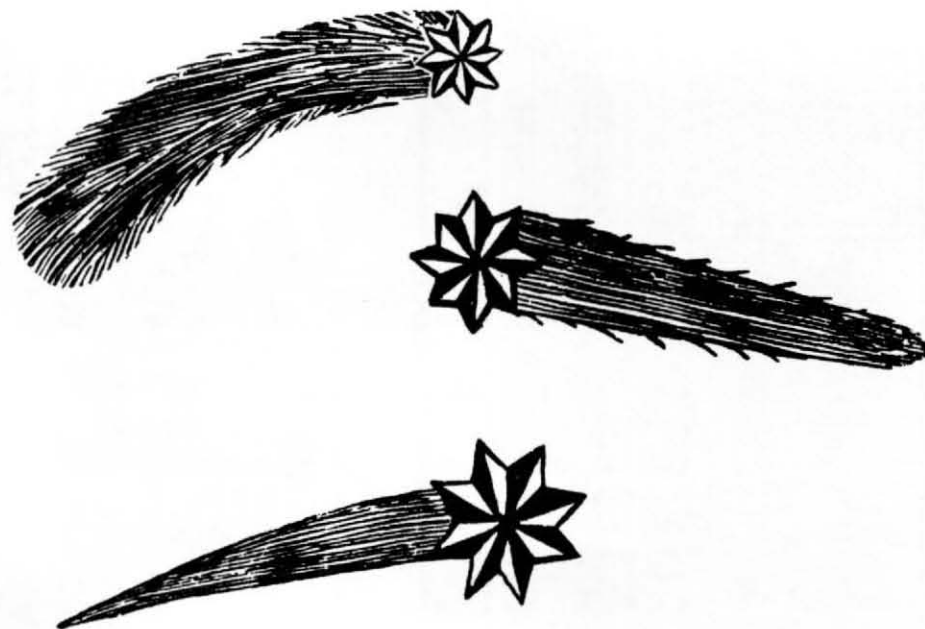
Fins que, pataplaf! Van topar i van caure l'un en braços de l'altra. Van jurar-se amor etern. Per sempre més s'estimarien. I es van casar... Al cap d'un temps la Lluna va començar a inflar-se i inflar-se, a poc a poc, gairebé sense ni adonar-se'n. I es va anar fent grossa, grossa, i rodona rodona com un cove, fins que un vespre, va fer el ple.

Puf! els va néixer un petit estel. El petit estel encara no podia caminar ni córrer ni volar, i es va haver de quedar al cel, quiet, quietonet, petit i bufó com un peu de moixó.

La Lluna i el Sol, en canvi, estaven tant contents amb el seu petit estel que es van posar a jugar altre cop. I com que ells sí que podien córrer, vinga jugar a empaitar-se i a cuita-amagar. Corrien i corrien de pressa, de pressa, cada cop més ràpid, rapidíssim.

El petit estel s'ho mirava i reia, amb unes cleques menudes, menudes com guspíres.

La Lluna es va tornar a inflar, a inflar i un bon vespre: Puf! Puf! van néixer dos estels bessonets, iguals iguals al primer. Son pare, el Sol, i sa mare, la Lluna, també els van haver de deixar ben fermadets al cel, mentre fossin petits. I un cop fet això, com que no s'hi veien de contents, van tornar



a jugar a cuita-amagar i a buscar-se les pessigolles altre cop, la Lluna al davant, i el Sol al darrera, cada cop més de pressa, més de pressa, més i més ràpid, més ràpid encara.

I de cada topada en neixia un petit estel, de cada petó una estrella, de cada pessic un cometa, de cada moixaina un planeta...

(l'escenari de llum negra queda convertit en un mapa de constel·lacions, mentre el Sol i la Lluna giravolten a un ritme decreixent i poètic. Quan tothom ho ha vist bé, es tanca el focus negre i s'encenen els llumets de la nau intergalàctica)

El savi saberut ja n'havia vist prou per aquell dia. Havia pres nota de tot a la seva llibreta. Ara ja sabia quin era l'origen de les galàxies. Va agafar el seu coet intergalàctic i...

— Brrrrrrroooooooooommmmmmm, brrrrrrroooooooooommm Zzzzziiiiuuuu Nyeeeeeeeec!

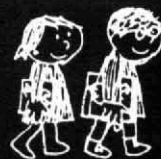
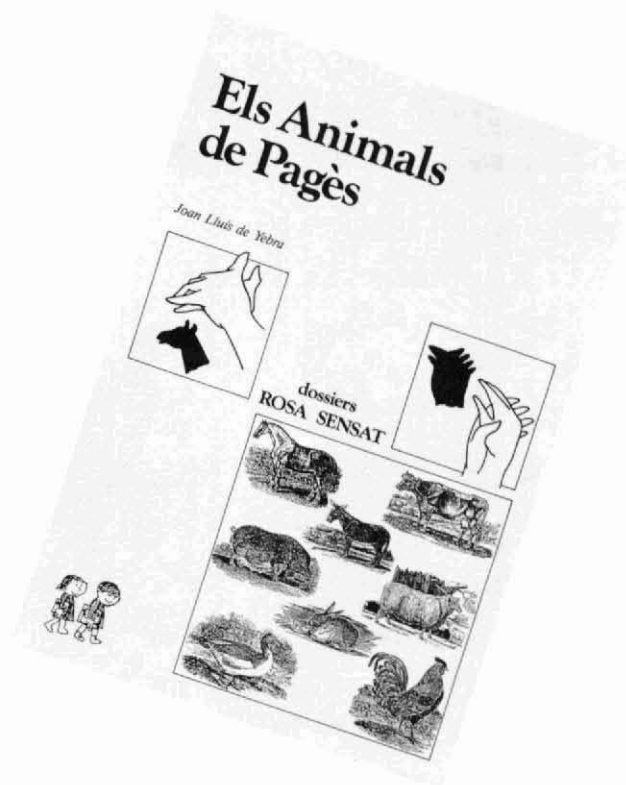
Es va plantar a l'hort de casa meua i em va deixar els seus apunts. Jo els vaig dur a l'Institut d'Estudis de la Nasa. Però no hi ha ningú que se'l cregui. Ni un savi, ni un científic, ni un trist astrònom que se'l cregui. I això no obstant... Jo tinc la prova que el que diu és veritat. Ara ho veureu:

(Toca el clàxon de l'automòbil intergalàctic i en surt una pluja d'estels a propulsió, que s'escampen voleiant per la sala mentre els espectadors bocabadats intenten abastar un dels estels de paper, el savi tanca la porta del garatge i amb ella els llums de la sala).

T.D.

NOVETATS

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



**DOSSIERS
ROSA SENSAT**

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

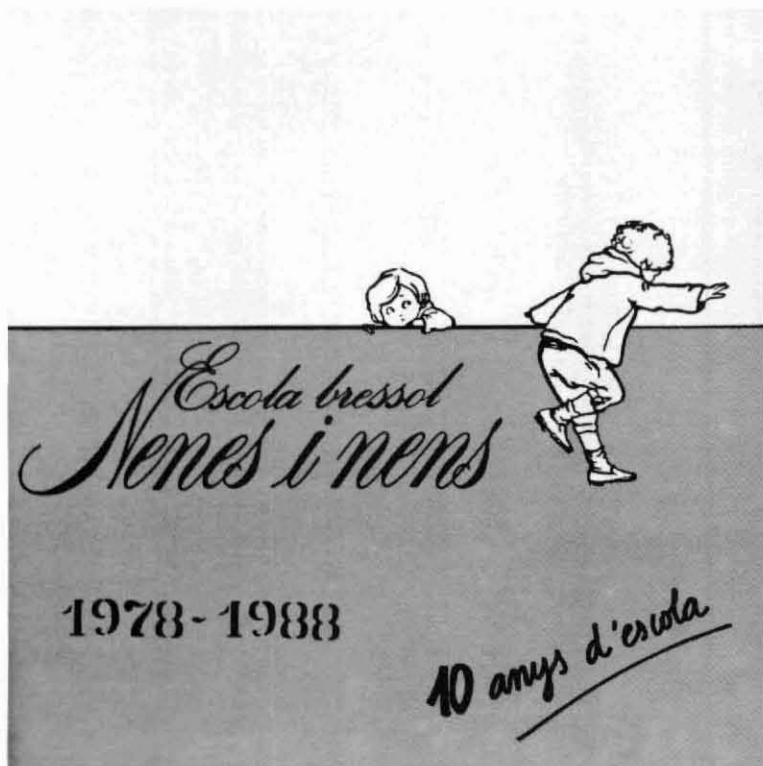
informacions

10 anys de l'Escola Bressol «Nenes i Nens»

L'E.B. Nenes i Nens del Patronat Municipal de Guarderies Infantils de Barcelona celebra el seu desè aniversari. Entre les diverses activitats d'aquesta commemoració l'equip d'educadores han publicat una petita segons elles, gran al nostre entendre, *Revista* en la qual es reflecteix la trajectòria de l'E.B. al llarg d'aquest decenni.

Comencen per la premsa, la història, descriuen l'escola: com som? què fem? (racons: moviment, simbòlic, joc tranquil, sensorial, plàstic, natura, activitats conjuntes, relació amb els pares, llengua...

Una publicació que ens permetrà de recordar aquest aniversari més enllà del dia en què es feu l'acte simbòlic dels deu anys.



Fé d'errades

En el núm. 44 d'«Infància» pp. 21-26, s'hi va publicar l'article de Rosa Sellarès *Les conseqüències psicològiques del divorci dels pares en els nens*, en el qual vam oblidar de posar la procedència: revista «Menores», núm. 6 novembre 1987, editada pel Ministeri de Justícia.

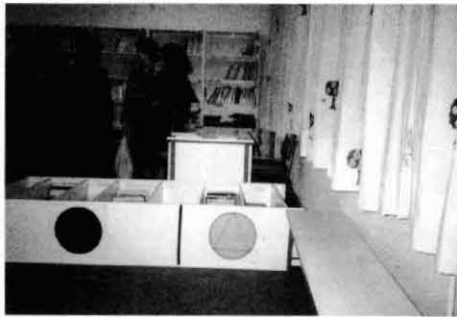
«Infància» visita MATARÓ. 12 novembre 1988

Dissabte 12 de novembre, una vintena de persones lectors d'«Infància» anàvem a Mataró a visitar escoles bressol i parvularis.

Malgrat haver tingut el mal temps per company —una pluja que queia a bots i barrals sense compassió— vam poder arribar fins al final del nostre objectiu: conèixer ben de prop les condicions materials i les realitzacions pedagògiques d'algunes escoles, on alguns mestres que hi treballen ens estaven esperant. Vam ser a dos barris prou diversos i apartats l'un de l'altre per mostrar-nos realitats i escoles diferents. Al barri de Cerdanyola visitarem les classes del parvulari de l'escola del Camí del Mig i l'escola bressol «Cerdanyola». Al barri de Rocafonda, hi visitarem les classes del parvulari de l'escola bressol «Rocafonda».



Els mestres visitant una de les escoles.



Dues vistes de la sala-biblioteca de l'escola pública Camí del Mig.



Dos espais diferents del parvulari de l'escola pública Rocafonda.



Vistes de l'adequació d'alguns dels espais de l'escola bressol Rocafonda.



Un arbre fet en volum és un bon recurs per ambientar una pareta...



Cal observar amb precisió: el temps pot canviar del matí a la tarda; anotem-ho...



Barcelona

AULA OBERTA

DESCOBRIU BARCELONA MITJANÇANT UN PROGRAMA PEDAGÒGIC ADREÇAT A ESCOLARS DE TOT ESPANYA

Estades de dos o cinc dies durant els quals Barcelona es converteix en una gran aula on ampliar els coneixements i les experiències dels joves escolars.

Es pot escollir entre els següents itineraris monogràfics:

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

Ajuntament  de Barcelona

Patronat Municipal de Turisme
Àrea de Joventut i Esports

Per informació:
"AMBITS". Tels.: 318 92 62
Horari: 10 a 14 h.



Llibres a mans dels infants

BIBLIOTECA I ORGANITZACIÓ DE CLASSE

Fins aquest moment a l'apartat *Llibres a mans dels infants* s'havia pretès presentar llibres de recent aparició al mercat i que havien estat treballats a classe. S'havia pretès transmetre l'impacte causat en els nens, els comentaris que s'havien originat, els possibles treballs que s'havien derivat, s'havia pretès analitzar els valors implícits que aportaven els llibres.

Si bé aquesta era una feina molt interessant perquè ens posava una mica al dia de les novetats editorials adreçades als més petits (un sector tan poc considerat i, en general, treballat amb tan poc encert), ens feia comprendre millor el món dels nens a partir de les seves reaccions davant de les imatges i dels valors implícits del llibre... vèiem, també, la necessitat de fer una reflexió sobre la funció de la biblioteca a les classes dels més petits. Per aquest motiu, enguany, en lloc d'ocupar-nos d'uns llibres concrets, farem una reflexió sobre la funció de la biblioteca de classe. Tractarem de la gran amplitud temàtica que pot tenir aquesta nostra biblioteca, analitzarem quins criteris podem seguir a l'hora de triar un llibre, veurem quins valors transmeten els llibres, el paper del mestre...

Atesa aquesta condició prèvia, aquest canvi d'orientació, passem a fer-nos un planteig de l'organització de la biblioteca de classe.

És convenient ja en les classes dels nens més petits dedicar un espai i un temps a organitzar aquesta biblioteca de classe

Les condicions d'espai poden ser molt simples. Podem dedicar-hi una prestatgeria o un armari. Allí hi posarem els llibres; de primer sense cap ordre concret. Serà bo acostumar els nens que quan els endrecin ho facin de manera que el lloc del llibre estigui a la banda de fora de la prestatgeria; aviat entenen que per a les persones que saben llegir els és molt més fàcil localitzar el llibre desitjat. De mica en mica, i a mesura que tenim més llibres, podem establir un ordre: llibres de contes, llibres que ens serveixen per a fer estudis (d'animals, de plantes...), revistes diverses, revistes elaborades a la classe, revistes elaborades a les altres classes... Aquesta biblioteca de classe es pot anar nodrint al llarg del temps amb llibres que l'escola adquireix.

Pot haver-hi, també, el costum de fer, com obsequi de Nadal, el regal d'un llibre per a la classe; igualment, es pot anar completant amb llibres que aporten nens més grans en renovar la biblioteca de casa seva (igual que aporten joguines que ja no usen).

Respecte del temps esmerçat per a l'ús de la biblioteca, aquest variarà segons la dinàmica de classe que portem a terme. De tota manera pensem que és convenient des de ben petits estipular una estona dedicada a mirar llibres. És aquell moment en el qual l'infant s'adreça a la biblioteca de la classe de manera lliure i pren el llibre que li agrada, el mira, el comenta amb els companys, pregunta a l'adult... És bo, també, que durant l'estona de treball les criatures tinguin la possibilitat de poder consultar llibres de la biblioteca per completar informacions concretes, per exemple: els detalls d'un animal o d'una planta o de qualsevol cosa que necessitin. L'activitat relacionada amb l'ús de la biblioteca ha de figurar com una possibilitat més en l'estona de treball lliure. Cal considerar que l'estona de treball lliure és aquella en la qual els nens són els protagonistes del seu treball, en la qual són ells qui trien l'activitat a desenvolupar, els materials amb que la duren a terme i els companys implicats en ella.

Hem d'emfasitzar la gran importància que sempre té el paper del mestre i, en conseqüència, també en el tractament, valoració i treball respecte de l'ús de la biblioteca de classe. L'adult és la persona que ajuda a endinsar el nen en aquest món meravellós de la imatge i de la imatge que representa idees. Són la mare o el pare o l'avi o l'àvia o la mainadera o la mestra de l'escola bressol els primers d'agafar un llibre i fer fixar el nen en les imatges i aquestes imatges representen una història. Per aquest motiu és convenient que els contes que expliquem amb un llenguatge ric, ple de matisos, d'intriga... puguin, després, ser recreats pels nens amb el conte il·lustrat que tenen a la biblioteca de la classe.

A poc a poc, el nen començarà a respectar i estimar els llibres; començarà a apreciar els missatges màgics que contenen. Paulatinament, veurem com el racó de la biblioteca de classe té una importància per ell mateix i és un lloc on els nens hi van per a consultar coses respecte del món natural que els envolta i bàsicament, per poder fruit de la màgia de les històries que contenen els llibres.

Josepa Gómez i Bruguera





Vine al museu a fer classe.

Als museus tenim un material imprescindible
per completar les teves classes.

Per això el Servei de Cultura de la Diputació de Barcelona posa
en marxa, un any més, el programa «El Museu i l'Escola», perquè
tu mateix puguis fer la visita d'una manera activa.

Visites que pots concertar i que aquest any hem millorat
amb l'edició de noves unitats i fitxes didàctiques.

Museu del Cau Ferrat	Sitges	Telf.: 894 03 64
Museu Maricel de Mar	Sitges	Telf.: 894 03 64
Museu Romàntic Can Llopis	Sitges	Telf.: 894 29 69
Museu Romàntic Can Papiol	Vilanova i la Geltrú	Telf.: 893 03 82
Museu Marítim	Barcelona	Telf.: 318 32 45
Museu Tèxtil	Terrassa	Telf.: 785 72 98
Museu Arqueològic	Barcelona	Telf.: 423 21 49
Museu Paleontològic	Sabadell	Telf.: 726 17 69
Museu Monogràfic d'Empúries	Empúries	Telf.: 77 02 08
Museu Enric Monjo	Vilassar de Mar	Telf.: 759 36 39
Casa Museu Torres Amat	Sallent	Telf.: 837 14 66

cop d'ull a revistes

Didàctica

DIDATTICA. CLASE PRIMA. Gualterio Bertelli. «*L'educatore*», núm. 1, set. 1988, pp. 22-31.

VERSO IL CONCETTO DI TEMPO(I). M.G. Bartolini. «*Bambini*», núm. 9, set. 1988, pp. 56-64.

DIDATTICA INTEGRATIVA. G. Perantoni i M. Coucci, «*Scuola Materna*», núm. 1, set. 1988, p. 60.

LOGICA: UNA PROPOSTA PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA. Domenico corcione i Guiseppe Martini. «*Bambini*», núm. 3, març 1988, pp. 14-15.

LA COMPETENZA DEL CLASSIFICARE. «*Bambini*», núm. 3, març 1988, pp. 16-18

Educació

AMORALITA. A. Lofreddo. «*Scuola Materna*», núm. 1, set. 1988, p. 21.

INDIVIDUALIZZAZIONE E ATTIVITÀ DI GRUPPO. R. Conti. «*Scuola Materna*», núm. 1, set. 1988, pp. 22-24.

INTEGRACION EN LA ESCUELA INFANTIL. Pablo García Túnez. «*Boletín informativo de Acción Educativa*», núm. 51, jul. 1988, pp. 5-7.

ORIENTAMENTI O PROGRAMMI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA? Rita Gay. «*Bambini*», núm. 3, març 1988, pp. 8-10;

Llengua

ORALITÀ E SCRITURA. Bepi Malfermoni. «*Cooperazione Educativa*», núm. 8, agost 1988, pp. 29-31.

Pedagogia

IL BENESSERE AMBIENTALE NELLA SCUOLA DELLA PRIMA INFANZIA. Jolly Arredo. «*Bambini*», núm. 3, març 1988, pp. 74-75.

80 ANNI DELLA PRIMA «CASA DEI BAMBINI»: 1907-1987. Monogràfic. «*Vita dell'infanzia*», núm. 11/12 jul-agost 1988, pp. 9-45.

Psicopedagogia

LILIANE LURÇAT. Monogràfic. «*Anthropos*», núm. 88, set. 1988, pp. 6-63.

ENTRARE AL NIDO: L'ASSEMBLEA DEI GENITORI. Maria Ferrari, «*Bambini*», núm. 9, set. 1988, pp. 31-37.

LA ENSEÑANZA PRECOZ. Valderrama Magdalena. «*Educación y Cultura*», núm. 13, des. 1988, pp. 58-59.

Psicologia

EL VALOR DEL JOC I EL DESENVOLUPAMENT DE LA PERSONALITAT. Clara Arnó. «*Perspectiva Escolar*», núm. 127, set. 1988, pp. 19-22.

Salut

CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS SOBRE L'ALIMENTACIÓ A L'ESCOLA BRESOL. Clara Mir. núm. 127, set. 1988, pp. 27-34.

IGIENE E SALUTE. G. L. Liera. «*Scuola Materna*», núm. 1, set. 1988, p. 59.

RESISTENCIA A LES HORMONES TIROÏDALS EN LA SÍNDROME DE DOWN. «*Síndrome de Down*», núm. 6 jul. 1988, pp. 1.

Societat

L'EVOLUCIÓ DEL JOC DES DEL PUNT DE VISTA DE PIAGET. Pia Vilarrubias, «*Perspectiva Escolar*», núm. 127, set. 1988, pp. 9-13.

BAMBINI E APARTHEID. Marina Buffolano. «*Cooperazione Educativa*», núm. 8, agost 1988, pp. 13-16.

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA

ci-47



Butlleta de subscripció

_____ Nom
Cognoms

_____ Adreça

_____ Població _____ Província
Codi P.

_____ Telèfon

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) per a l'any 1989: 2.670,— Ptes.

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

48-a

Butlletí de domiciliació bancària

_____ Nom i Cognoms

_____ Nom i Cognoms del titular

_____ Banc/Caixa _____ Agència

_____ Població _____ Província

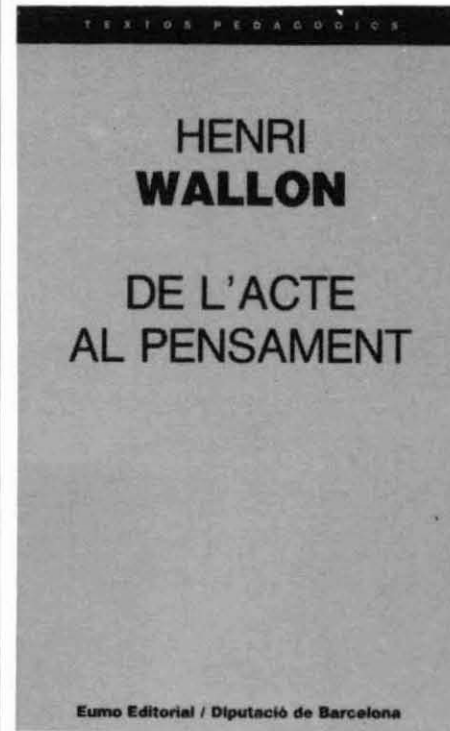
_____ no. compte / llibreta

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

(firma)

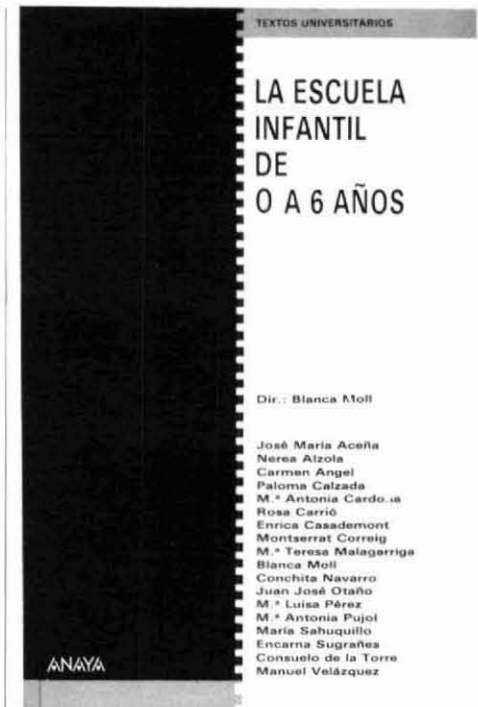


biblioteca



De l'acte al pensament. Vic. WALLON, Henri Eumo, 1988.

Com totes les obres de la col·lecció «Textos pedagògics» d'Eumo, publicades fins ara, aquesta és una obra clàssica on es recull la línia d'investigació psicològica de H. Wallon. Partint de l'estudi dels aspectes genètics de la conducta i de la interdependència dels factors biològics i socials, analitza els problemes psicopedagògics que esdevenen en el desenvolupament psíquic de l'infant.



La Escuela Infantil de 0 a 6 años. Madrid, Anaya, 1988.

Recull d'estudis de diferents autors, valuosíssim per a educadors de 0-6. Partint del desenvolupament del nen com un procés en el qual es va formant la seva personalitat, aquesta obra pretén una reflexió sobre la importància de l'educació dels primers anys de vida, analitzant acuradament els diferents àmbits que incideixen en la formació del nen, com és el cas de l'educació per a la salut, el lleure, els hàbits, l'educació afectivo-social, psicomotora, lingüística, musical, cognitiva, plàstica, etc...

PROGRAMA

HIVERN 89



- * cursos
- * fem-la petar
- * grups de treball

ASSOCIACIÓ DE MESTRES "ROSA SENSAT"
CÒRSEGA 271, BAIXOS i 3r. 2a.
08008 BARCELONA

Tfs: 237.07.01 i 218.78.87

Consulteu el programa que trobareu
a l'Associació a partir del 2 de
febrer.

aprendre a jugar i jugar a aprendre



*BARCELONA: Ausiàs March 16-18. Tel. 302 21 08
Còrsega, 269. Tels. 217 44 54 - 217 45 66*

ABACUS[®]
servei a l'ensenyament

*Administració i comandes per telèfon: París, 204 pral.
08008 BARCELONA. Tel. 217 81 66*

SABADELL: Forn 8, Tel. 725 15 71 BADALONA: Temple 9, Tel. 384 19 19

Irlanda, 90-92. Tel. 386 31 40

STA. COLOMA DE G.