

in-fàn-a

educar de 0



REVISTA DE  
L'ASSOCIACIÓ  
DE MESTRES  
ROSA SENSAT  
Nº 49  
JULIOL-AGOST  
1989

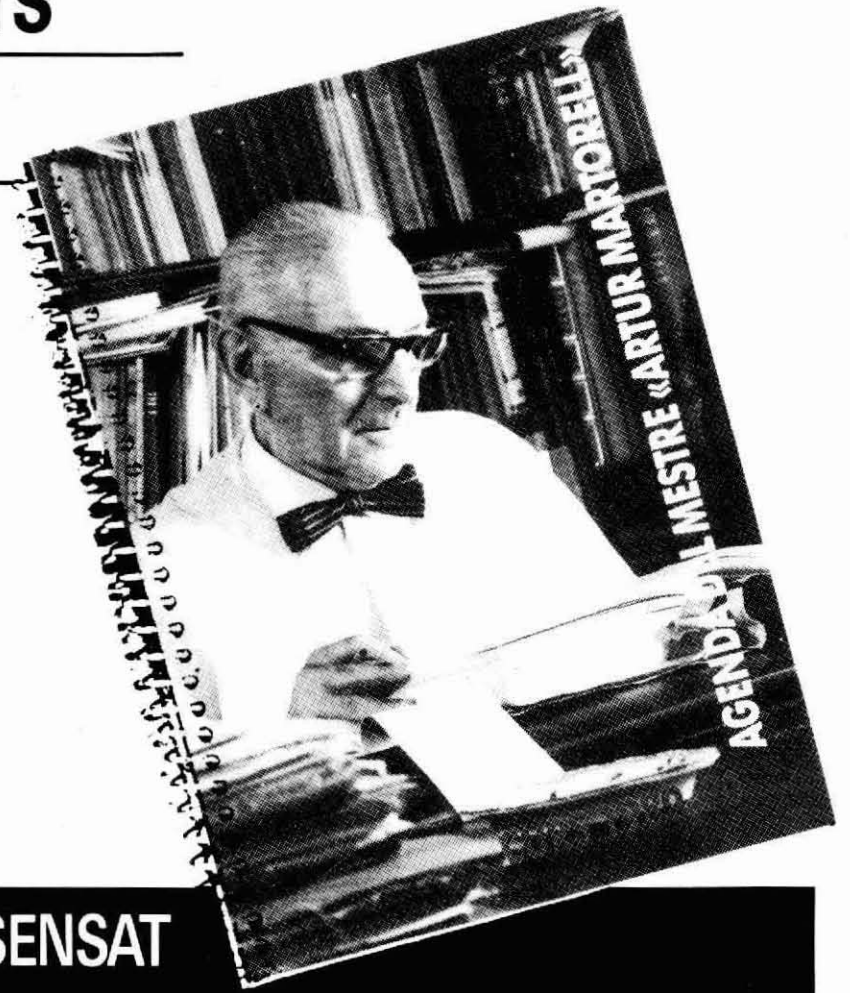
Quina eina és més necessària  
per al mestre durant el curs  
que una bona Agenda?

# AGENDA DEL MESTRE

curs 1989-90

dedicada al pedagog Artur Martorell

Edita l'Associació de Mestres ROSA SENSAT  
i Cooperativa ABACUS



# ELS DRETS DELS INFANTS

enguany se celebra el 30è aniversari de la proclamació dels Drets dels infants i el 10è de l'Any Internacional de l'Infant.

És, per tant, un any important des de la perspectiva de la infància i més encara quan és possible que es proclami una nova carta de Drets de l'Infant.

No hi ha dubte que aquests tipus d'acció, d'abast mundial, tenen conseqüències en la vida quotidiana, en el respecte que es dedica a la infància, encara que aquestes conseqüències, moltes vegades siguin imperceptibles.

Són importants perquè se'n parla, i parlar-ne és la manera de prendre consciència de la distància entre el dret i la realitat, i ens permet contrastar l'un amb l'altra per a millorar tots dos; si més no, parlar-ne és important per recordar que la infància existeix, i sovint, només contrastar-ho ja és un primer pas.

Però des d'aquestes planes voldríem anar una mica més enllà, perquè proclamar uns Drets i difondre'ls exigeix a tots arribar a la societat en el seu conjunt, des de la família, l'escola, el poble o la ciutat, a tots els països.


Ens obliga a tots a respectar i a treballar i vetllar per tal que els drets de l'infant siguin respectats arreu. I els primers en donar exemple han de ser els governs, prenent mesures concrets que valorin i millorin les possibilitats dels infants.

I obliga els professionals, mestres, metges, assistents socials, i a tots els que treballen amb els infants, a respectar-los i facilitar-los el seu desenvolupament. La deontologia pròpia de cada una d'aquestes professions, tan diferents entre si, té el denominador comú d'aquesta atenció, tensa, activa, envers el desenvolupament del nen.

I obliga els pares a exercir la seva paternitat com una veritable professió, no reglada, però d'una gran profunditat humana; a dedicar aquella mateixa atenció, però no a un camp determinat del desenvolupament del nen, sinó al substracte d'aquest desenvolupament. Un substracte en el qual la comunitat de gens i d'afectes ens pot presentar alguna dificultat, però que és imprescindible conèixer i treballar vitalment per oferir a l'infant la veritable paternitat, aquella que supera els instants de l'engendrament, per acompanyar el noi i la noia fins a les portes de l'autonomia personal.

I ens obliga a la revista **Infància** a treballar en la línia d'aquest pensar, d'aquest parlar, d'aquest prendre consciència, d'aquest difondre les mil i una formes que en la vida quotidiana, professional i política, pren la realització, la definició, l'exercici, l'afavoriment dels **Drets de l'Infant**.

## in-fàn-ci-a-49

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: QUÈ VALOREM AVUI, AMB VISTES A DEMÀ/ M. Teresa Codina i Mir	5
Educar de 0 a 6 anys: LA LLUM/A. Alemany, C. Cols, R. Fabregat, T. Majem, L. Martín i M. Perramon	11
Escola 0-3: LA QUALITAT DE VIDA DELS INFANTS A L'ESCOLA BRESSOL/Alda Scopesi	15
Escola 0-3: UNA MANERA DE FER CIÈNCIES A L'ESCOLA/V. Renom i N. Sancho	22
Bones Pensades: TITELLES DE SOBRE	25
Escola 3-6: TEMPS ERA TEMPS. PAULINE KERGOMARD, RENOVADORA DEL PARVULARI PÚBLIC FRANCÈS/Josep González-Agàpito	26
Escola 3-6: ES POT ESTUDIAR L'ESQUELET HUMÀ AL PARVULARI?/ M. Teresa Martínez i Xavier Gimeno	28
Infant i Societat: LA CONVENCIÓ SOBRE ELS DRETS DE L'INFANT.	31
Infant i Societat: CANÇONS DE BRESSOL DEL MEDITERRANI/ Conversa amb Rosa Zaragoza	35
Infant i Salut: EL LLENGUATGE DELS GESTOS EN LA COMUNICACIÓ PRECOÇ/Anna Tardos	37
Infant i Salut: LA FARMACIOLA A PUNT/Maria Biosca i Ramona Burguera	41
Racó del Conte: QUI SE'NS MENJA LES LLETRES?/Jaume Cela	44
Informacions	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48
Edició i Administració: A.A.P.S.A. <span style="float: right;">Amb la col·laboració de</span>	
«Associació de Mestres Rosa Sensat <span style="float: right;">l'Ajuntament de Barcelona</span>	
Còrsega, 271 - 08008 Barcelona. Telèfon 237 07 01 	
Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Odena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Josep Bras, Mercè Comas, Montserrat Fabrès, 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: Grafitec. 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.	

in-1

# plana oberta

2-fàn

## Canvi d'espai a l'escola bressol Rocafonda



L'escola bressol Rocafonda forma part del conjunt d'escoles del Patronat Municipal de Mataró. Aquest té set escoles, situades als diferents barris de Mataró i una al centre. Quan va quedar constituït el Patronat ara fa deu anys va absorbir algunes escoles bressol privades en funcionament i d'altres van sorgir fruit de les necessitats d'alguns barris, per a les quals es van haver d'arranjar locals on instal·lar-se.

La nostra escola està situada al barri de Rocafonda, amb una capacitat de 102 places,

distribuïdes entre nens de 0 a 4 anys. En els inicis de la constitució del Patronat, primer vàrem passar cinc anys en el local d'un antic supermercat, adequat per a escola bressol amb molt poc pressupost, on teníem greus problemes d'acústica, de ventilació i sobretot patíem d'una manca molt gran, la del pati. Això comportava que cada dia, per gaudir d'un espai a l'aire lliure, sortíssim amb els nens a jugar a qualsevol plaça pública propera a l'escola, amb els conseqüents perills que això comportava.

Tot aquest seguit de condicions ens obligava a treballar de manera molt programada, amb uns horaris d'activitats molt marcats i sincronitzats amb d'altres grups de nens, per a poder sortir plegats a la placeta. Això feia que quedessin molt a segon pla l'espontaneïtat i la improvisació de l'educador.

Després de tot un seguit de negociacions amb el Patronat, i veient que quedava molt lluny la construcció d'una nova escola bressol, vàrem aconseguir un canvi de local, uns baixos d'un bloc de pisos força grans. En general hi guanyàrem molt en espai, llevat d'un dels grups, el de 2-3 anys, que tenia

un espai molt petit. Encara però, teníem problemes força importants, poca ventilació, cap contacte visual amb l'exterior, situació inadequada de l'espai cuina... I, sobretot, un dels problemes més importants que teníem a l'altre local no quedava resolt, l'espai a l'aire lliure, el pati. Aquests locals tampoc no tenien un espai a l'aire lliure lligat a l'escola, i això comportava que, dues vegades al dia, nens i educadors ens traslladéssim a un solar amb tanques, molt proper a l'escola, que ens feia de pati, amb els conseqüents perills vials, ja que, per arribar-hi, ens calia travessar un carrer molt transitat. Una vegada al pati gaudíem de sol, aire i sorra, ja que poca cosa més els podíem oferir.

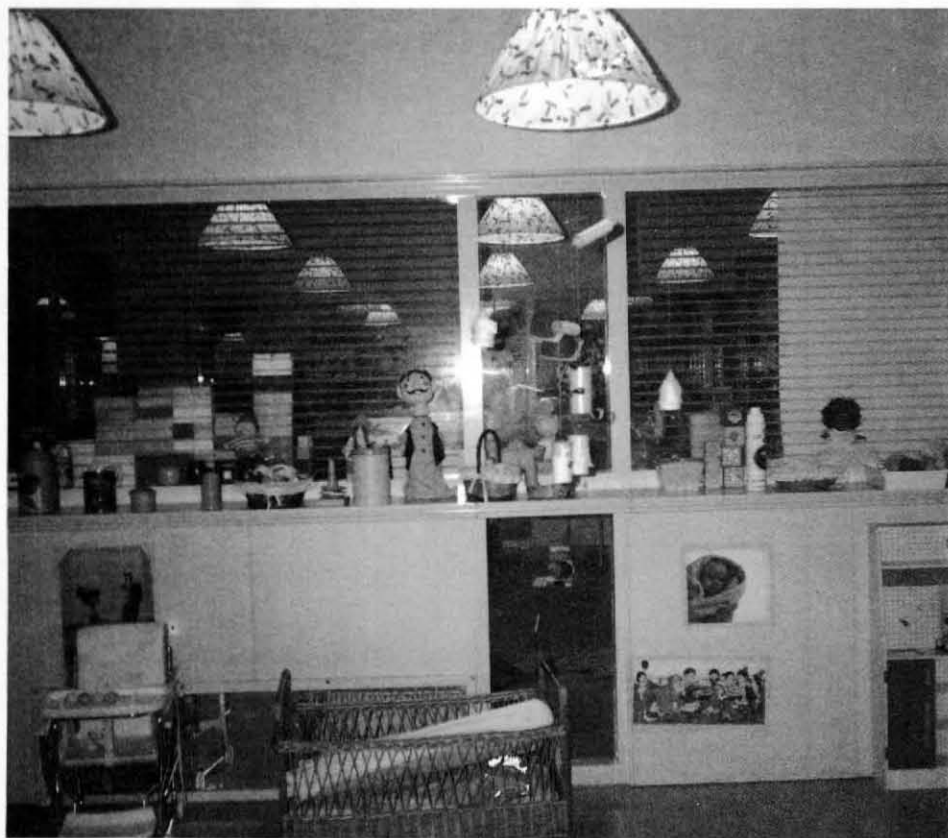
Totes aquestes mancances ens condicionaven molt la nostra tasca pedagògica. En primer lloc, el grup de nens al qual va tocar l'aula petitona era un grup de nens molt més marcat per les agressions, ja que pel sol fet d'anar d'una banda a l'altra de la classe necessàriament es molestaven, així com també es donaven moltes interferències en el joc, i tot això feia que fos molt difícil mantenir un bon ambient.

També el fet de no tenir un pati propi feia que les activitats motrius a l'aire lliure quedessin molt minvades.

Per fi va entrar al pressupost municipal la construcció de la nova escola. La seva situació era al mateix barri, en un solar amb força espai. El projecte es va treballar força conjuntament entre Ajuntament, educadors i pares; d'aquesta manera es va donar llum a la tan esperada escola.

A l'abril del curs 86/87 estrenem escola nova: l'experiència de trasllat a mig curs no va presentar cap problema per als nens, sobretot pel que fa als grups de nens més grandets, ja que per a aquests nens no era anar a un lloc desconegut perquè durant les obres ja havien fet visites a la nova escola i vivien molt de prop com anava creixent amb l'entusiasme de tots. Els pares també hi participaven, ja que junts l'anaven a veure i els explicaven que seria la seva nova escola. També sovint era tema de conversa a la classe: explicàvem, com si fos un conte, què faríem, a què jugaríem i sobretot com gaudiríem del nou pati. Tots estàvem molt il·lusionats.

# plana oberta



L'escola nova té molts al·licients per sentir-nos-hi bé. Consta de set aules molt espaioses, amb els seus serveis corresponents dins l'aula, connexió directa amb els dormitoris, zones de canvi, wàter, lavabos, zona de serveis per als educadors, cuina-menjador molt espaiosa, així com un gran espai a l'entrada de l'escola que utilitzem per a motricitat, per a grans jocs, pintura o esbarjo els dies de pluja. Totes aquestes zones són molt ventilades i clares, i les aules tenen sortida directa al pati.

L'adaptació dels nens en aquest àmbit tan sols va costar un xic als nens lactants i al grup de 1-2 anys, ja que, a aquests dos grups, els representava perdre punts de referència que tenien molt assolits, però que, amb l'ajut de l'educadora, a poc a poc van tornar a adquirir. Per als grups de 2-4 anys tot semblava una festa, estaven contents i esperats a la vegada, anaven d'un lloc a l'altre explorant tot l'espai. Els primers dies no els eren necessàries ni les joguines; amb l'amplitud d'espai i nous racons per descobrir en tenien prou. Junts ens vàrem dedicar a descobrir-ne totes les possibilitats. A poc a poc els vam facilitar les joguines i junts creà-

rem racons de classe, racó de la cuineta, les nines, els contes.

Encara hi cal afegir que el grup que més va notar i agrair el canvi fou el que a l'antic local gaudia de menys espai. El grup de 2-3 anys. No semblaven els mateixos nens, la relació entre ells va canviar moltíssim, el fet de disposar de més espai feia que estiguessin molt més tranquils, ja que podien jugar sense interferir-se, moure's, amagar-se...

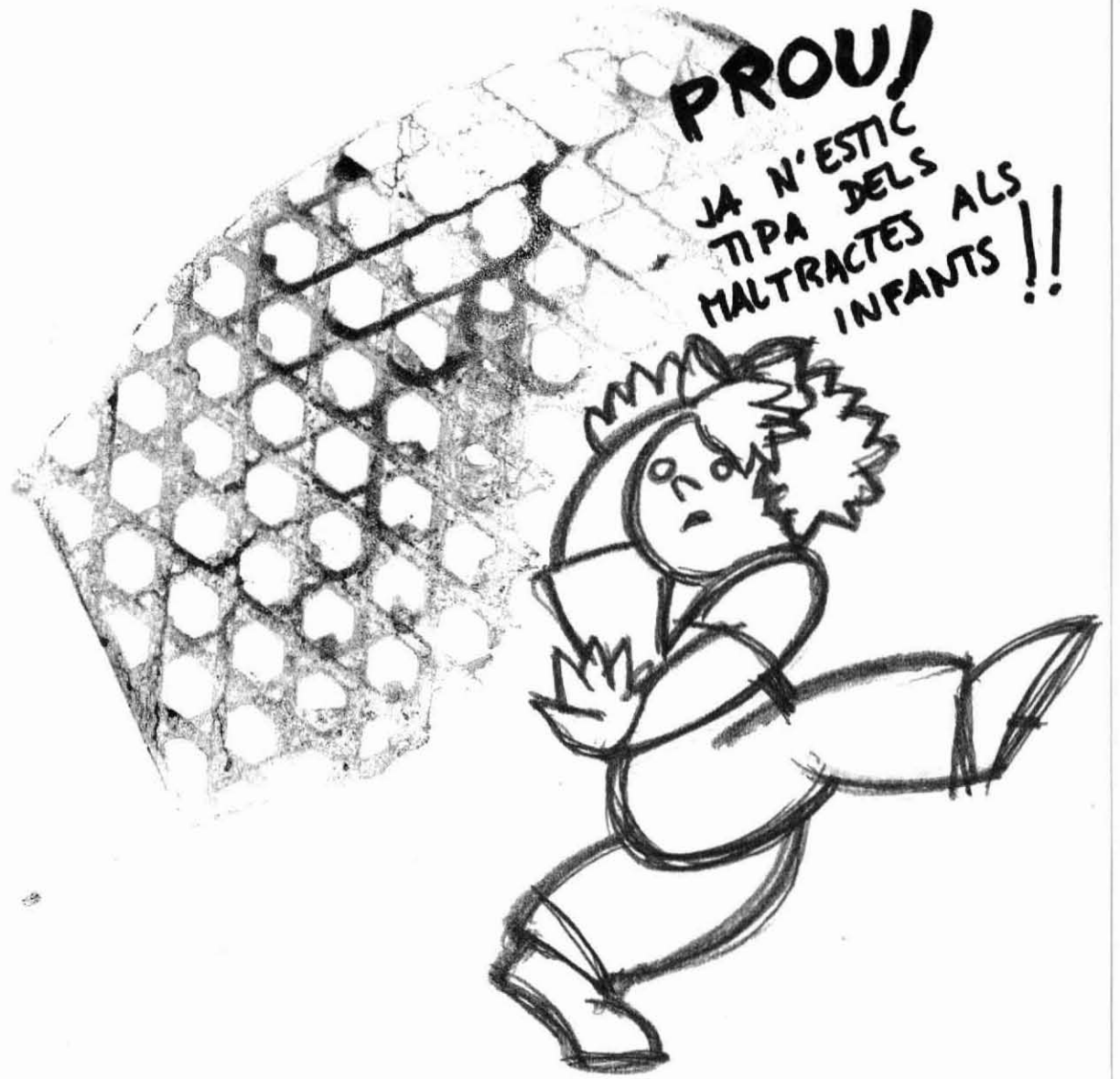
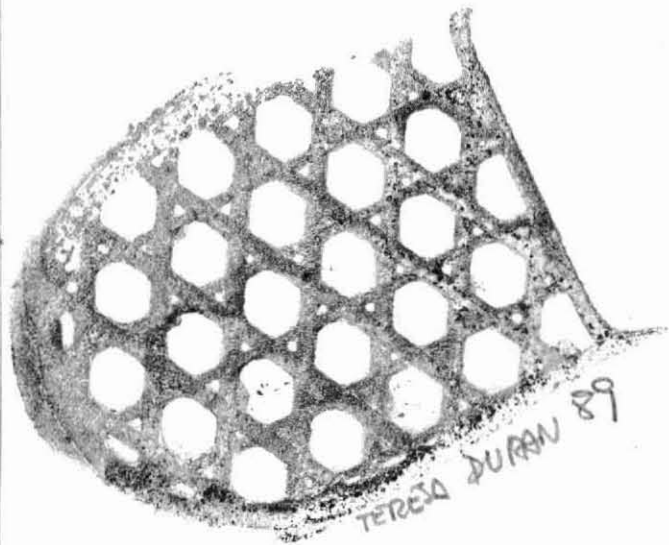
Aquest canvi també va repercutir molt en el treball de l'educadora: la tranquil·litat que es respirava a la classe li facilitava la relació més personalitzada amb els nens, així com també podia improvisar un joc que cregués necessari en un moment determinat fent ús del pati o de l'espai d'entrada. I tantes d'altres coses.

Com veieu és tan important treballar en unes bones condicions, d'espai d'acústica, d'equipaments..., així els nostres esforços podrien anar dirigits a una millor pedagogia. Després de vuit anys ho hem aconseguit.

**Montserrat Fabrés**

visca la pepa!

4-a



# educar de 0 a 6

## QUÈ VALOREM AVUI, AMB VISTES A DEMÀ!

M. TERESA CODINA I MIR

Si hem tingut ocasió de ser durant diversos cursos mestres d'un mateix cicle en el mateix centre, ben segur que hem constatat el canvi que, edat per edat, es nota en els infants: interessos, lèxic, ritme de vida, facilitats i dificultats en relació a determinats aprenentatges, pes específic dels pares, influència de les noves tecnologies, etc.

Tota societat està subjecta a canvis constants i, per tant, ho estan les seves expressions culturals concretes. Com a conseqüència, també canvia l'educació, pel que fa al punt de partença, als objectius immediats i als mitjans. Sense entrar a discutir fins a quin punt l'escola és conseqüència o causa dels factors històrico-socials, hem de reconèixer que hi ha una relació forta entre l'educació i la societat. L'eix d'aquesta relació està precisament en allò a què donem importància, a la prioritització que establim en el que ens proposem.

Des de l'escola vindrà expressat d'una forma o altra en el tipus de persona a què tendim per a la societat que desitgem.

En aquest aspecte notem un contrast entre la freqüència i l'autoritat amb què es tracten en l'aspecte teòric temes relacionats amb l'educació i els valors, i a la pràctica, per part de la comunitat educativa la tendència a desentendre's, o a abstenir-se de transmetre valors morals. Caldria asse-





gurar que el pas positiu que les Orientacions i Programes per a 0-6 anys representa en aquest ordre de coses no reverteixi a reforçar la teoria mentre es manté la feblesa pràctica.<sup>1</sup>

Tot i que no se sol formular, estem avançant cap a una escola pretensament neutra. És possible que gradualment hàgim arribat a aquesta situació per una reacció pendular, és a dir, com a defensa davant la densitat i encotillament moral que poden representar el martelleig de formació de l'esperit, o determinats idearis, o la discriminació d'algunes ideologies.

L'escola pot ser aconfessional, pot ser apolítica, apartidista, però no pot ser neutra.

No hi ha educació neutra, ni en l'ordenació del sistema amb la corresponent normativa, ni en la realització pràctica. La Reforma en portes tendeix a un tipus de persona i de societat. És evident que a l'escola no som indiferents a la conducta dels alumnes, per exemple, ni als suggeriments dels pares. Cadascú sap què es el que el crispa, o quines actituds avala. Quan no precisem el que volem transmetre, inconscientment i espontàniament comuniquem el que preval en l'entorn socio-cultural-professional en què ens movem. De manera informal transmetem allò que ens mou, que ens configura i també allò que ens condiciona. D'altra banda, abstenir-se de valorar o de prendre opció, ja constitueix una valoració. Una actitud de reacció, per oposició o per defensa, no és garantia d'una línia d'actuació adequada, amb vistes a la socialització.

El desenvolupament harmònic de la persona passa per la interiorització i l'assimilació de determinades formes culturals pròpies de la societat a què pertany. Depèn de la reflexió sobre els valors i de la selecció que se'n faci, que el resultat porti a la reproducció de la desigualtat social o que afavoreixi l'autonomia personal, les relacions interpersonals significatives i la transformació social.

### **Quins valors? Com els abordem?**

Està vist que no podem discutir sobre el sí o el no de la transmissió de valors: resulta un fet evident. Sí que ens toca, però, a la comunitat educativa reflexionar, sobre l'entorn, les necessitats i capacitats, les formes culturals dels individus i dels col·lectius. En una societat en procés de canvi, com la nostra, hem de tenir suficient preparació i agilitat per diferenciar entre valors de sempre, que persisteixen per sobre o per sota de les expressions del temps, d'uns altres que haurem d'intuir i introduir, i ens toca en segon lloc acordar quins valors cal prioritzar per al grup d'infants que ara són a l'escola, preveure com els comuniquem o afavorim segons l'edat i les característiques de cada individu.

Un dels avantatges que l'escola s'estengui des dels 3-4 anys fins al 15-16, com ja hem apuntat en altre lloc,<sup>2</sup> està precisament en la possibilitat



d'adaptar i graduar segons les edats evolutives, segons els cicles del sistema i segons el mateix procés escolar, el tractament dels valors. Un plantejament ample, ens permet d'analitzar què considerem prioritari amb vistes a l'autonomia moral de cada individu, com a conseqüència del seu ple desenvolupament harmònic i amb vistes a la seva interrelació amb l'entorn —persones i situacions— amb vistes finalment a la seva incidència en la transformació de la societat. Es tracta no pas de seleccionar noms abstractes perquè constin escrits en un programa: la intenció és de concretar el significat i el fonament del conjunt d'estimacions valoratives sobre la persona i la realitat, com a expressió actual de l'autonomia personal i del grau de vida social que correspongui. A la pràctica, és la disposició a comportar-se de manera conscient i persistent en determinades situacions o davant determinats fets, objectes i persones.

«Aprendre un valor significa que s'és capaç de regular el propi comportament d'acord amb aquest valor»<sup>3</sup>

Pot semblar exagerat parlar amb aquests termes quan el sector educatiu a què ens referim només arriba fins als 6 anys. La resposta és el convenciment, en primer lloc, de la importància que tenen precisament les primeres edats i, en segon lloc, que la coherència és la primera condició per a la qualitat de qualsevol acció pedagògica.

### Selecció dels valors

Tenint en compte que, a llarg termini, apuntem cap a l'autonomia personal i cap al grau possible d'incidència per a transformar la societat a través de relacions efectivament personals entre els individus, en primer lloc hauríem de seleccionar els valors que l'adult necessita, i fer, en un segon pas, la versió dels mateixos a l'etapa que ens ocupa.

A grans trets, podríem diferenciar entre allò que cal contrarrestar en la nostra societat actual i allò que cal potenciar, tot i que vénen a ser cara i creu d'una mateixa moneda.

Sense lupa ni bisturí pel que fa a magnitud, a causes o a conseqüències, com a tòniques de la societat reflectides en l'àmbit escolar, podem parlar de competitivitat, individualisme, intolerància, en relació al que es considera diferent —en l'ordre cultural, tècnic, econòmic, lingüístic,...—. Les grans adquisicions del nostre moment, l'indiscutible progrés, resulten ambivalents: hem de reconèixer que sovint afavoreixen l'elitisme, amb els seus graus de classisme, discriminació, marginació, racisme i tot.

Quan parlem de tòniques de la societat reflectides en l'àmbit escolar, ens referim als diversos estaments, des de la institució (en les diverses esferes concèntriques de govern i competències) fins als alumnes més xics en braços dels seus pares. Qui marca les pautes i el so del ball és el nostre entorn: la societat en definitiva, majoritària i dominant del Nord, en rela-





ció als grups no dominants, minoritaris en alguns aspectes, amb característiques de Sud.

El que cal potenciar, la creu de la moneda, pot quedar englobat avui en dos grans principis valoratius, que tenen diverses formulacions i les corresponents conseqüències:

1. *Un món per a tots.* Vivim en un mateix món que és per a tots, sense distinció. El que conté ha de servir per què tots visquem bé: hem de fruir-ne, tenir-ne cura, millorar-lo en bé de tots, convençuts que els altres hi tenen el mateix dret que hi tinc jo. En ordre a la conservació i bona utilització dels recursos, compartim els drets i els deures amb les altres persones de diferents temps i de diferent espai. Per a això cal solidaritat i coresponsabilitat, no solament en l'aspecte individual sinó com a grup i, cada cop més, entre països. Estem implicats amb el que avui passa a la selva de l'Amazones, per exemple.

2. *Pertenença a diferents grups.* Cadascú de nosaltres, simultàniament, forma part de diversos conjunts humans, de més o menys amplitud, amb interseccions entre ells i relacions de comprensió i d'extensió, en coordinació i/o subordinació lògica: fills, cosins, germans; d'una escola, d'un barri, d'una ciutat, d'un país, d'un temps,...

Això ens porta al reconeixement de la pròpia identitat, a la vivència del que compartim, a la valoració del que no tenim en comú amb uns, però sí amb d'altres; al convenciment que, pel fet de ser persones, tots tenim en comú elements que ens fan semblants, al mateix temps que, pel fet de ser individus, cada un de nosaltres tenim la nostra singularitat amb la seguretat de ser irrepetibles. La societat és diversa perquè la formen tots, cada un amb la pertinença a diferents col·lectius socials, geogràfics, històrics, culturals en definitiva, que s'interrelacionen amb la nostra pròpia i singular manera de ser.

Com tot, aquestes reflexions, que poden semblar lluny dels petits, tenen la seva expressió condensada en l'època en què s'estructuren categories mentals i socials. Recordo aquell marrec de 5 anys, que l'endemà que la mestra havia explicat un conte en què un soldat era el protagonista, va entrar rabent a classe, fent saber a tots que el seu pare, a més a més de ser el pare, havia estat soldat. Aquell nen havia interioritzat i assimilat fins a ser capaç d'expressar-la, la pertinença a diferents grups.

### **Procés en l'adquisició dels valors.**

Apostar per una determinada manera de veure el món i la societat, de viure-hi i d'actuar-hi, suposa impuls d'elefant amb possibilitats de formiga.

Quan, com a educadors responsables de la tasca que ens toca, ens preguntem per a quin demà intentem orientar els alumnes, davant nosaltres mateixos temem ser ingenus o pretensiosos: és evident que la part més forta en aquesta qüestió no és a les nostres mans. També sabem però, que qualsevol canvi, reforma real del tipus que sigui, no pot venir únicament de dalt. Això ens espera i exigeix alhora.

Per a una educació en els valors, és indispensable que entre l'equip de mestres arribem a acordar-ne la prioritat. Significarà concretar a curt termini els objectius contemplats en el projecte educatiu. Això sempre demana anàlisi dels valors i clarificació entre el que els diversos membres de l'equip expressen en el discurs. Hem d'arribar a una certa homogeneïtat en el llenguatge.

En la selecció, i sobretot en la inculcació de valors, normes i actituds, es necessari tenir molt presents les diferències entre individus, i especialment les diferències culturals. El bagatge amb què el nen arriba a l'escola és el que constitueix la base estructural de la seva personalitat, i caldrà diferenciar allò que per a ell és accidental, d'allò que és intolerable, i d'allò que es millorable,...

Convé tenir en compte que resultaria absolutament contradictori prescindir a la pràctica, del que l'infant valora com a expressió d'una cultura que és la seva, encara que no sigui la dominant o la majoritària entre el grup-classe. Passant a aspectes més concrets recordem que tant nord-africans, aràbigos musulmans, com gitanos, que són les minories culturals més abundants avui a Catalunya (seguides dels col·lectius centre-africans) compten amb valors molt propis, fortament arrelats i avalats pel nombre, per l'espai i pel temps.

Una educació multicultural suposa conèixer els trets propis de cada cultura, per tal de poder establir un contacte personal i significatiu amb els nens que eduquem i amb la seva família més immediata, després hauran de venir el respecte, la valoració i el sentit de la complementarietat.

Una segona fase s'ha de dur a terme amb els pares: ja sabem que de vegades les paraules no són suficients: cal garantir que trobem elements comuns en la percepció de situacions i en les formes d'enfocar les qüestions.

Els valors sempre representen una opció: la nostra feina com a mestres consisteix a ajudar a copsar el seu sentit i a preveure les conseqüències que se'n deriven, amb vistes a l'autonomia del qui ara és pàrvul, i amb vistes a la seva aportació a la transformació del seu entorn.

Així, el grau d'autonomia que als 6 anys possibilita creativitat en dibuixos, expressions i resulta gratificant per als educadors —pares i mestres— quan a partir dels 13-14 es converteix en capacitat de crítica, oposició i progressiva opció personal cap a d'altres models socials, pot resultar molt incòmode.

Cal preveure amb temps suficient com per poder-ho encaixar —i de vegades ajudar i tot—, el que pot representar ensenyar a nedar contra corrent, nota comuna als valors a què ens referim.

Amb els alumnes, ja sabem com fer-ho quan volem diferenciar, estar d'acord, destacar, estimular, fer caure en el compte, demostrar satisfacció, desacord, disgust.



## **Espai per a una creativitat sense límit**

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

**MANLEY®**

Tot i les limitacions amb què comptem, com poden ser entre d'altres, la manca d'informació i de contacte real entre la majoria de centres i l'administració, hem de reconèixer que l'escola és un lloc privilegiat per a l'educació dels valors, i per a la pràctica de les relacions socials, amb tot el que comporten tant d'horitzontalitat (companys, grups) com de verticalitat (mestres, equip directiu, consell escolar, institució en si). Els canvis socials, la situació sociològica, ens exigeixen actualització i dinamització de l'educació en els valors.

No hi ha fórmules ni pot haver-n'hi. Cal reflexió, discussió sobre la manera de possibilitar avui la nova societat de demà.

Hem de tenir present que, si volem que cada alumne progressi en autonomia, és indispensable la relació personal i directa. Això fa que l'educació en els valors demani el coneixement concret no solament de cada alumne sinó, dintre del possible del seu procés, del seu grau de desenvolupament. Això és totalment oposat a una actitud normalitzadora i homogeneïtzant dels comportaments socials, que per principi afavoriria la continuació del conformisme.

Les mil decisions que qualsevol mestre es veu empès a prendre cada dia responen a criteris i prioritzacions que, formulats o no, són els que en realitat orienten l'actuació amb realisme i tenacitat.

No seran doncs les paraules les que tindran un paper més important en l'assimilació dels valors, sinó les actuacions, reforçades per l'expressió verbal dels principis a què obeeixen.

**MT.C.M.**

1. Considerem molt positiu per a l'enfoc d'una educació per a la vida, el fet que les Orientacions i Programes del Departament d'Ensenyament iniciïn a l'etapa 0-6 l'especificació dels continguts en els blocs d'actituds, valors i normes; en el de procediments i hàbits, que s'estén a la resta de l'E.G.B. i el fet que tant a l'un com a l'altre se'ls equipari en importància al bloc de conceptes, fets i sistemes conceptuals.

2. Vegeu «Infància» núm. 42

3. Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori.

# LA LLUM

ÀNGELS ALEMANY.— CARME COLS.— ROSMARIE FABREGAT.—  
TERE MAJEM.— LUISA MARTÍN.— MONTSE PERRAMON.

El tema de la llum ha interessat sempre l'home, des de molts punts de vista. En el món de la filosofia antiga, la llum, identificada amb el foc solar, era considerada un dels quatre elements —terra, aire, aigua, foc,— a partir dels quals s'entenia l'origen de la vida. Nosaltres mateixos, com gairebé tots els éssers vivents, som pura fotosíntesi. Per totes les cultures i religions la llum ha tingut un significat important.

La llum és el mitjà en el qual estem immersos des del mateix moment de néixer. Però la llum és una cosa molt complexa. Hi ha la que penetra en un interior, la del dia núvol, la de ple sol, la vaga i misteriosa de la nit, la llum artificial amb les seves fantàstiques meravelles, des d'obrir la llum amb un interruptor a les llums de colors incandescents, a la fotografia, al cinema, a la TV, al vídeo, etc.

## Tractament pedagògic de la llum

Des del punt de vista pedagògic el tractament de la llum es fa partint d'una idea bàsica: els mitjans que el nen té per posar-se en contacte amb el món que l'envolta són els sentits. Hi ha, però, un sentit que, sense la llum, no es pot estimular: la vista. El desig de veure acompanya el desig de tocar i de fer. Voler refusar la llum voldria dir tancar els ulls.

El medi on viu el nen està ple de fonts de lluminositat, tant de llum natural com d'artificial. Si, des de petit, està immers en un ambient ric d'estímul, tindrà moltes possibilitats d'establir interaccions amb el món que l'envolta, de desenvolupar les seves capacitats.

Així doncs, donar un tractament pedagògic de la llum, vol dir donar als infants una lupa de gran augment per mirar, trobar i prendre consciència del petit detall de les coses, vol dir permetre'ls que impregnin la seva retina amb les possibilitats lúdiques que ofereix la llum: els seus reflexos, descomposicions, projeccions, transparències... els mil jocs amb la combinació llum-ombra, etc.; vol dir oferir als infants, igual que els pintors impressionistes, la possibilitat de capturar la llum de l'instant, variable, fugaç, irrepètible; vol dir facilitar-los la descoberta i seducció d'un món que alhora és real, ric de fenòmens naturals i de fets que ens aporta l'herència de la nostra cultura, i màgic, ple de creativitat i d'evolució.





12-a



## Paper del mestre

És possible la presa de consciència de la llum per part de l'infant des de molt petit, i també una progressiva interiorització dels seus fenòmens, sempre que això estigui previst pel mestre. Vol dir que cal, primer de tot, una sensibilització i aprofundiment per part del mestre, en el tema que li permeti tenir a punt els coneixements per saber extreure d'una experiència ocasional o programada tot el fruit possible.

La tasca de l'educador —aquí, com en altres moments— consisteix a haver pensat les possibilitats que el propi medi ofereix i altres que podem oferir. Una descoberta, dels nens, els porta a una altra descoberta. A nosaltres els educadors ens pertoca ajudar els nens a comunicar amb el món amb totes les seves potencialitats, forces i llenguatges de què estan dotats. Les respostes diversificades dels nens són les que ens fan reflexionar i investigar per tal de retornar els seus descobriments i els nostres, enriquint i multiplicant les possibilitats de recerca.

Ja Pestalozzi en el segle XIX deia que la funció del mestre era la de possibilitar, ordenar, guiar, diversificar, enriquir i multiplicar les experiències que els nens tenen de la realitat i dels objectes que els envolten.

Maria Montessori ens diu: «L'ambient assumeix una gran part de la feina que abans pertocava exclusivament a la mestra.» L'art de la planificació pot fer possible d'acollir allò espontani que t'ofereix un moment que serà irrepetible.

Amb tot això volem dir que el paper del mestre rau en el coneixement i en l'art de saber «planificar», «facilitar», «coordinar», «recollir», «multiplicar» amb un rigor científic, metodològic i humà.

## Situacions que podem pensar i planificar

No és difícil poder imaginar situacions on la llum hi intervingui. Podríem fer-ne un gran llistat per pensar i planificar, però això no ho farem sinó que exposarem tres situacions que poden servir de marc i de fil conductor a moltes altres situacions.

### L'ESPAI ON HABITEM: EL NOSTRE CAU

El nostre cau té finestres, entra la llum. Durant l'any, la llum que entra en aquest espai es va modificant, ja pels canvis meteorològics, ja per la posició del sol. També utilitzem la llum artificial. Amb les diferents llums les coses es modifiquen i ofereixen diferents possibilitats.

Els reflexos de la llum que entra per les finestres poden projectar-se en una paret blanca o en un vitrall, en un prisma penjat, en una transparència, en una peixera... L'observació i les possibilitats seran diferents quan, en aquests objectes, hi toqui una llum o una altra. Hi ha moments que els raigs de llum xoquen i es descomponen creant imatges d'una gran bellesa i màgia. Sobre aquella paret blanca, quan hi toca el sol, hi podem fer ombres amb el nostre cos, amb les nostres mans, amb els titelles... Aquell prisma penjat en el punt clau en una hora determinada projecta

els colors de l'arc de San Martí, que el mateix aire fa moure com si volessin creant formes diferents que susciten un ambient màgic. Igualment en un senzill vitrall fet amb papers de cel·lofana de diferents colors tot fent combinacions. I així podríem anar pensant...

També sabem la importància que té la llum per crear un ambient acollidor i estètic. És curiós que, en el marc d'una casa, aquest aspecte es vetlli molt i en el marc de l'escola es tingui poc en compte. Un llum al mig d'una taula serà diferent que tenir-hi un fluorescent. Igualment crear espais, on la llum natural no hi penetri tant, per ser utilitzats com a zones de més intimitat, concentració...

#### PASSEIG PEL JARDÍ

Sortir a passejar en dies de pluja, en dies de sol radiant amb la intencionalitat, per part del mestre, que els nens puguin captar i interioritzar les diferents llums. Mirar amunt, el cel, aquest espai tan meravellós que mai no es igual, ni de color ni en les seves múltiples formes... Tenir la possibilitat d'estirar-se sota d'un arbre de fulles caduques en les diferents estacions de l'any i poder apreciar diferents matisos i combinacions és una activitat que els nens mai no oblidaran.

Crear situacions en les quals l'absència de la llum ens deixa veure la nostra ombra, observant que segons ens movem es fa més gran o més petita. Per als nens, des de ben petits, atrapar una mà que es mou és un joc deliciós, com pujar un nombre de nens determinat al braç projectat per la pròpia ombra... és màgia per als nens. Però els nens a poc a poc van demanant perquè passa això i descobreixen que per projectar la seva ombra s'han de posar d'esquena al sol i que la seva ombra al matí o a la tarda no es troba al mateix lloc, etc.

No cal especificar les mil possibilitats que ofereixen les combinacions amb l'aigua i altres elements que en el jardí podem experimentar i observar. Poder-se posar davant d'un toll i observar-hi la teva imatge..., trepitjar el toll i veure el cercle que és produeix..., com també tirar-hi pedres... Pensar estratègies per poder observar fenòmens. Regant amb una mànega o amb aspersors podem veure l'arc de sant Martí. Fent bombolles de sabó veurem el mateix que quan toca el sol en aquell prisma que hem explicat abans que teníem a la classe, etc.

Si sortim al jardí amb un mirallet o simplement amb una tapa de llauna a la mà podem jugar a la rateta. Qui dels que tenim els cabells blancs no recorda les hores delicioses passades en aquest senzill i misteriós joc?

#### DESCOBERTES AMB LES LLANTERNES

Donar una llanterna al nen és obrir un nou camp de possibilitats exploratives. Des de descobrir-hi el gran secret que és per al nen petit d'obrir-la i tancar-la, a observar la seva projecció de llum en l'espai, a inventar jocs simbòlics, etc. És molt curiós donar una llanterna a un nen de dos o tres





anys, un cop ha descobert com s'obre i com es tanca, fa obrir la boca dels seus companys, els recorda alguna situació viscuda... Si estan a les fosques comencen a projectar la llum en tot l'espai i la fan moure molt de pressa, aquest moviment suggereix diferents imatges als nens —són petards— és el sol —són rodones que es mouen— etc. que verbalitzen en un esclat de joia per la descoberta. També passen a jugar a —sóc policia— sóc el metge —estem en una tenda de campanya— etc. Així podríem omplir pàgines d'observacions que hem pogut fer en la seva utilització.

Els jocs que podem oferir amb una senzilla llanterna combinada amb altres elements són inesgotables. El nen pot descobrir que punxant amb un punxó pot fer sortir un raig de llum, que punxant pot dibuixar. Que amb diferents papers, de cel·lofana, de seda, de plata pot fer mil projeccions, transformant i modificant la llum. També organitzant jocs combinant música i llum o amb unes grans cartolines foradades que deixen passar la llum i la projecten en l'espai podent observar-la, etc.

Ah! mirar un conte en un lloc fosc amb la llanterna és meravellós! i si aquest conte es fosforescent és..., bé, a provar-ho!

#### CONCLUSIÓ

Una actitud de descobrir, d'experimentar, de construir amb un rigor científic, metodològic i humà contribueix al trapàs de l'herència cultural però també a la seva transformació i evolució.

LA LLUM: VIDA, CIÈNCIA, ART, CREATIVITAT I FANTASIA!

**A.A., C.C., R.F.,  
T.M., L.M., M.P.**

#### Bibliografia:

- MALAGUZZI, Loris, «*L'occhio se salta il muro*». Mostra d'un treball pedagògic per a infants.  
 COMEDIANTS, Els. «*Sommis*» Barcelona. Aliorna, 1987. (Conte fosforescent.)  
 BT Biblioteca de treball, «*La llum*». Barcelona. Laia, 1975.  
 «La Caixa» a les escoles. *La llum i el color*. Caixa de Pensions i Obra Social. Barcelona.



# escola 0-3

La qualitat de vida dels infants a l'escola bressol ha estat el tema d'una recerca feta a Gènova. Pel seu interès reproduïm l'article que explica la història i formulació del projecte.

## QUALITAT DE VIDA DELS INFANTS A L'ESCOLA BRESSOL

ALDA SCOPESI

### Naixement del projecte.

Aquest projecte és el resultat de la convergència de distintes línies d'interessos:

a) la curiositat d'un grup de treballadors d'escola bressol envers les determinants reals del benestar del nen i, en especial, l'exigència de comprendre les causes dels «abandonaments» de l'escola bressol. Aquest fenomen, no gaire rellevant pel que fa al nombre, és molt significatiu, en canvi, en l'aspecte emocional, perquè sovint produeix en els educadors sentiments d'inadequació i d'ineficàcia personals. En un curset d'actualització que es feia en una escola bressol de Gènova van sorgir els interrogants següents: ¿quines són les causes que fan que un nen s'adapti a la escola bressol?; ¿per què a vegades hi ha abandonaments i, per què, finalment, aquest fet té tanta ressonància entre els treballadors?;





b) l'interès dels investigadors per encetar un treball sobre els nens a les institucions que es basi en una aproximació ecològica, en la consideració de la interacció recíproca entre els diversos components ambientals de la vida dels infants.

El model ecològic concep el desenvolupament humà com un procés actiu i creatiu que cal estudiar en el seu context i prestant molta atenció a tota la xarxa de relacions que envolta l'individu. Altrament dit: els investigadors han d'anar més enllà de l'estudi dels processos d'influència bidireccional (per exemple la relació mare-fill o educador-infant), a fi d'explorar la complexitat dels sistemes on l'infant és inserit, i la interacció entre les diverses components (Bronfenbrenner, 1979);

c) l'interès de l'administració per una col·laboració estreta amb els centres de recerca científica, amb una activa implicació del personal amb la doble finalitat d'una actualització permanent i de l'adquisició dels elements sobre els quals basar les possibles reestructuracions del servei.

D'aquestes motivacions, diferents però compatibles, ha sorgit un projecte de recerca sobre la qualitat de vida del nen a l'escola bressol, el qual compta amb la col·laboració, a diversos nivells, de totes les parts interessades. D'altra banda, la integració dels tipus de competència i d'especificitats professionals diverses presenta molts avantatges:

1) La possibilitat, per als investigadors, de conjugar una precisa prospectiva teòrica amb el saber pràctic dels qui treballen amb nens.

2) Per als treballadors, l'ocasió de desenvolupar una plena consciència de la quantitat i la qualitat de coneixements adquirits sobre el nen, i de confrontar els propis coneixements amb les teories psicològiques, al mateix temps que, amb la recerca, s'intenta de verificar les intuïcions madurades en la rutina de la feina diària.

3) Per a la coordinació central del servei, finalment, la garantia de la compatibilitat dels objectius de recerca amb les exigències operatives i un *feedback* més acceptable en relació a la situació institucional.

### **L'actualització en l'àmbit d'una recerca**

El tema tractat per la recerca —els determinants del benestar i del malestar del nen a l'escola bressol— va més enllà de la reflexió sobre la vida de l'infant. El benestar de cada persona dintre una institució depèn, de fet, del benestar global del clima social que l'envolta (Moos, 1980). Sota aquest punt de vista, es distingeixen algunes característiques del sistema,

com la dimensió de la relació possible en el medi, l'orientació en les confrontacions del desenvolupament personal, la disponibilitat o no envers el canvi. En aquesta perspectiva, estudiar el benestar de l'infant a l'escola bressol significa ocupar-se també de la vida del personal i de les famílies a les institucions. Es tracta, doncs, d'una tasca que implica els educadors personalment i posa en joc no solament les seves capacitats tècniques (coneixement de la psicologia evolutiva i de la pedagogia, habilitat per a relacionar-se, etc.), sinó també el tractament dels components afectius i emocionals en el contacte diari amb els nens, companys i pares. D'aquesta manera es promou una consciència més alta de tot allò que es viu a la feina i augmenten les possibilitats de control objectiu de la situació: objectiu final d'una tasca d'aquest tipus és la creació d'una «comunitat competent», que fomenti al màxim el creixement personal dels individus i estigui en condicions d'escoltar i de respondre a les exigències de les persones.

Estimular en el personal docent els hàbits de recerca (Pontecorvo, 1984) és el primer pas cap a una *escola bressol competent*, en la qual els treballadors estiguin en condicions d'elaborar de manera autònoma un projecte de treball i verificar-ne la qualitat. La sensació de control de la situació produeix, entre d'altres coses, una sensació de satisfacció a la feina (Zautra i Reich, 1980, 1983), però pot tenir també una influència notable sobre el bon funcionament de l'organització. Per exemple, Carli i Paniccia (1981) destaquen que per donar eficàcia a cada acció informativa és indispensable reduir la incertesa en la decisió del treballador. Una manera de reduir aquesta incertesa és l'augment de la competència professional, amb la capacitat d'assumir simultàniament les funcions de planejament i d'actuació. Amb aquestes consideracions com a base, un dels principals objectius del nostre treball ha estat afavorir la conscienciació i l'autonomia —també en els projectes— dels treballadors.

Perquè aquestes possibilitats esdevinguin una realitat cal no solament la disponibilitat individual, sinó també la concurrència d'altres factors del context. Palmonari i Zani (1980) hi distingeixen específicament: la confiança sobre la qual es basen les relacions entre el personal i els organismes polítics i administratius (això vol dir que els treballadors saben que poden confiar en el que representa aquests organismes i, al mateix temps, saben que aquells es fien d'ells), el fet de compartir el projecte polític relatiu als serveis (cosa que no implica, òbviament, que calgui una adhesió a la línia d'un partit o altre) i la claredat cognitiva amb la qual es representen el desenvolupament del projecte en el qual estan compromesos.

D'altra banda, quan aquestes condicions no existeixen, apareix el risc d'una burocratització del comportament i els treballadors es repleguen cap a posicions defensives i adopten un capteniment distant i estereotipat en les relacions a la feina i amb els infants. Es tracta de l'anomenada «burning

## XANDALS - BABIS CAMISETES - PANTALONS - SARRONS MOTXILLES - PITETS

Segur que  
haviéu  
pensat...



- ✓ Donar un servei millor
- ✓ Oferir un producte a bon preu
- ✓ Pensar en la comoditat dels nens
- ✓ Distingir-se de la competència
- ✓ Sense la necessitat de fer comandes grosses



**RIVASPORT** amb els seus productes,  
us dona l'oportunitat d'aconseguir-ho.

Demaneu informació a: Concepció Arenal, 97-101, Baixos  
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57  
08027 BARCELONA



out syndrome», la qual és aplicable a la particular situació dels individus que, després d'uns quants mesos de lliurament profund i actiu a la feina, es «cremen», és a dir esgoten les reserves d'energia i d'entusiasme i perden l'interès. Els aspectes més rellevants d'aquesta mena de malaltia professional són: pèrdua del gust per la relació amb els nens, supressió de la implicació emocional i l'abandonament de la iniciativa i les responsabilitats no previstes per l'ordenament institucional.

Aquest risc el corren els treballadors de tots els serveis, però segurament és especialment elevat en les professions exposades a un nivell d'estrès alt, com en el cas dels ensenyants. Aquesta feina pressuposa l'esmerç de moltes energies a causa de la pressió que fan les necessitats dels nens petits i de l'exigència de saber manejar diversos tipus de relació (la que tenen amb els infants i, a més a més, amb les famílies, amb els col·legues, amb l'administració, etc). En una situació articulada així és relativament fàcil que un problema en les relacions (per exemple entre companys), es reflecteixi negativament en els altres nivells de comunicació i contribueixi a deteriorar el clima del conjunt.

D'aquesta manera es pot anar relliscant cap a una rutina institucional rígida, en la qual s'instaura un cercle viciós de ritmes mancats de flexibilitat i d'insatisfacció a la feina.

El nivell de tolerància d'estrès, la capacitat de no «cremar-se» en aquesta feina, van lligats en part a característiques individuals, però encara més a l'autonomia madurada en la mateixa professionalitat amb el suport dels òrgans polítics i administratius. Sobre la base d'aquestes consideracions i de les exigències manifestades en els diversos nivells esmentats, s'ha projectat una recerca que preveu, com a fase integrant, la participació de dos grups de treballadors d'escola bressol en l'elaboració d'alguns aspectes del projecte i en la posada a punt dels instruments de recerca.

Tots dos grups de treball (que anomenarem A i B) eren formats per treballadors de 13 escoles bressol, per dos investigadors (un investigador universitari i l'altre que hi ha col·laborat amb l'ajuda d'una borsa d'estudi posada a disposició per l'Ajuntament de Gènova), i per dos estudiants de la facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Gènova.<sup>2</sup> Els grups s'han trobat amb una freqüència setmanal des del febrer fins al juny de 1985; en els mesos de setembre i octubre hi va haver quatre trobades, que van acabar amb un canvi d'impressions sobre la tasca duta a terme i amb un balanç dels experiments fets.

Un objectiu comú per a tots dos grups va ser l'anàlisi de les modalitats d'utilització de l'escola bressol, amb una referència especial al fenomen de l'abandonament, la formulació d'un projecte de recerca i la definició dels instruments per a la investigació.

Més específicament, el grup A havia d'explorar el benestar del nen en relació a l'experiència dels educadors, mentre que el grup B l'havia d'analitzar en relació a l'experiència de les famílies, tot intentant d'adoptar el punt de vista dels pares. Sobre la base del treball del grup A, s'havia d'elaborar un qüestionari per a utilitzar-lo en les investigacions, mentre que del grup B havia de sortir un «diari» que fos instrument de treball a l'escola bressol per a la relació amb la família.

Tots dos grups van seguir un camí paral·lel en molts aspectes: a tots dos les discussions van aclarir que, per a comprendre les causes de l'abandonament de la guarderia i per conèixer el ressò que aquest fenomen té entre el personal i les famílies, és indispensable considerar més àmpliament els determinants del benestar del nen a les institucions.

### Alguns problemes irresolts

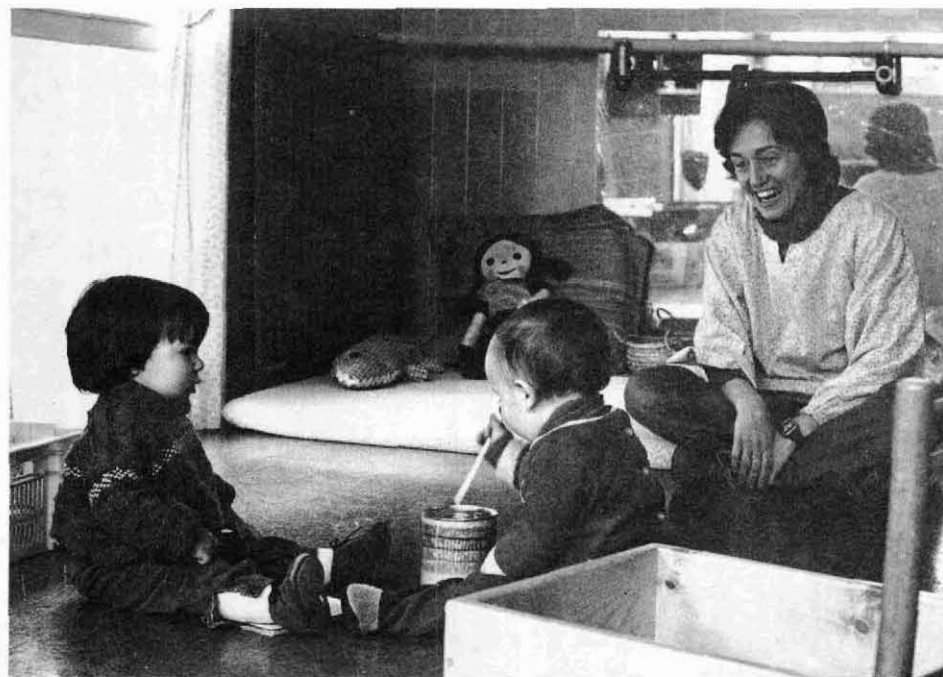
És impossible d'expressar en poques paraules la riquesa de les reflexions sorgides en el terreny de la feina feta: parlarem, doncs, només d'alguns temes d'interès general, els quals presumiblement són problemes encara no resolts per l'escola bressol.

Una primera observació aportada per tots dos grups es refereix al concepte de «bona utilització de l'escola bressol». Un mal ús es produeix no solament en els casos de presència intermitent (o d'abandonament directe), sinó també en totes les situacions, molt més nombroses, en les quals manca la col·laboració substancial entre la família i l'escola bressol, el diàleg, el projecte comú respecte al nen. En aquests casos hi ha el perill que l'escola bressol, a causa de la fragmentació de la intervenció, perdi part de la seva connotació de servei educatiu.

La dificultat de la trobada amb les famílies a vegades «amaga una desconfiança de fons»,<sup>3</sup> però més sovint és atribuïble a una predisposició a delegar en l'educadora.

Són molt freqüents les dificultats de relació causades per la suborganització familiar: «Com més difícils són les situacions familiars, menys van els pares a l'escola bressol, potser perquè tenen por de mostrar aquestes deficiències.» En aquests casos les famílies coneixen poc el servei i no estan en situació de fer preguntes precises. Es produeix llavors un fenomen que s'esdevé sovint en la utilització dels serveis públics: el sector d'usuaris més necessitat no té recursos suficients per a utilitzar el servei al màxim, és a dir, no ha adquirit la competència d'ús necessària per a servir-se'n com a interlocutor actiu. En aquests casos, si l'escola bressol no està en condicions de capgirar la situació, procurant un diàleg constructiu amb la família, les distàncies augmentaran.

Hi ha situacions en què «el problema no és integrar l'infant, sinó integrar els pares», i aquesta és l'única manera de realitzar un projecte educatiu





20-a



basat en la coherència de l'actuació dels adults. Sembla, doncs, important dedicar al sector d'usuaris més dèbil una atenció particular, tant en la fase de l'elaboració del projecte relatiu al desenvolupament del servei, com en les intervencions concretes dutes a terme pels treballadors a la feina de cada dia.

Un altre aspecte que es va tocar en la reunió dels grups, que també mereixen estudis posteriors, és el que fa referència a la importància del «clima social» dintre l'escola bressol.

És un fet conegut que el comportament dels treballadors de totes les institucions es veu afectat no solament per les pròpies característiques individuals, sinó també, sobretot, per les del context laboral. King, Raynes i Tizard (1971) ja han posat en relleu la relació existent entre les característiques institucionals i les possibilitats d'aprenentatge i desenvolupament de l'infant. A les seves recerques han distingit dos tipus diferents d'institucions, l'estructura organitzativa de les quals era orientada o de manera primordial «cap a l'infant» o preferentment «cap a la institució». Les institucions del primer tipus tenen, respecte a les del segon tipus, les següents característiques: estabilitat dels components de l'*staff* de treball, una autonomia més gran en les decisions respecte a l'organització central, una distribució més àmplia de les responsabilitats, flexibilitat per a les activitats de rutina, més disponibilitat per a involucrar l'infant en les activitats de l'*staff* i per a donar-li una atenció més personalitzada adequada a les seves característiques individuals.

No fa gaire, Emiliani, Zani i Carugati (1982) han postat en relleu com una part gran del comportament quotidià de les treballadores d'escola bressol amb els nens és orientat d'acord amb la imatge que elles s'han fet de l'infant d'aquesta edat i amb les teories més o menys implícites que tenen sobre els processos de desenvolupament dels nens. En especial, segons Emiliani i Zani (1983), les educadores tendeixen més a organitzar i controlar l'activitat dels nens quan l'escola bressol és concebuda com a institució escolar per a la primera infància, modelada a partir del parvulari. En aquest cas, hom fa ressaltar les possibilitats d'adaptació i d'aprenentatge del nen. Contràriament, el personal tendeix a privilegiar la interacció directa amb els infants quan la representació social de l'escola bressol es construeix al voltant d'un nucli de coneixements sobre les necessitats d'acceptació i de protecció pròpies dels nens petits. El pensament pedagògic que presideix cada escola bressol i els sistemes de regles conseqüents determinen l'organització de la feina i la flexibilitat dels ritmes i incideixen sobre les opcions educatives quotidianes.

Una àmplia discussió, doncs, ha tingut lloc sobre la importància dels aspectes d'organització del treball: «encara que els objectius són comuns, cada escola bressol és una realitat a part, amb una manera de treballar específica». Aquesta manera de treballar és fruit de la convergència de nom-

brosos factors, i no són els últims les característiques físiques i estructurals del lloc de treball.

El balanç global d'aquesta experiència, fet en els darrers encontres intergrupals, ha posat al descobert els aspectes més difícils d'aquest recorregut, sobretot en relació a la comparació entre situacions diferents: «La formació permanent a la mateixa escola bressol proporciona una sensació de benestar més gran... en certs aspectes és més gratificant... et fa sentir més protegit». Però també, en la confrontació entre realitats diferents, pot sorgir la competició: «La comparació entre valents pot ser dolenta...» Aquesta mateixa confrontació, però, s'ha considerat, en altres aspectes, positiva, en la mesura que ha permès l'intercanvi de punts de vista, l'anàlisi de les diverses estratègies operatives i la integració de realitats molt distants. Sembla, doncs, útil deixar espai per a les activitats de formació d'aquest tipus, dirigides a augmentar la consciència de la professionalitat adquirida, en la perspectiva d'un domini més gran de la pròpia situació laboral i, en definitiva, del millorament del servei prestat.

**A.S.**

*Institut d'Antropologia  
Universitat de Gènova*





**El nen en néixer inicia un procés de coneixement de la realitat. A l'escola bressol i al parvulari se li proposen diverses activitats per tal d'ajudar-lo a construir aquest coneixement. Però quines activitats proposem? Què pretenem en realitzar-les? Com les presentem? A quin model responen? Quin ha de ser el punt de partida?**

## **UNA MANERA DE FER CIÈNCIES A L'ESCOLA**

VERÒNIQUE RENOM, NÚRIA SANCHO.

En el panorama actual de l'ensenyament de les ciències, veiem que conviuen diversos models metodològics i que aquests es reproduïxen de manera similar a l'escola bressol i al parvulari.

Tot sovint ens trobem amb diferents maneres de fer (centres d'interés), que proporcionen coneixements elaborats i en les quals el nen actua com a objecte receptor i/o executor de les instruccions del mestre. El nen no aprèn a resoldre problemes, sinó a descriure, a reproduir verbalment els conceptes. En les seves observacions, se li plantegen preguntes tancades, que tenen una resposta correcta inequívoca. El nen manipula de vegades amb l'únic objectiu de comprovar el que el mestre vol demostrar, veient-se induït contínuament a arribar a conclusions preestablertes, i tot queda aparentement justificat sota la bandera de l'observació directa... Totes les activitats que realitza el nen acostumen a estar rígidament programades, linealment, i en cap moment no tenen en compte el bagatge real del nen.

També ens trobem amb maneres de fer que parteixen d'una confiança cega en el nen, en les pròpies potencialitats. Es basen en la idea que qui aprèn reconeix independentment les regularitats o conceptes que s'han d'aprendre (Novak, 1989) i en la concepció del desenvolupament com a procés de maduració espontània. Aquesta concepció es tradueix en una manca de planificació, en un seguit d'experiències disperses, inconnexes, i es cau en l'activisme, en l'activitat per l'activitat.

Si assumim que una de les finalitats de l'educació és l'autonomia dels nens i si volem que el nen avanci en la construcció del coneixement de la realitat, podem veure que aquests models d'aprenentatge no hi contribueixen de cap manera, esdevenen superficials.

D'acord amb l'enfoc constructivista, considerem el nen el subjecte actiu del seu propi aprenentatge i que els coneixements que construeix són





el resultat de la interacció entre la situació d'aprenentatge i les idees prèvies, els esquemes que té construïts.

Com podem ajudar al fet que construeixin els seus coneixements ja des de l'escola bressol i el parvulari?

Creiem que la resposta passa per la necessitat d'un canvi metodològic substancial i que aquest canvi ha d'afectar tots els nivells de l'ensenyament, i que s'ha d'iniciar ja a l'escola bressol i al parvulari. Amb la nostra proposta, no pretenem defensar que s'iniciï els nens petits en les tasques d'investigació, sinó que pensem que en aquesta etapa cal dissenyar activitats en les quals els «nens puguin construir els seus propis coneixements actuant amb els objectes i les persones i no a través d'un mestre que els inicia o exposa conceptes ja fets» (Kamii-Dervries, 1983). Es tractarà doncs d'afavorir una actitud de recerca que més endavant exigirà un canvi conceptual i metodològic (Gil, 1987), de promoure experiències variades, que permetin que el nen avanci en relació amb el que ja sap, amb el seu nivell evolutiu i les seves potencialitats.

A continuació presentem la síntesi d'una experiència que forma part d'una programació més àmplia i que neix com a resultat de la fusió del treball que s'estava realitzant amb un grup de nens de tres anys de l'Escola Bressol GRIMM i la proposta de fer una programació d'una activitat per a l'assignatura de Ciències de l'Observació, i que neix sota aquest enfoc.

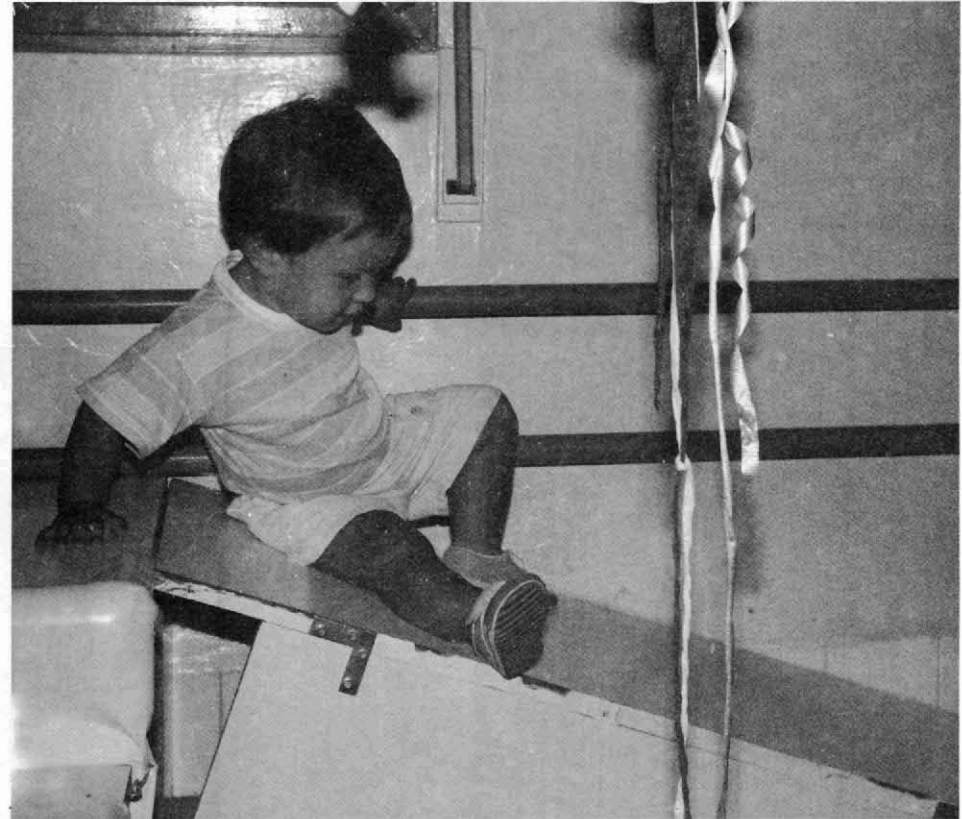
A l'escola la reproducció de situacions anàlogues als fets de la vida quotidiana permeten que el nen experimenti sobre aquestes situacions d'una manera més intensiva; el nen hi relaciona activitats, experiències viscudes, sobre un model que està subjecte a les mateixes lleis físiques (ampliant així el seu camp). Aquest disseny, permet que es plantegin problemes i preguntes per part del nen i del mestre, i que el nen ha de decidir com resoldre. Possibilita que puguin fer previsions sobre les seves accions, comprovant-les i reflexionant sobre elles; l'ajuden a respondre davant la mateixa situació amb idees diferents, contribuint així tant a la creació de nous coneixements, com a la creació d'actituds científiques.

Partint de la idea que la mecànica elemental és un fenomen interessant per als nens petits, es va reproduir una situació de la vida quotidiana, amb plans inclinats, per tal de facilitar, a partir de diverses accions (inclinat, relliscar, deixar anar...) i activitats (fer caure, posar dins, arribar fins...), que els nens actuessin sobre els objectes i observessin les seves reaccions i que mobilitzessin les seves capacitats per tal de produir efectes desitjats.

El nostre punt de partida fou l'anàlisi de les experiències prèvies realitzades pels nens tant a casa com a l'escola (on el mateix grup ja n'havia realitzat els cursos anteriors), així com les seves maneres de fer i la seva concepció del món que els envolta.

A principis del curs 1988-89 un grup de nens jugaven amb assiduitat en el racó dels cotxes fent circuits: «rampes» (plans inclinats) i carreteres (plans horitzontals).

I és a partir del bagatge dels nens i dels seus interessos que es van planificar diferents situacions amb plans inclinats.



En un primer moment es van dissenyar activitats per tal que els nens experimentessin, amb l'objectiu d'avaluar els seus coneixements previs i facilitar el coneixement de manera espontània. Les activitats proposades van permetre, entre altres coses, que els nens observessin què passava amb els objectes quan queien pels diferents tipus de plans, que observessin i establissin relacions entre els objectes que relliscaven més i els que relliscaven menys, entre els que relliscaven i els que no relliscaven...

Conscients que l'experimentació és necessària però que cal avançar en la creació de coneixements, habilitats, actituds i valors, i sense deixar de banda la necessitat continuada que tenen els nens d'aquestes edats d'explorar i experimentar, es van dissenyar noves activitats, entre les quals exposem de manera esquemàtica la que vam presentar al grup-classe.

Es va proposar als nens que jugaríem a tombar ampolles i capsos, deixant anar les pilotes per la «rampa» i que després ho provaríem amb altres objectes.

Ens vam plantejar uns objectius, amplis i flexibles, referits al lleguatge, la construcció de conceptes i estructures proposicionals... Entre els objectius referits al coneixement físic i lògic-matemàtic ens vam proposar ajudar els nens en els punts següents: —Que descobrissin que per tombar les ampolles i les capsos, cal modificar l'acció sobre l'objecte mòbil (direcció, alçada, característiques del pla), modificar la posició de l'objecte que es vol tombar (atansar, allunyar, la posició del propi objecte), i seleccionar els objectes. —Que establissin relacions: entre la seva acció i els seus resultats, i comparant el comportament dels objectes.

Creiem que cal tenir un grup de recursos a utilitzar que presentin variació en poques característiques, i de manera que es puguin utilitzar progressivament, d'acord amb el desenvolupament de l'activitat. I és per això que vam preparar i donar als nens diverses parelles d'objectes, seguint un determinat ordre (en iniciar l'activitat, per tal d'obtenir èxits ràpids, a fi d'animar els nens: capsos grosses-pilotes grosses. A mesura que es desenvolupa l'activitat es pot complicar el problema i ajudar els nens a fer petites previsions: capsos grosses-pilotes petites...)

Els nens que van participar en l'activitat van explicar als altres companys què havien fet, què havia passat i «com ho havien fet», en un intent de fer una petita reflexió.

Durant l'activitat van sorgir problemes continuament (tombar, amb què tombar...), es van establir relacions («volia tombar la del mig»...). Els nens van operar amb els objectes (tombar, ajuntar, afilerar, comparar). Respecte als plans, els nens amb les seves accions van fer experiències per aprendre: —Que els plans modifiquen la punteria (les boles segueixen la màxima pendent). —Que en el pla no cal empenyer. —Que hi ha coses que rellisquen i coses que no rellisquen per un pla, o que rellisquen poc. —Que hi han coses que rellisquen més que d'altres.

Dins de l'activitat, a més a més, van anar sorgint nous problemes: —D'equilibri, d'inclinació, d'enganxar-fregament... i també altres maneres de resoldre el problema plantejat, que van servir tant per avaluar novament els coneixements previs com per dissenyar noves situacions d'aprenentatge.

Amb la nostra experiència hem intentat donar un petit pas cap a una manera diferent de fer ciències amb els nens petits, i que la considerem positiva, però no exclusiva. A l'escola bressol i al parvulari hi ha infinitat de situacions diàries que cal aprofitar, i que permeten que els nens experimentin, es plantegin i resolguin problemes, tan vàlides com el disseny de situacions específiques. El que cal es tenir clares les diferents situacions (diàries i dissenyades) per tal que esdevinguin mitjans perquè els nens puguin construir el seu coneixement de la realitat, i que el mestre, partint del que el nen sap, l'ajudi a donar passos endavant, a arribar a un nivell superior.

V.R., N.S.

### Bibliografia

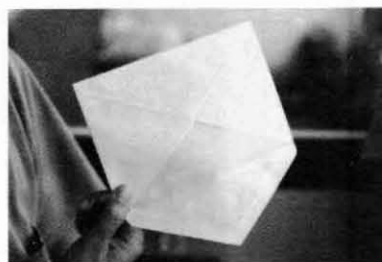
- COLL, C., *Actividad y aprendizaje: Aproximación al análisis psicopedagógico de la educación preescolar*. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 81-82, (1981), pp. 4-7.
- COLL, C., *Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 81-82. (1981) pp. 8-12.
- DRIVER, R., *Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los estudiantes*. «Enseñanza de las Ciencias», núm. 4 (1) (1981) pp. 3-15
- DRIVER, R., *Un enfoque constructivista para el diseño del currículo en ciencias*, «Enseñanza de las Ciencias», núm. 6 (1981) pp. 109-120.
- DRIVER, R., *Entrevista realizada por María Pilar Jiménez Aleixandre*. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 155. (1988), pp. 32-35.
- GENE, A; GIMENO, X; TREPAT, D., *N'bi ha prou amb observar i experimentar?* «Infància», núm. 27 (1985) pp. 14-18.
- GIL, D., *Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las Ciencias*. «Enseñanza de las Ciencias», núm. 1. (1983), pp. 26-33.
- GIL, D., *Los errores conceptuales como origen de un nuevo modelo didáctico: de la búsqueda a la investigación*. «Investigación en la escuela». núm. 1. (1987) pp. 35-41.
- KAMII, C; DEVRIES, RH. *El conocimiento físico en la Educación Preescolar*. Editorial Siglo XXI, 1983.
- KAMII, C., *«El conocimiento físico: Una aplicación a la teoría de Piaget en Preescolar»*. *Psicología Genética y Aprendizajes Escolares*. Compilación de César Coll. Siglo XXI, 1983.
- KAMII, C., *Las Ciencias en la educación Preescolar*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 37. (1987), pp. 21-23.
- WEISSMANN, H., *La enseñanza de la ciencia en el parvulario*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 102. (1983), pp. 64-66.
- NOVAK, J.D. *Constructivismo humano: un consenso emergente*. «Enseñanza de las Ciencias», núm. 6 (3). (1988), pp. 213-223.

# bones pensades

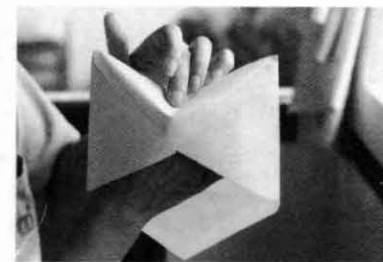
## Titelles de Sobre

Els titelles de sobre són els titelles més fàcils de fer que coneixem. Calen...

sobres de carta  
i, si volem, gomets, retoladors, i/o ceres, etc...



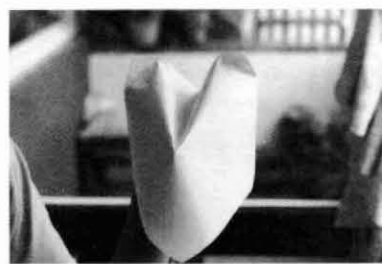
La traça consisteix a fer bé el ple-gat. Cal posar el sobre de cap per avall i obrir-lo.



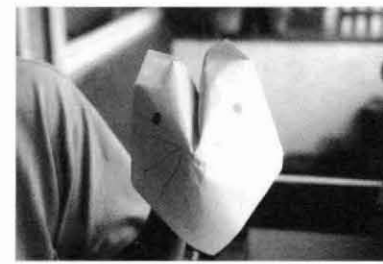
Posar la mà ben oberta dins el sobre, amb el polze i l'índex a cada cantonada.



Llavors cal donar un cop sec, amb el cantell de l'altra mà entre els dos dits.



Pràcticament ja està. Només cal pensar quina variant volem fer.



Doblegant les puntes podem obtenir un gat, un ós...



Fent el séc més fons obtenim un llop o un cavall.



Posant-lo de costat s'obté un peix o una serp.

I ara, només cal afegir-hi els ulls i altres additaments, pintant-los o fent-los amb gomets. Per moure el titella n'hi ha prou de fer un moviment de pinça, tal com movem la mà quan portem manyoples. Penseu també amb les possibilitats d'utilitzar sobres de diferents mides, colors,...

# escola 3-6

TEMPS ERA TEMPS...

## PAULINE KERGOMARD RENOVADORA DEL PARVULARI PÚBLIC FRANCÈS.

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

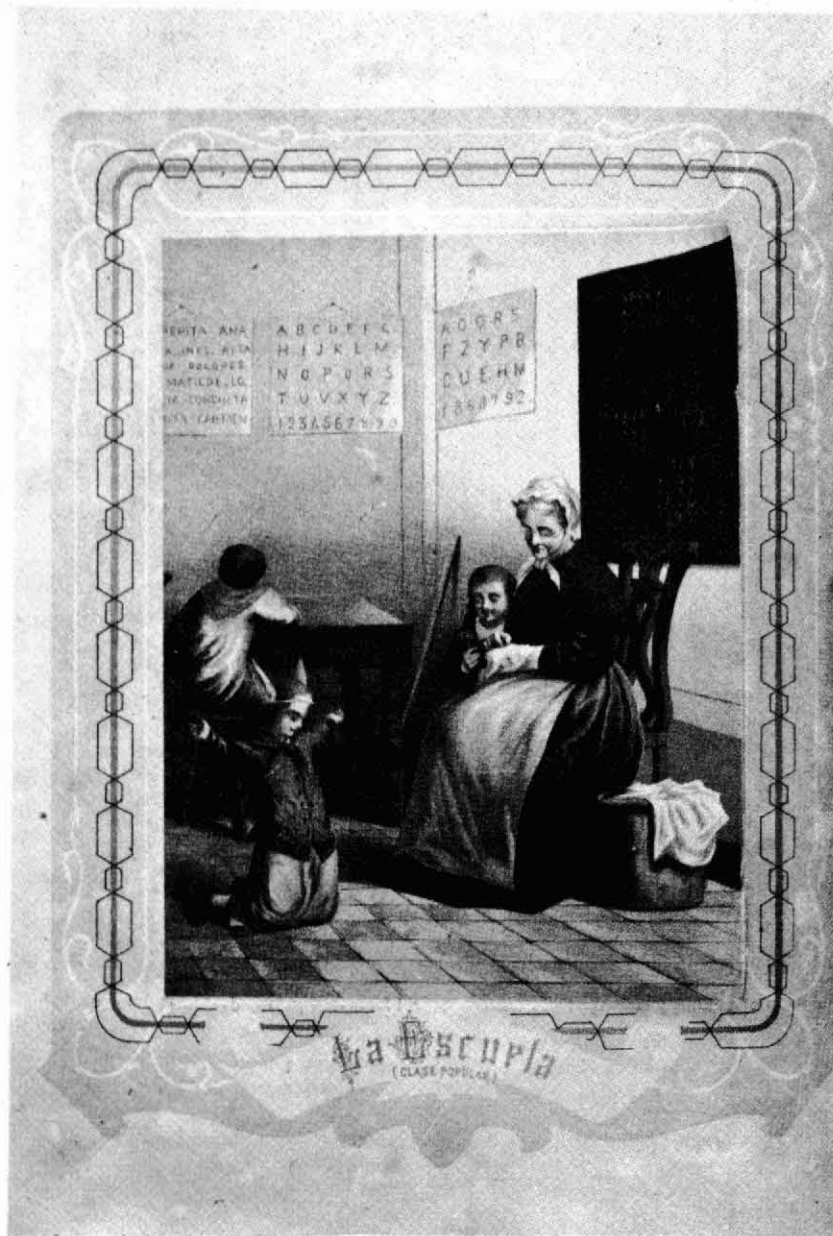
«Des de 1879, el sentiment democràtic del deure de la família, la societat i l'Estat envers l'individu complet: cos, cervell, consciència, aquest respecte a l'infant —sentiment nou i tanmateix ben precís ja dins l'esperit d'alguns educadors—, canviaren l'objectiu de les sales d'asil. Hom compregué que aquest havia de ser quelcom més per a la infància que un abric contra els perills del carrer i d'altres llocs pitjors. D'altra banda, els nombrosos procediments convencionals que componien allò que durant molts anys s'havia anomenant el «mètode» (pujar i baixar la graderia amb un cerimonial gallard, màrxes pesadament rimades als patis i a les sales d'exercicis; parades sobtades comanades per la «chasca», procediments mnemotècnics per a ensenyar la lectura, el càlcul; iniciació a la història de la creació del món i dels patriarques d'Israel), apareixien en desacord amb la fita que proposà el ministeri demòcrata i laïcista de Jules Ferry. Els principis de la pedagogia integral, racional, social, humana entren en escena. L'escola maternal reemplaçà la sala d'asil; ella s'ocuparia del desenvolupament del cos dels infants que li serien confiats, del desenvolupament de la seva consciència i de la seva intel·ligència; els donaria bons hàbits preparant-los per a una disciplina que serà un aprenentatge de la vida comuna, per ser bons companys a l'escola, bons infants a la família; ella seria en fi la iniciadora de la moralitat per l'alegria».<sup>1</sup>

Amb aquestes paraules ens explica Pauline Kergomard (1838-1925) el canvi de mentalitat que s'anà operant als parvularis francesos d'ençà de la victò-

ria electoral dels republicans el 1877, els quals iniciaren a França una important etapa de reformes educatives que tindran en el ministre d'Instrucció Pública Jules Ferry i en el seu col·laborador Ferdinand Buisson els seus principals puntals. Entre les seves iniciatives més destacades figuren l'impuls de l'educació pública i laica, inici del procés que portarà a la desaparició de l'analfabetisme a França a la fi del segle XIX o el suport a la renovació pedagògica.

La renovació de l'educació infantil fou confiada a Pauline Kergomard, que fou nomenada inspectora general de les escoles maternals i s'esmerçà a fer entrar les escoles bressol i els parvularis en els dominis de la pedagogia rescatant-los de la beneficència, restablint el nom d'escoles maternals enfront del de sales d'asil. Ella, com els altres reformistes de la III República, entenien que era humiliant el caire benèfic de l'educació infantil i conseqüentment remarquen el caràcter educatiu que indica la denominació *escola maternal*. «Que, tal com la concebem avui dia, no sembla pas la sala d'asil d'altre temps, com aquesta mena de refugi que s'acontenta a guardar els infants... Aquella és una veritable casa d'educació.»<sup>2</sup>

Kergomard tampoc no oblidava que l'escola infantil és fruit de les noves circumstàncies que ha provocat la revolució industrial i que l'escola infantil té un objectiu social molt clar: la guarda dels infants, però amb un nou estil al qual fa referència el qualificatiu de *maternal* que es dona a aquestes escoles, que són un «bressol en la més gran i noble accepció del mot».



## Objecte de l'Escola Maternal

Des de la influent posició administrativa Kergomard dissenyà les bases d'un parvulari en la línia dels corrents renovadors educatius del seu segle. L'ordre del 28 de juliol de 1882 reorganitzava pedagògicament les escoles maternal i es publicà acompanyada d'un programa d'estudis amb un comentari titolat *Objecte de l'Escola Maternal*, sens dubte sortit de la seva ploma, on afirma que «l'escola maternal té com a fita donar als infants per sota de l'edat escolar la cura que reclama el seu desenvolupament físic, moral i intel·lectual. (...) L'escola maternal no és pas una escola en el sentit ordinari del mot; conforma el pas de la família a l'escola, guarda la dolçor afectuosa i indulgent de la família.» És una escola dedicada a la creació d'hàbits, a l'educació de la salut, dels sentits i al desenvolupament intel·lectual. Una escola que cultiva el fet d'observar, d'imitar, de preguntar, d'escoltar, de respondre...

Aquesta insistent afirmació que fa Kergomard del parvulari enfront de l'escola ordinària és una reacció davant del contagi del model de l'escola primària.

Aquesta voluntat de desvincular el parvulari de l'educació primària era molt positiva si tenim en compte que el parvulari, pel seu origen benèfic, sols resultava necessari per als fills dels obrers i no tenia altra finalitat que acollir la infància semiabandonada i donar-li aixopluc i alimentació. Però, a mesura que avança el segle XIX i és reconegut el seu caràcter d'escola, es caigué en l'altre extrem, esdevingué instructivista i perdé el caràcter de desenvolupament físic, mental, social i moral.

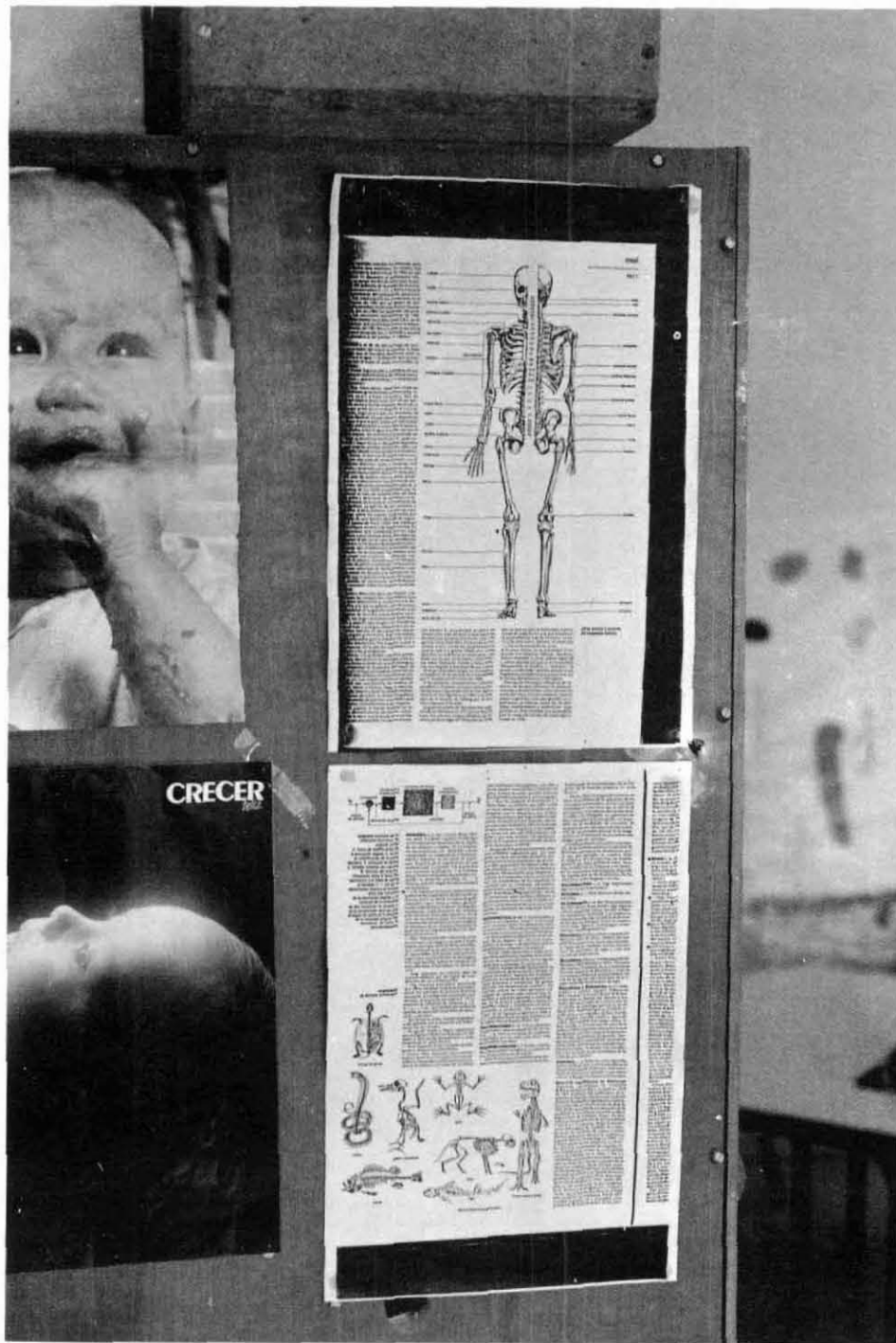
La inspectora general va en contra del paulatí instructivisme del parvulari i deplora que l'educació se sacrifiqui a la instrucció i defensa «suprimir tot el que pugui subsistir de llibresc en els programes precedents, ja que el nen no va a l'escola maternal a aprendre, sinó a seguir el seu desenvolupament natural».

Per a la nostra mestra l'escola maternal és el lloc on el nen «ha d'estar situat en les millors condicions de benestar, voltat d'una atmosfera moral i moralitzant; allà veu coses belles, escolta bones paraules, adquireix bons hàbits; el seu cos es desenvolupa i el seu cor i la seva intel·ligència assoleixen la plenitud».

Kergomard contribuirà, ja al segle XX, a implantar el moviment de l'escola nova a França i a dotar el parvulari públic d'aquell país d'una metodologia activa basada en les aportacions de la psicologia.

**J.G.A.**

1. BUISSON, F., *Dictionnaire de Pédagogie*, pags. 1254 i 1255.
2. Circular de 25 de gener de 1882.



## ES POT ESTUDIAR L'ESQUELET HUMÀ AL PARVULARI?

M. TERESA MARTÍNEZ.— XAVIER GIMENO

Aquell matí, vaig arribar a l'escola a les 11, ja que havia hagut d'anar a l'hospital per fer-me una radiografia al peu. Els nens em van preguntar què és el que m'havia passat i on havia anat i jo els ho vaig explicar. Es van mostrar molt interessats i em van demanar si l'endemà els podia portar la radiografia per veure-la. Així ho vaig fer. La vam posar a la finestra i durant una estona la vam estar mirant, mentre em feien preguntes. *Els problemes poden provenir de fonts diferents, però és important que aquestes fonts siguin a prop dels nens o siguin ells mateixos.*

A mesura que anàvem parlant, s'anaven interessant per la resta dels ossos del cos i és per això que jo els vaig proposar d'anar al laboratori a veure l'esquelet. Vam estar mirant os per os, veient on estaven situats, dient el seu nom, quins eren els més llargs i quins els més curts, etc. A partir d'aquí, eren els nens els qui havien de portar informació i aquesta informació l'havien de buscar a casa. *L'elaboració d'un pla de treball per recollir informació ajuda els nens a centrar el problema i buscar estratègies per resoldre'l.*

Dia a dia anaven portant llibres, revistes, retalls de revistes, contes, fotocòpies d'enciclopèdies, fins i tot una nena va portar una radiografia que havien fet a la seva mare. Anaven mirant i comentant tot el material que portaven i després el deixàvem a la biblioteca perquè ells el poguessin mirar a l'estona de racons. *L'execució del pla de treball per part de tot-bom possibilita que cada nen aportï el que sap o el que va trobant i d'aquesta manera «comunicar» les troballes a la resta de membres del grup, i enriquir així els aprenentatges individuals.*

Paral·lelament a tot aquest treball més cognitiu, més informatiu, s'anava fent un treball més pràctic, que ells mateixos s'anaven marcant. Un bon dia, un nen va plantejar la següent pregunta: on viuen els esquelets? Això va donar peu a diverses interpretacions, però la conclusió final va ser que, a la nostra classe, podríem fer una casa on visquessin tots els esquelets

junts. I dit i fet, després de fer un treball per tal de veure com són les cases on els nens viuen, els diferents tipus d'habitatges, etc., en un tros gran de paper d'embalar, un grup de nens va fer una casa de tres pisos on poguessin viure els esquelets (per fer la casa van sortir d'altres idees, però aquesta va ser la més acceptada). *Normalment en l'estudi d'un concepte hi ha conceptes col·laterals lligats a altres coneixements que no són els bàsicament estudiats; aquests conceptes col·laterals amplien i enriqueixen el mateix contingut central.*

Un altre dia, una nena va portar un dibuix que havia fet a casa seva, on hi havia un esquelet prenent el sol. I és que sabeu què passava?, doncs que al costat de la casa hi havia una platja on els esquelets s'anaven a banyar. Un altre grup de nens va fer una platja amb paper d'embalar, amb tota mena de detalls (la sorra, el mar, les dutxes, les tovalloles, etc.) i allà anàvem enganxant els esquelets que anaven fent els nens. Però, clar, en aquella platja hi vivien també alguns animals. Després de fer un treball per tal de veure quins són els animals de mar, les diferències amb els animals de terra, de consultar llibres on hi haguessin animals de mar, etc., al costat de la platja van dibuixar un altre tros de mar per tal d'enganxar tots els animals que anaven fent. *De vegades aquests continguts col·laterals estan lligats a aspectes significatius per als infants. El fet que sigui un grup que aprofundeixi sobre un concepte i la resta es dediqui a altres tasques dona importància al mateix treball de grup.*

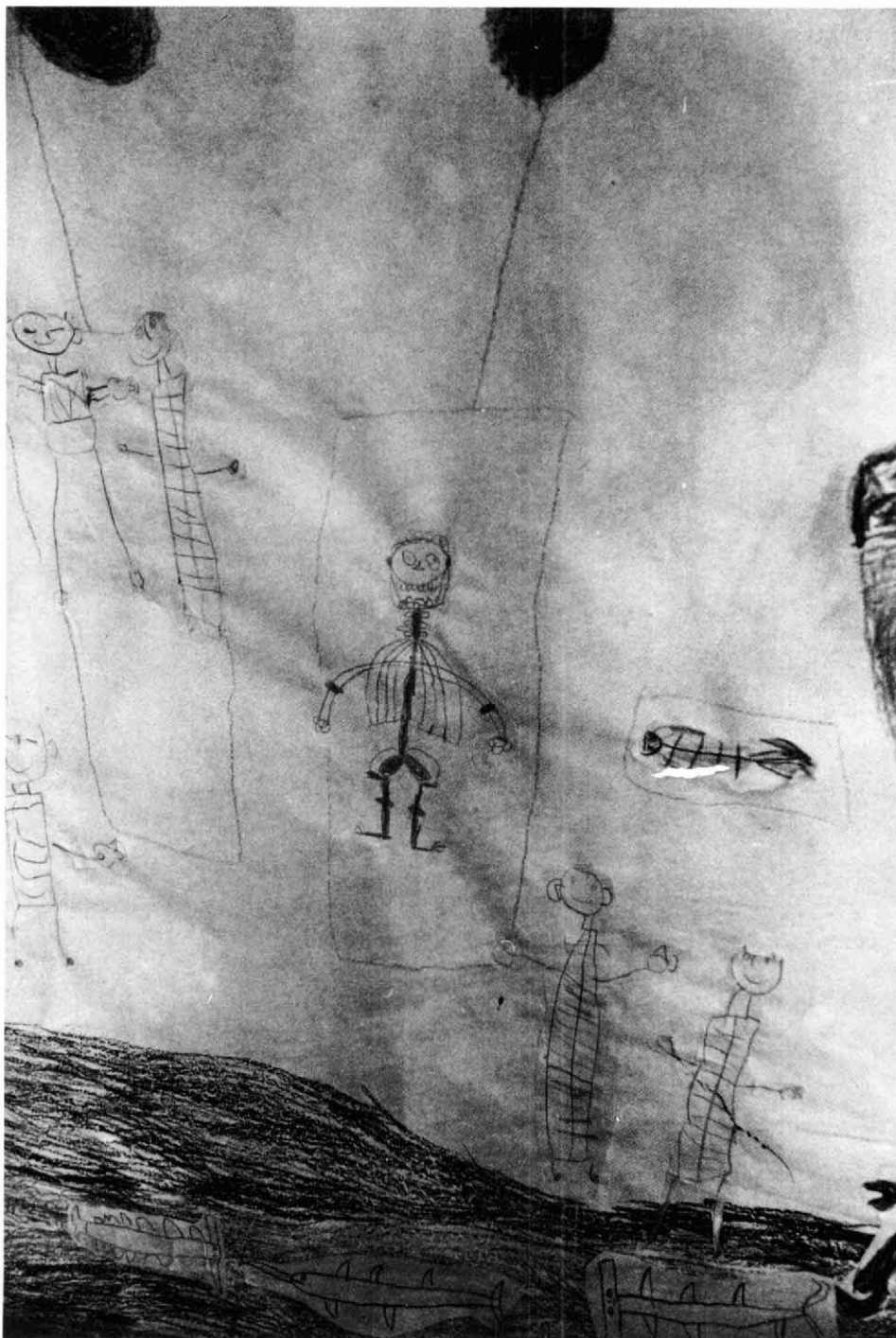
L'arribada del «Manolito» a la classe va ser tot un esdeveniment (el «Manolito» és un esquelet de plàstic que un nen va portar de casa seva). Li vam haver de buscar un lloc preferent dins la classe. Al final, el vam penjar del sostre al mig de la classe perquè en tot moment «pogués participar» en totes les activitats. Actualment es troba molt integrat a la classe i els nens compten amb ell, per exemple: a l'hora de veure quin nen no ha vingut, passen llista també al «Manolito» i són ells mateixos els qui contesten «Bon dia» o «Bona tarda». Ara es troba en període de convalescència perquè s'ha trencat el peroné i l'hem hagut «d'enguixar» (li hem embolicat la cama amb cel·lo) i ha de caminar amb croses (són dos pals que van trobar al pati). Ara, això sí, va tot elegant amb un barret que li hem posat (un pot de petit-suís). *Després de realitzar ampliacions amb temes col·laterals és important concretar el tema i tornar al nucli del contingut, de vegades aquest tipus d'activitats serveix per fer una avaluació dels aprenentatges adquirits.*

Aquests són alguns exemples de tota la tasca realitzada.

Per acabar, voldriem dir que tot aquest treball ha estat fet i s'està fent (diem s'està fent perquè cada dia surten idees noves) per nens i nenes d'una classe de 5 anys, d'una escola pública. *No és un treball fet en un ni en dos mesos, és un treball que el vam començar quasi bé a principi de curs. Entremig s'han anat intercalant d'altres activitats amb els respectius projectes* (preparacions de sortides, festes de l'escola, etc.).

Pensem que tot aquest treball està ajudant molt els nens a *interioritzar el seu cos* i que sense adonar-se'n (no inconscientment) estan aprenent coses que, de vegades, als nens de cursos més alts els costa de *memoritzar*.





Ens agradaria remarcar que és un tema que està donant molt de si perquè són els nens els que s'han sentit motivats pel tema i són ells qui l'han portat endavant. *El nostre paper ha estat únicament i exclusivament de moderadors i d'ajut quan els nens ho demanaven*, la feina se l'han plantejat i l'han feta ells mateixos. Això ens fa pensar també que, de vegades, com a mestres, intentem i *ens esforçem a endisar-los en temes o «centres d'interés» que nosaltres creiem que són interessants per a ells*, però que en realitat els nens, pel que sigui, no arriben a connectar.

Deixem que els nens i les nenes des de petits expressin els seus interessos, les seves preocupacions, les seves sensacions, les seves vivències, les seves pors, etc. És molt *gratificant per al mestre* i t'ajuda en la teva tasca diària i a la vegada és una *manera d'aprendre divertida i engrescadora* per a ells, mentre que, sense adonar-se'n, *també van adquirint unes tècniques d'estudi*.

Poseu-lo en pràctica i el dia que vulgueu en parlem.

**MT.M., X.G.**

*Parvulistes del C.P. Carles Buigas  
de Cerdanyola del Vallès*



## LA CONVENCIO SÓBRE ELS DRETS DE L'INFANT

### Deu preguntes i respostes

BICE

#### **Drets per a l'infant, PER QUÈ?**

La Declaració Universal de Drets Humans (1948), d'acord amb els seus Pactes complementaris que la tradueixen en dret internacional, té força de llei obligatòria i és per a tots els homes; també per als infants.

Però ja el 1950 es va considerar que la condició i les necessitats dels infants, prou diferents de les dels adults, no eren correctament cobertes per la Declaració Universal de Drets Humans. Els infants requereixen un contrafort suplementari, en particular per protegir-los en les situacions difícils com l'adopció, el tràfic d'infants, l'explotació sexual, la separació dels pares. Aquesta és la raó per la qual, a nivell internacional, es va sentir la necessitat d'una declaració dels drets de l'infant distinta. Fou la Declaració Universal dels Drets de l'Infant de les Nacions Unides, de 1959.

El projecte actual d'una Convenció sobre els Drets de l'Infant reconeix que els infants tenen dret a un respecte igual que els adults i que els seus drets han de ser garantits tant o més que els dels adults.

#### **La Declaració dels drets de l'infant, QUÈ ÉS?**

La Declaració dels drets de l'infant és una carta de principis morals, de deu punts, adoptats unànimement el 20 de novembre de 1959, pels 78 Estats aleshores membres de l'ONU. No té força de llei. Els seus enunciats constitueixen principis generals en els quals els governs poden inspirar-se quan redactin lleis relatives als infants.





## **El projecte de Convenció sobre els Drets de l'Infant, QUÈ ÉS?**

Vint anys després de promulgar-se la Declaració, el govern de Polònia proposà que fos adoptada una Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant. El procés per a la seva redacció va iniciar-se el 1979, Any Internacional de l'Infant. Els Estats membres de les N.U. i observadors constitueixen el grup de treball per a aquest projecte. Representants d'organitzacions no governamentals internacionals hi tenen així mateix un paper actiu.

A diferència de la Declaració, la Convenció és un instrument jurídic que tindrà força de llei. Els governs que la ratifiquin s'obligaran a reformar les seves legislacions nacionals per posar-les d'acord amb les disposicions de la Convenció. Es comprometran, també, a sotmetre regularment informes sobre l'aplicació de la Convenció en el respectiu país. La Convenció defineix els drets dels infants i defineix igualment les obligacions dels governs a fi d'assegurar aquests drets. La Convenció és un complement de la Declaració. No la reemplaça.

## **Assegurar els drets de l'infant: QUI EN TÉ LA RESPONSABILITAT?**

Algú els ha de garantir, perquè siguin respectats. Aquesta responsabilitat correspon als pares, als tutors, als mestres, als adults en general que tinguin relació amb els infants i a l'Estat.

## **I de l'autoritat dels pares, QUÈ SE'N FA?**

El projecte de Convenció sobre els drets de l'infant no oposa pas els drets de l'infant i els drets dels pares. Considerar que el moviment a favor dels drets de l'infant tendeix a soscavar l'autoritat paterna seria interpretar-lo de manera errònia. La Convenció estableix clarament que els pares són els responsables de pujar l'infant i d'assegurar-li el seu desenvolupament (art. 18) i que les responsabilitats, drets i deures dels pares de cara a orientar els seus fills han de ser respectats (art. 5).

Encara que hàgim de reconèixer que alguns infants tenen necessitat de ser protegits contra els seus pares, el reconeixement dels drets de l'infant hauria de fer ressaltar més aviat la complementarietat de tots els membres de la família, i reforçar-ne la unitat.

## **Els drets, QUINS SÓN?**

Els agruparíem en tres grans apartats:

**PROMOCIÓ:** dret de l'infant a un nom, a una nacionalitat, a la salut, a l'educació, a atencions especials per als disminuïts, al joc i al lleure.

**PROTECCIÓ:** contra la tortura, la crueltat, l'explotació sexual i econòmica, els conflictes armats, la pena de mort, la presó perpètua.

**PARTICIPACIÓ:** en les decisions que influeixen en el seu futur (per exemple, el lloc de residència, quan els seus pares viuen separats), dret a expressar-se.

### **El nou dret contingut en la Convenció: QUINES NOVETATS?**

La Convenció és el primer document de dret internacional que agrupa tots els drets relatius als infants. Entre les novetats que conté, assenyalaríem:

- El reconeixement del punt de vista de l'infant. Ha de ser escoltat i la seva opinió presa en consideració en tots els processos judicials i administratius.
- El dret a preservar la seva identitat.
- L'abolició de pràctiques tradicionals perjudicials a l'infant.
- La protecció contra l'explotació sexual i econòmica.
- La necessitat d'una recuperació física i psicològica i d'una reintegració social de l'infant que ha estat víctima d'abandó, d'explotació, abús, tortura, etc.
- El dret de l'infant privat del seu medi familiar al respecte del seu patrimoni ètnic, religiós, cultural i lingüístic quan se li proporcionin altres menes d'atencions.
- El respecte a la cultura de l'infant i a la cultura dels altres i el respecte al medi ambient natural, com a objectius de l'educació.
- L'obligació, per part dels Estats que hagin ratificat la Convenció, de fer-la conèixer tant als adults com als infants.

### **La Convenció canviarà algunes coses: QUINS CANVIS POT FER?**

- a) Per primer cop, els drets dels infants són definits clarament en un instrument que té força de llei; ja que per defensar els drets dels infants s'ha de començar per definir-los.
- b) Els Estats que ratifiquin la Convenció s'obligaran a presentar a un Comitè dels Drets de l'Infant de l'ONU un informe sobre l'aplicació de la Convenció en els seus respectius països, i a esmenar la seva legislació nacional si aquesta no s'ajusta a les normes de la Convenció.
- c) La Convenció constituirà una base sòlida per a la defensa dels infants i un trampolí per a emprendre accions a favor seu.





d) Per animar els governs a canviar realment les condicions de vida dels infants, s'ha encarregat als organismes especialitzats de les Nacions Unides, a l'UNICEF i a altres agències competents, un paper d'assistència tècnica a disposició dels governs.

e) Com més es doni a conèixer la Convenció, més podrà ser utilitzada per part de les persones que vulguin pressionar els governs a fi que introdueixin autèntics canvis en la vida dels infants.

Dit d'una altra manera, la Convenció serà un codi de conducta dels Estats, dels grups privats i dels individus envers els infants.

### QUAN S'ADOPTARÀ?

El 1989 es commemora el desè aniversari de l'Any Internacional de l'Infant i el trigèsim de la Declaració Universal dels Drets de l'Infant. Fóra bo que l'Assemblea General de les Nacions Unides l'adoptés a finals del 1989. Es treballa en aquest sentit.

### COM PODEN PARTICIPAR ELS MATEIXOS INFANTS EN AQUEST ESFORÇ?

Segons la Convenció, els governs vénen obligats a fer-la conèixer a tothom, grans i petits. Caldrà en el futur un gran esforç per assegurar una educació sobre els drets de l'infant.

Així, es podria ensenyar els nens a mirar entorn seu i observar on i quan els seus drets, o els d'altres nens, no són respectats. Caldria animar-los a expressar-se sobre aquesta qüestió, i a buscar solucions. Moviments infantils d'alguns països ja ho fan. Activitats d'aquest tipus podrien dur-se a terme a les escoles, parròquies, organitzacions juvenils, famílies; i poden realitzar-se mitjançant jocs, publicacions, vídeos, fotografies, etc.

El nomenament d'un «ombudsman», és a dir, d'un defensor dels infants, en un nombre creixent de països hauria de facilitar la participació activa dels infants en la defensa dels seus propis drets.

**BICE**

Text redactat pel «Bureau International Catholique de l'Enfance» (BICE); traduït i difós amb autorització seva per la COMISSIÓ DE LA INFÀNCIA de «Justícia i Pau», membre català del BICE. Febrer 1989.



**Un nou disc al mercat. Amb l'excel·lència de ser un disc de cançons de bressol. Qui canta és Rosa Zaragoza. I a «Infància» el tema ens ha cridat l'atenció. Voldríem fer conèixer aquesta noia de trenta-un anys que recull, pacientment, aquest patrimoni i voldríem fer conèixer aquest disc, el segon d'aquesta cantant. Després d'un enregistrament en casette de cançons sefardites, va enregistrar un disc excepcional pel seu valor documental: Les cançons de nocces dels jueus catalans. I ara, les cançons de bressol del Mediterrani.**

## CANÇONS DE BRESSOL DEL MEDITERRANI

### Conversa amb ROSA ZARAGOZA

**Rosa Zaragoza.**— De tota la vida que canto. Quan era petita era monitora en un centre d'esplai, a Palamós, on vaig anar a viure. Allí era sempre jo qui tocava la guitarra i cantava. I allí vaig conèixer en Xesco Boix, que em va influir molt en això d'estimar les cançons. I me'n va ensenyar moltes. Jo pensava, noi, que bé si jo em pogués dedicar a cantar així, com ell. Després vaig trobar aquestes cançons sefardites i em vaig posar a cantar-les, així, per la cara. I van començar a contractar-me. Vaig anar a Israel, a París... La veritat és que per trobar aquestes cançons hi vaig esmerçar molt de temps. He viscut a molts llocs, he canviat molt de casa, he viscut al camp, he fet d'herbolària, tenia temps... I aquest temps el dedicava a buscar coses entre els llibres i entre la gent.

**Infància.**— *Amb les cançons sefardites vas anar a Israel, oi?*

**R.Z.**— Vaig anar a Israel sense diners i sense bitllet de tornada... Però va anar bé, perquè vaig cantar a tots els kibutzim i hi vaig ser ben acollida i hi vaig trobar els diners per poder tornar! Allà vaig conèixer molta gent que cantava cançons sefardites i allà va començar a néixer aquesta idea de fer cançons de bressol. Bé, en realitat és una idea que jo tenia des de sempre, perquè m'agraden molt els nens i des de sempre he recollit i anotat coses per a ells, no només cançons, eh? contes, rondalles, jocs, cantarelles... Tòt el que m'agrada. Fins i tot vaig anar a Suïssa per veure com anava això, per aprendre. No tenia ni un duro, com sempre, però hi vaig anar a veremar, i allí vaig conèixer gent molt interessant, gent que feia massatges per a infants autistes, i vaig aprendre'n. També els cantava cançons, i com que creia que a aquells nens els faltava que els toquessin, els feia dansar. Crec que ens ho vam passar molt bé, jo i ells. Però em vaig posar malalta i vaig haver de tornar.

**I.** — *I quan et poses a preparar aquest disc de cançons de bressol?*

**R.Z.** — Aquest disc es va començar a perfilar un dia a la ràdio, on vaig anar a cantar les cançons de nocces. Davant la típica pregunta de quins projectes tenia per al futur, jo vaig respondre: «Noi, no ho sé, m'agradaria fer un disc amb les cançons de bressol del Mediterrani». I l'editor del disc ho va sentir i em va dir que si el feia ell me l'editaria, segur. Amb aquesta seguretat em vaig posar de cara a la feina. Vaig començar a recollir material. Més ben dit, vaig demanar subvencions i ajuts per fer un viatge pel Mediterrani per sentir cantar, que em semblava la manera més lògica de fer aquest disc. Però com que no vaig rebre cap mena de subvenció, ni d'ajut, ni res de res, ho vaig fer al revés. Vaig connectar amb la gent del Mediterrani que vivia aquí. Jo pensava que era més interessant trobar gent que parlés llengües minoritàries, o dialectes, perquè són cançons més desconegudes. Per això, la primera cosa va ser posar-me en contacte amb el CIEMEN, amb l'Aureli Argemí. Allí em va donar adreces i vaig anar a veure gent que pertany a determinades minories ètniques. Després em vaig posar en contacte amb la comunitat palestina, per casualitat, en unes jornades àrabs que es van fer. Hi vaig anar i vaig cantar i treballar per a ells, tot i que eren cançons jueves i que jo estava envoltada d'àrabs. Però els va agradar. Eren una gent molt agradable i em van ajudar a establir contactes amb la comunitat palestina. En vaig sortir amb unes quantes cançons.

**I.** — *Quins records en tens, de tota la gent que t'han ajudat a recollir el material?*

**R.Z.** — Tinc uns records tan bonics de la gent que me les cantava, aquestes cançons! Per exemple, recordo la noia del Líban, voltada dels seus fills. Ella cantava i mentrestant els seus fills em ballaven la cançó, i això que era una cançó per fer adormir! Però ella se sentia orgullosa en veure com ballaven de bé, els seus filllets, i m'ho volia ensenyar de totes passades. Tothom es portava molt bé amb mi. Em sembla que els feia gràcia que algú s'interessés per aquestes cançons. Suposo que no ho veien gaire clar que se'n pogués fer un disc d'això, però a la gent li feia molta tendresa que algú els preguntés i els fes recordar cançons de la seva terra.

**I.** — *I com t'ho feies per memoritzar les lletres de llengües tan allunyades?*

**R.Z.** — Oh! les cançons àrabs no podia ni somiar de poder aprendre-les de memòria! Anava amb el cassette i un bloc per apuntar la lletra, tal com s'ha de dir, perquè és difícil. Les cançons àrabs són les que més m'han costat. Al mateix temps que em deien la cançó em deien la traducció, perquè jo entengués el què estava dient. És impossible cantar bé si no saps què dius. Amb els grecs també vaig establir un contacte preciós. Era una gent superamable. Veritablement vaig tenir molta sort amb la gent que vaig trobar. Eren cançons que han sortit en discs, tenen autor de lletra i autor de música. El que passa a Grècia és que la música d'autor és tan a prop de la música tradicional que esdevenen ràpidament populars. Però a Grècia vetllen molt pel patrimoni popular. Tenen discs de cançons de bressol i de tota mena. Hi ha un material enorme. Tal com hauria de ser a

tot arreu. Tothom hauria de tenir el patrimoni a l'abast. Estic segura que aquí no es pot trobar un disc de jocs de falda, del tipus *Arri, arri tatanet* i allí sí que el trobes. Aquí s'estan perdent aquests jocs. Seguríssim. No hi ha dret i és una llàstima. Dóna gust trobar un país com Grècia on ho tenen tan ben muntat, perquè veritablement s'han preocupat per la cultura, i donen a la cultura musical la importància que té. Ho trobo molt bé.

**I.** — *I què has descobert amb aquest disc?*

**R.Z.** — He descobert que hi ha molta gent a la qual li agrada aquest tipus de música popular i no ho sap. A priori es pensen que les cançons de bressol són un *rotllo*, i després es sorprenen, perquè són cançons boniques i els agraden. No saben que hi ha més música que no és pop o rock. He descobert també que jo canto perquè és una manera de manifestar el que crec i el que sento. Quan canto cançons de bressol noto que manifesto el meu amor i la meva tendresa. Em sembla, tímidament, que és un bon missatge. De tendresa i de serenitat. Són cançons tendres, tranquil·les. La majoria de les cançons les han fet les dones i les han fet amb l'única finalitat de calmar el seu fill i adormir-lo. A la temàtica de les cançons hi podem trobar, en general, una invocació per part de la mare perquè vingui el son. En d'altres s'explica a l'infant que els pares són a treballar i no poden estar amb ell.

Hi ha un grup de cançons que aconsegueix la teoria de García Lorca: «La mare porta el nen fora de si, a la llunyania, li explica aventures estranyes, i el fa tornar a la seva falda perquè cansat, descansi». D'altres, senzillament, es recreen en un llenguatge poètic i molt ric. A la majoria hi trobem «floretes» per al fillet, la cançó turca diu: «...les cançons fan créixer la meva filleta». És una idea maca. L'occitana diu que la son se n'ha anat a París damunt d'una cabra i per això al nen li costa tant d'adormir-se. A la del Líban, la mare diu a la nena que li matarà un colomet per al dinar i a continuació li diu al colom «no creguis que et volem matar, li prenc el pèl perquè s'adormi». A la palestina la mare diu «llum de lluna acarona les galtes d'aquesta fada». Penso que les cançons de bressol són una cosa més que s'ha perdut amb aquesta modernitat consumista en què les mares no tenen temps de bressolar els filllets. Crec que, a part de ser unes cançons boniques i dolces, són necessàries. Ajuden l'infant a traspasar el llindar del son suaument, acompanyat per la poesia, perquè encara que no entengui, si és petit, el significat de les paraules, sí que en percep la bellesa, l'harmonia i el ritme del text i de la música, i encara més, és clar, la tendresa i la sensació de confiança i protecció que li transmet la veu de sa mare o del seu pare. Un dels homes amb qui vaig parlar quan buscava cançons va dir-me: «no la hi canta la meva dona, sempre la hi canto jo»; jo li vaig dir que em semblava curiós i ell em va dir que no, que era lògic, «la meva dona li dóna el pit i de seguida s'adorm, jo he de cantar i cantar si vull que s'adormi. Em sap greu que al disc no hi hagin pogut cabre totes les cançons que vaig sentir. Perquè eren de gent molt interessant. I no podré fer res del material que no he posat al disc.

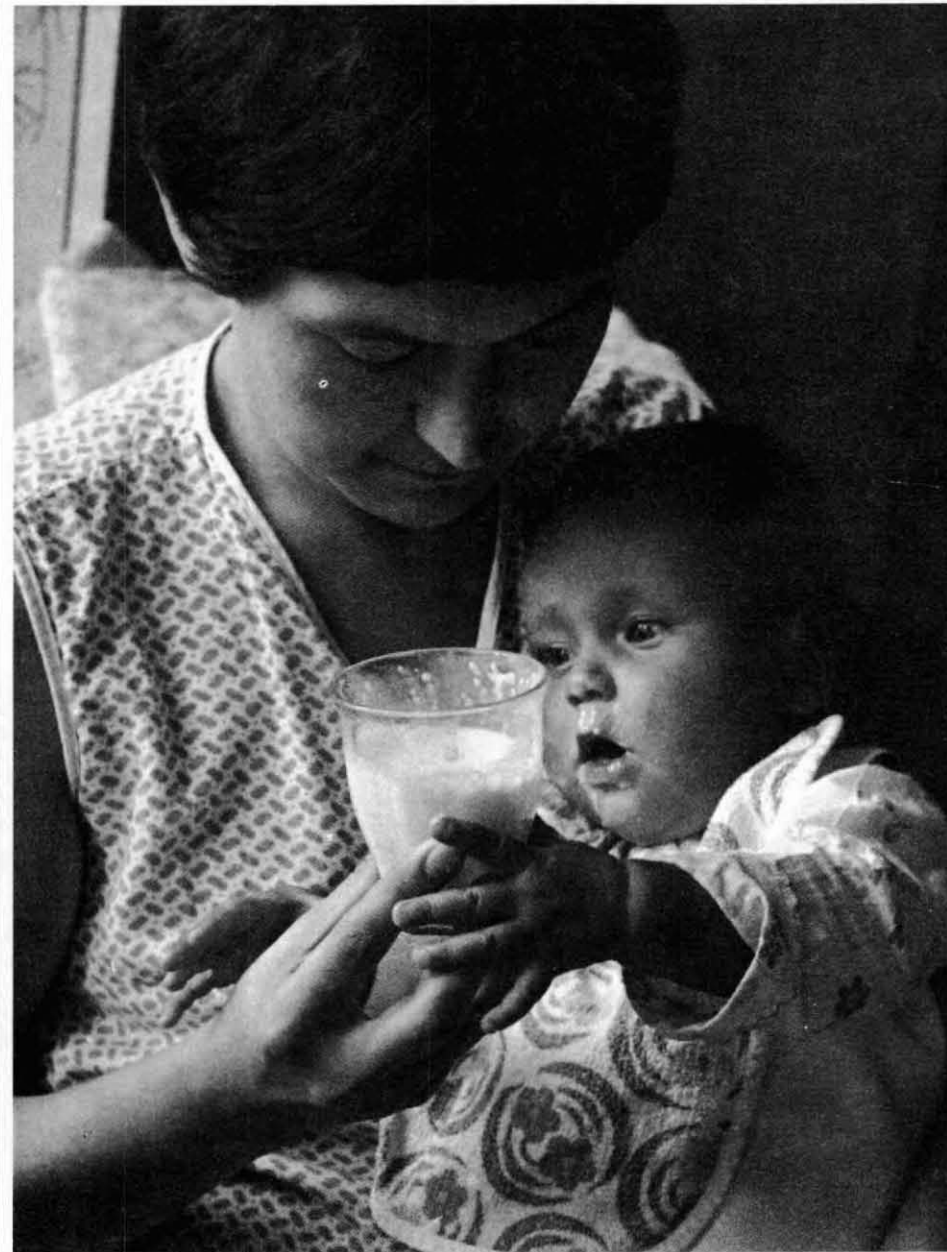
## EL LENGUATGE DELS GESTOS EN LA COMUNICACIÓ PRECOÇ

ANNA TARDOS

És prou coneguda la importància dels processos de comunicació precoç. En la literatura es parla cada vegada més dels processos de comunicació no verbal, i sovint també dels processos inconscients entre la mare i el nadó. Tanmateix, la descripció dels processos suposa molt poca atenció en el significat de les activitats comunes en la cura de l'infant.

Voldria analitzar breument, a partir de les observacions recollides a la nostra institució, els esdeveniments més habituals que es repeteixen diverses vegades al dia en el transcurs de l'atenció del nadó, i que constitueixen un procés de comunicació.

L'atenció de l'adult no és pas independent del comportament de l'infant i això des que és ben petit, quan l'atenció és totalment prodigada per l'adult. Fins i tot en aquestes circumstàncies el nadó participa més o menys de l'activitat de l'adult. Així, per exemple, mentre se li netegen els sacsonets, l'infant cedeix o es resisteix als moviments que l'adult intenta d'imposar-li, o bé quan l'adult li ho permet, el nadó comença l'activitat. De la mateixa manera succeeix quan beu o no beu del got portat a la seva boca. Així, amb la seva conducta fa més fàcil o més difícil la realització dels gestos de l'adult i, en certa manera, fins i tot hi influeix. Per exemple, l'adult allunya el biberó o el got de la boca del bebè quan aquest ha deixat de beure.



1.— L'inici de l'acció de l'adult permet a l'infant comprendre les seves possibilitats d'activitat.



2.—La disminució de l'activitat de l'adult dona pas a l'activitat de l'infant.

Hi ha una certa coordinació entre l'activitat de l'adult i la de l'infant en el transcurs de l'atenció al nadó des de ben petit. En la mesura en què aquesta intervenció de l'adult és apropiada, esdevindrà cada vegada més una activitat comuna compartida entre ell i l'infant.

El nadó de 2 o 3 mesos no només deixa anar els braços descobrint l'inici del següent gest de l'adult que el vesteix, ell és capaç d'aixecar el braç cap a la mà de l'adult. Als 3 o 4 mesos quan veu que el got s'apropa, obre la boca amb un moviment d'anticipació, durant els mesos següents, quan l'adult li allarga el got, l'infant ja l'agafa amb les mans, després prendrà el got de les mans de l'adult, i als 5-6 mesos l'agafarà tot sol.

### Com es desenvolupa l'activitat comuna compartida?

L'adult observa el comportament del nadó, espera les seves manifestacions, i en el moment en què s'adona que l'infant actua, continua l'activitat emprant el gest de l'infant i permetent-li d'acomplir el gest, o bé l'adult interromp el seu propi moviment per deixar que l'infant continuï l'activitat.

A partir de la col·laboració cada vegada és més freqüent que l'adult, després d'esbossar el gest, deixi que l'infant l'acabi. Per exemple, l'adult apropa el got ple de llet, l'infant l'agafa, se'l porta cap a la boca, l'inclina. Potser l'adult ha d'ajudar-lo en els darrers glops a inclinar més el got, després l'hi pren ja que l'infant en general el deixa d'una manera brusca.

Hom pot observar, doncs, a través d'aquests exemples, que la col·laboració de l'activitat comuna compartida consisteix en l'encadenament dels moviments i dels gestos que es relacionen l'un amb l'altre, i que es complementen i s'alternen. Els gestos també tenen una funció senyalitzadora.

L'inici de l'acció (vegeu figura 1) indica els moviments seguits per l'adult i, d'aquesta manera, això mostra a l'infant l'activitat que tindrà possibilitats de fer.

La disminució de l'activitat de l'adult, és a dir, els seus moviments que donen lloc a l'activitat de l'infant (vegeu figura 2) indiquen al nen que hom espera la seva activitat. Quan l'adult deixa que l'infant continuï una activitat començada (vegeu figura 4) li assenjala que la seva activitat ha estat advertida i acceptada.

Els gestos de resposta del nadó tenen, igualment, un valor de signe. Els seus gestos, que completen, continuen els moviments de l'adult (vegeu figures 1, 2 i 4) li mostren que l'infant està atent, participatiu, que accepta l'adult i la seva activitat.

L'absència d'aquests gestos de resposta pot indicar els aspectes següents:  
 el refús de l'adult desconegut,  
 la fatiga o la inatenció de l'infant,  
 gana o bé que l'infant no vulgui participar en l'acció, ja que, o bé no té



L'activitat interrompuda pot indicar:  
el desig de descansar una mica (vegeu figura 3),  
la intenció d'acabar l'acció.

Certs gestos de l'activitat comuna compartida poden esdevenir més tard senyals independents. Per exemple, l'infant estira els braços cap al got que encara és lluny, o bé no torna a l'adult el got buit, tot expressant que encara voldria seguir bevent.

Hom constata, doncs, que en el transcurs de l'atenció es desenvolupa un diàleg en l'activitat comuna compartida entre l'adult atenent l'infant i l'infant participant de l'atenció.

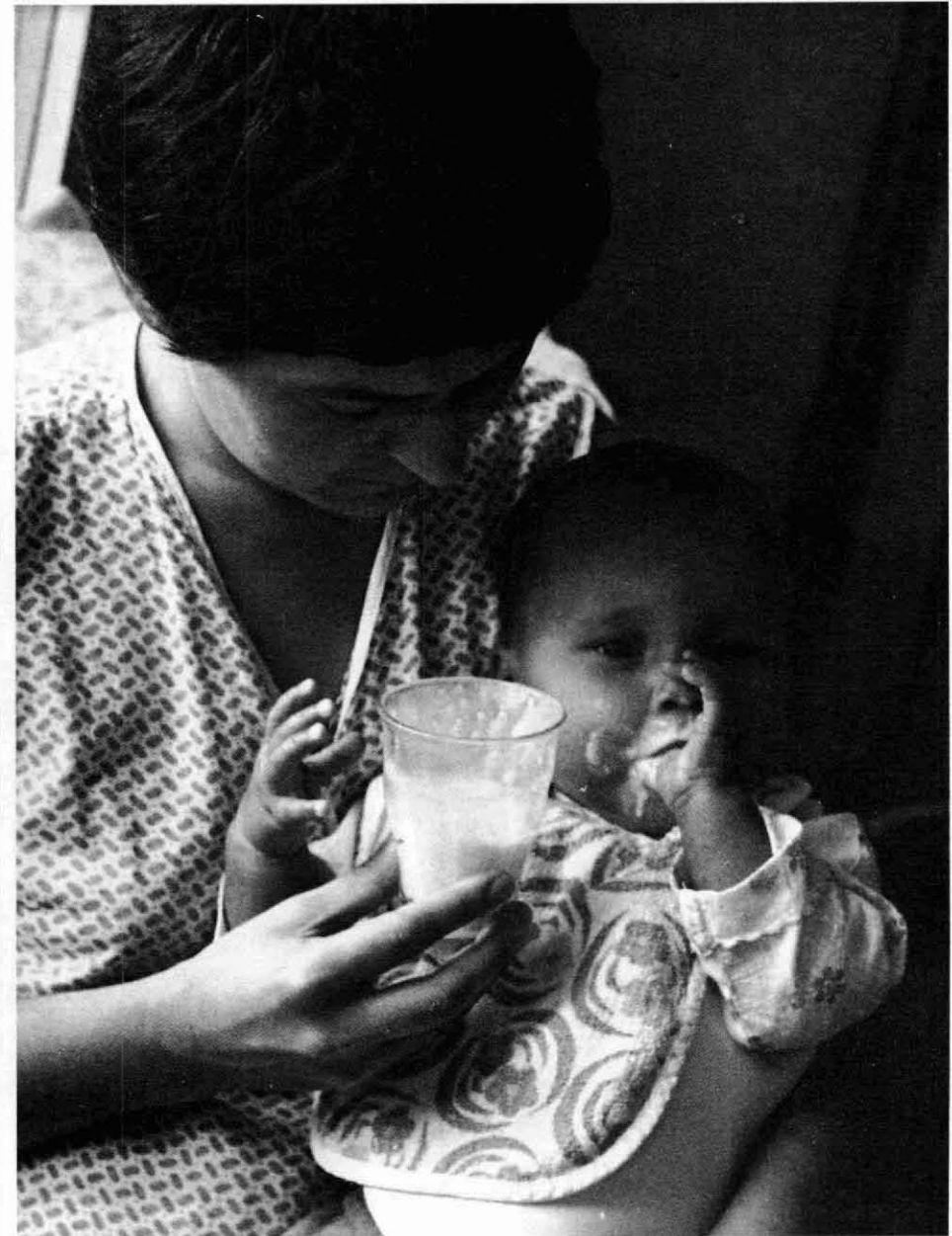
Mitjançant aquest diàleg, el nadó rep com més va més mitjans per emetre un senyal que influirà en els esdeveniments que el concerneixen. Igualment en compensació, l'adult rep a través d'aquest diàleg cada vegada més mitjans, ja sigui per mostrar d'una manera més entenedora a l'infant la seva intenció, ja sigui per adaptar la seva activitat a les necessitats de l'infant.

Considerem que l'atenció és un aspecte favorable de cara al desenvolupament d'aquest procés de comunicació precoç.

El diàleg que es duu a terme durant l'atenció contribueix a l'èxit de l'acció, té doncs, una funció. D'aquesta manera, els senyals que es desenvolupen en el transcurs d'aquests diàlegs de gestos (gestual) en la major part dels casos tenen igualment una funció pràctica. Tanmateix, la lectura correcta de les informacions que vehiculen els gestos afavoreix la realització i l'èxit de l'acció pràctica. Aleshores, l'èxit de l'acció pràctica reforça el senyal emès per l'infant.

El desenvolupament de la funció de senyalització continguda en l'activitat comuna compartida en el transcurs de l'atenció ve facilitat pel fet que les operacions de l'atenció representen una sèrie d'activitats que es repeteixen regularment cada dia d'una manera similar. Així, quan l'adult allarga els braços cap a l'infant per aixecar-lo o després del bany per vestir-lo, després d'haver pronunciat uns mots coneguts l'adult comença a girar-lo sobre un costat després de bocaterrosa en posar-lo al llit o bé a la falda en una successió de moviments coneguts, o quan per posar-li el pijama l'adult passa primer una cama, després l'altra, s'estableix una repetició idèntica dels gestos, en una successió idèntica que ensenya a l'infant la probable sèrie de moviments de l'adult. Aquesta repetició és la condició que, seguint els moviments de l'adult, fa que l'infant pugui participar d'aquestes operacions a través dels seus propis moviments. Aquesta repetició permet, en efecte, una interiorització dels moviments que permetrà més tard anticipar el gest en la seva totalitat.

El procés de comunicació s'ha facilitat igualment pel fet que l'atenció s'efectua generalment amb l'ajut d'un objecte. El mateix objecte indica l'acció que hom pot esperar de l'adult. Per exemple la manyopla de bany s'ha associat als gestos relatius al bany com la camisa al vestir i el got a l'acció de beure.



3.—Quan l'infant interromp l'activitat pot indicar el desig de descansar.



4.—Quan l'adult permet al nen continuar l'acció començada li fa entendre que accepta la seva activitat.

És força conegut el paper dels objectes exteriors en el desenvolupament dels processos psíquics: els processos originàriament exteriors i lligats als objectes es transformen progressivament en processos conscients de resultes d'una interiorització dels esquemes senso-motors relacionats amb l'objecte.

Si aquest procés d'interiorització és prou conegut, el que fa referència al paper de les experiències sentides i actuades durant l'activitat comuna en el transcurs de l'atenció en el desenvolupament de les relacions no ho és tant de conegut.

Cada moment que l'infant passa amb l'adult aprèn una relació tant com viu una relació. Si habitualment el nadó pot participar de les accions compartides comunes, això li permet que els seus senyals no passin desapercibuts i que no siguin mal entesos.

Gràcies a la comprensió d'aquestes accions com l'alimentació, el vestir, etc., es desenvolupa en ell un sentiment familiar que fa que pugui fiar-se de la seva pròpia capacitat per tal d'influir en els esdeveniments que el concerneixen. Aquesta confiança caracteritza les seves primeres relacions socials.

Tot això pot ser realitzat fins i tot en una maternitat, en una institució, però per això són necessàries algunes condicions:

- Ajudar les mainaderes per tal que tinguin cura de cada infant de manera que li procurin un benestar.
- Organitzar bé el treball de la mainadera, el desenvolupament de la jornada, vetllar per tots els petits detalls, per tal que mai no vagi amb presses.
- Acomplir tots els detalls de les atencions al nen sempre de la mateixa manera tot respectant els ritmes de l'infant i el seu desig de participació.

En conclusió podem dir que l'activitat comuna compartida es realitza cada vegada més en el transcurs de l'atenció basada en la col·laboració, creada a partir del diàleg dels gestos, de les condicions favorables per a la comunicació precoç entre l'adult i l'infant. Aquesta comunicació és el mitjà però també el resultat del desenvolupament i de l'aprofundiment de la seva relació.

**A.T.**

*Institut Emmi Pikler.  
Lóczy. Budapest.*

*Traducció: TERESA SURROCA*

# LA FARMACIOLA A PUNT

MARIA BIOSCA.— RAMONA BURGUERA

Darrerament, malgrat que hi ha accidents estretament relacionats amb l'edat i el desenvolupament psicomotor del nen, ja no es considera l'accident com un fet fatalment inevitable i intrínsec a ell, sinó com un esdeveniment que trenca la normalitat d'aquest. Cal, doncs, adoptar les mesures preventives adients i educar el nen perquè aprengui a adquirir una conducta saludable.

Estudis fets en els serveis d'urgències de l'Hospital General de la Vall d'Hebron de Barcelona, Joan XXIII de Tarragona i Hospital de Puigcerdà ens indiquen que els accidents més freqüents són les caigudes, els accidents de trànsit i les intoxicacions. Les caigudes i cops representen un 75% d'accidents.

Tot i que és molt important una educació sanitària a mestres, pares i nens com a mesura preventiva, quan l'accident es produeix cal aplicar unes primeres cures i per això cal disposar d'una farmaciola i d'un lloc adient on realitzar dites cures.

La farmaciola estarà situada en un lloc que no estigui a l'abast dels nens, però sí còmode per a la cura, que de vegades pot requerir una certa pressa (com en el cas d'aturar una hemorràgia).

S'haurà de tenir sempre present que les cures que es faran a l'escola seran d'accidents lleus. Mai no s'han de realitzar aquelles cures que per la seva gravetat requereixen la intervenció de personal especialitzat.



## Què hi ha d'haver a la farmaciola?

- Pinces i tisores.* Ambdós estris han de rentar-se amb aigua i sabó després de ser utilitzats i els guardarem submergits i tapats amb alcohol.
- Gases estèrils.* Per treure una gasa cal utilitzar les pinces estèrils. Cal tapar el pot o capsula al més aviat possible per evitar que es contaminin les gases.
- Benes de 5 i 10 cm.*
- Esparadrap antial·lèrgic.*
- Tirites antial·lèrgiques.*
- Cotó-fluix.*
- Aigua oxigenada.* Haurà d'estar sempre ben tapada. Serveix per desinfectar petites ferides.
- Povidona iodada.* Per desinfectar ferides un cop rentades. Mantenir-ho de 3 a 10 minuts abans de tapar la ferida.
- Sabó antisèptic.* Per rentar les mans de la persona que cura abans i després de fer-ho. També s'utilitzarà per rentar ferides.
- Guants d'un sol ús.* Per quan la persona que hagi de fer la cura tingui alguna ferida a les mans, per evitar així el possible contagi tant del nen com del qui cura.
- Antitèrmics i antiàlgics.* El més corrent és l'aspirina.
- Termòmetre.*
- Capsa d'Epistaxol.* Indicada en les hemorràgies nasals.
- Reflex, Tantum, Algesal,...* Per cops, torçades doloroses. No s'ha d'aplicar mai si hi ha ferida.
- Regressin escuma.* Per petites cremades o rascades. Posar la zona cremada sota l'aigua freda i després Regressin. Si la cremada és molt extensa o profunda cal portar el nen al servei sanitari de l'escola.
- Linitul.* Teixit gras que serveix per tapar cremades o resquitlladures (ex. rascades contra el terra). Es trauran de la capsula sempre amb les pinces perquè no es puguin contaminar.

Cal tenir a mà el *Llistat de telèfons i adreces* dels serveis sanitaris als quals pertany l'escola, així com de serveis d'urgències i ambulàncies.

## Com utilitzar el material de la farmaciola

### *En ferides lleus*

- El més important, abans de tocar qualsevol ferida, és rentar-se bé les mans amb aigua i sabó i tirar-se un raig d'alcohol.
- Deixarem que la ferida sagni una mica (és una neteja natural).
- La rentarem bé amb aigua i sabó abundant.
- Utilitzarem sempre material estèril.
- Amb una gasa (mai cotó) xopada amb sabó antisèptic netejarem bé la ferida de dintre cap a fora per no arrossegat partícules contaminants cap a la lesió i evitar així que es pugui infectar.
- Treurem els cossos estranys visibles, no enclavats (tipus pedretes dels patis d'escola) sense burxar.
- Si cal tallarem els cabells que hi hagi al voltant de la ferida.
- Després del rentat aplicarem un desinfectant, com la povidona iodada, durant un temps de 3 a 10 minuts.
- Si la ferida és petita, la deixarem destapada. Si la ferida sagna o supura la taparem amb una gasa de linitul assegurant que sigui estèril; si no, podria facilitar la infecció de la ferida. Això evitarà que s'enganxi a la pell. Per sobre hi posarem unes quantes gases estèrils i les aguantarem amb esparadrap o benes segons la localització de la ferida.

### *En ferides greus*

- Actuarem només per aconseguir un trasllat ràpid cap a un centre hospitalari en les millors condicions possibles.
- Taparem la ferida amb material estèril.
- Apuntarem en un full, si no acompanyem el ferit, les circumstàncies de l'accident i el que hem fet, perquè el metge que el vegi sàpiga el que ha passat.
- Si hi ha una hemorràgia important farem una pressió directa amb un tou de gases just al lloc de la ferida (si no hi ha res clavat). No deixarem de pressionar fort fins que s'arribi a l'hospital. En cas que no deixi de sagnar i si veiem que perilla la vida del nen s'haurà de realitzar un torniquet. S'ha d'estar ben informat per fer-ho. Fóra bo que algun membre de l'escola realitzés un curs bàsic de socorrisme per poder solucionar accidents escolars greus que necessiten actuacions ràpides i eficaces. Així podrien evitar-se situacions que esdevenen irreversibles.

### *Quadre convulsiu febril*

Quan hi ha molta febre pot aparèixer un quadre convulsiu, sobretot en nens de poca edat.

- Col·locarem compreses d'aigua freda o xopades amb alcohol, per la nuca, front, peus, per baixar la febre al més aviat possible. Cal portar-lo al metge.
- Si és un nadó el col·locarem estirat amb el cap girat de cantó per si vomita. Cal destapar-lo. No el deixarem de vigilar fins que arribi a l'hospital.

### *Lipotímia*

És la pèrdua transitòria de la consciència.

- Col·locarem el nen estirat panxa amunt amb el cap una mica més baix que els peus i alhora girat per si vomita.
- Li afluixarem la roba (descordar pantalons).
- Cal que estigui en un lloc ben airejat.

### *Cops al cap o llavis sense ferida*

- Hi posarem immediatament aigua freda o millor gel (embolicat amb un mocador) directament en el lloc del cop per evitar un hematoma.

### *Picades de mosquits o abelles*

- Treurem l'agulló rascant, no esprement.
- Posarem fred local o aigua amoniacada.

### **En general el que no hem de fer mai és:**

- Posar cotó directament sobre la ferida.
- Utilitzar pomades, ni pólvores acolorides, ni mercromines sobre les ferides o cremades.
- Treure cossos estranys enclavats profundament, ni burxar ferides, ni retallar pell.
- Reduir una fractura (no s'ha de voler posar mai un os a lloc).
- Utilitzar aigua calenta en cap esguinç ni en cap cop en general.
- Res que no estiguem segurs de fer bé.

És convenient que hi hagi un responsable de la farmaciola. Aquest s'encarregarà de tenir-la sempre a punt, amb tot el material al dia, vigilant que no hi hagi medicaments caducats. Controlarà tant com pugui que es faci bon ús del material que s'hagi d'utilitzar. Aquesta persona pot ser la més indicada a l'hora d'ampliar els seus coneixements sobre primers auxilis.



## QUI SE'NS MENJA LES LLETRES?

JAUME CELA

*Els nens i les nenes estaven d'allò més amoinats.*

*Un matí, quan van arribar al pati, van veure que faltava la primera lletra del nom de la seva escola. On abans hi deia SOL-SOLET, ara hi faltava la primera lletra i s'hi llegia: OL-SOLET.*

— *Qui ho ha fet?* —*va preguntar la Marta amb la boca plena perquè s'estava cruspint un bocinot de pa amb xocolata més gros que la tortuga que estava mig amagada entre els testos del pati.*

*Però ningú no en va fer gaire cas.*

*A l'endemà, hi faltava la lletra O.*

— *Mireu, mireu!* —*va cridar en Xavier assenyalant el rètol amb el dit brut de mantega.*

— *Oh!* —*va exclamar la menuda Anna que encara no aixecava un pam de terra.*

— *Hi falta una altra lletra, Joan* —*va córrer la Núria a explicar-ho al seu mestre.*

*En Joan va preguntar:*

— *Qui es deu menjar una lletra cada dia del rètol de la nostra escola?*

— *Una serp* —*va contestar molt segura la Marta.*

— *Apa! Un esquirol* —*va intervenir la Roser.*

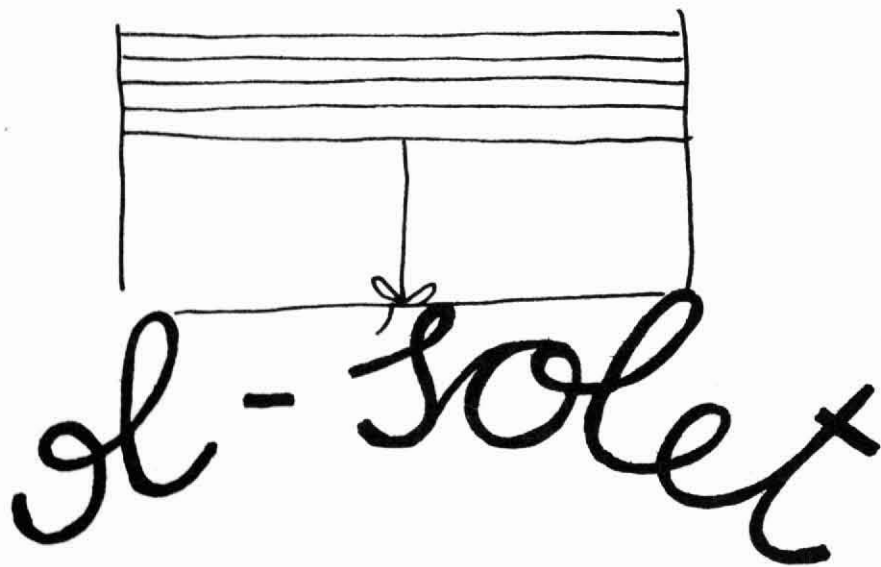
— *No, no, em sembla que ha estat un cuc* —*va cridar en Pau mentre clavava una empenta a la Neus, que va estar a punt de rodolar per terra com si fos una pilota.*

*I la menuda Anna va tornar a repetir:*

— *Oh!*

*I no va dir res més.*





Al tercer dia ja no quedava cap rastre de la primera paraula del cartell. Només s'hi llegia SOLET.

Els nens i nenes continuaven discutint per veure qui encertava l'autor del robatori de les lletres.

— Potser ha estat una formiga —va insinuar la Diana mentre es burxava el nas amb el dit petit.

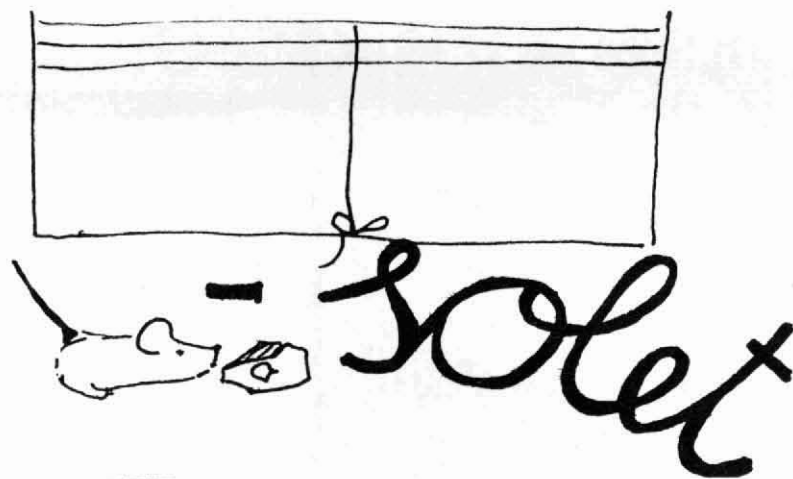
— O un cocodril —va dir l'Agnès. Bé, ella va dir «oodil», perquè encara no sabia parlar com els grans. I posava els ulls com dues mandarines. I l'Eric, que lluitava per cordar-se la bata, gairebé endevina qui és el lladregot:

— Deu ser una ratota negra com el carbó.

En Joan va proposar construir una trampa per a aquell misteriós devorador de lletres:

— Sabeu què farem? Posarem al costat del cartell goma d'enganxar d'aquella tan forta, d'aquella que serveix per atrapar elefants. Qui s'hi acosti per rosegar-les quedarà ben enganxat. D'aquesta manera sabrem qui ho fa.

Tots van estar-bi d'acord.



Van posar molta goma d'enganxar per terra, perquè el pispa hi quedés ben atrapat.

A l'endemà hi van trobar un ratolí petit i blanc com un tros de cotó fluix. Quan va veure tots els nens i nenes que se'l miraven amb uns ulls més rodons que les monedes de cinc duros va posar cara d'espantat.

La Núria va dir:

— Sembla que té gana. Qui porta formatge per esmorzar? I el que són les coses. Tots portaven formatge aquell dia.

El ratolí es va posar més content que una formiga quan troba un magatzem d'arròs.

En Joan va remullar la goma amb molta aigua per poder deixar lliure el ratolinet.

I des d'aquell dia el ratolí menja formatge i pastissos de tota mena i com que va molt fart no li cal rosegar les lletres del nom de l'escola.

# informacions

## «La infància maltractada» 1r. Congrés Estatal

Els dies 13, 14 i 15 de novembre tindrà lloc el 1r. congrés estatal sobre «La infància maltractada» al Palau de Congressos del Poble Espanyol de Montjuïc, Avda. del Marquès de Comillas s/n. Barcelona.

Per a més informació cal posar-se en contacte amb la secretaria del congrés: Bisbe Cassador, 2 pral. Tel. (93) 315 19 55, 08002 Barcelona.

## Premi «Barcelona a l'Escola»

L'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona ha convocat per primera vegada el premi «Barcelona a l'Escola».

El lliurament dels premis atorgats a cada una de les escoles tingué lloc el propassat 9 de juny en el recinte del Poble Espanyol de Montjuïc en un acte presidit per la Regidora d'Educació Sra. Marta Mata.

Al nivell 0-6 anys van ser atorgats els premis següents:

*Escola Bressol (0-3 anys)* a l'EB. LA TREPA amb el treball «**El plaer de la sorpresa, l'art d'investigar**» realitzat per Mireia Bassols, Carme Cols, Alba Oliveras i els nens de 2 i mig a 3 anys, per la seva originalitat, capacitat creativa i sensibilitat envers l'entorn.

*Parvulari (3-6 anys)* al PARVULARI NIU pel treball «**Barcelona**» realitzat per Montserrat Espert i els nens de primer de pàrvuls, per la globalitat i rigor del plantejament pedagògic.

**Infància** els dona l'enhorabona i es complau en fer-vos-ho saber.

## «Ciutats Educadores» 1r. Congrés Internacional

La ciutat de Barcelona té previst organitzar i acollir al seu si el I Congrés Internacional de Ciutats Educadores el novembre de l'any 1990. Entre el setembre del 1989 i el gener de 1990 hi haurà la fase de recepció de propostes de col·laboració i participació.

Per a més informació cal adreçar-se a la secretaria del congrés: Ronda de Sant Antoni, 49, escala esquerra, 08011 Barcelona. Tel. (93) 423 18 49, fax 425 39 55.



## ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT»

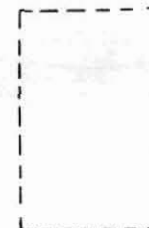


## La nostra biblioteca creix

- BAROUDY, A.J.:** EL PENSAMIENTO MATEMATICO. Madrid. Visor, 1988.  
**BRONFENBRENNER, U.:** LA ECOLOGIA DEL DESARROLLO HUMANO. Barcelona. Paidós, 1987.  
**CASE, R.:** EL DESARROLLO INTELECTUAL. Barcelona. Paidós, 1989.  
**DOUMAINS, M.:** PRACTICAS EDUCATIVAS MATERNALES EN ENTORNOS RURALES Y URBANOS. Madrid. Visor-MEC, 1988.  
**FERRER, J.:** JO NO HI SENTO COM TU. Barcelona. Barcanova, 1989.  
**FRANCO, T.:** VIDA AFECTIVA Y EDUCACION INFANTIL. Madrid. Narcea, 1988.  
**GUILLAUME, CH.:** JAIDE MON ENFANT À APPRENDRE. París. Retz, 1988.  
**JIMENEZ, N.:** LA ESCUELA INFANTIL. Barcelona. Laia, 1989.  
**LA PSICOLOGIA EN LA ESCUELA INFANTIL.** Madrid. Anaya, 1987.  
**MARTINEZ, E.:** CACHORROS DE NADIE. Madrid. Popular, 1988.  
**RECOMENDACIONES PARA EL USO NO SEXISTA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA.** Madrid. MEC, 1988.  
**PRUEBAS PEDAGOGICAS GRADUADAS PARA PREESCOLAR Y CICLO INICIAL.** Madrid. Visor, 1989.  
**SCHAFFER, H.R.:** INTERACCION Y SOCIALIZACION. Madrid. Visor, 1989.  
**SELMÍ, L.:** LA ESCUELA INFANTIL A LOS CUATRO AÑOS. Madrid. Morata, 1988.



# cop d'ull a revistes



## in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA

### **Educació**

CONTROL D'ESFÍNTERS. M. Medina i V. Uclés. «*Guix*», núm. 236, feb. 1989, pp. 33-36.

### **Educació especial**

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO COGNITIVO PARA LA ESCUELA INFANTIL. M.D. Prieto Sánchez. «*Anales de Pedagogía*», núm. 6, 1988, pp. 239-257.

### **Literatura infantil**

FUNCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS CUENTOS. «*El Desván*», núm. 2, 1988, pp. 7-9.  
Y ADEMÁS LOS CUENTOS AYUDAN AL DESARROLLO EQUILIBRADO DE LA PERSONALIDAD. «*El Desván*», núm. 2, 1988, pp. 10-13.

### **Pedagogia**

LA CREATIVITAT EN EL CENTRE DEL PROBLEMA. F. Tonucci. «*Guix*», núm. 236, feb. 1989, pp. 33-36.

LOS PRIMEROS DIBUJOS INFANTILES. I. Cabanellas. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 167, feb. 1989, pp. 11-13.

PREESCOLAR. EL TÚNEL DE LAS SORPRESAS. M. Pujol i N. Roca. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 167, feb. 1989, pp. 32-35.

PREESCOLAR. NO ES BUENO QUE EL HOMBRE ESTÉ SOLO. Col·lectiu. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 167, feb. 1989, pp. 37-40.

INFORMÁTICA SIN TECLAS. R. Armejach i F. Busquets. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 167, feb. 1989, pp. 71-73.

### **Psicologia**

BEBÉS ANTE EL ESPEJO. M. Victoria Hidalgo. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 167, feb. 1989, pp. 71-73.

ÉTUDES LONGITUDINALES D'UN GROUPE DE BÉBÉS. B. Pierrehumbert i C.—R. Tissot. «*Enfance*», núm. 3-4, 1988, pp. 55-71.

### **Psicopedagogia**

LA PRÉFÉRENCE MANUELLE CHEZ L'ENFANT À PARTIR DE 3 ANYS. M. de Agostini i G. Dellatolas. «*Enfance*», núm. 3-4, 1988, pp. 139-147.

ci-47

## Butlleta de subscripció

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

\_\_\_\_\_ Adreça \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Codi P. \_\_\_\_\_ Població \_\_\_\_\_ Província

\_\_\_\_\_ 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)

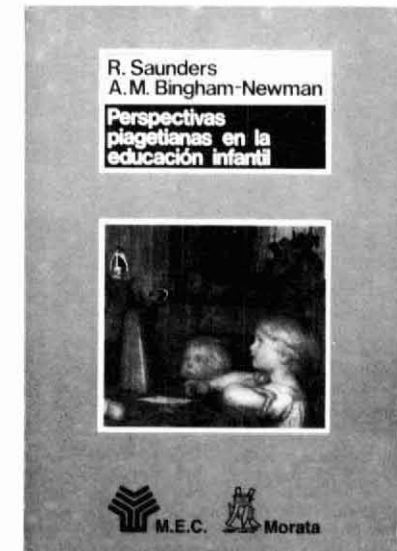


# biblioteca



**Exemples de programació a la llar d'infants i al parvulari.** Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1989.

En aquest cas ens trobem davant d'un recull de programacions amb les respectives orientacions didàctiques, pensades a partir del disseny curricular de llar d'infants i parvulari. És una mostra de com es pot aplicar l'esmentat disseny, tenint en compte des de la relació establerta entre nadó i educador en el moment del canvi de bolquers fins a l'adaptació a la llar d'infants, activitats d'observació, etc. Es parteix de realitats molt concretes on els objectius, la metodologia, els recursos i les activitats queden ben definits. És, sens dubte, un bon exemple de programacions i un llibre molt útil per als educadors.



SAUNDERS, R.; BINGHAM-NEWMAN, A.M., **Perspectivas piagetianas en la educación infantil.** Madrid. MEC-Morata, 1989.

Ara podríem pensar: més Piaget! El cert és que Saunders i Bingham ens volen fer reflexionar i ser crítics davant la relació entre processos d'aprenentatge i d'ensenyament dels més petits. Evidentment és un estudi basat en la psicologia constructivista.

# Tens una visita pendent.



MUSEUS DE BARCELONA

*No t'ho perdut*



Ajuntament de Barcelona

BARCELONA.MESQUE.MAI

3

 **nathan**

*a Catalunya,  
en català.*



*a* **ABACUS**<sup>®</sup>  
servei a l'ensenyament