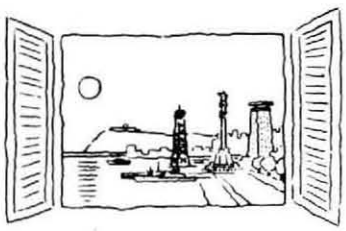
JULIOL
AGOST
1990

in-fàn-ci-a 55

educar de 0 a 6 anys

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA
SENSAT



Barcelona

AULA OBERTA

El programa BARCELONA AULA OBERTA, patrocinat per l'Ajuntament de Barcelona, ofereix a les escoles de fora de la ciutat la possibilitat de fer una estada de dos o cinc dies durant els quals Barcelona es converteix en una gran aula on aplicar els coneixements i les experiències dels joves escolars.

ITINERARIS MONOGRÀFICS

(Un dia i mig)

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

ITINERARIS GLOBALS

(Quatre dies i mig)

1.- BARCELONA CIUTAT

PER A MÉS INFORMACIÓ:

SECRETARIA TÈCNICA Tel.: (93) 318 92 62

Horari: de 9 a 14 i de 16 a 19 hores.

Ajuntament de Barcelona

editorial

25 ANYS D'ESCOLA D'ESTIU, 25 ANYS D'EDUCACIÓ 0-6

La frase amb què es proclama l'alegria de la XXV Escola d'Estiu, és *25 anys d'Escola d'Estiu, 25 anys de Renovació Pedagògica*, però per a *In-fàn-ci-a*, i per a la mateixa història, la frase del nostre títol i aquesta s'enclouen, l'una dins l'altra, l'altra dins l'una. Perquè ¿què és primer, pensar que el nen més petit ha d'educar-se, o que tots els nens s'han d'educar, a l'escola?

Segons els principis de la Lògica clàssica, «la major», educar-los a tots, enclou «la menor», educar els més petits. Però això no significa que històricament aquests canvis en el món de l'escola s'hagin presentat sempre i arreu per ordre de major a menor, ni que en el pensament i l'obra dels que van protagonitzar aquests canvis, l'ordre psicològic hagi correspost a l'ordre lògic.

¿Qui gosaria posar ordre en el cúmul de sensibilitat, d'observació, d'intuïció, d'estudi, d'acció, de tossuderia, de profecia, de poesia, de ridiculesa, de superació que fan perdurar el pensament i l'obra de Rousseau, de Pestalozzi, de Fröbel, de Montessori? ¿I qui gosaria ignorar que sovint pensament i obra s'interfereixen talment que trastoquen ordres i motivacions, fins que acaben invertint-se?

Així, el qui va començar escrivint un llibre titulat «L'educació de l'home», que ben pocs llegiren el segle passat a Alemanya, ha acabat essent el pare dels Jardins d'infants de tot el món; i qui va començar estudiant les reaccions del nadó als hospitals de Roma, és la mare d'una línia d'anàlisi que segueix la pedagogia des de l'Escola Bressol a alguna Universitat anglo-saxona.

No cal, ni és possible, ni potser massa útil, que escatim ordres, històric, en els diversos països, psicològic, en un o altre pedagog, lògic, des d'un o altre angle del pensament. El que si cal, i és cert i útil saber que *Renovació Pedagògica* i *Educar 0-6* han d'anar i van junts en la realitat. En cada realitat.

Entre nosaltres, un home com Alexandre Galí, de mentalitat enciclopèdica, s'havia iniciat en el món de l'educació a través de la formació de mestres, i és qui fa iniciar per dues vegades, el 1916 i el 1956, l'escola renovadora, a partir de la pràctica del Montessori. I qui ens deia com «a 6 anys tot és jugat», parafrasejant a la baixa la frase de Peguy que acabava el joc de possibilitats de canvi vital als 12.

I entre nosaltres també, l'Escola d'Estiu, tingué des de la 3ra. edició, la secció de Llar d'Infants, però des de la primera, la de 1966 que ara recordem, no sols la secció anomenada de Parvulari, sinó l'oferta explícita a tots els que treballaven en «parvularis, jardins d'infants i guarderies».

Que l'Escola d'Estiu de 1990, l'any de la festa dels 25 anys, i l'any de la LOGSE ens ajudi a festejar sempre l'ordenació general del sistema educatiu i l'educació 0-6 alhora.

sumari

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: PAPER DE L'EDUCADOR EN EL JOC DEL NEN/Carme Thió de Pol	4
Educar de 0 a 6 anys: ORFEUS/Gemma Andrés, M. Concepció Badia, Montserrat Bassas, Anna Juvé i Narcís Vives	8
Escola 0-3: ELS INFANTS A HONGRIA/Judit Falk	11
Escola 3-6: DINAR AL MENJADOR DELS GRANS/Marissi Valverde	19
Bones pensades	23
Escola 3-6: LA IMMERSIÓ A PARVULARI/Josep M. Artigal	24
Infant i Societat: LA CASA DELS ÓSSOS/·Bambini 89·	29
Infant i Societat: QUAN CONSIDEREM L'INFANT EN RISC PSICOSOCIAL/Isabel Comas	32
Infant i Salut: MALTRACTAMENTS INTRAFAMILIARS	37
Racó del Conte: L'ÓS-QUE-TOT-HO-ESCLAFASSA/Contarella Ucraïniana	42
Informacions	44
Cop d'ull a revistes	46
La nostra biblioteca creix	47
Biblioteca	48

El món de les contradiccions

Fa 23 anys que tenim 3 anys. Matemàtic! I des del setembre del 87 sóm escola pública.

A començament del curs 66-67, va néixer la nostra escola amb infants de tres anys, i fins i tot n'hi havia de més petits, en un poble amb un índex importantíssim d'immigració i amb un dèficit total de places d'escolarització de nens petits. L'escola va anar creixent al mateix compàs que els alumnes i vam acabar completant tota la bàsica.

Des d'un primer moment va aparèixer el fantasma del finançament dels parvularis, però gràcies a la convicció i la decisió de l'equip de mestres i dels pares del centre vàrem fer mans i mànigues.

L'escola havia de ser un servei públic, i com a tal havia d'estar a l'abast de tothom, però no de qualsevol forma. Havíem de garantir una qualitat, i aquesta qualitat passava per la pràctica de l'ensenyament actiu i en català, integrant els infants des dels 3 anys. Això va fonamentar el nostre projecte educatiu que encara ens és prou vàlid.

La llei 14/1983 (llei del CEPEPC) ens obria una esperança: l'Administració reconeixia l'esforç d'unes escoles i regulava l'accés a la xarxa pública. Quatre anys després, el setembre de 1987, l'escola passava a ser pública des de parvulari de 4 anys fins a 8è d'EGB, però la classe de tres anys restava al marge.

El Departament d'Ensenyament es feia l'orni, perdia el tren de la renovació pedagògica i es comportava com un buròcrata, sense demostrar cap mena de perspectiva en matèria d'educació. La classe de tres anys havia d'anar fora, havíem de renunciar a una experiència de 20 anys. Havíem de tancar.

A hores d'ara aquesta classe continua amb la mateixa situació. I tot just quan ja es comença a perfilar com podria ser l'aplicació de la Reforma Educativa, sembla ser que no entrem en cap de les seves previsions.

23 anys d'experiència no serveixen de res. Això sí, el Sr. Conseller pretén que tota la comunitat educativa estigui ben estimulada, però només a base de cartes i de declaracions de bones intencions.

Claustre de Mestres
EP El Turó
Montcada i Reixac

Les escoles bressol

...Setmana que ens ha servit per reflexionar, al Parlament, sobre les escoles bressol i tota l'etapa que la nova llei de la reforma –que sigui benvinguda!– defineix com l'etapa de la infància i abasta dels 0 als 6 anys, d'ensenyaments no obligatoris. La programació dels ensenyaments als més menuts és el termòmetre de la sensibilitat política i social d'un país. Considerar que les atencions de llars d'infants i guarderies conformen una «etapa educativa» significa que el conjunt de la societat vol col.laborar amb la família per ajudar els infants a vèncer la por, a adquirir hàbits que els facin més feliços i més aptes per a la convivència. La realitat, però, de la reglamentació escolar d'aquesta etapa no és gens clara i ben poc pública. Perquè si bé les guarderies neixen en part com a necessitat assistencial, a les llars on pare i mare treballen es fa cada cop més important –ara que s'estilen famílies de fill únic– la convivència lúdica de cada nena i de cada nen, que algú els ensenyi a cantar plegats i viure l'orgia dels colors, de la descoberta del propi cos i de les formes geomètriques elementals. Plató ens recorda que el joc ens porta cap al coneixement més íntim, més manyac. I que el frec a frec és sempre una porta cap a la civilització.

Hi ha molts interrogants, i la coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya els recorda amb insistència: ¿qui i com prepara els educadors especials per a una etapa tan important i tan difícil? Les promeses d'increments de subvencions –des de l'Estat, a través de l'INSERSO per a les guarderies considerades laborals, i des la Generalitat de Catalunya, tant per al funcionament ordinari com per renovar els espais físics on són impartits els ensenyaments infantils–, ¿seran efectives?

Preocupa el tema dels 3 anys. L'honorable Josep Laporte va dir que en tres anys hi hauria aula per a tots els alumnes de 3 que la demanessin. Ara, que ja som en temps de matriculacions, ¿poden els pares matricular, amb prou garanties, els seus fills a fi que siguin, el setembre, nous alumnes públics de 3 anys? En moltes àrees, l'escolarització efectiva als tres anys pot ser un suport fonamental a la normalització lingüística.

Els responsables de les Escoles Bressol demanen la creació d'un organisme homologable a una subdirecció general especialitzada en el tema de les escoles bressol. I

ho demanen perquè volen tenir un interlocutor permanent, al govern de la Generalitat, a qui plantejar tots els afers pendents sobre el sector. Alhora, Joaquim Nadal, president de la Federació de Municipis de Catalunya, demana més diners per a les guarderies infantils perquè l'esforç municipal és exageradament alt. Tot sigui per la infància!

Ignasi Riera

Extret de: «Diari de Barcelona», *Cròniques d'un perifèric,* 20 març 1990.

Els nens de tres anys

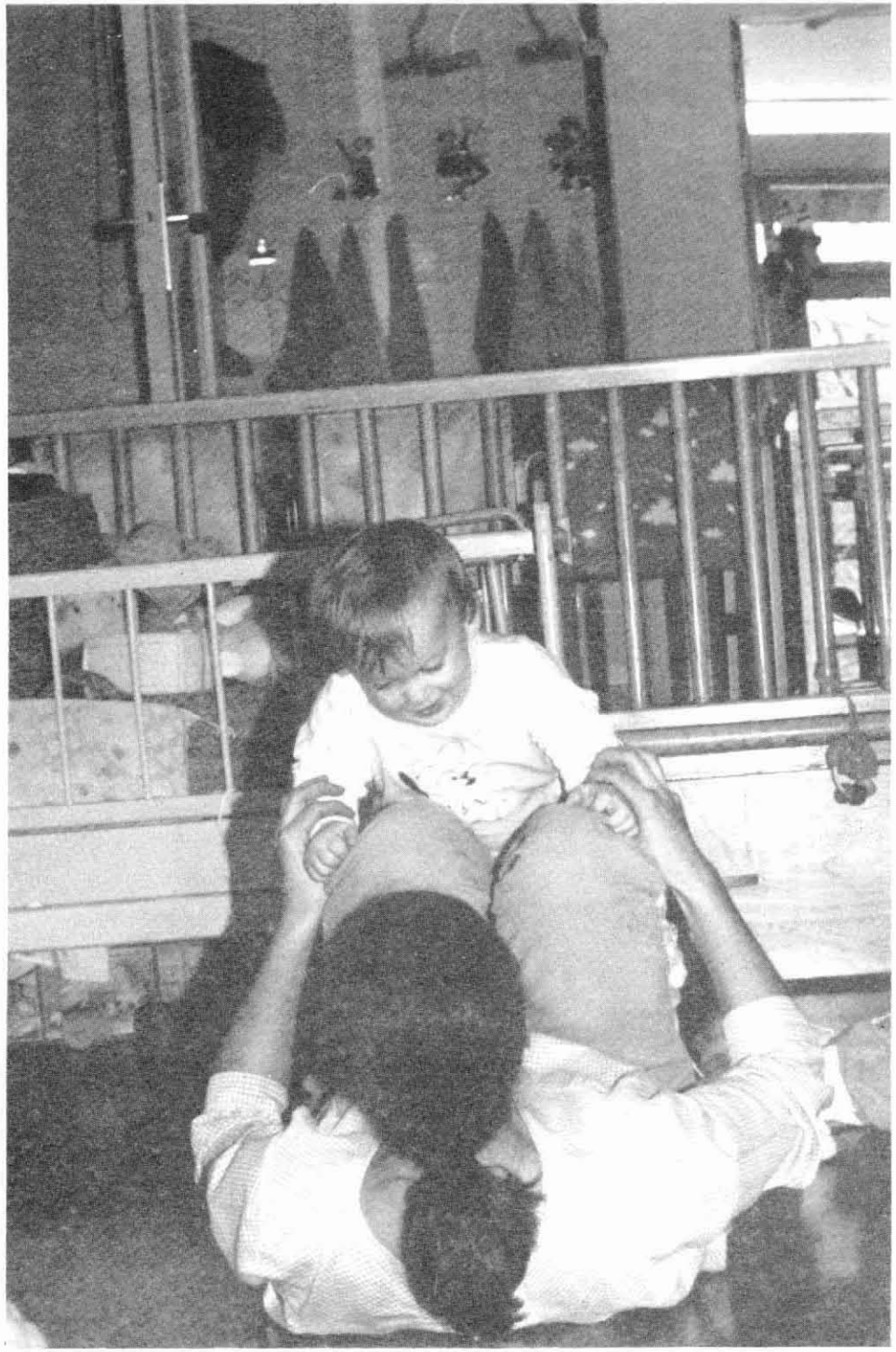
A l'hora d'obrir la pre-inscripció per al proper curs, la decepció ha fet forat en aquells que s'havien il.lusionat amb les promeses de la Generalitat. En tres anys, s'havia dit a primers de curs, hi hauria places públiques per escolaritzar tots els nens d'aquesta edat. D'aquesta promesa deduïen que el primer any el nombre de places que s'ofereixi seria ja important, però ara resulta que no és així, o que en tot cas solament s'obriran algunes aules «a les zones més deprimides» de Catalunya.

En això les escoles municipals van una mica més avançades, però tampoc allà hi ha lloc per a tots els nens de tres anys els pares dels quals ho desitgin –i ho desitgen quasi bé tots– i llavors cal entrar en una casuística de preferències que sempre resulten discutibles i en el millor dels casos incòmodes per als exclosos. L'essència de l'ensenyament públic i gratuït és que sigui general, és a dir, que no hi hagi restriccions que d'una manera o altra puguin semblar discriminacions envers l'afectat. I molt menys en els trams elementals de l'educació, quan la capacitat de l'alumne quasi bé encara no compta, ni tan sols els seus coneixements.

És cert que, legalment, els nens no tenen dret a l'educació general gratuïta –l'educació general bàsica, EGB– fins als sis anys, però a l'escola pública el parvulari de quatre a sis anys tendeix a estendre's cap avall per abastar els nens de tres. Els pedagogs entenen, efectivament, que avui als tres anys els nens poden fer quelcom més d'allò que correspon a les guarderies, el nom de les quals és potser il.luminador d'una funció reconeguda: guardar els nens, entretenir-los, i aprofitar el temps per distingir colors, entonar cançons, conviure i jugar junts.

El mal és que tals transicions, fruit de necessitats apercebudes i bons desitjos expressats, creen expectatives que no aconsegueixen satisfer. Quan el més corrent és que treballin pare i mare, com passa avui, portar els petits a guarderies i parvularis privats és l'única solució, però una solució cara. Ara que es discuteix ja la LOGSE (llei d'ordenació general del sistema educatiu), l'aspiració que el parvulari comenci als tres anys empeny cada cop amb més força.

Traduit de: «La Vanguardia» 17 març 1990, pp. 22.



educar de 0 a 6

PAPER DE L'EDUCADOR EN EL JOC DEL NEN

CARME THIÓ DE POL

Actualment, ja és inqüestionable la importància del joc en la vida del nen. Importància, no solament per les seves funcions d'entreteniment i diversió, sinó sobretot pel paper que té en la maduració, desenvolupament i aprenentatge del nen.

Però, en el joc del nen, hi té algun paper l'educador?, i si n'hi té, quin ha de ser?; quina ha de ser la seva actitud?; l'educador ha d'intervenir, quan i com?... Aquestes i altres són qüestions que ens suscita constantment el nostre treball quotidià en les escoles i que sovint «aparquem» per la mateixa pressa de la tasca diària.

En aquest article voldria reprendre aquestes qüestions i, des de la perspectiva del joc del nen, aprofundir una mica en la reflexió sobre el paper de l'educador.

Els adults tenen un paper essencial en la vida i desenvolupament del nen. «La comunicació que estableix l'adult amb el nadó és la primera font de coneixement i seguretat que el mou a actuar.»[1] L'adult, a vegades fins i tot sense adonar-se'n, és el que estableix les situacions perquè el nen actui: li ofereix un objecte, li apropa perquè el nen el pugui agafar, l'allunya perquè hagi d'estirar-se, el mou per centrar-li l'atenció.

Elkonin afirma que «el nivell de desenvolupament de la manipulació dels nens en el primer any de vida depèn de l'atenció pedagògica que hagin tingut» i assenyala que «si no es realitza labor pedagògica amb els nens, el desenvolupament dels moviments s'atura, els nens romanen inactius, satisfent-se amb la succió dels dits i l'oscilació monòtona del cos». «El joc del nen es desenvolupa sota els auspicis dels adults i en activitat conjunta amb ells.»[2]

Bruner en la seva recerca sobre les situacions que produeixen un joc més ric i més elaborat, troba com a factor decisiu la presència de l'adult, «d'algú que estigués a prop del nen, que li assegurés un ambient estable i que, al mateix temps, li donés una seguretat i una informació en el moment en que aquest el

necessités. Si l'adult intervé excessivament i "roba" la iniciativa al nen, el joc es torna avorrit».[3]

La funció fonamental de l'educador (i de l'adult en general) en el joc dels nens és per tant la d'*organitzar* les situacions de joc, per una banda, i, per l'altra, la de donar el *suport afectiu* i l'*ajut* necessari per estimular la seva autonomia, impulsar el descobriment i l'experimentació, per facilitar que els mateixos nens resolguin els seus conflictes, per donar seguretat, per incentivar la imaginació i la creativitat.

Intervenció de l'educador durant el joc

Perquè la intervenció de l'educador sigui positiva és imprescindible que aquest se senti implicat, que es diverteixi amb el joc dels nens, que per ell la situació sigui agradable i plaent. Això li permetrà mantenir una actitud *interessada* i *observadora*, necessària per a la seva actuació pedagògica.

L'educador se sentirà més ben predisposat i facilitarà la seva intervenció si se situa físicament a l'alçada del nen, al seu nivell. L'apropament físic vehicula l'apropament afectiu entre nen i educador.

Les intervencions de l'educador hauran d'anar encaminades a:

– Donar significat a allò que fan els nens, per mitjà de preguntes (què fas?, què estàs fent un...?); en interpretar l'acció del nen, donem valor al que està fent, ajudem el nen a conèixer-se, a conèixer el món, els objectes, les relacions, «l'estirem» perquè continui actuant amb la satisfacció d'una millor comprensió.

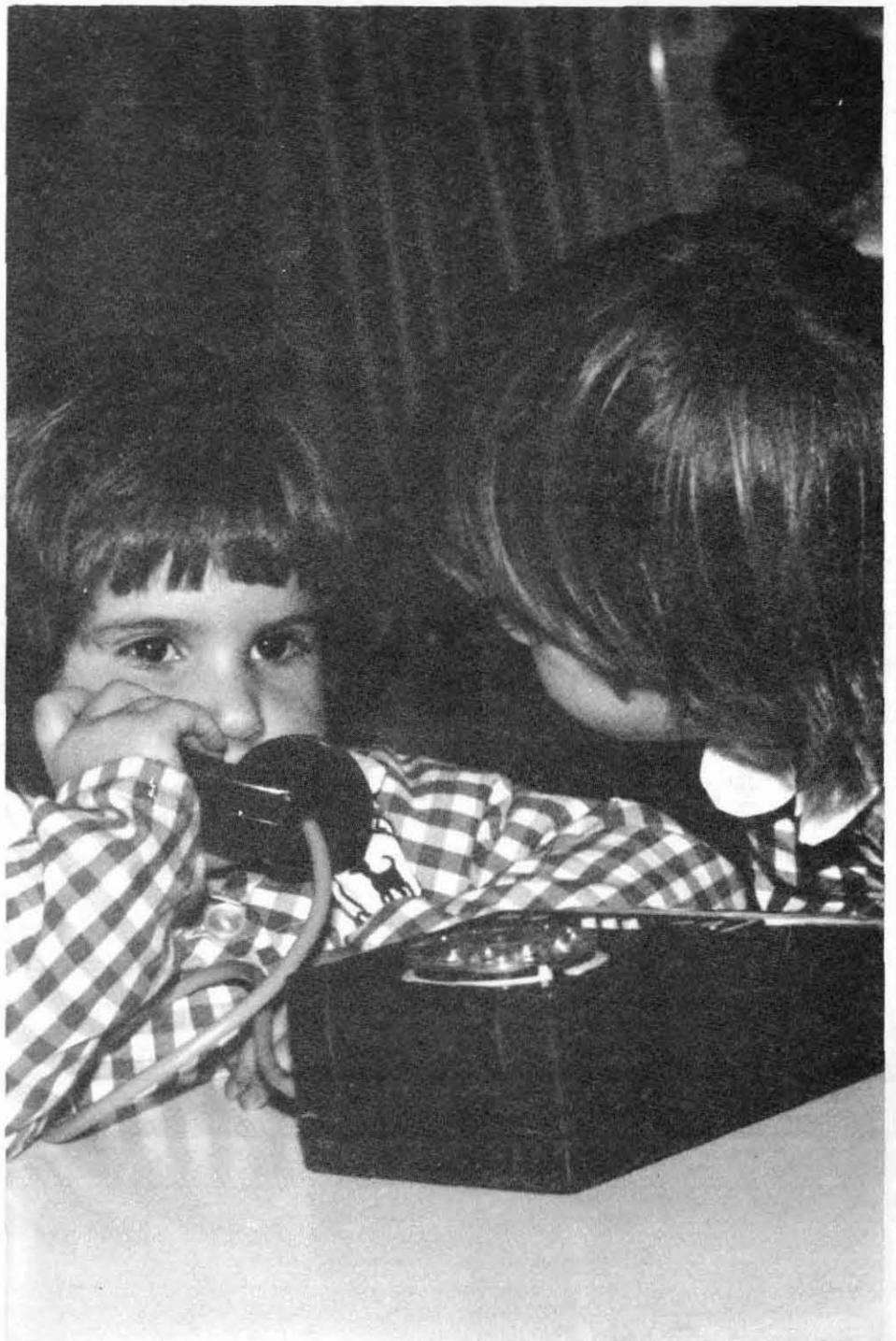
Aquesta interpretació que fa l'educador de les accions del nen ha d'efectuar-se amb tota cautela per no caure en el perill de restringir o tancar les possibilitats dels nens.

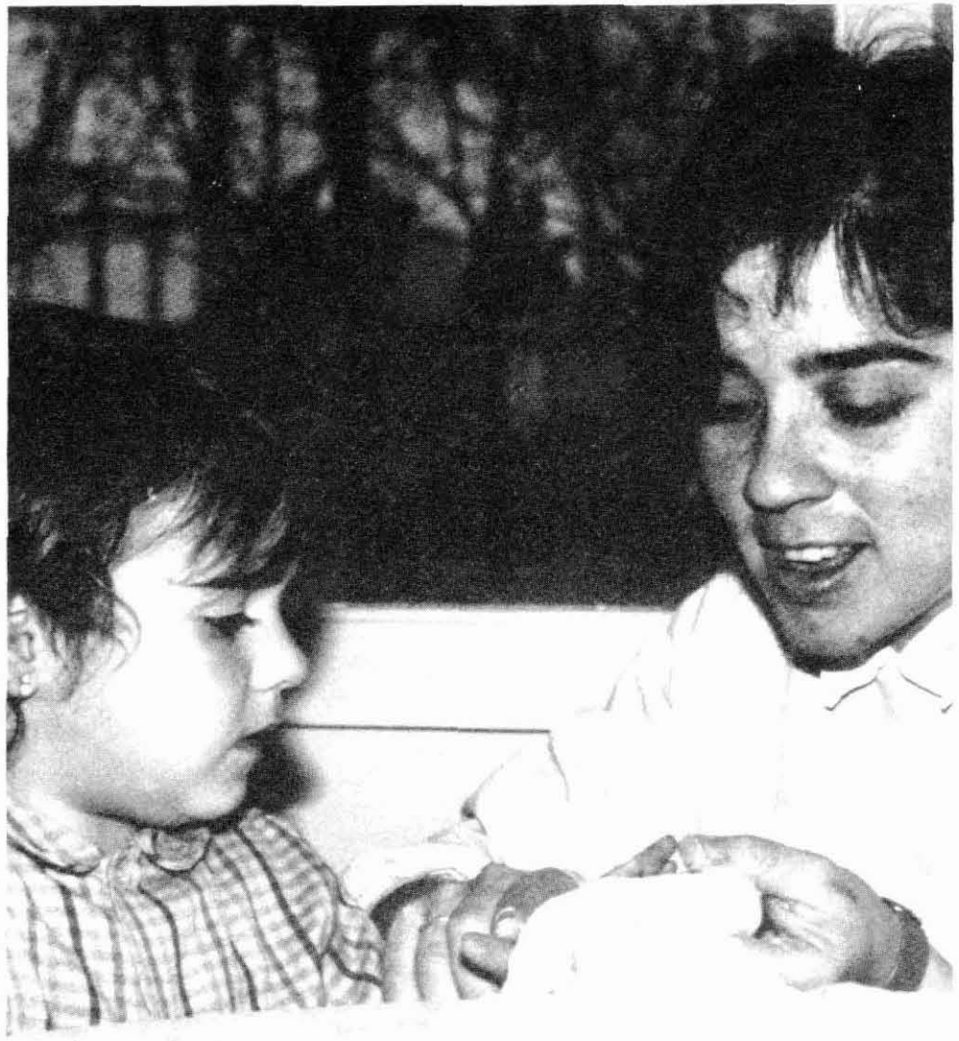
– Suggerir noves possibilitats d'acció, sempre a partir del que fa el nen. El suggeriment no ha de ser imposició, ha de ser acceptat lliurement pel nen. La no acceptació pot implicar que no era adequat als interessos o al moment evolutiu del nen.

Tots els suggeriments han de realitzar-se amb la precaució de no accelerar o tallar les accions del nen, accelerant o reprimint processos necessaris per a ell, o de no interrompre la seva observació. Per tal d'evitar intervencions inadequades o a deshora, és bo que l'educador s'ho pensi dues vegades, cal donar temps al nen perquè pugui resoldre les situacions i intervenir només en aquells moments en què aquestes es vegin estancades.

– Donar afecte, estimular, donar seguretat al nen, per conduir-lo a trobar solucions diverses i per ajudar-lo a resoldre per ell mateix els seus conflictes.

– Preveure l'error del nen com a necessari. Sabem que la dinàmica assaig/error és fonamental en l'aprenentatge, que el coneixement es va construint a partir de l'actuació i que és precisament de les pròpies errades d'on es treu una millor comprensió de les coses; per tant, hem d'entendre l'error del nen





com una fase positiva del seu aprenentatge. L'actitud de l'educador davant l'error o equivocacions del nen haurà de ser d'acceptació; caldrà que l'educador no eviti ni reprimeixi l'actuació errònia del nen, cal deixar que el nen actuï, que experimenti diferents camins i en tot cas caldrà ajudar-lo a adonar-se del seu error.

– Elegir la intervenció en relació al temps i a l'espai. L'emplaçament, el posat (*dret, assegut, a terra*), els moviments de l'educador i el moment de la intervenció tenen una repercussió directa en la dinàmica i actuacions dels nens. S'hauran per tant de planificar prèviament segons els objectius previstos.

Les intervencions poden realitzar-se utilitzant diferents mitjans: la paraula, el contacte corporal, el gest, la mirada, l'actitud, amb intermediaris (objectes o altres nens), però sempre cal procurar que les intervencions no siguin invasores sinó contenidores, no siguin per reprimir sinó per enriquir, que respectin el ritme, interessos i intimitat del nen.

A l'hora de programar i efectuar les intervencions, cal que l'educador tingui en compte els seus propis conflictes, de manera que aquests no passin per davant dels interessos i necessitats dels nens.

A més dels conflictes individuals, derivats de les històries personals de cadascú, hi ha una sèrie de conflictes que es donen de manera molt generalitzada:

– el xoc amb valors sòcio-culturals (disfresses de nena, superman..., llenguatge que utilitza el nen...)

– el xoc amb els valors del pacifisme (jocs de guerres, pistolers...)

– el xoc amb els valors de solidaritat (jocs competitius...)

– ...

Saber que les actuacions dels nens tenen un valor i un significat diferents dels que podrien tenir en un adult pot ajudar l'educador a mantenir una actitud adequada. Cal intentar comprendre, tot observant a partir del que fa el nen, de quan ho fa i de com ho fa, quin conflicte està exterioritzant, què ens està comunicant. Així, en lloc de reprimir la seva actuació, estarem en condicions de poder donar-li l'ajut que requereixi.

Per acabar, voldria fer referència a alguns aspectes que cal tenir en compte en el treball previ d'organització del joc:

El material

És l'educador, l'adult, qui posa a l'abast dels nens les joguines i materials per a la seva activitat lúdica.

Segons el material, el nen desenvolupa diferents tipus d'activitats o de jocs. El material pot ser *figuratiu* o *no figuratiu* segons que la seva forma correspongui o no a un objecte real. Pot ser *obert* si suggereix diferents tipus d'activitats perquè no té un significat fix (aigua, sorra, tubs, plastilina, llana...) i permet les variacions de formes o de propietats; o *tancat* perquè té un significat fix,

de manera que encara que permeti variacions, aquestes són més limitades i sempre referents al significat inicial (cotxe, pilota, casa, nina...).

És convenient que el nen tingui accés i possibilitats de jugar amb tot tipus de materials, de manera que pugui efectuar activitats diverses, assegurant d'aquesta manera un desenvolupament integral.

És important tenir en compte que el material que més estimula el nen és aquell que és poc conegut. El material molt conegut no desperta l'interès i el nen s'avorreix; és per tant necessari anar renovant el material per mantenir despert l'interès i la curiositat que impulsen el nen a actuar.[4]

L'espai

L'espai pot tenir una influència decisiva per facilitar o dificultar el joc.

En organitzar l'espai, cal tenir en compte, d'una banda, l'ambientació, que ha de ser agradable i acollidora; d'altra banda, caldrà preveure el tipus d'espai que es requereix segons l'activitat que s'hi vagi a efectuar: espais amplis per a activitats que requereixin molt moviment i espais més reduïts i diversificats per permetre jocs en petits grups o individuals.

Ens caldrà organitzar tant l'espai com el material de manera que permeti la iniciativa i l'autonomia del nen, tant per elegir el tipus de joc com per poder ordenar i endreçar el material una vegada utilitzat.

El temps

El desenvolupament satisfactori d'una activitat lúdica depèn també de l'adequació del temps que s'hi dediqui. Sovint, en la previsió del temps que es considera necessari per portar a terme una activitat, s'oblida que cal tenir en compte tant el temps que es requereix per a la preparació de l'activitat com el de recollida i endreça del material. Per al nen és tan important participar en el joc, com en la seva preparació i recollida.

Els participants

A fi que el nen pugui concentrar-se en l'exploració i experimentació, perquè pugui efectuar un joc ric i elaborat, és necessari que es pugui aïllar o que pugui escollir els seus companys de joc. Cal preveure, per tant, una organització del joc que permeti aquest tipus de situacions.

C.T.P.

Bibliografia

1. CIURANA, C. i altres. *El joc i la joguina*. IME, Publicacions de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 1985.
2. ELKONIN, D.B. *Psicologia del juego*. Madrid. Ed. Visor, 1985.
3. BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial, 1984.
4. JIMÉNEZ, N.; MOLINA, L. *La escuela infantil. Lugar de acción y coparticipación*. Barcelona. Ed. Laia, 1989.

educar de 0 a 6

ORFEUS

Base de dades de cançons per a infants

GEMMA ANDRÉS, M. CONCEPCIÓ BADIA, MONTSERRAT BASSAS, ANNA JUVÉ, NACÍS VIVES

Cantar no és únicament i exclusiva un moment d'entreteniment per als nens, sinó que és una eina molt valuosa per als mestres, que ens permet de treballar diferents aspectes educatius com són l'atenció, la memòria, el llenguatge, la psicomotricitat... Tot això ja és suficientment important per a qualsevol educador en el sentit més ampli de la paraula; però, a més a més, cantar és per a tothom, també per als adults, un moment de joia i d'alegria, així com una bona ocasió per retrobar-se i comunicar-se amb els altres.

La facilitat i l'entusiasme amb què el nen aprèn les noves cançons ens motiva a fer de la música, dintre de les nostres aules, un mitjà bàsic d'educació i d'aprenentatge. Això va fer que un grup de mestres de diferents nivells ens proposéssim recollir en un fitxer totes les cançons que coneixíem, però, donats els avantatges i recursos del món de la informàtica en general, vàrem decidir crear aquest recull de cançons en forma de base de dades amb els beneficis i millores que aquest canvi comportava. Els guanys d'aquesta modificació són, principalment, una millora en la rapidesa en la recerca de qualsevol cançó que ens interessi, així com el poder disposar d'un gran nombre de cançons en un mateix mitjà, en aquest cas l'ordinador.

La informàtica documental és encara una eina força desconeguda per als mestres, però ben segur que ben aviat la descobrirem com a instrument de gran vàlua per a la nostra tasca docent. L'accés a la informació i als recursos per a preparar activitats ha de ser ràpid i ric, perquè no disposem de massa temps fora de la classe. Es per això que les bases de dades documentals automatitzades ens poden ajudar a recuperar informació sempre i quan abans algú hagi creat la base. Dintre del grup de recerca pedagògica TIDOC-PROJECTE, fa cinc anys que s'està treballant en la línia d'investigació de l'aplicació de les tecnologies de la informació, documentació i comunicació al món de l'educació. Es així que han sorgit les bases TIRESIES, d'articles de diaris i revistes d'interès per a alumnes i mestres, BADAJOCS, base de dades de jocs per a l'escola o l'esplai, i ORFEUS: la base de dades de cançons per a infants.

Una base de dades documental informatitzada no és més que un conjunt de registres que consten d'una sèrie de camps, la qual presenta com a avantatge

respecte a un fitxer manual que pots recuperar la informació de qualsevol dels camps fins i tot si es tracta de camps que contenen moltes línies de text. Això permet que no sols puguem recuperar la informació referent a les dades bibliogràfiques clàssiques, sinó també pel contingut, sempre i quan la base estigui ben estructurada i els creadors i els usuaris facin servir els mateixos criteris. Amb la presentació de la base de dades ORFEUS podrem veure una mica més la utilitat d'una eina d'aquest tipus.

El nom d'Orfeus prové d'un personatge de la mitologia grega, «ORFEUS», fill d'Eagre i d'una musa. Era cantor i amb les seves melodies encisava els animals i la natura. El fet de ser cantor li va servir de molt ja que, gràcies als seus cants, persuadí les divinitats infernals i rescatà la seva estimada Eurídice. Els romans van dubtar de la seva existència, però molts autors clàssics i moderns l'han fet sortir en les seves obres tan literàries com musicals.

Aquesta base de dades consta d'un recull de cançons per a nens i nenes fins als 10 anys. De cada cançó, n'hem elaborat una fitxa en la qual especifiquem: el títol, l'autor, l'origen, la llengua en què està escrita (castellà, català...) i el text.

Altres apartats que hi trobem ens indiquen, d'una banda, el tipus de cançó: de falda, d'animació, per aprendre..., el tema al qual fa al.lusió el text, per exemple: una cançò que parla de la Castanyada, del cos, d'un animal, etc., i a més a més uns suggeriments didàctics, de gran interès per als mestres, on es poden trobar una sèrie de recursos per treballar la cançó des de diferents nivells: musical, d'expressió, d'aprenentatge, etc.

Aquests diferents apartats els anomenem «camps» i ens serviran per recuperar les cançons segons el criteri que ens interessi.

Finalment, «ORFEUS» presenta uns camps que ens permeten obtenir informació «musical»: compàs, notes, etc. Esperem, a més, poder incorporar pròximament un camp gràfic per al pentagrama i un camp musical per sentir la música.

Per tal que la base de dades ens doni la informació que volem, podrem consultar-la amb el programa CONCORD. Es pot buscar pels diferents camps anomenats anteriorment i també per temes concrets o bé per un de sol o per diferents, units per connectors (operadors) com «y», «o», «no». Un exemple seria: Animals «o» granja. En aquest cas buscaria totes les cançons d'animals excepte les de granja. Un altre exemple seria: introduir el terme «mà». El programa aleshores ens informaria del nombre d'aparicions i el nombre de documents que contenen aquesta paraula.

En el futur, amb el programa CONCORD es podrà sentir no tan sols la música de les cançons sinó també la veu i els instruments.

Creiem que «ORFEUS» serà una eina molt positiva per als mestres i per a totes aquelles persones que vulguin fer-ne ús. Esperem continuar treballant-hi de ferm per tal que perduri la seva existència.

La base es fa conjuntament entre els membres de Tidoc-Projecte i Escoles Vedruna.

G.A., M.C.B., M.B., A.J., N.V.

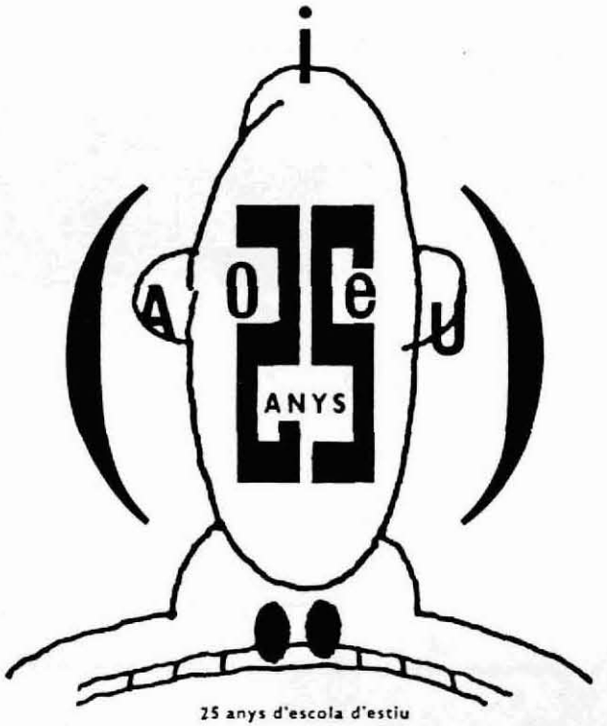
25ena Escola d'Estiu

Zona Universitària de Pedralbes

Barcelona, del 2 al 13 de juliol de1990

25 anys d'Escola d'Estiu (1966-90)

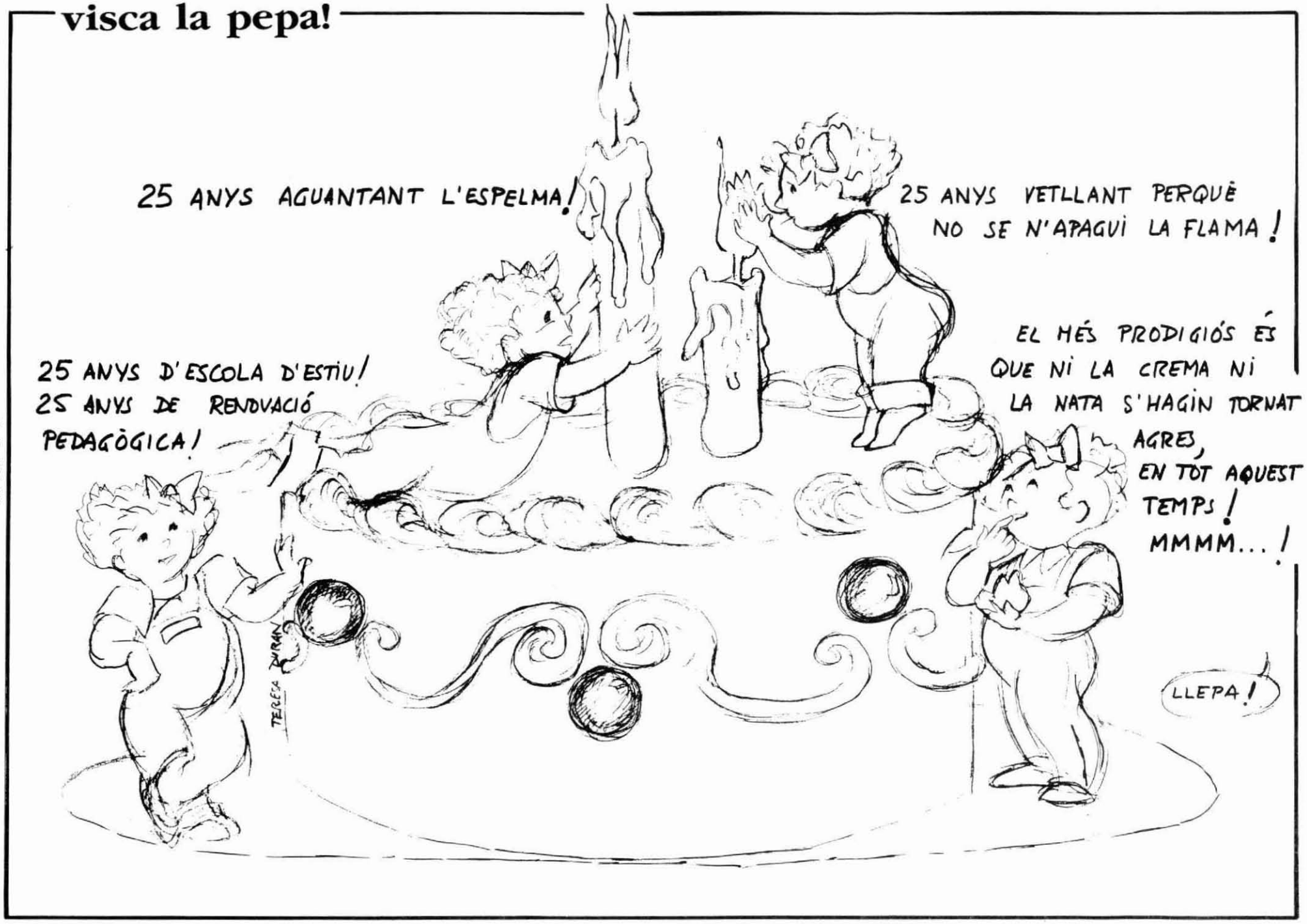
25 anys de Renovació Pedagògica



25 anys d'escola d'estiu

25 anys de renovació pedagògica

visca la pepa!



escola 0-3

ELS INFANTS A HONGRIA

JUDIT FALK

Les transformacions econòmiques i socials del món modern fan que les dones tinguin cada vegada més activitats fora de casa seva. La condició de la dona s'ha transformat profundament en tots els aspectes, tant a la llar com a la vida pública. En molts camps les dones han adquirit o els han atribuït nous drets i noves responsabilitats.

A Hongria, on la població femenina representa el 52% de la població total i el 44% de la població activa, gairebé el 75% de les dones en edat de treballar té un lloc de treball remunerat. El país necessita aquesta població activa per progressar a nivel económic i social, i la família, per la seva banda, també necessita els ingressos dels dos cònjuges. El treball de les mares s'ha convertit en un fet social contra el qual no es pot fer res.

L'augment numèric de la població activa femenina, la creixent participació en l'activitat de sectors no agrícoles en un medi cada cop més industrial i de caire urbà, la desintegració de les tradicionals famílies de molts membres i la transformació de la condició i de la funció de les dones, han fet sorgir noves necessitats i han creat nous problemes en matèria d'atencions als nens, tant per a les mares que treballen com per a les col.lectivitats que utilitzen els serveis d'aquestes últimes. A més, els esforços per augmentar el baix índex de natalitat obliguen la societat a trobar solucions que conciliïn els interessos de l'economia i els de les famílies.

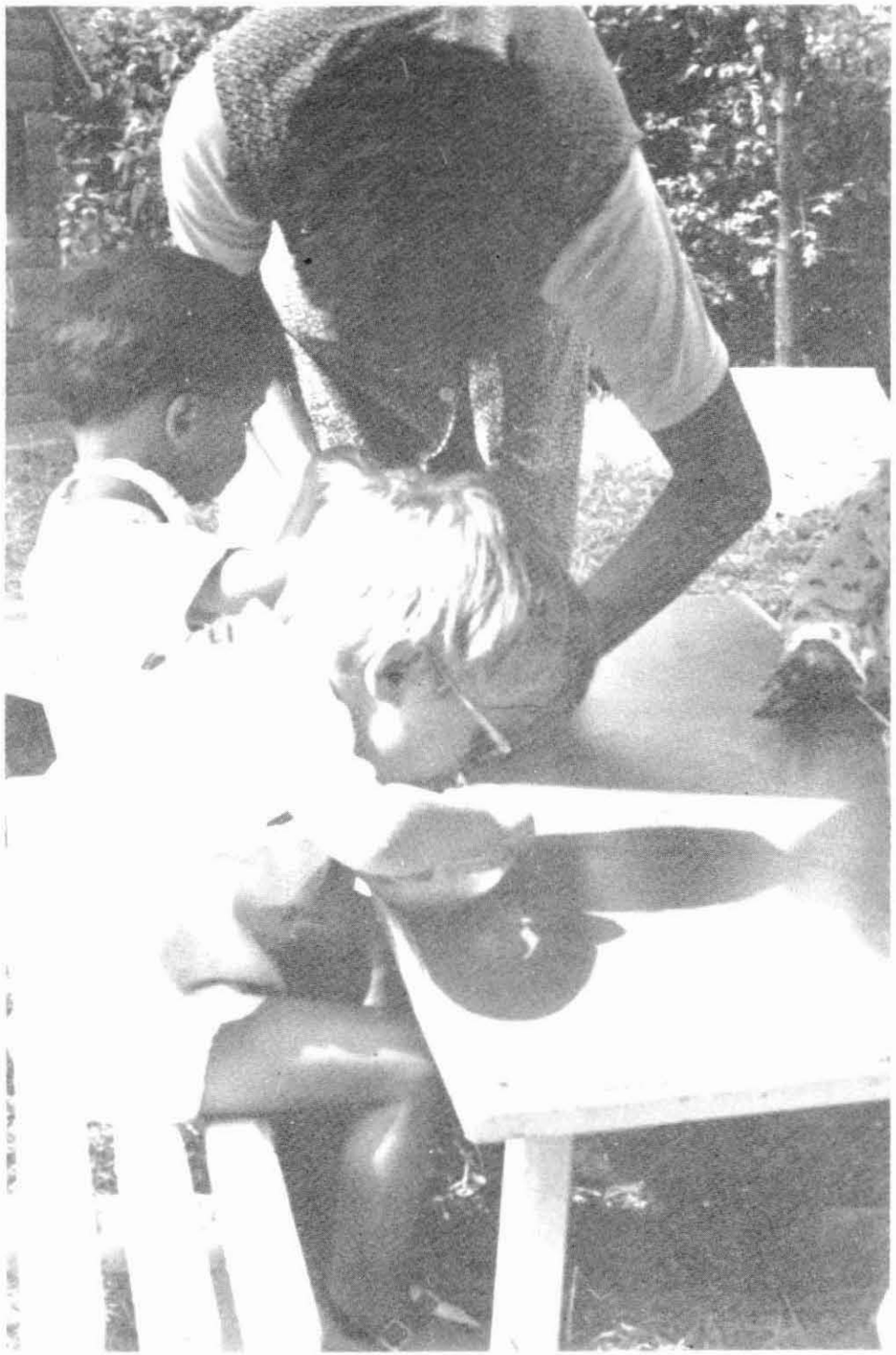
Abans de la segona guerra mundial, Hongria no coneixia el permís de maternitat remunerat. Els primers anys de la República popular d'Hongria la mare que treballava gaudia de sis setmanes de permís després del part, amb el salari íntegre. Després, de 3 hores de reducció diària en l'horari laboral, sense reducció de salari, fins que el seu fill tenia 6 mesos, i fins als 9 mesos, una hora i mitja de reducció amb les mateixes condicions. L'any 1949, el primer Codi del treball va augmentar a 12 setmanes la durada del permís postnatal pagat. A partir del 1951, després d'aquest permís amb el 100% del salari, i fins que el fill tingués 3 anys, la mare podia sol.licitar un permís sense sou, durant el qual se li guardava el lloc de treball. El 1962, el permís postnatal amb salari íntegre es va allargar a vint setmanes (Sándor-Horváth, 1986).

Durant aquests mateixos anys, el nombre de guarderies va augmentar molt ràpidament. La primera guarderia hongaresa, una de les primeres d'Europa, va ser fundada el 1852 per la Primera Associació hongaresa de Guarderies, associació filantròpica que tenia com a finalitat oferir assistència a les mares més necessitades. Abans i entre les dues guerres, aquesta mateixa asociació va fundar la majoria de guarderies, algunes de les quals eren mantingudes per les fàbriques i pels municipis. El 1945, a penes hi havia més de 1.000 places de guarderia en tot el país. L'any 1965 es va arribar a 35.000. Des del final de la guerra la gran majoria de guarderies havien estat creades i mantingudes pels municipis, i un petit nombre, per les empreses i els establiments amb majoria de personal femení. Cap a finals dels anys 50, el 6% dels nens de 0 a 3 anys anaven a la guarderia. El 1965, ja eren el 9%. Aquest percentatge era del 12% i del 25% respectivament pel que fa a la capital (Hermann, Komlósoi, 1972). Les guarderies estaven constantment saturades, el nombre de nens admesos sobrepassava el nombre de places, les demandes excedien àmpliament la quantitat de places disponibles. La construcció i el funcionament de les guarderies d'un nivell acceptable resulta car i no podia haver-n'hi tantes com la demanda exigia.

Per una altra banda, en part a causa de la saturació que hi havia a les guarderies, hi havia un important absentisme per malaltia, fet que, a més del trasbals que suposava per als mateixos nens, costava car a l'Estat: no només per les reiterades absències de les mares treballadores, les despeses de metge i els preus dels medicaments, sinó també perquè en cas de malaltia del seu fill, la mare rep el subsidi de malaltia (75% del seu salari, sense limitació de durada el primer any, i de seixanta dies els dos anys següents) com si ella mateixa estigués malalta. A més, les freqüents i imprevistes absències de les mares de nens petits creen dificultats constants en el funcionament de les empreses.

Les tensions que es van produir entre els interessos i les possibilitats econòmiques del país per una banda, i les exigències plantejades per la doble funció de les dones per l'altra, van obligar el govern a buscar un nou sistema d'assistència, que, al mateix temps, pogués tenir una influència positiva sobre la reproducció de la població, augmentant la taxa de natalitat que, amb un descens progressiu, l'any 1962 va arribar a un punt mínim que no s'havia conegut mai.

La solució que el govern va trobar estava d'acord amb l'opinió pública i els informes tècnics exposats repetides vegades pels especialistes en infància.



Aquests últims, contràriament a les opinions esteses en alguns països socialistes d'Europa oriental, mai no havien considerat la guarderia com un centre educatiu beneficiós per al nen petit, sinó com un mitjà per cobrir les necessitats de les famílies que, molt sovint per raons econòmiques, no tenen una altra manera d'atendre el seu fill mentre és petit.

A partir del 1967, la mare que després de les vint setmanes de permís postnatal amb el salari íntegre es quedava a casa per atendre el seu fill rebia, fins que el fill tingués 3 anys, una quantitat mensual que equivalia al 50% del salari mínim de les joves treballadores manuals, en comptes del permís sense remuneració i amb independència del seu salari anterior. El 1973, com a conseqüència d'una política global de la família, es va augmentar la quantitat en funció de l'ordre de naixement dels fills: en el cas del segon i del tercer fill el subsidi va augmentar respectivament en un 12% i en un 25%. (Si la dona té més d'un fill de menys de 3 anys, rep aquest subsidi per cada un d'ells.) Quan s'acaba el permís postnatal amb el 100% del salari, la mare que es queda a casa rep –a partir de 1985, fins als 12 mesos i des del 1986 fins als 18 mesos– les tres quartes parts del seu salari. (Probablement en els propers anys, aquest període s'allargarà progressivament en funció de les possibilitats econòmiques del país.) L'aplicació de qualsevol de les fórmules mencionades comporta per a la mare la garantia de conservar el seu lloc de treball fins que el seu fill més petit tingui 3 anys. Els últims 18 mesos només rep el subsidi més baix, però a partir dels 18 mesos del seu fill, la mare pot tenir un treball remunerat de mitja jornada o bé atendre com a «assistent infantil» 1 o 2 nens de menys de 3 anys. (A partir del primer any del nen, tots aquests drets pot tenir-los el pare.)

Els especialistes en infància que abans hem mencionat estaven satisfets amb la decisió de les mares de deixar provisionalment el seu treball durant els tres primers anys de la vida del seu fill, ja que ho consideraven una millora. Aquests pediatres, psicòlegs i educadors, entre els quals es troba l'autor d'aquest article, estaven convençuts que no hi ha res millor per al nen petit que estar prop de la seva mare i gaudir de les seves atencions afectuoses, perquè la necessitat primordial del nen petit és viure les gratificacions i les frustracions a l'interior d'una relació afectiva continuada que li permeti establir un lligam, primer d'una manera dependent, després, en funció del seu desenvolupament, de manera cada cop més evolucionada. La vida, però, pot produir situacions en les quals, per diverses raons, no existeixi la proximitat de la mare per assegurar el desenvolupament del nen, i en aquests casos és possible i és necessari crear les condicions que afavoreixin l'evolució òptima en tots els aspectes (Falk, 1980a); tot i així, les atencions maternes constitueixen la millor garantia que el nen rebi gratificació d'algunes necessitats bàsiques i conegui el sentiment de felicitat i de plenitud associat a experiències positives en els diferents aspectes de la seva vida i aprengui a superar les dificultats i les frustracions. La consciència de la seva integritat individual i de la seva

identitat personal només pot formar-se si tot el que li passa té lloc a l'interior d'una relació íntima i continuada, d'un intercanvi real qeu li permeti prendre consciència de la persona que li dóna les atencions al mateix temps que d'ell mateix. Aquesta relació és indispensable perquè el nen pugui suportar les frustracions inevitables i necessàries per madurar la seva personalitat i perquè pugui apropiar-se del sistema de valors de la societat, de les seves regles de comportament, dels seus judicis de valor i del seu sistema de prohibicions, mitjançant la imitació, l'assimilació i la identificació (Falk, 1975). La mare intenta, en el transcurs normal de les coses, no introduir a la vida del seu fill complicacions més grans que les que aquest és capaç de comprendre i d'admetre. Intenta evitar al seu fill fenòmens que aquest no està preparat per captar (Winnicott, 1969). Coneixent intuïtivament el seu llindar de tolerància a les frustracions i la manera d'ajudar-lo quan existeix l'amenaça que aquest llindar pugui ser traspassat, la mare pot estalviar-li, de la manera més eficaç, utilitzar mecanismes de defensa inadequats i mitjans d'adaptació nefastos que són contraris al seu desenvolupament com a individu (David, 1960). La força i la fermesa del seu jo en vies d'estructuració dependran de la profunditat i de la solidesa de la relació càlida que l'uneixi a la seva mare, la qual li imposa les seves exigències i li serveix d'exemple (Falk, 1980b).

El nou sistema d'assistència va suscitar molts debats en els diversos sectors. La majoria dels arguments contra les noves fórmules d'extensió del permís postnatal es basaven en el problema de la necessitat de població activa, però sobretot en la inquietud a causa del retrocés pel que fa als resultats de l'emancipació i de la igualtat de drets de les dones. Els que s'hi oposaven opinaven que la dona que es queda a casa durant molts anys i retorna al seu paper tradicional corre el doble perill que el seu cònjuge no participi en les tasques de la casa –participació que, d'altra banda, és un fet molt recent– i de perdre l'interès per la seva professió i per la vida pública, i que, al mateix temps, la perllongada ruptura amenaci la seva ulterior carrera professional (Sándor-Horváth, 1986).

L'èxit de les noves fórmules pot expressar-se pel fet que la proporció de mares que sol.liciten el permís de maternitat perllongat, comparades a les que continuen treballant, a partir del 1967 oscil.la entre el 72% i el 83% amb tendència a l'augment. La utilització del dret al permís de maternitat perllongat està estretament lligada a la situació familiar, al nivell d'escolaritat, a la categoria professional de les mares i als ingressos personals de cada un dels progenitors. Entre les mares que aprofiten l'oportunitat de quedar-se a casa hi ha molt poques mares solteres, ja que, en general, el subsidi ni tan sols acompanyat d'altres ajuts familiars no és suficient per cobrir les necessitats materials. El tant per cent de les mares que fan servir aquest permís perllongat de maternitat és inversament proporcional al seu nivell d'estudis: d'un 80 a un 90% només tenen l'escolaritat obligatòria i només d'un 60 a un 70% de les mares tenen una formació universitària. Les dues terceres parts de les mares

es reincorporen al treball abans d'esgotar completament el temps del permís: el 44% de les treballadores manuals i només el 23% de les intel.lectuals es queden a casa fins a l'últim dia possible. La meitat de les mares amb una professió intel.lectual té tendència a reincorporar-se al treball quan el nen té entre 18 i 24 mesos. La tendència a aprofitar el permís perllongat de maternitat és directament proporcional als ingressos del pare i inversament proporcional als ingressos de la mare. El nombre de fills de la família no influeix gaire sobre la decisió de les dones de quedar-se o no a casa (Sándor-Horváth, 1986).

No podem donar una resposta categòrica ni unívoca a la pregunta de si el sistema d'ajut a les mares treballadores, que els permet ocupar-se dels seus fills a casa fins als 3 anys, ha satisfet les expectatives dels especialistes en infància, dit d'una altra manera, si ha satisfet les necessitats de les mares i les dels nens.

Naturalment, una gran majoria de mares estan contentes de poder deixar de treballar provisionalment i s'alegren de poder viure les funcions tradicionals d'ocupar-se de la casa i dels fills. Són mares suficientment equilibrades, que, en funció de les seves aptituds, poden satisfer les necessitats essencials dels seus fills i, quan acaba el permís, guarden molt bons records d'aquest període. Però, amb gran decepció per la nostra part, aquesta actitud no és general.

Exceptuant les famílies que tenen tan pocs ingressos que la reducció del salari de la mare crearia unes dificultats insuportables, veiem milers de mares que, amb diversos arguments, troben avorrit i monòton quedar-se amb els seus fills i ho rebutgen obertament.

Entre aquests dos extrems podem trobar situacions variades. Hi ha dones que decideixen no quedar-se a casa, no per voluntat pròpia, sinó obeint a una pressió exterior o per respondre a l'expectativa social. Aquestes mares viuen el permís perllongat de maternitat com un període ple de frustracions i, a pesar de la presència a casa, no estan suficientment disponibles per al seu fill. No només les dones afectades de l'anomenada «neurosi de les quatre parets» corren el perill d'arribar a un estat d'aïllament social i perdre tot contacte amb l'exterior. Moltes dones arriben a quedar molt absorbides per les feines de la casa i s'ocupen obsessivament de la cuina i de l'ordre del seu pis. En moltes famílies, per compensar la reducció del salari de la dona el marit se sent obligat a agafar feines complementàries, és molt poc present a la vida familiar i no assegura a la seva esposa el suport afectiu i moral que ella espera. Aquesta situació introdueix moltíssimes dificultats amb repercussions i crisis sovint profundes.

S'ha suposat encertadament, i ho han demostrat diverses investigacions, que en la majoria dels inconvenients i dels casos de rebuig el que s'ha de replantejar no és el permís perllongat de maternitat. Aquests fets es donen en un fons de problemes de personalitat o de dificultats interpersonals preexistents i que es desencadenen a causa dels problemes i dels canvis importants ocorreguts a la vida de la jove parella i en la condició i la funció de dona jove (C. Molnár, 1982).

Malgrat les contradiccions, el balanç de les experiències és positiu. Però d'elles hem après que el permís perllongat de maternitat només té valor i només dóna fruit si la mare está prou motivada per agafar-lo. Si no és així, les seves emocions ambivalents corren el perill d'alterar la relació amb el seu fill. Podria ser útil posar l'accent sobre la prevenció primària i la prevenció secundària. Per això, en aquest període de vida, caldria preparar millor les mares i ajudar aquelles que ho necessitessin, sense culpabilitzar-les si decidissin acabar el permís abans del temps previst en el moment que volguessin tornar a la feina exterior, sabent que el seu fill és atès en bones condicions, a la nit podrien tornar a casa relativament relaxades i donar-li en poc temps més afectivitat que la que li haurien pogut donar sentint-se presoneres del seu fill. La reincorporació a la feina no significa necessàriament un fracàs; pot portar a resoldre positivament una situació insatisfactòria.

El sistema de permís de maternitat perllongat fins que el fill té 3 anys ha fet necessària l'ampliació de la xarxa de guarderies, ja que els altres sistemes d'assistència als nens són cada cop menys populars i menys possibles. Els avis viuen lluny i molt sovint també treballen fora de casa. Hi ha molt poques famílies en les quals, per raó de les seves professions, els dos progenitors puguin compartir l'atenció al seu fill. Només excepcionalment es troben dones, sobretot jubilades, per atendre nens petits. Malgrat la possibilitat legal, són molt poques les mares amb permís perllongat de maternitat que s'ocupen d'altres nens.

Entre el 1967 i el 1985, el nombre de places de guarderia gairebé s'ha duplicat, assegurant una plaça al 17'5% dels nens de 0 a 3 anys. Actualment aquest nombre és més que suficient per respondre a totes les demandes d'admissió sense córrer el perill de massificar-se. Tot i que la xifra absoluta de nens que assisteixen a la guarderia hagi augmentat durant els últims vint anys, el canvi més visible s'ha produït en l'estructura d'edat dels nens atesos en aquests centres.

Estructura d'edat dels nens atesos a la guarderia (en %) (Földes, 1986; Seidel, 1987).

Edat	1966	1970	1975	1984	1985
< 11 mesos	15'1	7'8	6'6	2'6	1'2
de 12 a 18 mesos	27'1	22'4	22'2	16'1	15'3
de 19 a 36 mesos	55'0	61'6	60'4	66'3	68'2
37 mesos i més	2'8	8'2	10'7	14'9	15'3

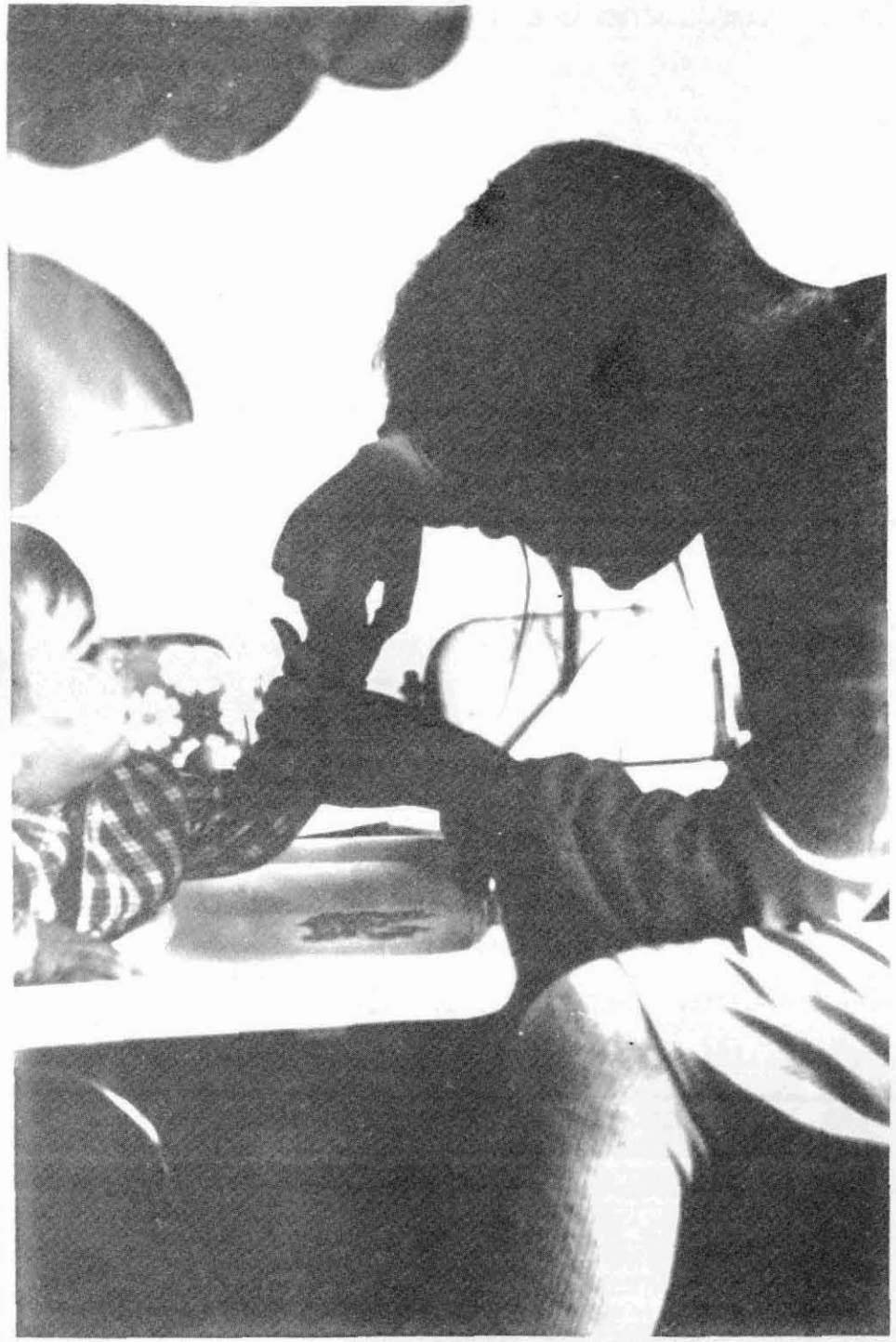
Aquesta estructura d'edat ens sembla favorable, ja que estalvia a la majoria de nens una admissió massa prematura. D'altra banda, la reglamentació de les guarderies no permet l'admissió abans de l'edat de 5 mesos, perquè, fins aquesta edat, les mares disposen del permís postnatal amb el salari íntegre. Com indica el quadre anterior, la majoria de nens no comença a anar a la guarderia abans dels 18 mesos, edat en la qual la protesta contra la separació, tot i que és potser més manifesta que durant el primer any, no té conseqüències tan profundes ni tan durables. Les opinions que asseguren que el nen petit pateix menys a causa de la separació es basen en experiències fal.laces: tot i que els primers mesos el nen manifesta reaccions menys espectaculars, està menys provist de mitjans d'elaboració per lluitar contra l'angoixa i per dominar realment el món exterior i el seu món interior (Falk, 1989; Stork, 1986). Com més conscient sigui el nen dels canvis viscuts, menys exposat estarà a formes d'adaptació inadequades.

Que el nen passi una gran part de la seva jornada a la guarderia no és en si mateix una font de problemes, sempre i quan es donin dues condicions: la primera és que el nen pugui gaudir plenament dels seus pares quan estiguin junts. Com menys dividida se sent la mare entre les seves altres tasques i el seu fill, menys culpable de sent de confiar el seu fill a la guarderia i més capaç se sent d'oferir-li, quan estan junts, una relació satisfactòria i rica en intercanvis afectius. Si, al contrari, la mare és poc carinyosa, si el nen no té el mínim d'atencions maternals i sobrepassa la capacitat de frustració habitual pròpia dels fills de l'espècie humana, si la mare vol desempallegar-se en tot moment del seu fill, es forma un grup ben conegut d'individus que, durant tota la seva vida, s'esforcen a adherir-se a altres persones que els guien, els mantenen o els dominen (Hermann, 1943).

La segona condició que permet el desenvolupament dels nens a la guarderia depèn de l'ambient i de la vida interior d'aquesta. Diversos aspectes del funcionament del treball a les guarderies hongareses es basen en els principis d'Emmi Pikler, fundadora de l'Institut Lóczy (David, Appell, 1973; Pikler, 1969; Vincze, 1984).

Durant aquests últims decennis va tenir lloc una evolució molt important que va preocupar els especialistes en guarderies. Els progressos socials i mèdics van permetre una transformació radical de les actituds respecte al contagi i a les «infeccions a les col.lectivitats». És veritat que encara hi ha una gran exigència quant a la higiene i a les precaucions a prendre, però ja no hi ha normes estrictes d'aïllament ni de desinfecció exagerada, etc. Els llocs d'acolliment dels més petits ja no estan considerats només com a dipòsits de contagi ni com a simples guarderies. Es dóna molta més atenció als problemes psicològics i al treball educatiu.

Però durant aquesta evolució es va agafar un camí equivocat: les atencions corporals van començar a oposar-se al treball d'educació, considerant les aten-



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

MANLEY®

cions només com una operació purament tècnica. Segons els partidaris d'aquesta opinió només es considera treball educatiu l'activitat al marge de l'atenció que donen les educadores: estimulació sensòrio-motriu, exercicis de psico-motricitat, introducció de jocs educatius, contes, cançons, pintura, gimnàstica infantil, organització de jocs simbòlics, etc. L'educadora que vol complir aquestes tasques dites d'«educació» està obligada a donar una atenció precipitada: fins i tot en alguns centres les atencions s'han confiat al personal en pràctiques, als ajudants, a les dones de servei, perquè d'aquesta manera, l'educadora pogués tenir més temps disponible per jugar amb els nens o ensenyar-los coses diferents. En aquesta situació els nens reben de l'adult un doble missatge contradictori: durant les atencions se'ls tracta com a objectes, han d'estar tranquils per poder ser manipulats ràpidament i sense conflicte i només reben un interès personal moderat per part dels adults més o menys coneguts. En canvi, entre atenció i atenció, se'ls estimula per ser actius i el nen veu que l'adult segueix i aprecia amb gran atenció totes les seves actuacions.

En els debats sobre el desequilibri que hi havia entre les atencions corporals per una part, i el clima psicològic i educatiu dels centres per una altra, els partidaris de la filosofia d'Emmi Pikler han optat per la unitat inseparable d'aquests dos aspectes.

En un col.lectiu de nens petits, els moments de les atencions corporals són els més importants de la interacció adult-nen. Si durant les atencions l'educadora tracta el nen, des de molt petit, amb una cura i una delicadesa expressades per la tendresa dels gestos, si li comunica tot el què fa amb ell i tot el que li passa, si sempre li ofereix la possibilitat de participació activa –a totes les edats–, si intenta sempre comprendre els signes de comunicació pels quals el nen expressa els seus desitjos i hi reacciona adequadament, si aconsegueix que el nen participi de grat en tot allò que se li proposa, crea en ell un sentiment d'eficàcia i la base d'una relació que, en absència de la mare, el nen pot viure com un substitut vàlid de la relació materna i que és el fonament de la seva seguretat afectiva (Falk, 1975).

El nen no está doncs obligat a rebre les atencions passivament, sinó que hi pren part activament. L'educadora competent no exigeix d'ell aquesta participació sinó que la hi possibilita, animant-lo i apreciant-lo. Les condicions fonamentals de la cooperació són la bona relació i la bona comprensió mútues entre el nen i l'adult i la cooperació, per la seva banda, reforça aquesta relació. El nen que té bones relacions amb la seva educadora gaudeix generalment de la possibilitat que se li ofereix i progressa cap a l'autonomia. Però l'autonomia no és una finalitat en si mateixa. Només té valor si comporta l'alegria de «ho faig jo sol» i si aquesta independència constitueix un privilegi que el nen considera molt important. Tanmateix, en moltes guarderies, l'objectiu a assolir sovint encara és que el nen pugui –com més aviat possible– menjar sol, rentar-se les mans, vestir-se, desvestir-se, no embrutar-se, etc., moltes ve-

gades molt abans de tenir la maduresa suficient per fer-ho. Aquesta maduresa no està només en funció de l'edat, no només depèn del grau de desenvolupament motor o intel.lectual. Exigir al nen una autonomia de manera prematura, sobrepassant la maduresa afectiva i social, significa per a ell que l'adult rebutja les seves necessitats. I com que el nen té necessitat d'ajuda, significa que l'adult rebutja la totalitat de la seva persona. Aquesta espècie d'autonomia del nen –tant si es tracta de menjar tot sol, de rentar-se les mans o de qualsevol altra activitat «self-service» feta sense ajut– només es basa en la incertesa, l'angoixa i la soledat; només és, però, una pseudo-autonomia i no té res a veure amb el procés de socialització (Falk, 1983; Stork, 1986).

Si durant les atencions corporals se satisfan les seves necessitats afectives, els nens tenen més capacitat, sense cap estímul ni intervenció directa de l'adult, d'explorar el món que els envolta i les seves pròpies capacitats corporals. El gust per una activitat autònoma és essencial per al desenvolupament de tots els nens petits. Rodejats, des de petitons, de les condicions apropiades poden descobrir el plaer i les experiències que pot aportar-los la seva pròpia activitat. Per als nens educats col.lectivament és especialment important invertir la seva energia en una activitat lliure i autònoma. A la família també passa el mateix, però en el marc d'una col.lectivitat el fenomen és més fort. Especialment quan l'adult és responsable del benestar de diversos nens al mateix temps, l'activitat que neix del mateix nen en una mena d'autoinducció, contínuament reforçada pel resultat obtingut, és la font d'un plaer continuat i la força que estructura la seva personalitat. A través d'aquesta activitat els nens poden acumular les experiències que afavoreixen el seu desenvolupament motor harmoniós i posen les bases d'un bon desenvolupament intel.lectual gràcies a una experimentació lliure de les situacions (Pikler, 1979; Tardos, Szánto, 1984). Per aquesta raó es té com a objectiu organitzar la vida dels nens d'una manera que els doni la màxima seguretat possible en les relacions significatives amb un nombre restringit d'adults ben coneguts i que els permeti una total llibertat d'activitat en totes les situacions quotidianes, protegint-los, naturalment, de les situacions perilloses. En aquest marc de llibertat, l'adult no intervé directament en l'activitat dels nens, ni per distreure'ls, ni per ajudar-los, ni imposant-los un estímul directe o el seu ensenyament que, en lloc d'ajudar l'activitat i la necessitat d'autonomia del nen, el tornaria passiu i dependent (Tardos, 1985). L'adult, però, estimula l'activitat dels nens de manera indirecta per la riquesa de l'ambient, la diversitat del material que es posa a la seva disposició en funció dels seus gustos i de les diverses possibilitats d'experimentació segons el seu estadi evolutiu; gràcies també a un llenguatge ric durant els intercanvis gestuals i verbals, els nens, al seu nivell de desenvolupament, poden prendre consciència d'ells mateixos i del seu voltant i poden situar-se convenientment en les circumstàncies que els afecten.

Si l'educadora intervingués inútilment en l'activitat del nen, el privaria de l'alegria de fer les coses per ell mateix i, al mateix temps, li procuraria una satisfacció de dependència a la qual el nen no renunciaria fàcilment. Quan, després, el nen ha de fer les coses sol, per ell mateix, se sentirà frustrat de no acomplir-les tan de pressa i amb tanta facilitat. Aquesta dosificació de la intervenció i de la no-intervenció no sempre es fàcil de trobar, fins i tot per a la mare, i és una font freqüent de tensió. En el marc d'un col.lectiu aquesta dosificació és molt més difícil. Els pocs moments de joc suscitats per l'adult desencadenen unes expectatives que no poden ser satisfetes i es transformen en font de frustració i, en conseqüència, són un fre al desenvolupament (Tardos, 1984).

En l'interior d'un col.lectiu de nens molt petits, les condicions que afavoreixen l'activitat no es construeixen espontàniament. Una jornada tranquil.la i equilibrada, espai suficient a l'interior i a l'exterior, joguines, roba adequada i pensada conscientment, són part de les condicions que permeten als nens jugar, experimentar, moure's, traslladar-se sense molestar-se uns als altres. D'aquesta manera poden néixer entre ells interaccions gratificants sense que cada un sigui una font d'amenaces per a l'altre. L'espai ha de ser adequat per a situacions que el nen pugui aprendre a controlar, i aquest fet el protegeix d'accidents i de reiterades prohibicions (Vincze, 1971, 1975, 1983).

Però, fins i tot en els centres millor equipats, l'interès dels més petits per als objectes més variats, aviat s'acaba si no està alimentat per una seguretat afectiva basada en la relació educadora-nen. Sense aquesta seguretat, els nens petits que estan en col.lectivitat corren el risc o de caure en el desinterès, o, sobretot quan tenen 1 any i mig o més, de caure en una cadena de conflictes entre ells que no tenen solució, i en plors interminables. Una de les garanties més fonamentals d'aquesta seguretat és la qualitat i la continuïtat de les relacions interpersonals entre nens i adults. Al llarg de la vida a la guarderia, des de l'admissió fins que marxen, els petits grups estables de nens estan atesos de manera continuada per un nombre molt reduït d'educadores que, basant-se en un bon coneixement mutu, poden desenvolupar amb els nens una relació afectiva rica i permanent. Cada educadora es responsabilitza de manera particular d'una part del grup, de manera que cada nen pugui tenir lligams afectius amb la seva educadora de referència, el qual, evitant prudentment la rivalitat amb la mare, assegura al nen una relació íntima i càlida a la guarderia, i en el cas d'una bona cooperació amb la família, assegura una continuïtat entre els dos «escenaris» de la vida del nen (Falk, 1980).

La progressiva integració a la guarderia en presència de la seva mare (o del seu pare) permet que el nen conegui gradualment el nou lloc, les persones noves i especialment la seva educadora particular. Els especialistes en guarderies del nostre país, abans de difondre, el 1979, una recomanació sobre aquest tema, es van dedicar durant més de deu anys a investigar modalitats de separació i d'adaptació a la guarderia amb el menor perjudici per al nen (Kardos, Petrovics, 1977; Németh, Polónyi, Dobszay, 1979). Des que es decideix l'entrada del nen a la guarderia, la directora d'aquest centre informa als pares de la necessitat d'una preparació per a aquest fet amb l'objectiu de reduir al mínim

els factors desconeguts i buscar els mitjans d'establir una transició amb el màxim d'elements de continuïtat. Després de ser presentada als pares, l'educadora particular va a visitar la família per informar-los sobre la vida de la guarderia i per fer-los preguntes i escoltar-los sobre l'estil de vida i els costums del nen. Decideix, d'acord amb els pares, la data del començament del període d'integració, tenint en compte de distanciar les entrades previstes. Proposa als pares que duguin amb el nen un dels seus objectes preferits per facilitar-li la separació. En general, el període d'integració progressiva dura dues setmanes; els primers dies, el nen i la seva mare (o el seu pare) passen només poc temps a la guarderia perquè el nen pugui familiaritzar-se amb el nou ambient. Els següents dies, a poc a poc, hi passen més temps. En presència de l'educadora, la mare dóna el menjar i totes les altres atencions al seu fill. A la segona setmana, l'educadora s'encarrega d'un menjar i canvia una vegada el nen en presència de la mare o el pare. Des del setè o el vuitè dia, després d'haver advertit el nen, la mare o el pare s'absenten un temps. Les seves absències s'allarguen progressivament. A la tercera setmana, com a molt aviat, el nen es queda durant tot el dia sol a la guarderia.

La integració progressiva també ajuda la mare a preparar-se gradualment per a la separació del seu fill, a transmetre a l'educadora el màxim d'informació relativa al seu fill i a establir una bona relació amb la guarderia i en especial amb l'educadora. L'educadora, per la seva banda, pot descobrir els costums individuals i la personalitat específica del nen, fet que li facilitarà un apropament individual, garantia d'atencions de bona qualitat, condició fonamental de la permanència i de la coherència de l'ambient.

A partir de les experiències i de les investigacions sobre les necessitats dels nens petits i de les seves famílies, podem arribar a la conclusió que la possibilitat de tenir un permís de maternitat perllongat fins als 3 anys pot evitar als nens petits, fills de mares que treballen, la separació prematura i la inserció en un ambient desconegut. Aquesta solució que els experts en infància consideren la més favorable, es manifesta satisfactòria quan la mare demana el permís per opció personal i ho troba gratificant. Però, com ens ensenya l'experiència, hi ha, i probablement hi haurà sempre, mares que no poden o que no volen deixar de treballar durant 3 anys; no podem, doncs, eludir la responsabilitat d'acumular i de posar en pràctica els coneixements que permetin atenuar els efectes immediats i futurs de la separació i permetin preveure els perjudicis que, en un col.lectiu de nens petits i per manca d'una profunda reflexió, poden amenaçar la salut física i mental dels nens en una edat molt vulnerable.

J.F.
Institut Emmi Pikler
Budapest

DINAR AL MENJADOR DELS GRANS

Què fa un petit com tu en un menjador com aquest?

MARISSI VALVERDE

Des del punt de vista del parvulari, per ser usuari o usuària de la mitja pensió en una escola d'EGB amb menjador únic, s'exigeix posseir un caràcter ferm, grans dosis de paciència, un ampli domini de l'espai i una capacitat d'adaptació considerable.

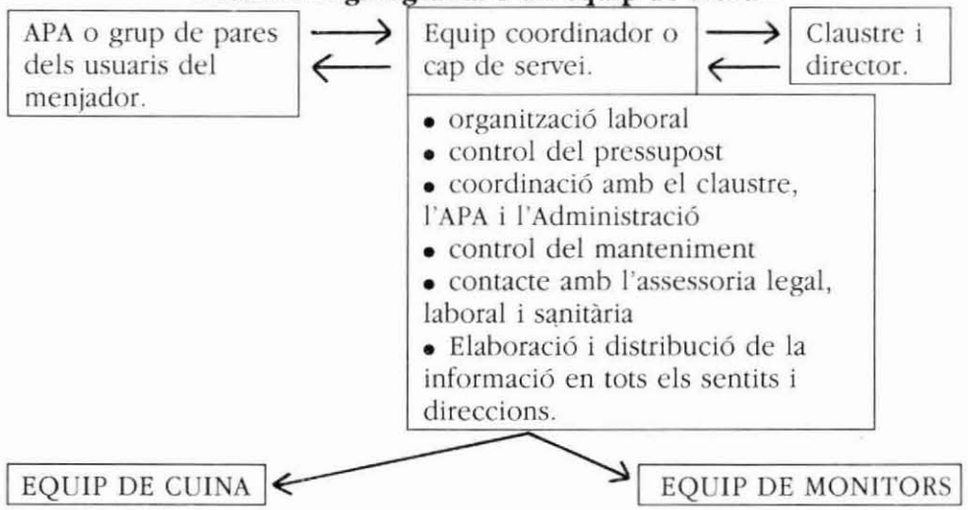
Si el pas de la llar d'infants al parvulari comporta un esforç per assimilar el canvi, fer servir el menjador comú a tota l'escola pot esdevenir un veritable «ritus d'iniciació».

Enfilar-se a una cadira per restar-hi amb els peus penjant i des d'allà observar el plat a l'alçada del nas, haver-se de deixar caure per baixar-ne, transportar el plat amb les deixalles, els coberts i un got amb una mica d'aigua, mentenint l'equilibri malgrat es rellisqui en trepitjar una mica d'arròs que ha anat a terra, fins arribar a l'indret on cal deixar-ho tot correctament distribuït, amb dotze persones de diferents alçades que intenten fer el mateix alhora. Un cop acomplert l'hàbit de rentar-se les mans i els voltants de la boca en una pica on, probablement l'aixeta és massa alta i l'aigua li rellisca per la màniga fins al colze, cal sortir al pati immens, de vegades desconegut, on es juguen simultàniament tres o quatre partits de diferents esports amb les respectives pilotes, que cal observar atentament per tal d'esquivar-les, suportant estoicament l'empenta d'un dels grans que, distretament, passa com una tromba i ni tan sols s'adona que aquell que ara és per terra fa un moment era dret al seu costat...

...I si continuéssim descrivint les aventures i desventures dels alumnes de parvulari que fan servir el menjador i pati únics, potser d'una manera un xic exagerada, però no gaire lluny de la realitat (salvant com sempre honrosíssimes excepcions) contribuiríem a fer créixer el neguit d'aquelles mares i pares que deixen els seus fills al menjador perquè no tenen altra solució, i això, a part de negatiu, és del tot inútil, ja que no existeixen alternatives a aquest servei (alguna mare/pare, àvia/avi o «cangur» que es faci càrrec d'uns quants i els porti a un domicili particular, menjadors específics per a pàrvuls,...).

Potser també serviria per alertar la consciència dels personatges propers a la cúpula on es prenen les grans decisions i tindrien en compte l'edat, l'alçada i les necessitats dels usuaris de les escoles en les seves pensades.

Possible organigrama d'un equip de treball



Cuina i Rebost	Menjador	Lleure
• distribució del temps, l'espai i les feines. • adquisició de materials i utillatges. • disseny i elaboració del menú general i dels règims especials. • neteja	• distribució de l'espai, els torns i les tasques. • concrecció dels hàbits.	• organització de les activitats. • distribució i control dels espais. • adquisició i conservació del material. • concreció dels hàbits.

Això ens aniria la mar de bé.

Però mentre aquest darrer cas no es doni, convé no quedar-se palplantats davant el panorama i buscar la forma de pal.liar les deficiències.

En algunes escoles públiques el pas previ és crear l'equip responsable de l'estada dels alumnes de parvulari a la mitja pensió, ja que en molts casos es tracta d'un servei sectoritzat (cuina, monitors, mestres, direcció, «Apa» i ajuntament, cadascú per la seva banda), per concebre el servei d'una manera integral i coordinar els esforços.

També és important dignificar el servei, ja que actualment es considera de «segona» categoria dintre de la vida escolar, una mica «terra de ningú», i no s'acostumen a invertir grans atencions ni en el tracte laboral amb les persones que se'n fan càrrec, ni en la qualitat nutritiva i gastronòmica, ni en el temps que hi ha abans i després de dinar.

A l'àmbit dels menjadors escolars no hi ha una normativa legal específica, només està contemplat l'aspecte higiènic i alguns estaments oficials han elaborat menús escolars i directrius nutricionals, restant a l'oblit l'organització econòmica i del lleure.

És bàsic trobar o crear la figura que s'ha de responsabilitzar de tot, ja que per les dimensions del servei demanen un control de molts aspectes i això és impossible fer-ho a estones perdudes).

La subcontractació (contractes verbals i ambigus, economia submergida, poca exigència en la qualificació professional, cap organització seriosa del servei, poc seguiment del treball de cadascú fins que es presenta un problema greu,...) dóna lloc a la infravaloració de la feina, cosa que provoca un servei deficient, que, al seu torn, no engresca les persones a augmentar la seva capacitació o a dedicar-s'hi amb més interès.

És imprescindible que totes les persones implicades en el servei s'identifiquin com a membres d'un equip, que coneguin la seva responsabilitat, que puguin donar el seu parer i a la vegada contrastar-lo amb el dels altres. També és important, i cada cop més inexcusable, un contracte legal del tipus que es consideri més adient, que protegeixi i a la vegada comprometi ambdues parts: qui ofereix el seu treball i qui necessita d'aquest servei.

A l'hora d'organitzar el servei és quan cal tenir present que l'edat dels usuaris varia dels 4 fins als 14 anys i no es pot imposar un funcionament uniforme per a tothom. Sobretot cal pensar en els més petits, ja que, tant per la seva quantitat, com per la seva alçada, com per la seva limitada capacitat de protesta, es poden veure inclosos en un servei inadequat per a ells.

Hi ha problemes de difícil solució des de l'escola mateixa: la mida del mobiliari, les intal.lacions massa grans, la necessitat de desplaçar-se de la zona escolar coneguda per ells, la inexistència d'un espai amb les condicions mínimes per descansar després de dinar o una zona de lleure prou segura i separada de l'allau de nens grans,... però no s'ha d'abandonar la possibilitat

de millorar la situació a còpia d'estudiar alternatives o modificacions en l'organització general.

Fent un repàs dels moments en què cal tenir una cura especial podem destacar:

Entrades i sortides: s'ha d'assegurar que els nens passen directament de la mestra a la monitora sense que es trobin «abandonats» al mig del pati o sols a la classe, i a l'hora de plegar la monitora ha de dur el grup fins l'indret convingut on es trobaran amb la mestra corresponent. Aquest petit moment de «contacte» monitora-mestra pot donar lloc a un intercanvi d'informació que compensi la relativa capacitat de verbalitzar que tenen els alumnes.

En els menjadors on el nombre d'alumnes sigui superior a dos-cents, cal pensar en punts de trobada molt concrets i separats dels llocs d'afluència natural (una font, una porta molt utilitzada,...) per no interrompre el pas i a la vegada preservar el grup d'empentes i accidents. Els circuits que es dissenyin a l'interior del menjador no han de tenir punts de convergència, és a dir cal que s'assemblin més a un cercle que a una estrella, per evitar aglomeracions i topades.

Per tal de tenir en compte els hàbits d'higiene personal cal una gran coordinació amb l'equip de mestres-tutors per no caure en contradiccions. Cal posar-se d'acord sobre aspectes que van des de la utilització de la bata fins a la localització del paper de wàter.

Pel que fa als hàbits d'higiene en el menjar, és potser la tasca més lenta i feixuga, però ben fonamental, ja que calen aquests hàbits així com la insistència en la correcta utilització dels coberts i el tovalló (l'ús del ganivet s'introduiria als cinc anys), la forma de mastegar i beure, la necessitat de menjar una mica de cada plat,...

Les persones que treballen a la cuina i els monitors faciliten la feina preparant el segon plat, tallant i pelant la fruita; també es procura que els plats siguin d'aspecte simple, sense gaires «entreteniments» (*tropezones*, en castellà), tot i que la substància hi sigui igualment.

També cal establir un codi de comunicació per tal que sàpiguen com demanar les coses sense fer crits ni aixecar-se i pal.liar la sensació de soroll i formiguer que s'acostuma a donar.

Segons l'organització i les necessitats de cada servei, un cop acabat el dinar, cada ú es fa càrrec d'una part de la recollida i la neteja. L'amplitud de la feina ha d'augmentar a mesura que va creixent. Aquesta col.laboració és imprescindible per dos aspectes: per adquirir habilitat i autonomia i per trencar la sensació (que es verbalitza més endavant, però cal tractar-la abans) que assisteixen al menjador per ser servits, en l'accepció més «servil» de la paraula, i que netejar o recollir són tasques inferiors que ells, com a usuaris, no es poden dignar a fer.

El descans, tan necessari en aquesta edat i en aquesta estona del dia, es pot donar de diferents maneres. La migdiada requereix moltes condicions que en el disseny actual dels edificis escolars no s'han contemplat (es poden buscar alternatives, però han de ser molt fermes perquè els mateixos alumnes ho acceptin, ja que la tendència general és anar a jugar com els altres).

També es pot propiciar una situació més relaxada a base de crear racons tranquils amb *jocs de taula, construccions, cotxets, fireta, etc.* (sempre que no trepitgin l'activitat escolar pròpiament dita) que els permeti estar tranquils. No tan sols es tracta de descansar després de dinar, també cal trencar el ritme entre els jocs al pati i l'entrada al menjador o la tornada a la classe. Els monitors han de conèixer jocs i cançons per mantenir l'atenció i calmar els petits quan calgui, que cal sovint.

Una tercera part del temps anomenat «mitja pensió» està ocupat pel fet de dinar, amb el ritual de neteja personal anterior i posterior, les altres dues terceres parts, en molts casos dues hores llargues, són considerades de «temps lliure». Aquesta llibertat pot consistir a voltar pel pati, jugant o no amb el que troben a les mans, o es poden organitzar diferents activitats perquè lliurement o d'una manera rotativa hi prenguin part. Això no pressuposa que tothom obligatòriament hagi de formar-ne part, sempre ha d'haver-hi la possibilitat de no fer res, de jugar pel seu compte o simplement mirar què fan els altres.

Les activitats que creiem adients no són en absolut tallers ni d'altres semblants a l'activitat escolar, encara que en segons quin parvulari això és difícil, ja que plantegen el treball des d'un punt de vista molt lúdic i inclouen el joc simbólic i el joc de pati organitzat entre les seves activitats més corrents.

Sempre que sigui possible s'aprofitarà l'espai a l'aire lliure o un cobert que estigui protegit d'un excès de sol i de vent.

- *Jocs de pati organitzats pel monitor.*
- Terrejar amb joguines.
- Racó de construccions, cotxets, fireta...
- *Racó amb jocs de taula i llibres per mirar.*
- Cordes, gomes, bitlles, xanques, pilotes...

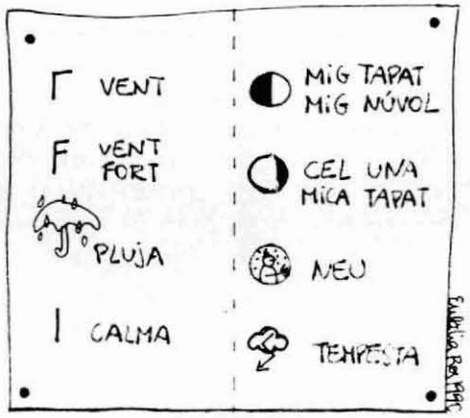
Posar en marxa aquestes activitats suposa organitzar el material, vetllant per la seva utilització i manteniment, disposant d'un lloc on endreçar-lo, ja que tot el que de positiu té organitzar el lleure es pot convertir en negatiu si es destrossa el material o es perden els hàbits aconseguits durant l'estona escolar.

M.V.
Associació d'Educadors 4uatre, C.P. Escola Bellaterra.

El llibre del temps (II)

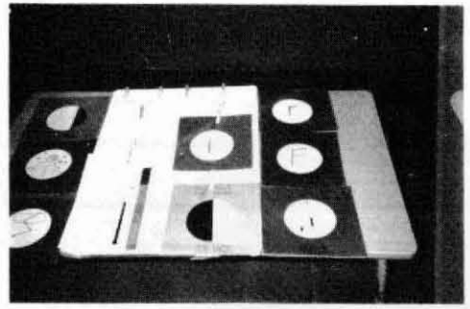
A segon curs, ja podem introduir-hi el funcionament del termòmetre per tal de mesurar les temperatures.

I podem incloure els nous conceptes relacionats amb la temperatura al LLIBRE DEL TEMPS.

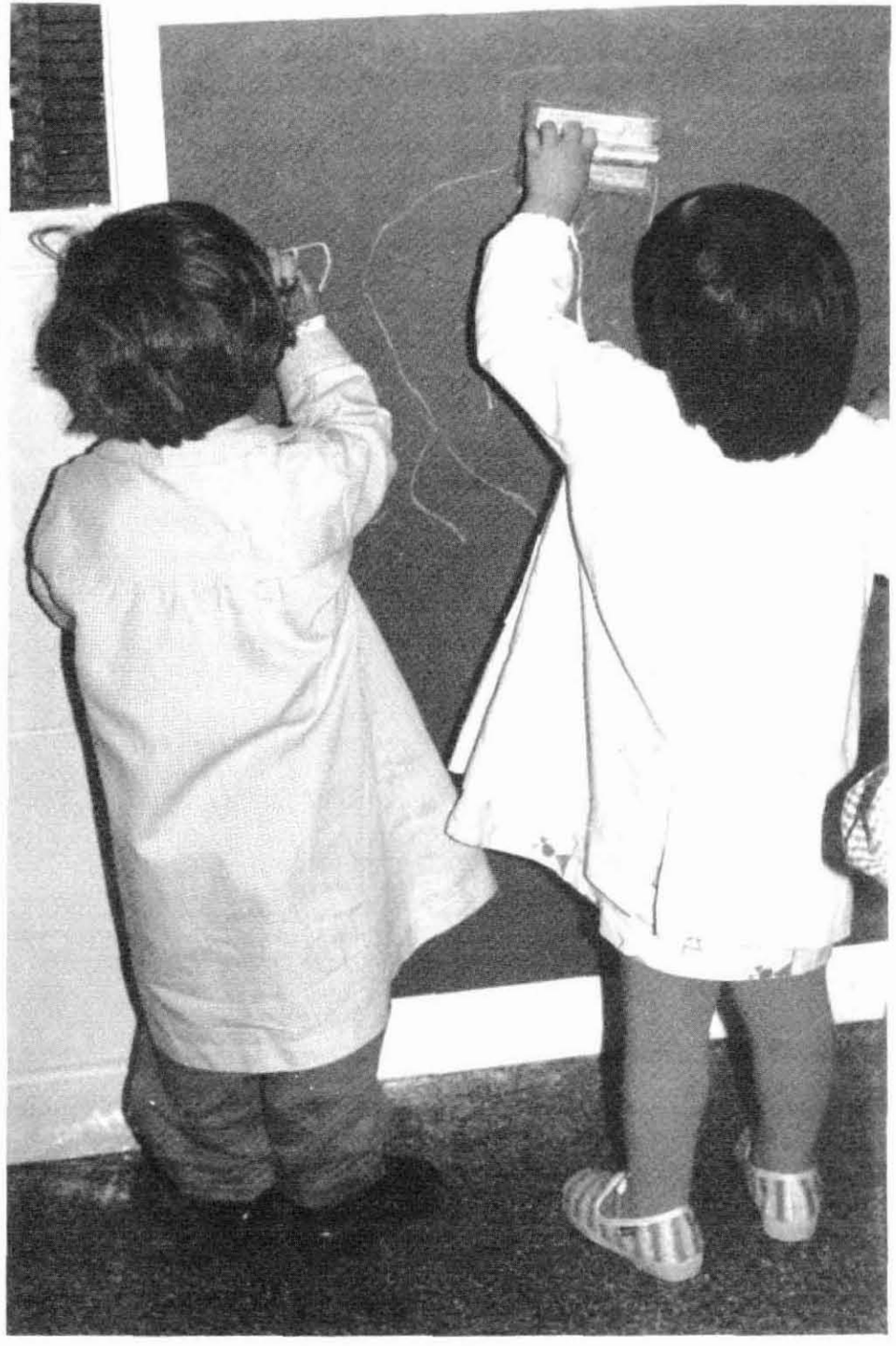


Nous signes i conceptes meteorològics

Què fa el termòmetre?



Representació gràfica del termòmetre.



escola 3-6

LA IMMERSIÓ A PARVULARI

Valoració d'una feina en curs

La immersió al català a parvulari pot ser –si determinades condicions s'acompleixen– un important instrument d'enriquiment per als nens que segueixen aquesta opció i una no menyspreable eina de normalització per al país. A la vegada, tanmateix, la immersió constitueix en aquests moments una possibilitat única de recerca teòrica i pràctica, els resultats de la qual sobrepassen l'estricte marc d'un ensenyament en català per a infants que no tenen aquesta llengua com a familiar.

JOSEP MARIA ARTIGAL

En Josep Tió iniciava no fa gaire una conferència (Tió 1989) referint-se a un fet que no per ser ben conegut esdevé menys important: pensar que el català arribaria a ser una assignatura obligatòria era, fa ben pocs anys, una utopia; posteriorment, quan vers el '78 aquesta assignatura començà a ser una realitat, la posterior utopia consistí a imaginar escoles on el català fos la llengua vehicular de relació i instrucció; en aquest moment, quan la majoria de nens i nenes que són a parvulari fan ja ensenyament en català –molts d'ells en programes d'immersió– també aquesta «inimaginable fita» comença a ser un fet.

Tanmateix, com afegia en Tió a la seva intervenció, en la catalanització de l'escola, i en els programes d'immersió en particular, resten encara força utopies per resoldre. Una cosa és que la immersió al català s'hagi mostrat pertinent i adequada per als infants que en fan l'opció, una altra ben diferent és que hom disposi de les condicions necessàries per a assegurar-ne un ple desenvolupament, sobretot a partir de l'actual generalització del programa.

Queda encara molta feina per fer

La immersió al català acompleix certament els requisits psicolingüístics i sociolingüístics considerats necessaris per tal que un programa amb canvi de llengua llar-escola resulti enriquidor i beneficiós als infants que hi assisteixen: el castellà és la llengua socialment forta, l'accés al programa és opcional, i tant la valoració de les llengües de casa i de l'escola, com la motivació per a fer-ne els respectius aprenentatges, semblen normalment garantides. Però això no és suficient. Cal a la vegada que els mestres facin bé –això és, tinguin les condicions per a fer bé– la seva feina. I, en aquest darrer sentit, diverses qüestions resten encara pendents.

Cal resoldre temes com l'extensió del programa a cursos superiors, en primer lloc i de manera urgent a l'actual cicle mitjà. Que un programa amb canvi de llengua resulti exitós depèn, entre altres variables, de la capacitat de l'escola per a donar un tractament adequat a tots aquells actes comunicatius, acadèmics i no acadèmics, que són vehiculats en la nova llengua. Però aquest adequat tractament no sembla poder ser estroncat a la fi del cicle inicial, com així ho demostra l'experiència de moltes escoles catalanes amb immersió que ja han acomplert els oficialment previstos quatre anys de programa. La immersió no pot considerar-se finalitzada quan els alumnes han assolit un nivell de català potser ja suficient per a vehicular interaccions molt lligades a l'«ara i aquí», però que no garanteix encara el reconeixement del llenguatge descontextualitzat que l'escola haurà de proposar a partir del cicle mitjà.

Cal plantejar-se més àmpliament l'expansió del català a d'altres àmbits d'ús que no siguin la sola relació mestra-alumne, o l'estricta interacció infant-infant dins del marc de l'aula. La immersió ha estat definida com un gran i natural context d'ús de la nova llengua i, en aquest sentit, és possible argumentar que el seu èxit depèn en part de la mateixa amplitud que aquest «context d'ús» assoleixi.

Es també necessari, i no de forma menys peremptòria, desenvolupar el tractament d'altres aspectes del currículum que no siguin l'estricte llenguatge. Tal com explicita Snow (1987) «un programa d'immersió implica molt més que agafar el currículum escolar normal i ensenyar-lo en una altra llengua».

És a la vegada imprescindible establir criteris generalitzables entorn a la presència de la llengua castellana en el currículum d'una escola amb immersió. Si bé sembla pertinent endarrerir la introducció d'aquesta llengua durant dos, tres, o potser quatre anys com a conseqüència del seu grau de dominància en l'entorn social –pràctica habitual a moltes escoles–, no sembla tanmateix en cap cas recomenable minimitzar el tractament de la llengua de casa a partir del moment en què l'alumne ha d'iniciar l'accés a un llenguatge escolar de tipus més formal i descontextualitzat, registre de la llengua castellana que l'entorn no-escolar dificilment ofereix a molts dels infants que a Catalunya fan immersió malgrat ser aquesta la llengua forta. En aquest sentit, per tant, «acti-

vitats escolars en» castellà haurien d'estar sempre assegurades ja en el cicle mitjà si hom vol garantir l'èxit del programa.

O és inajornable, per citar un darrer aspecte, adequar la competència en llengua catalana de molts mestres a les necessitats que les mateixes qüestions explicitades comporten. Resulta com a mínim una incongruència que cada vegada hi hagi més pares i mares que optin per un ensenyament d'aquest tipus, i tanmateix l'administració no garanteixi els mestres necessaris per a desenvolupar aquesta elecció legalment reconeguda.

Una experiència amb variables noves de molt interès arreu

Però més enllà d'aquestes qüestions, i sense menysprear la seva importància i urgència, m'agradaria centrar l'atenció del lector en un altre aspecte del programa que té en aquests moments un interès teòric i pràctic molt gran.

Com és abastament conegut, la majoria de nens i nenes que assisteixen a programes d'immersió al català no procedeixen d'ambients familiars socioculturals mitjans o alts com és normalment el cas a d'altres indrets. Aquesta característica, quasi específica de la immersió a Catalunya, ha comportat haver de solucionar d'una manera en certs aspectes nova una de les qüestions centrals en tot programa de canvi de llengua: com garantir un model lingüístic que resulti en tot moment accessible als alumnes. En aquest sentit, les investigacions mostren que la variable crítica per a aquest accés no és la més gran o més petita coincidència entre les llengües en qüestió, sinó l'adequació de l'escola al tipus de registre lingüístic que els nens i nenes són ja capaços de reconèixer. Com Cummins (1983) ha mostrat, si l'escola proposa una interacció vehiculada per mitjà d'un registre formal i descontextualitzat de la nova llengua, aquesta resultarà tan sols accessible a aquells nens i nenes que ja hagin pogut construir, respecte a la pròpia llengua de casa, un bagatge lingüístic semblant. Però l'esmentat bagatge, si bé resulta garantit de manera majoritària en els altres programes d'immersió donat el tipus d'alumne que hi assisteixen, no pot considerar-se normalment assegurat entre nosaltres.

En aquest punt de l'argumentació, però, una segona variable específica del programa d'immersió a Catalunya esdevé primordial. La immersió al català s'inicia als tres o quatre anys, això és, significativament abans que als altres llocs. Aquest inici primerenc permet a les escoles adequar fins on sigui necessari el tipus de tractament pedagògic a través del qual construir la interacció mestra-infant. D'aquesta manera, en lloc de pressuposar que són els alumnes els que s'han d'adaptar a un registre formal i descontextualitzat –propi de l'ensenyament en cursos més avançats (Bruner 1984)–, ha estat en el nostre cas l'escola qui s'ha apropat als nens i nenes. En lloc d'un tall per canvi de llengua, la immersió al català ha significat una continuació entre el registre que els nens i nenes portaven de casa, i el tipus de llenguatge amb què l'escola els ha acollit.

Com a conseqüència, això ha comportat una interessant diversitat teòrica i pràctica respecte d'altres experiències escolars amb canvi de llengua (vegeu Vesterbacka 1989). Sense menysprear la importància de la comprensió en tot procés d'immersió lingüística (Krashen 1984), els mestres que a Catalunya fan immersió han tendit a atorgar un paper més central a la pròpia producció dels alumnes en la nova llengua. D'alguna manera, hom ha passat d'un aprenent entès quasi exclusivament com a receptor i d'una didàctica bastida principalment en la comprensió, a una interacció mestre-alumne capaç de construir «contextos compartits» en base als quals els nens i nenes fossin ja des de molt aviat «col.laborativament competents» per a produir allò que tots sols serien encara «individualment incapaços» de vehicular. O el que és el mateix; hom ha construït els inicis del programa d'immersió en base sobretot a una hipòtesi doble: 1) que la nova llengua s'aprèn quan s'usa, i 2) que la possibilitat d'«usar la llengua que encara no es coneix» és inevitablement social, ha de ser construïda conjuntament amb altres.

Però aquesta manera d'acollir els infants, i de construir des de la mateixa interacció mestre-alumne l'accés al llenguatge, sobrepassa l'estricte marc de la immersió i resulta aplicable a l'adquisició de qualsevol llengua en el marc escolar –primera, segona, estrangera, o, per exemple, oral respecte un infant sord–. Això situa en aquests moments l'experiència d'immersió al català a parvulari a l'avantguarda en un tema de molta actualitat arreu, i significa, a la vegada, una inestimable possibilitat d'elaborar materials i recursos nous, de contrastar opinions i experiències diverses, de revisar teories i desenvolupar-ne d'inèdites, de fer possible, en definitiva, que la feina de mestre sigui també un treball de recerca útil i apassionat.

De tota manera, pot pensar el lector, aquesta no és més que una altra utopia la realització de la qual exigiria, entre altres coses, un interès i un suport més grans per part de les institucions en l'experiència. Potser sí, però com implícitament expressava en Tió a la ja referida conferència: si s'han assolit ja altres utopies, ¿per què no una més?

JM.A.

Referències:

BRUNER, J. «El lenguaje de la educación», a *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid. Alianza Ed. 1984.

CUMMINS, J. «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», *Infancia y Aprendizaje*, 21 (1) (1983) pp. 132-149.

KRASHEN, S. «Immersion: why it works and what it has taugt us», *Language and society, no. 12: The Immersion Phenomenon* (1984) pp. 61-64.

SNOW, A. «Immersion methodology: How do immersion teachers make instruction in a foreign language comprehensible?», *FLESH-NEWS, 1, 1* (1987) pp. 2/6.

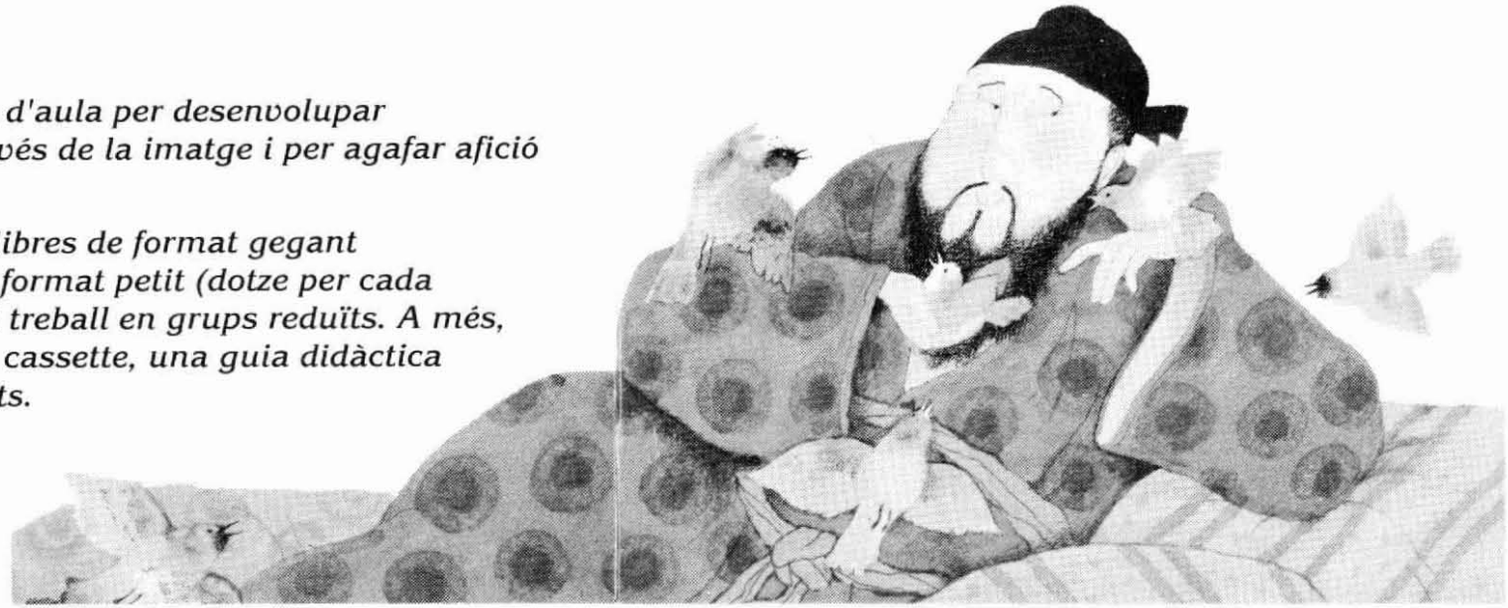
TIÓ, J. «Intervenció d'en Josep Tió» a *Català a l'escola: present i futur.* Assoc. M. Alexandre Galí i Pla intensiu de normalització lingüística de Terrassa, Terrassa. 1989.

VESTERBACKA, S. Entrevista apareguda al diari «AVUI» del 18/11/1989.

L'experiència de compartir un conte.

Una original biblioteca d'aula per desenvolupar el llenguatge oral a través de la imatge i per agafar afició pels llibres.

La sèrie consta de sis llibres de format gegant i setanta-dos llibres de format petit (dotze per cada un dels gegants) per al treball en grups reduïts. A més, completen la sèrie una cassette, una guia didàctica i un quadern d'activitats.



Super llibres

Grup Promotor d'Ensenyament

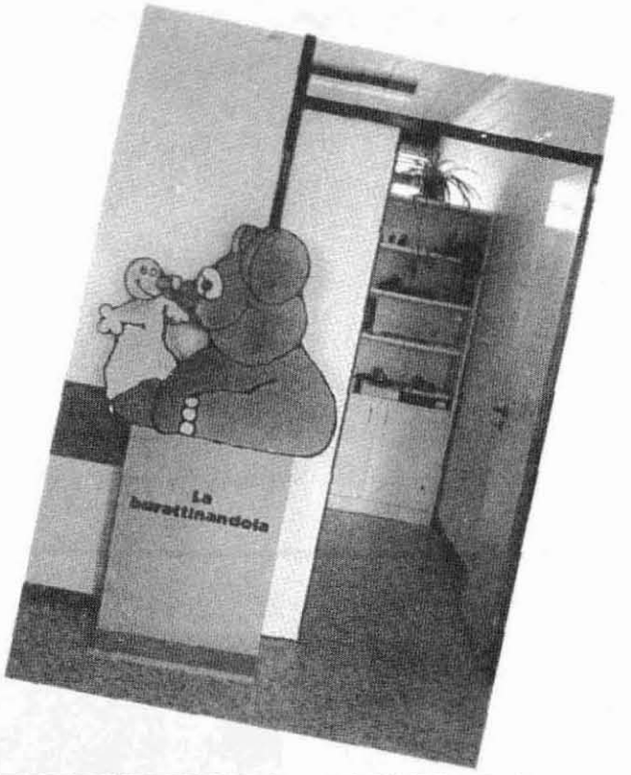
LA CASA DELS ÓSSOS

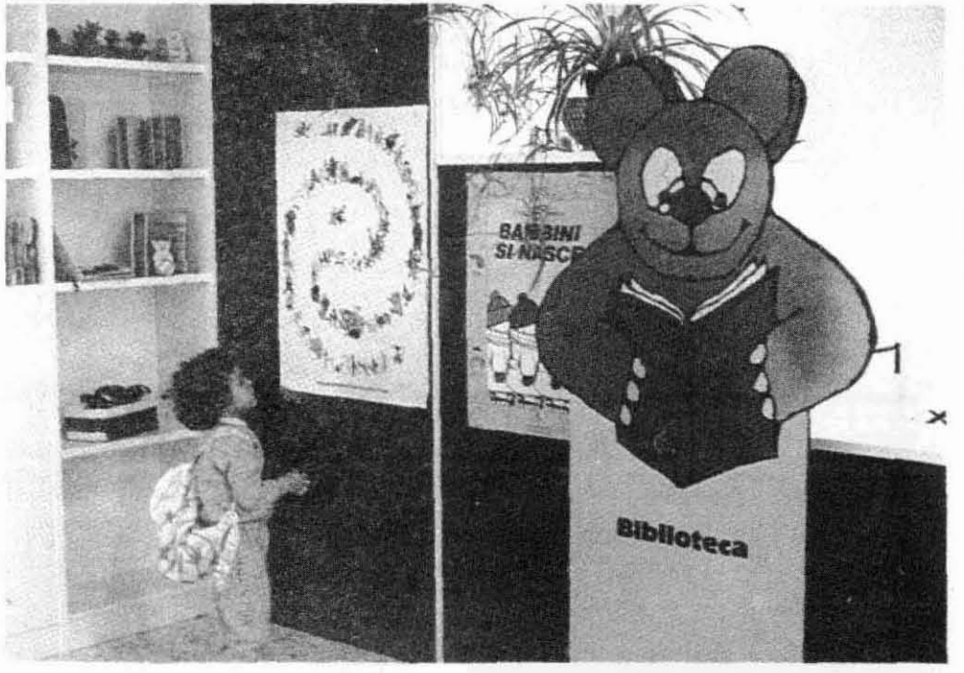
De la ciutat de Pistoia, ens arriba una experiència concebuda en l'àmbit de l'infant la qual implica els adults a fi i efecte de compartir una nova cultura de la infantesa.

«BAMBINI 89»

La revista «Bambini» s'ha ocupat sovint de les escoles bressol de la ciutat de Pistoia, tot intentant de recollir-hi el feliç resultat de la convergència entre una política administrativa particularment sensible a les necessitats socials i un projecte educatiu d'alta qualitat professional. Si d'ençà de la fi dels anys setanta l'Ajuntament de Pistoia ha sabut respondre a les exigències de les famílies, establint una xarxa de serveis sòcio-educatius entre els quals les noves escoles bressol ciutadanes, avui, davant l'augment i la diversitat de peticions de la població, es val de la rica experiència acumulada a l'interior dels seus serveis per proposar-ne de nous per utilitzar els recursos existents d'una manera flexible i per establir en el municipi una xarxa d'experiències educatives ampliades que permetin la difusió d'aquella nova «cultura a l'entorn del nen», de la qual tant es parla i que en canvi té dificultats per a imposar-se.

L'Àrea nens és precisament una d'aquestes iniciatives, que té com a objectiu cercar una mena de continuïtat i d'integració permanent entre els diversos nivells d'educació previstos per a la infància. I en el mateix àmbit d'aquest pro-





jecte ha començat, a partir de l'octubre de 1987, un servei per a nens de menys de tres anys, accessible fins i tot a uns usuaris diferents dels de les escoles bressol: la *«Casa dels óssos»*. Per quins motius i amb quines finalitats? Els motius vénen constituïts per les transformacions socials, les quals, suscitant noves necessitats en els contextos familiars, tenen repercussions directes en la vida dels nens. A aquestes noves necessitats, determinades per una organització familiar diversa de la tradicional i, en tot cas, molt més tancada en ella mateixa, amb rares avinenteses per a la sociabilitat i l'intercanvi, cal donar-los noves respostes, que radiquin en una reflexió pedagògica més sensible i més aprofundida.

Les finalitats es poden resumir en la proposta d'oferir un servei complementari, respecte del que ja ofereixen les escoles bressol, amb objectius diversos, amb més continguts des del punt de vista estrictament educatiu, però més orientats a implicar-hi una «clientela» més àmplia i a explorar noves relacions amb els infants i amb les seves famílies.

Ha estat així com ha sorgit la *«Casa dels óssos»*, la qual en l'*Àrea nens*, (amb sèu en un edifici situat en un parc públic del centre de la ciutat), constitueix un espai dedicat als nens més petits, i el seu nom és ben familiar per tal com l'ós forma part del blassó de la ciutat i és una referència fàcilment associable a l'experiència dels nens. És important notar que la *«Casa del óssos»* ha pogut néixer gràcies a la forta i qualificada experiència de la ciutat de Pistoia en el camp de les escoles bressol, acumulada amb el temps, en el coneixement del món dels infants i en les pràctiques educatives. Tot això ha permès una orientació vers el projecte de mòduls d'organització «més senzills», amb temps de freqüència més circumscrits, amb una despesa més continguda, però sense que això impliqués cap disminució en la qualitat de l'experiència, per tal de respondre a la necessitat d'estendre les actuacions i les atencions cap als nens més petits –diferenciant-los estrictament de les de l'escola bressol– de manera que així es cobreixin necessitats diverses. La professionalitat dels educadors ha estat un dels plantejaments bàsics de la nova iniciativa: la realització del projecte pressuposa, en efecte, una seguretat especial en les gestions i en la relació que hom manté amb els nens i sobretot una competència particular en la relació amb les famílies. Les pedagogues que s'ocupen d'aquest servei han estat, per això, seleccionades acuradament i ha prevalgut sobretot com a criteri de participació el fet que poguéssin demostrar una llarga experiència en les escoles bressol.

Des del punt de vista del funcionament, el servei se'ns presenta senzill. Actualment la *«Casa dels óssos»* és oberta quatre dies a la setmana i hi vénen dos grups de vint nens cada un d'edats compreses entre els 18 mesos i els 3 anys. Els dos grups es troben respectivament els dilluns i els dijous i, els dimarts i

els divendres, de les 9 h. fins les 12,30 h. La inscripció preveu un cicle de quatre mesos.

Els pares han estat informats d'aquest nou servei a través d'una carta que es va enviar a totes les famílies que tenien nens d'aquesta franja d'edat, a més d'una nota a través d'una publicació de la ciutat. A més a més, va tenir lloc en l'*Àrea nens*, una trobada amb les famílies a fi i efecte de presentar la iniciativa.

La proposta pedagògica

¿En què consisteix la proposta pedagògica de la *«Casa dels óssos»*?

Pel que fa a les famílies, cal destacar que no es tracta d'una participació directa en l'educació dels nens, com té lloc, en canvi, a l'escola bressol. Es tracta més aviat d'una ajuda que hom ofereix als pares, els quals poden, mentre el nen es troba ocupat en activitats lúdiques en el grup de la seva edat, observar les intervencions dels educadors professionals, rebre suggeriments per a ocasions de jocs, per a materials que hom podrà fer servir amb el nen a casa, i superar progressivament el sentiment d'incapacitat que caracteritza bona part dels pares d'avui, els quals se senten sovint escassament competents davant els nous problemes que suscita l'educació quotidiana dels nens. La família pot aprofitar, a més, les diverses ocasions per tenir intercanvis amb els experts que s'ocupen del desenvolupament del nen i per apropar-se a molta de la documentació i material informatiu recollit a l'*Àrea nens*.

Pel que fa al nen, hom pretén d'oferir un espai de trobada i de socialització entre coetanis. Les intervencions educatives han estat estructurades al voltant de la formació del grup infantil, més que no pas a l'entorn de la relació amb l'educador. Respecte de la vida en família, allò que es pretén assolir és un reequilibri de *la relació adult/nen* a favor de l'experiència autònoma d'aquest darrer, el qual adquireix la consciència i la satisfacció que deriva de la capacitat «de fer-ho tot sol».

Com passen el matí?

El matí es caracteritza per dos moments, diguem-ne «ritualitzats», en els quals té lloc l'activitat. Aquests moments són: primer, l'esmorzar, amb el joc del *«qui hi ha avui»* que es fa a la taula; i després l'explicació d'un conte, amb tots els nens asseguts en un cercle, per acabar el matí. Amb tot aquest temps, cada setmana hi ha la proposta d'un tema concret de joc, el qual s'anirà repetint en els dos dies posteriors i que s'inicia amb la presentació d'alguns *jocs-estímul* extrets d'una «caixa de les sorpreses». D'aquestes experiències de joc, en queda una descripció per als pares en una cartellera, la qual constitueix la memòria de l'activitat del grup.

Cal subratllar que, en la tria de les activitats educatives a les quals s'ha de donar prioritat, s'ha posat una particular atenció a l'enllaç evolutiu entre el desenvolupament de les capacitats simbòliques i el de les relacions socials. L'ambient, en efecte, com la resta de tot allò que hom desenvolupa a l'*Àrea nens* en el seu conjunt, conté preferentment aspectes que permeten al grup tota mena de jocs simbòlics, l'ús del llibre, de titelles, de la narració.

Una primera avaluació

Quin és el balanç d'aquests primers mesos d'activitat? Els nens no han tingut problema d'adaptació: la *«Casa dels Óssos»* ha estat viscuda, certament, com un «lloc bo, agradable» en el qual s'hi va a jugar, un lloc que està «del cantó dels nens».

Les famílies han expressat el desig de portar-hi els nens tot l'any, més enllà del cicle previst dels quatre mesos.

Les educadores han trobat en aquest context una preciosa avinentesa per renovar la seva pròpia professionalitat, per recarregar les seves motivacions i per enriquir les seves competències i els seus coneixements.

Per al seguiment de l'experiència, s'han previst propostes cada vegada més riques i integrades, les quals procuren de donar als nens la sensació d'un projecte en moviment, demanant-los de prendre decisions conjuntament; i als pares se'ls ofereix la possibilitat d'adherir-se a la proposta amb el compromís d'acceptar algunes tasques.

La *«Casa dels Óssos»* se'ns presenta, per tant, com una experiència que està «del cantó dels nens» i ve a confirmar encara una vegada més que «la nova cultura a l'entorn dels nens» no pot trobar vies de difusió que no passin per la implicació activa de les famílies.

B. 89

Extret de: «*Bambini*» núm. 4, feb. 89.
Traducció: Josep Brugada.

infant i societat

QUAN CONSIDEREM L'INFANT EN RISC PSICOSOCIAL?

Reflexió sobre la marginació social o desadaptació social de la infància. Defineix el que significa una situació social de risc, un factor de risc psicosocial i la metodologia d'indicadors psicosocials. Convida els equips d'educadors infantils a treballar el tema en la seva pròpia realitat mitjançant un petit esquema.

ISABEL COMAS GABRIEL

La noció de risc social (o millor psicosocial, vegeu Casas en la bibliografia) està relacionada, d'alguna manera, amb l'aparició de fenòmens socials que es volen evitar perquè desagraden o es consideren problemàtics. Si parlem de risc social d'un fenomen que s'inclogui en el que entenem per marginació social, caldria primer que féssim una reflexió sobre aquest darrer concepte: una persona o grup pot ser considerat marginat quan es troba en una *situació de limitació d'oportunitats* per desenvolupar-se en una societat i moment concrets, és a dir, la interacció del subjecte o grup amb el seu entorn es caracteritza perquè es duu a terme amb dificultats (que poden tenir l'origen en una circumstància pròpia o no). És el que definim de forma més exacta amb el nom de *desadaptació social* («des-» de dificultat més que «in-» que suposaria absència de). La noció de risc que aparegui aquest fenomen vindrà donada per la probabilitat (fluctuant en cada població i moment) que aquestes dificultats o desharmonies amb l'entorn apareguin en una comunitat.

Per intentar valorar aquest risc psicosocial i poder prevenir fenòmens com el que ens ocupa, s'han estudiat els antecedents comuns dels individus i grups amb desadaptació social per tal d'identificar-hi aquelles situacions o dificul-

tats que han estat rellevants en el seu procés, en tant que s'han presentat en percentatges superiors als normals. Dit d'una altra manera, s'han intentat definir aquelles variables que han demostrat mantenir correlacions altes (no causalitat) amb determinades conductes desadaptades. Aquestes variables són les que s'anomenen Factors Socials de Risc (FSR), i la manera d'acostar-nos a la seva mesura és a través de la metodologia d'indicadors psicosocials, que només ens permeten «aproximar-nos» a aquests factors o situacions.

Un cop coneguts els FSR d'un fenomen, i a partir d'una conceptualització teòrica d'aquest, es decideixen els indicadors de risc que millor ens hi poden acostar, i estudiant-los en un territori determinat, obtenir una gradació de nivells de risc que ens permeti establir prioritats en el repartiment de recursos i elaboració de programes.

A més dels FSR, ens interessarà conèixer la presència/absència de *factors compensatoris o contenedors de risc* d'una comunitat i de l'individu, així com els *factors catalitzadors desencadenants de desadaptació.*

En el moment actual, quins són els problemes sobre la valoració del risc de desadaptació social dels nostres infants i quins reptes planteja?

– Hi ha una manca de conceptualització teòrica consensuada sobre el problema de la infància en risc, cosa que ha portat al fet que cada investigador parteixi de models explicatius diferents del fenomen, per tant també de factors socials definits de diverses formes i d'indicadors propis tampoc consensuats.

– Aquesta manca de consens no permet comparar estudis ni elaborar teories més complexes (com determinar factors causals, per ex.). Els estudis fets, per tant, són puntuals, no permeten avaluar els factors en evolució, ni definir estratègies d'acció sobre criteris de realitat, ni predir ni avaluar l'impacte d'accions socials sobre el fenomen.

– La manca d'estadístiques oficials i privades serioses, globals, territorials i periòdiques sobre el tema d'infància dificulta avançar en el camp de la intervenció, la prevenció i la investigació. En aquest aspecte, cal elogiar l'ICASS, que acaba de donar a conèixer el seu primer estudi d'indicadors d'infància a Catalunya (vegeu bibliografia), de gran interès per a tots els que treballem amb infants.

Per a tots nosaltres és important de conèixer quines són les situacions de risc dels infants i els seus indicadors més vàlids per tal de contribuir, des del nostre lloc, a una detecció i ràpid tractament, a més de la prevenció, de desadaptacions que poden desenvolupar més endavant problemes greus de marginació social. Sobre aquest tema voldria fer esment, tan sols, de dos textos (hi ha abundància de material en aquest sentit):

• Casas, en un treball recent del máxim interès, definirà cinc conjunts de factors hipotèticament correlacionats amb l'emergència de situacions de risc psicosocial per als infants des d'una perspectiva ecològica:

a) Condicions materials de vida en la comunitat de l'infant.
b) Condicions sòcio-demogràfiques i sòcio-culturals de la comunitat.
c) Ambient psicosocial de la comunitat (clima social).
d) Factors personals de cada individu (vulnerabilitat...).
e) Valors i ideologies respecte al fenomen i la seva desitjabilitat social per part de la comunitat.

El seu primer punt d'interès rau en el desenvolupament força rigorós que fa d'indicadors empírics: indicadors d'espai urbà, habitatge, degradació del medi físic, configuracions familiars que poden comportar dificultats, situacions sòcio-econòmiques, nivell d'instrucció, problemes socials, inseguretat en la vida quotidiana, desarrelament, salut mental, recursos de suport social disponibles... Però és la seva reflexió i indicadors que fan referència al clima social el que he trobat més novedós del seu estudi. Partint d'un model teòric hipotètic defineix dimensions com la satisfacció per l'entorn físic i sòcio-cultural per part de la comunitat, l'autoatribució de felicitat, la problematització infantil percebuda i les actituds socials o bé tendències en l'atribució de responsabilitats, com a indicadors del clima social d'una comunitat vers la seva infància, factors que es poden relacionar amb l'aparició de marginació infantil en aquesta comunitat. Casas insisteix en la necessitat de consensuar els indicadors i deixa el camp obert amb les seves propostes.

• Una altra aportació interessant a conèixer és la definida pel Programa d'Atenció a la Infància i Adolescència en Alt Risc Social de la Generalitat de Catalunya, que recollim en el següent quadre:*

1. ***Situacions personals del noi***
   - *Nois amb indicis de poder haver estat maltractats físicament o psíquicament, o abusats sexualment.*
   - *Nois desatesos o semiabandonats pels seus progenitors.*
   - *Nois que presenten problemàtiques emocionals o caracterials importants.*
   - *Nois amb bloquejos d'aprenentatge importants, no derivats de les seves limitacions intel.lectuals congènites o traumàtiques.*
   - *Nois amb problemes de desnutrició o de manca d'higiene importants.*
   - *Nois consumidors de substàncies que generen drogodependències.*
   - *Nois que han reincidit en activitats de caràcter dissocial.*
   - *Nois que han estat anteriorment sota mesures judicials, siguin protectores o siguin reformadores.*

2. ***Situacions familiars***
   - *Famílies que ja tenen algun fill institucionalitzat en algun equipament residencial dels serveis socials.*

- *Famílies amb algun progenitor que presenta una malaltia mental greu.*
- *Famílies amb algun progenitor que presenta alguna drogodependència. Existeix risc especialment destacable per als fills de pares alcohòlics.*
- *Famílies amb algun progenitor empresonat.*
- *Famílies formades per un sol adult quan, a més, existeixen dificultats econòmiques importants, o bé es donen dificultats pel tipus de treball d'aquest progenitor.*
- *Famílies nombroses, quan també existeixen dificultats econòmiques importants.*
- *Famílies formades exclusivament per adults d'edat avançada, quan també existeixen dificultats econòmiques importants.*
- *Famílies amb acumulació de diferents dificultats personals de diferents membres.*
- *Famílies amb conflictes interns violents entre els adults. Existeix risc especialment destacable quan algun dels responsables no té cap parentiu natural amb el noi.*
- *Famílies sota la responsabilitat d'adults especialment incapacitats per mantenir una relació educativa adequada per l'edat i circumstàncies del noi.*
- *Famílies residents en habitatges insalubres o altament deficients.*
- *Famílies amb algun fill sota mesures judicials.*
- *Famílies prematures.*

3. ***Situacions del medi social***
   - *Entorn social que ofereix abundància d'imatges identificatòries no desitjables.*
   - *Manca de serveis per al temps lliure dels infants i adolescents.*
   - *Presència de grups d'adolescents incontrolats pel carrer en hores lectives. O fora d'aquestes hores si són grups dedicats regularment a activitats marginals.*
   - *Medi mancat de serveis escolars suficients, o quan aquests són molt deficitaris, especialment quan manquen possibilitats per als adolescents de realitzar estudis de formació professional.*
   - *Entorn social predisposat a rebutjar el noi per les seves característiques (prejudicis ètnics, intolerància, actituds agressives o repressives, etc.).*
   - *Alt índex de delinqüència o de victimització.*

Queda molt a fer i molt a dir, i no només per teòrics i investigadors. En aquest article m'agradaria animar els educadors perquè hi diguem la nostra. És per això que proposo el següent:

1) Animo els educadors perquè en cada equip d'educadors s'iniciï una reflexió sobre la importància del nostre rol professional en la definició d'infant en risc psicosocial i en la seva detecció.

Recordem que som els únics professionals que veiem diàriament els infants en etapes primerenques i en el marc de vida quotidiana.

2) Proposo, en un segon moment, la realització d'una anàlisi sobre la infància que coneixem i tractem cada dia (la nostra realitat infantil) segons el següent esquema:

- Quin entorn tenen els nostres infants?
  - condicions materials i físiques
  - condicions sòcio-demogràfiques i sòcio-culturals (sòcio-ambientals i familiars)
  - clima social de la comunitat (com veuen els infants i els seus problemes).

Definir els factors, que es considerin de risc social per als nens i fer-ne una valoració. Proposar alguns indicadors al nostre abast i que ens siguin útils.

- Què reben d'aquest entorn?
  - marc de valors
  - aprenentatges bàsics
  - sosteniment afectiu
  - sosteniment material

Fixar-nos més en l'entorn immediat (familiar). Definir igualment les situacions de possible risc, proposar indicadors i fer una valoració de la realitat infantil que coneixem.

- Com interaccionen amb aquest entorn?
  - quines dificultats (de tipus biològic, personals, familiars, socials...) podem trobar en el *procés de rebre* que fa l'infant en l'entorn?
    (Conjunt de factors que comporten fragilitat davant de factors sòcio-ambientals incitadors).
  - quines dificultats (de tot tipus també) podem trobar en el *procés de donar* de l'entorn vers l'infant?
    (Conjunt de factors sòcio-ambientals incitadors o marginadors, desestructurants...).

Podem concloure l'anàlisi definint tres conjunts d'infants amb problemes de desadaptació social segons el nivell d'aquesta. Tots ells no entren en la dinàmica del que diríem infància *en procés social* (terme de treball social):

- Infants *en necessitat social.*

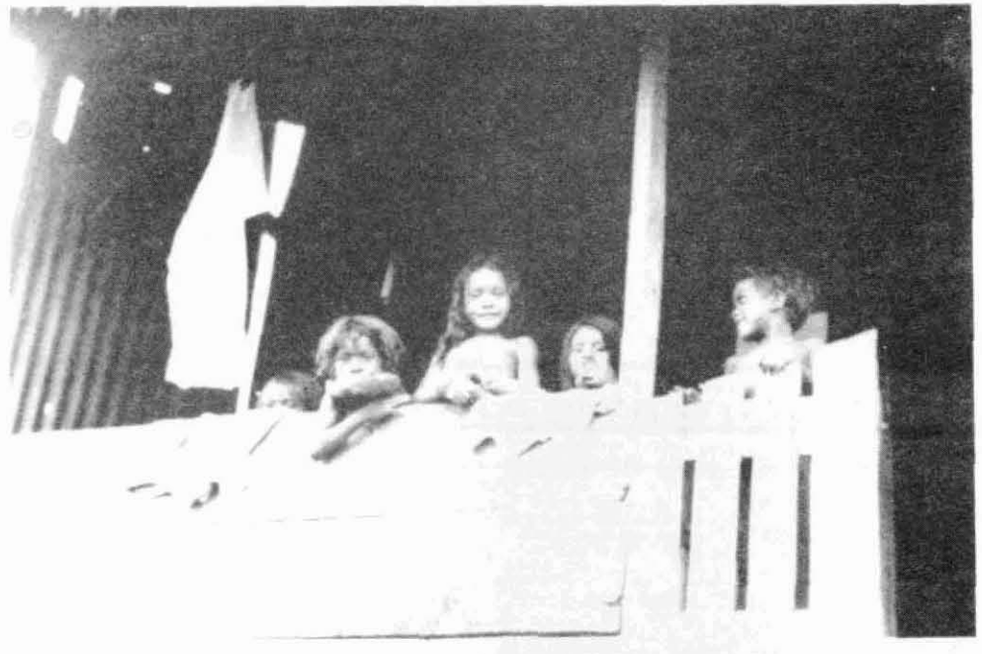
On haurem de valorar un programa compensador d'aquests dèficits per tal d'evitar uns problemes posteriors.

- Infants *en dificultat social.*

On haurem de valorar un programa de tipus educatiu o reeducatiu que incideixi en les pautes de relació que li creen dificultats amb l'entorn.

- Infants *en conflicte social.*

On haurem de valorar un programa de tipus reeducatiu o terapèutic, més personalitzat.



XANDALS - BABIS
CAMISETES - PANTALONS - SARRONS
MOTXILLES - PITETS

- ✓ 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 dóna l'oportunitat d'aconseguir-ho.

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

En tots tres casos haurem d'intervenir en tota la xarxa de relació del nen, principalment amb la família.

3) Valorem, finalment:

– Què ha fet i fa l'entorn del nen (família, grup, comunitat) per aquest infant en necessitat, dificultat o conflicte? Reconeix la seva existència? De quins recursos disposa? Quina detecció precoç en fa i quines respostes aplica en cada cas? La comunitat disposa d'elements compensadors propis (com pot ser un moviment de temps lliure ampli, associacionisme, agrupacions de pares...)? Com explica la comunitat els problemes de la seva infància? Fins a quin punt se'n sent culpable o víctima?

– Què pot fer el nostre centre per la detecció precoç i tractament (i/o derivació) d'aquest tipus d'infant?

Aquí proposo la confecció d'una fitxa de recollida de dades individuals dels nens del nostre centre i del seu entorn on, mitjançant els factors esmentats i els indicadors elegits, puguem, d'una manera àgil i completa, valorar el nivell de risc psicosocial del nen i estructurar-ne una línia mínima d'intervenció.

Si bé considero que el fet que l'equip realitzi tot aquest procés de reflexió que culmina amb l'elaboració de la fitxa de risc del nen és ja per si interessant, també crec que ho pot ser avaluar la situació dels nostres infants i les línies d'intervenció de manera periòdica gràcies a l'anàlisi d'aquestes dades i a la comparació de dades entre centres.

No hem d'esperar que els investigadors o els teòrics es posin d'acord en el marc teòric del fenomen de la marginació infantil o en el consens d'indicadors (no per això menys important). És l'hora que els professionals de l'educació d'infants ens acostem a valorar la relació dels nostres infants amb el seu entorn amb els nostres propis mitjans i la urgència que el tema ens demana, i analitzem el risc possible de la seva posterior marginació, ja que estem en un espai tan privilegiat (per primerenc) com el nostre. Intueixo que tindrem molt a dir i a aportat.

**Font. DGAI-Generalitat Catalunya*

I.C.G.

Bibliografia

CASAS AZNAR, F. *Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales.* PPU 1989.

Revista de Trabajo Social RTS editada pel Col.legi de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, núm. 110, de juny 1988. Tota ella dedicada a la infància en risc. Recomano especialment els articles de: Fierro, Rueda Palenzuela, Pol Morales, Mora, Casas, Casas-Montraveta i Romeu.

DE PAUL OCHOTORENA, J. *Maltrato y abandono infantil. Identificación de factores de riesgo.* Editat per: Departamento de Trabajo y Seguridad Social, Universidad del País Vasco y Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Vitoria, 1988.

ICASS. *Infància i risc. Dades bàsiques per a l'estudi de situacions i contextos de risc social per a infants i adolescents a Catalunya.* Barcelona. Generalitat de Catalunya. Abril 1989.

infant i salut

MALTRACTAMENTS INTRAFAMILIARS

XAVIER QUEROL i PIERA

En primer lloc voldríem deixar constància del fet que el nen, segons la nostra opinió, particularment els nostres nens, són objecte per part de la societat actual d'un tractament especial, com mai no ho han estat en altres èpoques. No és la nostra intenció, doncs, configurar a priori, una situació que, si bé real, no és ni molt menys generalitzada. L'actitud sensibilitzada envers el problema dels maltractaments per part de molts professionals en contacte amb nens, la creixent sensibilització institucional demostrada a nivell de les diferents Comunitats Autonòmes, així com la creació de grups i entitats en el si de la societat civil en defensa de la Infància, contribueixen, en l'actualitat, a la configuració d'un marc molt esperançador en defensa dels drets dels infants, i evidentment dels maltractats, recuperant el paper que els correspon en una societat que realment pensa en el futur. Malgrat tot, i si més no esperançats, no podem oblidar que encara queda un llarg camí per fer.

Les transformacions ocorregudes a finals del segle XIX i principis del XX varen posar en evidència la necessitat que els poders públics colaboressin en la consecució d'una millora en el benestar dels infants; va aparèixer, així, una nova perspectiva pediàtrica, la pediatria social. Els metges, i concretament els pediatres molt més interessats fins aleshores en problemes orgànics, nutricionals, infecciosos i en la investigació de problemes immunitaris, es van inte-

ressar més pels problemes del nen com a ésser social, de la seva família i del seu entorn. No hi ha dubte que la pediatria social, que intenta valorar el nen com a part integrant de la societat, el seu ecosistema, s'endinsa en un terreny insegur i relliscós. Intentant comprendre millor la patologia del nen desencadenada per l'ambient, descobreix des d'un bon començament que l'aspecte, potser el més negatiu que el nen pateix de la societat, convertida des d'aquest moment en l'agent patològic causant, és el maltractament. El nen, l'aspiració del qual, de manera universal, és créixer, desenvolupar-se i obtenir un estat de salut òptim dins un ambient de protecció adequada tant física com psicològica i institucional, es troba immers dins un entorn físic malaltís, inestable i fins i tot violent. Però això no és tot, l'ambient més proper, la família, es troba sota la influència de factors relacionats amb les estructures polítiques, amb diferents ideologies i sistemes socio-econòmics i diferents cultures que atorguen al maltractament unes característiques particulars.

Considerant el maltractament com un símptoma més de la disfunció família-societat, generadora de violència física o psicològica en el nucli intrafamiliar, cal que la pediatria social enfoqui el problema des d'una òptica multidisciplinària. Tot allò que succeeixi dins de la família, considerada com el grup humà que habitualment conviu amb el nen i per tant amb repercussions per a la seva salut i per al seu desenvolupament físic, psíquic, mental i social, ha de ser objecte de tractament i prevenció coordinat per part de diferents professionals. És per tot això que en la present ponència comptem amb la presència de pediatres, educadores, assistentes socials, psicòlegs i psiquiatres infantils, que aborden la temàtica des de diferents vessants: la violència, l'educació, els drets del nen, les circumstàncies sòcio-culturals i parentals desfavorables, les principals manifestacions clíniques, i les empremtes psicològiques, freqüentment greus i a vegades irreversibles davant la cronificació del maltracte.

Durant les darreres dècades han estat molt nombrosos els estudis que fan referència a un llarg llistat de factors involucrats en l'etiologia del maltractament infantil o síndrome del maltractament, denominada «Child abuse» en la literatura anglo-saxona, des de l'òptica de l'apallissament o trauma no accidental, de la negligència que pot arribar a conduir entre d'altres conseqüències al retardament o fracàs en el desenvolupament psico-social, de l'abús sexual i del maltractament psicològic. En general, predomina l'acord que els trastorns psicològics i alteracions en les relacions pares-fills poden actuar combinats en la gènesi de les formes aïllades o recidivants del maltractament físic i en les formes cròniques de negligència. Seria per tant preferible parlar d'un «substrat amb predisponibilitat al maltractament», més que de l'existència de factors aïllats, malgrat que en la nostra ponència estiguin reflectits o enumerats una sèrie de factors per tal d'arribar a una millor comprensió.

Durant molts segles el nen ha estat objecte de reaccions violentes per part dels adults. La pàtria potestat, que no només ofereix als pares el dret de la

vida sinó també el de la mort dels seus fills, no va ser revisada fins l'any 1959 sota la Declaració Universal dels Drets de l'Infant. Això no obstant, com queda reflectit en el curs de la nostra ponència, hem de situar-nos en l'actualitat, 1989, perquè, després de tants segles, s'atorguin per primera vegada drets civils i polítics als nens. Sensa deixar que la família quedi exempta de la seva responsabilitat pel que fa a la protecció i educació, l'infant tindrà per primera vegada els «seus drets com a membre diferent de la família». Les desitjades lleis que defensen el nen amb drets propis, com a membre diferent de la família, no han de relegar a un segon terme la importància de la protecció de la família en si.

La intervenció dels professionals, especialment dels assistents socials, posa en relleu freqüentment en la intimitat de la família maltractant la influència económica, la presència de mares molt joves amb un grau elevat d'ignorància en la cura i atenció dels petits i un rosari de circumstàncies desfavorables que, afegides a determinada psicopatologia no caracteritzada dels pares, contribueixen en el seu conjunt a la disfunció i a la violència familiar. La comprensió del problema des d'un punt de vista global ha de tenir en compte el nen no només com a «subjecte de drets», sinó també en el si d'una família amb problemes. En aquest sentit, cal remarcar com a fet fonamental que qualsevol intervenció d'equips multidisciplinaris, especialment assistents socials, treballadors socials, psicòlegs i psiquiatres infantils ha d'anar dirigida no només al suport terapèutic immediat dels pares o de les persones que s'ocupen del nen, sinó també al seu seguiment sistemàtic, per tal de recuperar-los, restablint tant com es pugui l'equilibri familiar. Si no, podria succeir que desenfoquéssim el problema, «privilegiant» el nen en la família, alhora que no es posa atenció en els drets fonamentals de cada un dels seus membres. La separació de la família, fet dramàtic per al nen, malgrat que la gravetat de les circumstàncies ho requereixi, ha de ser valorada i meditada per la societat, la qual ha d'abandonar el fet summament freqüent de confrontar el problema entre innocents i culpables. Si no fos així, acceptaríem pares en certa manera maltractats per segon cop a la seva vida, després d'haver-ho estat de petits.

No hi ha dubte que els factors sòcio-culturals, dins del substrat global predisposant, tenen un lloc preeminent en la gènesi del maltractament infantil. Existeixen manifestacions pròpies o particulars, de difícil eradicació, derivades de les diferents cultures i d'hàbits folklòrics que imprimeixen al maltractament unes característiques especials segons la variada tolerància cultural. Hem destacat en general i de manera exhaustiva dins el context sòcio-cultural que la pobresa pot considerar-se com una de les formes esteses de maltractament social estructurat. Tot i que la majoria d'aportacions coincideixen a assenyalar que la pobresa ocupa un lloc destacat com a factor de risc, lligada a la impossibilitat de proporcionar els elements nutricionals i educatius necessaris i a la incultura o ignorància que predisposa a la negligència, cal indicar que pobresa no és ni de bon tros sinònim de maltractament. D'entre nosaltres

molts hem tractat, sens dubte, amb famílies de nivell econòmic i cultural deficient, que tenien cura i protegien els seus fills de manera immillorable. D'altra banda, és obvi deduir que la tensió familiar incrementa en incidir en la família amb recursos econòmics deficients la marginació i l'aïllament, el desconeixement de mesures de planificació familiar, l'alcoholisme i la drogaaddicció i, fins i tot, l'atur laboral. Cal tenir present que la competitivitat lligada per una part a l'angoixa normal per obtenir llocs de treball per pal.liar les mancances econòmiques, ha de diferenciar-se de la competitivitat a ultrança, fruit d'una societat jerarquitzada generalment amb nivells econòmics elevats. La darrera competitivitat pot generar tensions i molt sovint una escassa dedicació dels pares als seus fills.

Des de la perspectiva tant de la intervenció com de la prevenció, el pediatra ocupa un lloc rellevant en els equips multidisciplinaris. Recordem que va ser precisament un pediatra, H. Kempe, qui va descriure «la síndrome del nen apallissat» (*The battered child syndrome*), de gran impacte en la literatura mèdica i de gran transcendència en el fenomen que estem tractant, si bé en l'actualitat és considerat dins el maltractament en general com una forma limitada exclusivament al maltractament de tipus físic. El coneixement de les característiques lesionals a nivell orgànic (lesió cutània, ocular, neurològica, visceral, òssia, etc.) és imprescindible per arribar al diagnòstic de sospita de maltractament físic; per tant, la col.laboració del pediatre és en aquest sentit imprescindible. La seva formació hauria d'iniciar-se en els programes docents en la fase tant de pre- com de postgrau; igual hauria de ser per a tots aquells professionals que en un futur tinguessin contacte amb el món infantil. És cert que en l'actualitat existeixen Facultats de Medicina i Escoles d'Infermeria i Assistents Socials, etc. que compleixen aquest propòsit; el fet, però, hauria de generalitzar-se més.

En un any, més d'un o dos nens maltractats de formes diverses passen possiblement per la consulta del pediatre. De la seva capacitat d'identificació depèn no només la cronificació o perpetuació de molts nens maltractats, sinó també que algun d'ells pugui morir. Actualment s'observa un desplaçament evident de les formes de maltractament purament físiques (hematomes, fractures múltiples, cremades, etc.) cap a formes derivades de la negligència i ignorància dels pares, del maltractament psicològic, o més recentment cap a formes molt més subtils com és el cas de les intoxicacions deliberades, o aquelles en què, de manera crònica, s'utilitza el nen com a vehicle de la problemàtica dels pares, i provoquen malalties simulades, que freqüentment enganyen els metges. En aquest sentit cal destacar el paper aparentment normal dels pares, particularment de la mare, que mostren una col.laboració excessiva amb els metges i una actitud de sobreprotecció envers el nen.

En relació al maltractament sexual, la nostra societat mostra clarament un desconeixement generalitzat comparativament amb d'altres països, en els quals,

superades les fases de contradicció, sensibilització i identificació, s'ha arribat a una intervenció adequada i a la pràctica de programes concrets de prevenció. L'incest, la detecció «d'anelles sexuals infantils» als EE.UU. i el Regne Unit, la pornografia infantil, els nens utilitzats pel plaer sexual d'adults en viatges turístics o festes privades al voltant del binomi sexe-drogaaddicció, etc., han deixat de ser formes invisibles o submergides, per emergir a la superfície de manera cada cop més creixent.

El paper del pediatre, actuant tant en el medi hospitalari com en l'atenció primària, i en medicina privada, és fonamental des de la perspectiva de la identificació, tractament, prevenció i denúncia; en qualsevol cas, cal que estigui prèviament motivat pel problema.

Un dels aspectes més importants, i tal vegada transcendentals, del maltractament infantil, el constitueix l'aparició d'empremtes psicològiques, afectives i emocionals, que poden contribuir a la perpetuació o cronificació d'una societat adulta inadequada en la cura i protecció de la societat infantil, si la mateixa societat no adopta les mesures preventives adequades. Tot i que és difícil valorar els efectes del maltractament segons les diferents formes de maltractes, donat que en el maltractament conflueixen freqüentment l'associació d'agressions físiques intencionades, de negligència i de violència verbal i psicològica, s'ha destacat en la conducta afectiva dels nens la passivitat, la immaduresa, la inseguretat, la poca estima en ells mateixos, les dificultats d'identitat, la disminució del plaer en el joc, la timidesa i la superficialitat de les seves comunicacions afectives. Juntament amb trastorns de comportament, la conducta antisocial, l'agressivitat, la timidesa, les dificultats d'adquisició del llenguatge, aprenentatge i lectura, i en definitiva el fracàs escolar poden ser reveladors del maltractament. El conjunt d'aquestes manifestacions pot ser detectat molt aviat per psicòlegs, psiquiatres infantils i educadors. L'escola ocupa, per tant, un lloc destacat en la detecció del problema. L'eficàcia de la seva intervenció depèn, evidentment, del grau de coneixements que els educadors tinguin del maltractament, lligat amb la col.laboració de la família, i a l'existència de Serveis de Medicina Escolar generalitzats amb equips multidisciplinaris suficients, entre els quals el psiquiatre infantil ocupa un lloc destacat, juntament amb el psicòleg, en el tractament de casos concrets.

X.Q.P.

Ponència presentada per l'autor al «I Congreso estatal sobre la infancia maltratada» celebrat a Barcelona el 13-15 novembre de 1989.
Traducció: Amàlia Ramoneda.

L'ÓS-QUE-TOT-HO-ESCLAFASSA

CONTARELLA UCRAÏNIANA

La contarella que avui ens ocupa ens ve d'Ucraïna. Cal remarcar, però, que, a causa de les nombroses variants que se'n coneixen, més aviat hauríem de parlar d'una família de contarelles escampades totes elles per l'ampli territori de la gran mare Rússia.

La seva estructura acumulativa –com la de contes tan coneguts com aquells del cargol que volia anar a veure el forat d'on sortia el sol, o el boquet boquill,...– és del tot adequada per a caparrons de petits oïdors a qui «Infància» sol dedicar els seus contes.

Que és una contarella per a petits no només ho corrobora la seva senzillesa, i els seus protagonistes animals, sinó el fet que vagi acompanyada d'un joc de dits: cada pic que es diu el nom d'un animal l'infant estén un dit de la seva maneta. Així, el dit xic representa la rata-que-tot-ho-grata, l'anular vol ser la granota-que-per-tot-tripota; el mitjà significa la llebre-que-llisca-com-vent-de-ponent-; l'índex és la guineu-d'aire-garneu; al polze se li adjudica el paper del llop-que-fa-por-si-pot. I el sisè, direu? Qui fa d'ós-que-tot-ho-esclafassa? És clar que aquest paper no el podria pas fer cap ditet de mà d'infant, ni tan sols tota una de les seves mans –massa petites per a esclafassar-ho tot. El joc atorga aquest rol a la mà closa de l'adult que explica la contarella, el qual deixa caure el seu puny damunt dels cinc dits de l'infant i, com si res, tot ho esclafassa. El puny de l'adult actua ben exactament com ho fa l'ós de la contarella.

Però aquesta contarella no té ni de bon tros la ingenuïtat que aparenta el simple joc de dits que l'acompanya: és un clar advertiment als pobres i desvalguts enfront d'aquells que, com l'ós, el qual no en té prou de prendre'ls la força del seu treball, sinó que ha de destruir-los i, juntament amb ells, la cofurna que els havia d'aixoplugar del sol i la serena de la intempèrie.

Una vegada hi havia una rata.

Grata per aquí, grata per allà i troba una cova, un catau, una cofurna.

S'hi acosta i pregunta:

–Qui viu en aquesta cofurna?

Ningú no respon.

Llavors la rata s'intal.la a viure allà.

Passa una granota, s'acosta i pregunta:

–Qui viu en aquesta cofurna?

–Jo, la rata-que-tot-ho-grata.
I tu, qui ets, tu?

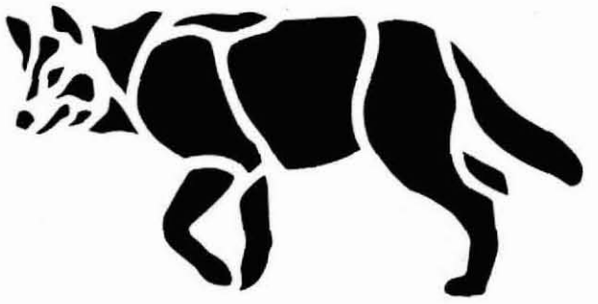
–Jo? Sóc la granota-que-per-tot-tripota.

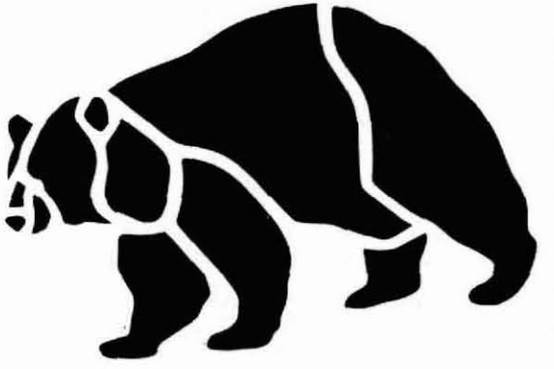
–Vine a viure amb mi!

I viuen plegades, fins que passa una llebre.

–Qui viu en aquesta cofurna?

–La rata-que-tot-ho-grata





i la granota-que-per-tot-tripota.
I tu, qui ets tu?

–Jo? Jo sóc la llebre-que-llisca-com-vent-de-ponent.

–Vine a viure amb nosaltres!

I viuen totes tres, fins que passa una guineu.

–Qui viu en aquesta cofurna?

–La rata-que-tot-ho-grata,
la granota-que-per-tot-tripota
i la llebre-que-llisca-com-vent-de-ponent.
I tu, qui ets, tu?

–Jo? Jo sóc la guineu-d'aire-garneu.

–Vine a viure amb nosaltres!

I viuen totes quatre fins que passa un llop.

–Qui viu en aquesta cofurna?

–La rata-que-tot-ho-grata,
la granota-que-per-tot-tripota,
la llebre-que-llisca-com-vent-de-ponent,
i la guineu-d'aire-garneu.
I tu, qui ets tu?

–Jo? Jo sóc el-llop-que-fa-por-si-pot.

–Vine a viure amb nosaltres!

I viuen tots cinc fins que passa l'ós.

–Qui viu en aquesta cofurna?

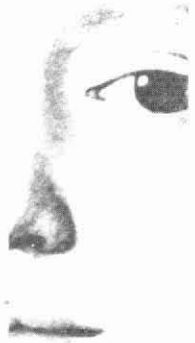
–La-rata-que-tot-ho-grata,
la-granota-que-per-tot-tripota,
la-llebre-que-llisca-com-vent-de-ponent,
la-guineu-d'aire-garneu,
i el-llop-que-fa-por-si-pot.
I tu, qui ets tu?

–Jo? Jo sóc l'ós-que-tot-ho-esclafassa.

I dit això, l'ós s'asseu damunt de tot i de tothom i tot ho esclafassa.

Bibliografia

SCHNITZER, Luda. *Ce que disent les contes.* París. Ed. du Sorbier, 1985.
Comentari i adaptació lliure del conte: Roser Ros i Vilanova.



Congrés Internacional a Reggio Emilia

Entre els dies 28 i 31 de març de 1990, a la ciutat italiana de Reggio Emilia, de coneguda tradició educativa pel que fa al nivell i qualitat de l'escola 0-6 anys, coincidint amb el vint-i-setè aniversari del naixement de les institucions infantils municipals, va tenir lloc sota el patrocini del Parlament Europeu, el Congrés Internacional *«Saperi a confronto per garantire citadinanza ai diritti e alle potencialità dei bambini e degli adulti»*.

El Congrés comptà amb la participació de destacades figures italianes i estrangeres com Paulo Freire, Peter Moss, Keiko Tanabe, Kuno Beller, David Hawkins, Alberto Munari, Mira Stambak, Albert Likhanov, que varen presentar ponències i varen debatre entorn als drets dels nens i dels adults en la societat i cultura actuals, no suficientment compromeses en acollir la diversitat, i contradictòries pel que fa als valors de l'individu, i a l'equilibri entre desenvolupament i qualitat de vida.

Tres objectius orientaren la discussió de fons:

– analitzar, en una perspectiva unificada, la vida i les relacions dels infants i els adults, qüestions, en general, encara no massa aclarides, diferents i separades;

– afrontar aspectes d'ordre cultural, científic i ètic a través d'un contrast entre sabers diversos que van des de la sociopolítica a la filosofia, a la biologia, a la demografia, a la psicologia, a la pedagogia i al paper persuasiu de les formes i de les tècniques de la informació;

– promoure una aproximació i intercanvi comparatiu entre cultures diverses, mitjançant la reunió en el Congrés d'estudiosos i investigadors il.lustres d'Itàlia, França, Anglaterra, Suècia, Japó i Sudamèrica.

A més a més del Congrés, els assistents varen poder gaudir d'una sèrie d'interessants iniciatives colaterals: visites a escoles bressol i parvularis, trobades amb educadors i pares, recepció de les autoritats municipals.

Paral.lelament al Congrés, es presentaren tres exposicions: *I cento linguaggi dei bambini, Una città e molti bambini* i una mostra editorial d'experiències de les escoles municipals de Reggio Emilia.

La impressió general va ser la de que l'educació de qualitat, per ser realment vàlida, ha d'implicar a l'escola, les famílies i les institucions socials en un objectiu comú.

I. Topaketa P.B.M. Kongresua. Moviments de Renovació Pedagògica

Del dia 16 al 19 de març del 1990, va tenir lloc a Donosti l'onzena trobada de Moviments de Renovació Pedagògica.

El grup de treball d'educació infantil va tractar el tema del disseny curricular d'aquesta etapa educativa.

Va ser una trobada breu, que va servir per a percebre les diverses realitats que es viuen en aquests moments en les diferents Comunitats Autònomes, pel que fa a expectatives, possibilitats i il.lusions. Es va constatar també el fet que en totes hi ha persones disposades a treballar per tal d'engegar la Reforma i que l'Escola Infantil es consideri el primer esglaó del Sistema Educatiu, i no únicament en teoria sinó també en la pràctica, començant per exigir que l'escolarització dels nens de tres anys a les escoles públiques es dugui a terme amb tota la seriositat, professionalitat i respecte que es mereix.

De la mateixa manera es van analitzar diferents aspectes del disseny curricular, com ara és el cas dels conceptes de les àrees curriculars, funció de l'educador, organització de l'espai, els materials i el temps, les relacions amb els pares, formes d'entendre l'avaluació, etc.

En acabar s'estava d'acord que el camí a seguir era encara molt llarg, i que restava molt per discutir conjuntament amb els companys amb qui treballem diàriament a l'escola i amb els pares.

informacions

INFÀNCIA saluda amb goig l'aparició el prop-passat mes de maig d'una altra publicació adreçada a tots els interessats en l'educació dels infants de 0 a 6 anys, aquest cop de parla castellana. El seu nom: INFANCIA.

A l'editorial que serveix de presentació d'aquest primer número diu Marta Mata, la seva autora: *«Infancia nace en 1990, recién nacida también la década con que debe terminar el llamado siglo de los niños, y junto a su nombre, lleva un apellido de noble linaje, educar de 0 a 6 años que coloca sobre sus espaldas una gran responsabilidad, a mantener en cada página, en cada línea, en cada subrayado o sugerencia: el cometido de contribuir a la primera etapa de la educación del niño, la que empieza con su nacimiento y que por ello consideramos más importante, pero última etapa quizás en cuajar en la sociedad, y que por ello se convierte en piedra angular del sistema educativo. La revista Infancia tendrá que responder y corresponder a su nombre y apellido; nobleza obliga».*

En voleu més de responsabilitat per a un recent nascut?

És cert, però que aquesta publicació nou-nada té amb qui compartir les responsabilitats, la seva germana gran, catalana ella, la nostra revista Infància. Ella, la revista Infància que actualment compta amb 55 números i 9 anys de vida és, en bona part, culpable del seu naixement i està, estem, disposats a seguir-la ajudant perquè doni els seus primers passos mentre ho necessiti.

Perquè ambdues, Infància i Infancia, la primera en català, la segona en castellà, tenen un comú afany: constituir-se en eina de treball per a la millora qualitativa de l'educació de l'infant a casa, a l'escola i a tants altres possibles serveis pedagògics.

L'enhorabona i llarga vida, companys!

Aprenentatge

O PRINCIPIO DE AUTONOMIA E O DESENVOLVIMIENTO DAS CAPACIDADES DE AUTO-ORGANIZAÇAO. Pierre Vayer. *«Cuadernos de educação de infância»*, núm. 13, gener-febrer-març 1990, pp. 4-6.

Educació

ASTURIAS: PREESCOLAR ITINERANTE. Diversos autors. *«Cuadernos de Pedagogía»*, núm. 180, abril 1190, pp. 70-76.

UNE ANNÉE EN CLASSE MATERNELLE RURALE. M. C. Billon i M. F. Ferrand. *«L'École Maternelle Française»*, núm. 5, febrer 1990, pp. 49-50.

UNE ANNÉE EN CLASSE MATERNELLE RURALE (2a. part). M. C. Billon i M. F. Ferrand. *«L'École Maternelle Française»*, núm. 6, març 1990, pp. 49-50.

SCUOLA MATERNA ED EXTRA SCUOLA. Aldo Specchia. *«Vita dell'Infanzia»*, núm. 8, abril 1990, pp. 22-23.

Educació Especial

PEDAGOGIA DELLA DIFERENZA (DOSSIER). *«Riforma della scuola»*, núm. 11-12, nov.-des. 1989, pp. 19-62.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LOS NÚMEROS EN COLOR. Concepción Sánchez Martínez. *«Comunidad Educativa»*, núm. 177, març 1990, pp. 10-11.

Lectura i escriptura

LEGGERE E SCRIVERE PRIMA DELL'OBBLIGO (DOSSIER). Sergio Critti (coord.) *«Bambini 90»*, núm. 6, abril 1990, pp. 24-71.

L'AUTOMATISATION DE L'ACTE GRAPHIQUE. Françoise Chambron-Maclet. *«L'École Maternelle Française»*, núm. 5, febrer 1990. pp. 31-33.

APPRENDRE À LIRE. Jaqueline Eusèbe. *«L'École Maternelle Française»*, núm. 5, febrer 1990, pp. 35-36.

Literatura infantil

CONTES MERVEILLEUX ET LITTERATURE DE JEUNESSE. Catherine Clément. *«L'École Maternelle Française»*, núm. 5, febrer 1990, pp. 47-48.

DOSSIER RODARI. Ana Garralón i Luisa Mora (coords.). *«Educación y Biblioteca»*, núm. 5, març 1990, pp. 51-56.

Llengua

L'EXPRESSIÓ ORAL AL PARVULARI A PARTIR DEL FOLKLORE I DELS JOCS. M. Carme Oriol i M. Antonieta Sas. *«Escola Catalana»*, núm. 266, març 1990, pp. 14-15.

Matemàtica

LOS NÚMEROS EN COLOR DE CUISENAIRE. J. Antonio Fernández Bravo. *«Comunidad Educativa»*, núm. 177, març 1990, pp. 6-9.

LOS NÚMEROS EN COLOR ANTES Y AHORA. Francisco Cubells. *«Comunidad Educativa»*, núm. 177, març 1990, pp. 12-14.

LOS NÚMEROS EN COLOR EN PREESCOLAR. Entrevista amb Mònica Mantis. *«Comunidad Educativa»*, núm. 177, març 1990, pp. 15-16.

PER UNA CULTURA MATEMÀTICA. Bruno d'Amore. *«Bambini 90»*, núm. 3, febrer 1990, pp. 54-58.

Pedagogia

TALLERES Y RINCONES. Antonio Giner i Ramón Urios. *«Cuadernos de Pedagogía»*, núm. 180, abril 1990, pp. 55-56.

L'INFORMATIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE. Jacqueline Leprince. *«L'École Maternelle Française»*, núm. 5, febrer 1990, pp. 47-48.

L'INFORMATIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE (2a. part). Jaqueline Leprince. *«L'École Maternelle Française»*, núm. 6, març 1990, pp. 43-44.

DISEGNO INFANTILE E ARTE CONTEMPORANEA. Giulia Menolascina. *«Infanzia»*, núm. 7, març 1990, pp. 5-10.

RIFLESSIONI SULLA FANTASIA DEI BAMBINI (E DEGLI EDUCATORI). Bianca Orsoni, *«Infanzia»*, núm. 7, març 1990, pp. 39-42.

LA SCUOLA MATERNA: REALITÀ E PROSPETTIVE. Tiziano Loschi. *«Vita dell'Infanzia»*, núm. 8, abril 1990, pp. 22-23.

MARIA MONTESSORI E LA NUOVA SCUOLA DELL'INFANZIA. Franco Frabboni. *«Vita dell'Infanzia»*, núm. 8, abril 1990, pp. 19-21.

Plàstica

INTORNO AL COLORE. Scuola Orciolaria. *«Bambini 90»*, núm. 2, febrer 1990, pp. 73-77.

Psicologia

PSICOANALISI ED EDUCAZIONE (DOSSIER). *«Bambini 90»*, núm. 2, febrer 1990, pp. 73-77.

COMO SE FORMA A AUTOESTIMA. Catalina Pestana. *«Cuadernos de educação de infância»*, núm. 13, gener-febrer-març 1990, pp. 7-8.

Psicomotricitat

OS BEBÉS NADAM! –UM TRABALHO EDUCATIVO. Mirna Montenegro. *«Cuadernos de educação de infância»*, núm. 13, gener-febrer-març 1990, pp. 9-10.

La nostra biblioteca creix

BALASKAS, A.: GIMNASIA PARA LOS MÁS PEQUEÑOS: EJERCICIOS EN FORMA DE JUEGO. Barcelona. Urano, 1989.

BAQUÉS, M.: JUEGOS PREVIOS A LA LECTO-ESCRITURA. Barcelona. CEAC, 1989. (Educación y enseñanza. Serie preescolar).

BRAVO-VILLASANTE, C.: DICCIONARIO DE AUTORES DE LA LITERATURA INFANTIL MUNDIAL. Madrid. Escuela Española, 1985 (Educación y sociedad).

CIRIGLIANO, P.M.: INICIACIÓN ACUÁTICA PARA BEBÉS: FUNDAMENTOS Y METODOLOGÍA. Barcelona. Paidós, 1989. (Biblioteca de Educación física; 35).

GARCIA SICILIA, J. (ET. AL): PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y EDUCACIÓN INFANTIL. Madrid. Santillana, 1989. (Aula XXI. Santillana; 43).

IMMOVILLI, G.: QUAN DUES INTEL.LIGÈNCIES ES TROBEN. Barcelona, Rosa Sensat, 1989. (Temes d'Infància; 10).

MIRA, M.R.: MATEMÁTICA VIVA EN EL PARVULARIO. Barcelona. CEAC, 1989. (Educación y enseñanza. Serie preescolar).

ÒDENA, P.; FIGUERAS, P.: L'EDUCACIÓ MUSICAL A LA LLAR D'INFANTS. Barcelona. Onda, 1989. (2a. edició).

CARRETERO, M. (ET. AL.): PEDAGOGÍA DE LA ESCUELA INFANTIL. Madrid. Santillana, 1989. (Aula XXI. Santillana; 42).

QUINS LLIBRES HAN DE LLEGIR ELS NENS 1985-1989. Barcelona. Publicacions Rosa Sensat, 1989.

SALZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, E.: L'EXPERIÈNCIA EMOCIONAL D'ENSENYAR I APRENDRE. Barcelona. Rosa Sensat, Ed. 62. 1989. (Rosa Sensat; 37. Estudis).

SELMI, L.: LA ESCUELA INFANTIL A LOS CINCO AÑOS. Madrid. MEC: Morata, 1989. (Educación infantil y primaria; 10).

TRUEBA MARCARNO, B.: TALLERES INTEGRALES EN EDUCACIÓN INFANTIL. Madrid. De la Torre, 1989. (Proyecto didáctico Quirón).

TURIEL, E.: EL MUNDO SOCIAL EN LA MENTE INFANTIL. Madrid. Alianza, 1989. (Alianza psicología; 25).

in-fàn-ci-a
educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA

Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

Codi P. Població Província

Telèfon

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta ○
Per domiciliació bancària ○

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms

Nom i Cognoms del titular

Banc/Caixa Agència

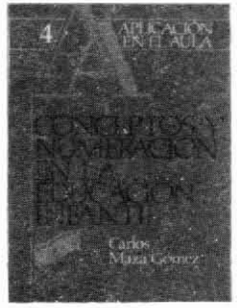
Població Província

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



MAZA GÓMEZ, C. **Conceptos de numeración en la educación infantil.** Madrid. Síntesis, 1989.

L'objectiu del llibre que tenim a les mans és que el mestre pugui elaborar el seu propi currículum de matemàtiques utilitzant aquelles teories sobre l'aprenentatge del nombre que cregui més encertades i que oficialment en els llibres de text no es contemplen. El llibre està dividit en dues parts. La primera està dedicada a fer un estudi sobre la teoria de conjunts i l'aprenentatge de conceptes naturals per tal d'adequar aquest aprenentatge al moment evolutiu del nen. A la segona part del llibre es resumeixen les idees bàsiques de Piaget sobre el nombre, tractant la comparança numèrica de conjunts i les seves formes de mesura, alhora que presenta alternatives i dades que a partir de la teoria piagetiana s'acosten més a la construcció infantil del nombre.

POSTMAN, Neil. **La desaparició de la infantesa.** Vic. Eumo, 1990.

És un dur i excel.lent treball que posa de manifest la desaparició de la infantesa, entesa com una col.lectivitat amb uns símbols i signes propis i diferents dels de l'adult, que resulta de la transformació de la societat i de l'impacte dels mitjans de comunicació, que arriben per un igual a grans i petits. La qual cosa posa en evidència la difuminació progressiva de les fronteres entre el món infantil i l'adult. Es reflexiona sobre quina ha estat la relació infant-adult en el pas del temps de manera que tant des del vessant formal de l'educació com l'informal estem elaborant un concepte d'infant diferent, molt més homogeni al d'adult.

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

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Mercè Comas, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme Gonzàlez, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun, Nati Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.
Composició i fotolits: Libertype Fotocomposició, S.L. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

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

Preu de subscripció: 2.950 ptes. l'any P.V.P.: 560 ptes. I.V.A. inclòs.

GENERALITAT DE CATALUNYA

220.000 NOVES PLACES ESCOLARS PÚBLIQUES.

En 10 anys:

☑ El pla d'inversions primer i el pla quadriennal de construccions escolars després han comportat en conjunt un total de 193 nous centres escolars.

☑ El pla d'obres de reforma, ampliació i millora ha comportat un total de 2.259 actuacions.

☑ S'ha allargat la mitjana d'anys d'escolarització, amb la generalització de l'ensenyament secundari, que ha experimentat un augment de l'alumnat d'un 33,6%.

☑ Un total de 63.812 alumnes han fet pràctiques a 26.319 empreses i s'ha aconseguit una inserció professional definitiva del 78%.

☑ Un total de 8.942 alumnes i 900 professors pertanyents a 43 centres han pres part en el pla d'experimentació de la reforma del cicle superior d'E.G.B. i de l'ensenyament secundari.

☑ S'ha creat una xarxa de 54 centres de recursos pedagògics i 19 extensions, que donen suport a l'activitat pedagògica del professorat. Funcionen també 64 equips d'orientació i assessorament psicopedagògic.

☑ En total s'han creat o adscrit 21 noves facultats i escoles universitàries: 5 escoles d'informàtica, 4 d'estudis empresarials, 2 de treball social, 1 d'infermeria i fisioteràpia, 1 d'enginyeria tècnica d'obres públiques, 1 de tècnica topogràfica, 1 d'enginyeria tècnica forestal, 1 d'enginyeria tècnica agrícola, i també sengles facultats de ciències polítiques, sociologia, dret i odontologia.

I moltes coses més.
Però l'important és continuar fent més coses, tot el que calgui perquè els nostres joves tinguin l'ensenyament que es mereixen.

Per tot això i de cara al futur s'estan portant a terme aquests projectes:

☐ Extensió general de l'escolaritat fins als 16 anys.

☐ Noves especialitats de F.P. Potenciació de les pràctiques en alternança pels alumnes de Formació Professional.

☐ Dotació informàtica progressiva dels centres d'ensenyament primari. Potenciació de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Impuls a les activitats dels Programes de Mitjans Audio-Visuals i de Llengües Estrangeres.

☐ Potenciació dels programes d'intercanvis. Increment de l'ensenyament de llengües estrangeres.

☐ Extensió dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic a l'ensenyament secundari.

☐ Foment de les zones escolars rurals.

☐ Pla quadriennal d'equipaments: sis mil milions de pessetes.

☐ Programa d'eliminació de barreres arquitectòniques en els centres docents.

☐ Pla Permanent de Reciclatge del Professorat.

☐ Programa d'Orientació i Informació als Estudiants: Línia Oberta, Saló de l'Ensenyament i difusió dels drets i deures dels estudiants.

☐ Creació de la Universitat «Pompeu Fabra».

☐ Extensió universitària a Girona, Lleida, Tarragona-Reus i Vic.

☐ Noves titulacions.

☐ Publicació del Llibre Blanc de la recerca a Catalunya.

Per a Catalunya és vital millorar al màxim l'ensenyament dels nostres joves. Ells són el futur del nostre país.

80

DEU ANYS DE FETS
SÓN LA MILLOR
GARANTIA DE FUTUR

90

¡ARA, AL BAIX LLOBREGAT!

Carrer Bellaterra, 41
Tel. 375 64 01
376 89 51
CORNELLÀ

ABACUS®
servei a l'ensenyament