

REVISTA DE ● L'ASSOCIACIÓ **f** DE MESTRES ROSA SENSAT ● N. 42 MAIG-JUNY 1988

in-fàn-ci-a



ZOO ACTIU.

GAUDEIX-NE!

Activitats dirigides a les escoles

Visites Comentades

- Comprenen una introducció amb diapositives i un recorregut per les instal·lacions del Zoo amb comentaris d'un monitor especialitzat.
- El professor podrà escollir el tema de la visita entre els que el departament ha preparat, adequats als diferents nivells escolars.
- Disposem de material pedagògic (fitxes de treball) per a complementar les visites dels cursos d'EGB.
- Cal concertar telefònicament la data i hora de la visita, que té una durada aproximada de 3 h.

Activitats extraescolars

Tallers de Zoologia

- Els participants descobreixen la natura i les principals característiques dels grups d'animals vertebrats essent ells mateixos protagonistes del seu aprenentatge.

Tallers per a nois i noies

- Durant el curs escolar s'imparteixen sessions setmanals els dissabtes al matí. A les èpoques de vacances n'hi ha també els dies feiners.

Tallers per a mestres

- Demostracions de tècniques zoològiques per a ser utilitzades a classe en l'ensenyament de les Ciències Naturals. Tenen lloc durant els mesos de juliol i setembre.

Conferències

- Dirigides a alumnes de FP, BUP i COU sobre temes monogràfics. S'imparteixen al mateix centre escolar. La durada és d'una hora i mitja.

- Temes:** Evolució, Comportament, Primats, Reproducció, Fauna Ibèrica, Adaptacions.

Taller-Visita

- Adreçat a escolars de cicle mitjà i superior d'EGB. Un grup-classe treballa teòricament i practica els vertebrats. Informació al dossier Escola Oberta de la Caixa de Barcelona.

Cursets

- Cicles de conferències monogràfiques amb sortides al camp i, en certs casos, classes pràctiques. Els professors són provinents de la Universitat i del mateix Zoo. Els temes són sempre de contingut naturalístic o zoològic.

Informació

319.81.56

passeg de
Círcumval·lació 3 bis
08003 Barcelona



Ajuntament de Barcelona

DEPARTAMENT,
D'EDUCACIÓ
ZOO
BARCELONA

LA VAGA

No hauríem volgut mai haver de parlar aquí de vaga de mestres, però ho hem de fer, per als mestres dels nens petits, com ho ha fet la nostra germana gran, Perspectiva Escolar, per a tots.

Com tots, hem de considerar que «no cal anar molt lluny per veure que a l'ensenyament hi ha problemes que afecten tots els col·lectius implicats. Ara són els mestres en general que han hagut de convocar i portar a terme una vaga per unes reivindicacions que no poden ser més legítimes.»

Aquesta vaga ha estat convocada i esperem que sigui resolta amb objectiu de fons: el d'igualtat. «La desigualtat és un exponent per avaluar la poca consideració social que es té de l'ofici de mestre» quan molt especialment hem de considerar que «és una funció repetitiva i cada cop més està abocada a canvis estructurals i ambientals», i que «la reforma de l'ensenyament, al qualitat de l'Escola Pública, passa també —entre altres aspectes— per la tasca ben feta del mestre i, per tant, per tots aquells condicionants que afecten la seva persona, professionalitat, nivell econòmic, consideració social i protecció civil.»

I dins d'aquest gran tot del mestre de l'escola pública que reclama el seu lloc d'igualtat en la funció pública, els mestres de nens petits reclamem també la nostra igualtat amb ells.

La igualtat de reconeixement social passa per reconèixer la importància de la infància i en conseqüència reconèixer que els mestres dels més petits som mestres com els que més.

La igualtat reconeguda per part dels poders públics, Ministeri, Conselleria, Ajuntaments; que considerin l'Escola Bressol i el Parvulari com Sistema Educatiu, i els seus mestres com a professionals de ple treball i dret.

La igualtat dins dels mateixos sindicats, que signin convenis on els parvulistes siguin considerats com els seus companys d'EGB i els Educadors d'Escola Bressol siguin considerats mestres.

Sabem que aquesta nostra situació de desigualtat no s'arranjarà amb una ni amb més vagues; que el camí que ens falta fer per aconseguir la igualtat és més llarg. Però volem seguir el mateix camí, sabent que és més dur d'avançar i que hem de fer-ho més de pressa.

Ja fa temps que ho sabem i que hi treballem. Tots els que, curs rera curs, avancen i augmenten en el Pla Especial de Magisteri, en la realització de veritables projectes pedagògics per l'Escola Bressol i pel Parvulari i pel conjunt d'Escola Bressol i Parvulari que s'anomena Educació Infantil, tots estan donant força i alè per aconseguir la igualtat de consideració, d'alta consideració dels mestres de nens petits i de nens grans; mestres tots.

in-fàn-ci-a-42

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: QUAN EL GRUP DE 3-4 ANYS ENTRI A L'ESCOLA OBLIGATÒRIA/M. Teresa Codina i Mir	4
Educar de 0 a 6 anys: L'AUDICIÓ EN LA FORMACIÓ DEL MESTRE Teresa Giménez i Morell	8
Escola 0-3: CAP A UNA CONTINUÏTAT EDUCATIVA ENTRE L'ESCOLA BRESSOL I EL PARVULARI;/Marica Magnani	10
Escola 0-3: QUÈ EN FEM DEL MATERIAL AUDIOVISUAL (II)/Anna Pérez	14
Escola 0-3: TEMPS ERA TEMPS. L'AULA DEL PARVULARI DECROLY/ Josep González-Agàpito	18
Escola 3-6: RACONS PER APRENDRE A LLEGIR I A ESCRIURE/ Montserrat Fons i Esteve	20
Bones Pensades: QUAN TRES OQUES VAN AL CAMP	27
Infant i Societat: HISTÒRIES D'OLORS/Joan Mayné i Coloma Lleal	30
Infant i Societat: LES PUBLICACIONS PER ALS MÉS PETITS/ Rosa Mut i Carbassa	32
Infant i Salut: MAL D'ESQUENA/Martí Birulés i Manel Berrocal	36
Racó del Conte: LA PEDRA D'OR/«Marduix»	40
Informacions	43
Llibres a mans dels infants	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Edició i Administració: A.A.P.S.A.
«Associació de Mestres Rosa Sensat
Còrsega, 271 - 008008 Barcelona. Telèfon 257 07 01

Amb la col·laboració de
l'Ajuntament de Barcelona



Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Odena. Secretària: Mercè Marles. Consell de Redacció: Josep Bras, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorió, Núria Jiménez, Teresa Majem, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun

Projecte gràfic: Enric Satué. Coberta: Albert Anker (1851-1910). Foto coberta: Miquel Gimeno.
Composició: Grafitec. Fotolits: Savac. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

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

Preu de subscripció: 2.450 ptes. l'any P.V.P.: 460 ptes. I.V.A. inclòs.

in-1

plana oberta

2-fàn

Els primers llibres

No hi ha un sol ésser en aquest món que no sàpiga llegir. Hem creat la noció d'analfabet per donar hegemonia a una sèrie d'aspectes culturals per damunt d'altres, els quals així, sense més ni més, apertem en un racó que hem decidit anomenar ignorància.

Qualsevol persona, tingui l'edat que tingui, davant d'una imatge, és ben segur que li posarà un nom, l'adjectivarà i és capaç, fins i tot, de muntar-se una història al seu voltant. Segurament, davant de qualsevol àlbum familiar de fotos, podem inventar-nos una història per a cada foto, cada cop que la veiem al llarg de tota la vida.

Qui no ha furetejat mai en els calaixos més inusuals de casa per treure'n els objectes que es guarden sempre sense cap ordre aparent? Els hem anat traient d'un en un i cadascun d'ells ens ha servit per a recordar tota una sèrie d'esdeveniments, de vivències, de situacions que tenen un gran relleu en el nostre record, a través dels quals hem reviscut i recreat experiències a les quals hem donat vida en el moment del record, sense cap mena de garantia que la veritat dels fets fos tal com nosaltres ho revivíem, però de totes passades, valia la pena.

Tornem a desar-ho tot altre cop i ens oblidem d'aquests objectes fins que d'aquí un temps indeterminat, per casualitat, ens torni a mossegar el cuquet, i hi tornem altre cop perquè ens diguin coses, per tornar a llegir-hi lectures que tindran molt poc a veure amb el que ens havien dit l'altra vegada.

Tots llegim en les imatges, llegim en els objectes, llegim en les situacions concretes. Qualsevol cosa ens ofereix un missatge que nosaltres anem desxifrant amb més o menys encert segons la claredat amb què ens sentim informats. Alguns de nosaltres ens passem la vida recollint aprenentatges i coneixements d'aquesta mena de lectures i no és pas per això que ens sentim disminuïts. Ho veiem com un fet quotidià, natural, com un fet normal i corrent sobre la moralitat del qual no hi calen raons, perquè ho valorem, com a bo o com a dolent, agradable o desagradable, segons el contingut que el missatge ens porta a cada moment i en cada situació.

El meu primer llibre, per tant, ha de ser la meua veu, la que em possibilita per a explicar tot el que veig, tot el que penso, tot el que sento. A través de la meua veu puc descriure totes i cadascuna de les sensacions que em produeix el meu contacte amb mi mateix,

el meu contacte amb els altres éssers que viuen al meu voltant, i el meu contacte amb el món i els milers d'éssers i de coses de què es compon.

Significat del símbol

Aquest és el meu pare, diu un nen de tres anys quan mira una foto del seu pare. I agafa i porta aquest tros de paper amb la mateixa relació afectiva amb què tractaria el seu propi pare. I no és pas veritat que la foto sigui el seu pare. La foto no és sinó un tros de paper amb una imatge del seu pare reproduïda. Comptat i debatut, la foto no és més que un símbol que a ell li recorda el seu pare. Quan nosaltres veiem un infant fent aquesta operació, estem presenciant un acte de lectura, ni més ni menys. Es tracta d'interpretar uns símbols.

L'altre dia una nena de prop de tres anys estava plorant i va sortir corrents a buscar l'àlbum on es guarden les fotos dels pares, va obrir-lo per la plana on hi ha la foto de la seva mare i així s'aconsolava tota sola. La lectura d'aquesta foto no només li servia per a reconèixer-hi la seva mare, sinó que a més la feia servir per a resoldre una necessitat

concreta que ella experimentava en un moment donat.

Des del meu punt de vista aquí hi ha el significat de la cultura. Si tot el que aprenem no ens serveix per a fer que el nostre món simbòlic, el nostre pensament, la nostra memòria s'enriqueixi i al mateix temps ens lliui l'afecte i sigui capaç de respondre d'una manera o altra a tota la sèrie de situacions afectives per les quals passem tot al llarg del dia, la veritat és que el seu sentit escapa al nostre interès i que, en cas que ho aprenem perquè ens hi veiem obligats, no ho incorporem a la nostra vida afectiva d'aquí i d'ara.

El llibre de nosaltres

Cada començament de curs, un cop tots els infants s'han incorporat al seu grup, fem fotografies a cadascun d'ells i amb el conjunt fem un gran mural a la paret, procurant que estigui a una alçada on ells hi puguin arribar amb facilitat. Ho recobrim bé amb un acetat fi i transparent i ho deixem allí tot els temps que calgui. Amb els més xics és probable que el mural hi sigui tot el curs. Amb els que ja tenen més de tres anys segurament el que cal fer és, al cap d'uns mesos d'haver

plana oberta

posat el mural treure'l amb molt de compte, recallar cadascuna de les fotos que hi ha i fer-ne un llibre que passa a formar part de la biblioteca de la classe com un llibre més.

La classe on hi ha el mural amb la foto de grup, ja no podrà ser una classe, sinó que haurà de ser, per força, la seva classe, ja que tots i cadascun dels nens hi és de manera permanent. De totes maneres, jo no vull argumentar a favor d'aquesta manera de fer llenguatge i de provocar l'aprenentatge lligat a l'afecte. El seu sentit em sembla tan indiscutible que el màxim que puc fer és invitar tots els companys a experimentar-ho. EL LLIBRE DE NOSALTRES s'ha de convertir en el primer llibre que entra a cada classe de nens de menys de vuit anys.

És clar que tant aquest llibre com els que es comentaran després no es posen a classe per racionalitzar després el seu nivell d'utilitat, sinó per produir en els nens la sensació d'estar en un terreny que és veritablement el seu i que el poden fer servir com més els plau. Tant quan està a la paret com quan s'ha convertit en un llibre més de la biblioteca de classe aquest llibre esdevé sense dubte el primer llibre de la classe en la preferència dels infants. No n'hi ha per estranyar-se'n, ja que ells són els veritables protagonistes.

Altres llibres

Tot i que és més difícil de veure'l realitzat, un altre dels llibres que procurem que no falti a les nostres classes és el LLIBRE DELS PARES. La veritat és que els acostuma a fer força vergonya i jo crec que, en el fons, els sembla ridícul que els seus fills els estiguin veient a classe en fotografia. Però nosaltres insistim fins que aconseguim que ens ofereixin fotos, sempre per separat, tant del pare com de la mare.

Durant un cert temps, també es poden posar a la paret, tal com hem fet abans amb el LLIBRE DE NOSALTRES, però hem de procurar, tant si es posen a la paret com si els donem forma de llibre convencional, amb pàgines separades, que cada persona ocupi una pàgina, a fi que cada persona de les que hi ha tingui valor per ella mateixa, independentment de si a casa conviuen juntes dues de les persones que tenen allí la seva foto. És clar que aquesta és una qüestió amb implicacions ideològiques clares i depèn de com cadascú vegi aquest assumpte de la família i del valor que li vulgui donar. El que més importa és que el llibre es faci.

Gairebé cada any en algun moment fem anar els nens en tren. Si són molt xics, el que fem és anar fins a l'estació, ens hi passegem, veiem els vagons, ens colem dins d'algun

d'ells, i fet això ens en tornem cap a l'escola tots satisfets. Si tenen més de tres anys, ens organitzem i fem una petita passejada d'uns vint quilòmetres perquè ells experimentin la sensació de viatge d'una manera més completa. Tot aquest esdeveniment es duu a terme fent que un de nosaltres porti una màquina de fotografiar, i una setmana després de la feta a classe hi apareix un nou llibre: EL LLIBRE DEL TREN, amb el qual es fa la mateixa operació que hem descrit amb els altres.

Altres cops, l'esdeveniment no és tan constant com ho és el del tren, però el significat i el resultat sí que són els mateixos. Cada cosa d'un cert relleu que fem amb els infants va gairebé sempre unida a aquest magatzem d'imatges que pot suposar la fotografia, i tot seguit passa a formar part de la memòria col·lectiva a través del mural i, al seu temps, com un llibre més de la biblioteca de la classe. Altres llibres que viuen i que hem escrit entre tots són EL LLIBRE DE LES VAQUES, fruit d'un viatge a la Cooperativa Santiago Apóstol de los Pastoreros, o el LLIBRE DELS ANIVERSARIS, que acostumen a ser els esdeveniments d'una certa significació, tant si se celebren a l'escola, com els passa a la majoria, com si se celebren a casa seva, on sempre hi ha alguna foto que ens poden dur perquè vagi formant part de la nostra història.

Cada cosa al seu temps

Amb aquesta sèrie de propostes, gairebé totes senzilles tal com podeu comprovar, no es tracta de res més, en realitat, que intentar no començar la casa pel teulat sinó pels fonaments. Aquests infants se senten protagonistes del seu propi aprenentatge perquè ho són veritablement, només cal veure-ho. Se senten importants, valorats, ocupant uns espais i uns temps que són veritablement seus i només de paraula. Perquè el cert és que de paraula gairebé tots combreguem amb moltes coses, el que després ens acostuma a fallar és la posta en pràctica d'això que diem amb la boca i que, la majoria de vegades, queda desmentit pel que fem per posar-ho en pràctica. Com suposo que ja es deu comprendre, no són pas els llibres que hem comentat els únics que ocupen la nostra biblioteca de la classe. Els he destacat perquè poden servir de proposta per a altres companys, però la biblioteca de classe és plena, a més, d'altres llibres que seran motiu de comentari en un altre treball.

El que sí que és indubtable és que els infants sempre estaran més lligats als que he comentat senzillament pel fet de formar part de les històries que s'hi desenvolupen. Són els seus llibres i no pas uns llibres qualssevol.

Antonio Fernández



QUAN EL GRUP 3-4 ANYS ENTRI A L'ESCOLA OBLIGATÒRIA

M. TERESA CODINA I MIR

Dintre de la tònica de canvis que pot representar la Reforma de l'Ensenyament, un dels importants és la incorporació a l'escola obligatòria dels nens de 3-4 anys. En d'altres nivells d'ensenyament són els mateixos alumnes, els pares i sempre els mestres, els qui solen interessar-se pel fet que representa la innovació. En el nivell que ens ocupa, els educadors hem de suplir el que els alumnes no poden formular, hem de sortir al pas del que els pares desconeixen i, entre els mestres, hem d'analitzar el que el canvi significa. És més, segons com l'escola es plantegi el grup 3-4 anys, potser caldrà fins i tot contrarrestar una perspectiva que resulta poc engrescadora.

De vegades quan parlem del que pot suposar per a un centre educatiu l'entrada dels més petits, ens acaparen els temes específics d'adequació material (infraestructura, distribució de l'espai...). Aquest és, sens dubte, un dels diversos capítols que cal tractar, però volem precisar que, a continuació, el que ens proposem contemplar és tant l'actitud professional que aquest canvi demana per part de la institució escolar i dels educadors, com les possibilitats que ofereix per al desenvolupament personal dels alumnes.

Què suposa

En primer lloc hem de mirar el grup 3-4 dintre de l'escola no pas com una simple juxtaposició a l'estructura escolar a què estem habituats, ni tampoc com un augment qualitativament diferent, que al mateix temps abasti el conjunt i atengui les especificitats (possibilitats/necessitats) dels grups i de les edats.

Cal una visió que superi fins i tot el sentit de «cicle»: el cicle ja queda comprès en la ullada que s'adreça a tot el període considerat educació general bàsica obligatòria.



Responsabilitat que representa

a) per a l'escola

Entenem «escola» en l'acceptació més completa del terme, des del vessant institucional fins al nivell més particular de la comunitat escolar, passant pels departaments, cicles, cursos, grups; on tothom i tot té el seu paper per a la consecució dels objectius.

Per principi, parlant del grup 3-4 a l'escola obligatòria, es tractarà de posar les bases per a un progressiu desenvolupament harmònic i integral de l'infant fins als 15-16 anys. En educació —en la vida— cada etapa té sentit per ella mateixa, alhora que és conseqüència de l'abans i encaminament del després: per això, el paper que hi tingui el futur determina la importància de cada etapa per la fonamentació que representa en la construcció de la personalitat. Segons aquests criteris, resulta evident el rol que representen els 3-4 anys en tota l'escolaritat.

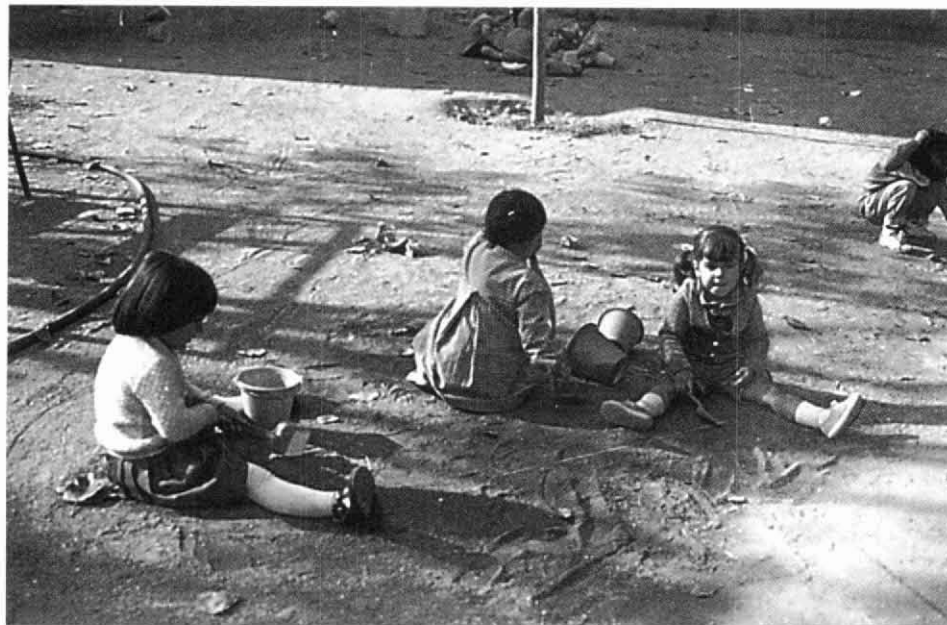
Així, la visió de conjunt que cada escola expressa en el seu projecte educatiu té una formulació específica i concreta en cada cicle, sempre però de manera que l'encadenament respecte de l'anterior i del següent orienti l'enfoc del moment present. El fet de comptar amb el grup 3-4 demana i permet alhora posar fonaments en tots els aspectes: maduració personal, estructura mental, seguretat afectiva, sociabilitat. Haurem de relacionar constantment els objectius que ens hem proposat en el Projecte educatiu, amb aquella seguretat, habituació que en un moment donat els alumnes han de tenir en el seu haver per tal d'assolir el nivell previst, sigui en l'aspecte que sigui.

Recordem que ja ens deien els manuals de pedagogia que com més importants són els fins de l'educació, més a llarg termini s'assoleixen. I també més aviat han de tenir la corresponent traducció puntual en la didàctica. A la recíproca, una determinada actuació, orientació en els cursos petits, crea expectatives que hauran de tenir les corresponents respostes en els cursos dels mitjans i més endavant en els dels grans.

Quan en els cursos petits s'aconsegueix una tònica escolar de naturalitat en el tracte, d'il·lusió i curiositat per l'entorn, de gust per la feina ben feta, de valoració de la persona, de creativitat i realisme, de respecte a les normes en general, sobre aquestes diferents situacions es creen en els infants —en el grup i en l'ambient— punts de referència que tenen un doble vessant: exigència —amb un mateix i amb l'entorn— i esperança del que hom pot trobar al seu voltant. En els cursos mitjans, i en els més alts, cal donar resposta a les expectatives creades i, d'altra banda, posar en joc totes les possibilitats assolides, amb vistes a una dinàmica de progrés personal i col·lectiu.

Sovint, un tipus d'actuació que amb els petits passa desapercibuda, així com també reaccions dels infants que fins a 6-9 anys es poden considerar gracioses i simpàtiques, prenen un caire negatiu quan el grup arriba als 12-14 anys. I és que, en funció dels objectius, hi ha els criteris, tant d'actuació com de valoració, que tindran diferent expressió segons les etapes evolutives i escolars.





Preveure l'expressió que l'actuació nostra d'ara tindrà en els mateixos alumnes dintre de 5 o 10 anys ens obliga alhora a mantenir coherència i a buscar l'adequació al moment concret dels alumnes. Els resultats vénen a ser pedra de toc per a la nostra tasca diària. És evident que caldrà intercanvi i reflexió per part dels mestres per tal de completar, contrastar, reconduir.

b) per als mestres

Pel que fa al professorat a més a més de la competència pròpia de cada mestre segons la tasca específica que té assignada, aquest plantejament demana coordinació a diferents nivells i graus en els aspectes fonamentals de l'educació (relació, aprenentatge, continguts). De vegades, quan l'estructura escolar presenta una forta distinció d'edats entre els alumnes petits i els grans, es pot tendir a mesurar la vàlua professional del mestre en funció de l'edat dels seus alumnes, sempre en detriment dels qui es dediquen als alumnes més joves. Segons això, i fent caricatura, en una escola que comprèn dels 3 als 16, arribaríem a una jerarquització discriminatòria del personal docent. Ja sabem que cal molt de temps per trencar els motlles socio-professionals —quan es volen trencar. En tot cas, de cap manera no podem caure en una imatge d'escola que en comptes de facilitar l'intercanvi, la complementarietat, en definitiva l'enriquiment a partir de les diverses competències dels mestres trobant el rol de cada un en el claustre, establis una correspondència unilateral entre els mestres i el nivell d'edat del cicle a què es dedica en un moment donat.

Per això, una escola que abasta dels 3-4 fins als 15-16, ha de comptar amb un equip de professors no únicament disposats a coordinar, en el grau que correspongui, actuacions i projectes, sinó capaços de valorar sincerament la tasca educativa pròpia de cada un. La possibilitat de plantejar problemes generals, d'assumir-los, d'estudiar-los cadascú des del seu punt de vista, des del seu lloc i experiència professional dintre d'un marc comú, és una garantia per a trobar, a diferents terminis, respostes adequades als objectius del Projecte educatiu.

Possibilitats que ofereix

Pot ser que aquestes consideracions semblin afeixugar la tasca de l'escola que va dels 3-4 als 15-16: no és aquest l'objectiu que ens hem proposat.

Precisament la continuïtat dintre del temps dedicat institucionalment a l'educació, ofereix la possibilitat d'atendre a temps, de manera que no calgui compensar; de prevenir el que a la llarga arribarien a ser mancances; d'orientar amb coneixement de causa i amb encert, per tal d'evitar trencaments o buits que demanarien recuperació.

També representa un avantatge en el procés d'educació la possibilitat de fer el seguiment d'un aspecte o d'una línia educativa durant una etapa més o menys llarga. Efectivament, això permet primer una orientació i, en base a les necessitats, una reconducció a temps en l'ordre que sigui (aprenentatge, continguts,...) a través de la coordinació entre els mestres i, en definitiva, a través del sentit que té el projecte educatiu.

La continuïtat fa que determinades condicions pedagògiques esdevinguin necessitats dels mateixos alumnes. Així, en la relació, la naturalitat i el respecte entre mestres i deixebles, la col·laboració entre companys, la participació en la gestió de l'escola; pel que fa a l'aprenentatge, la significativitat dels continguts, l'estímul de la creativitat, l'hàbit de l'observació. Segurament molts tenim experiència que un pas ben donat en aquest camí esdevé irreversible. Quan aquest context es dona en sentit positiu, els rails estan posats i l'embranchada per avançar és forta, encara que no ostentosa. No cal que ens deturem a considerar el que passa quan, a la inversa, l'experiència que van tenint els alumnes és d'autoritarisme, de verbalisme, de permissivitat, de competitivitat. Però fins i tot si en un moment això arriba a passar, sempre que no es doni en l'etapa final de l'escolaritat, l'escola compta encara amb el temps com a recurs per a unir esforços, contrarrestar i redreçar dintre del possible.

Per a l'escola resulta especialment important el fet de poder vetllar per la qualitat del primer contacte del nen de 3 anys amb un món més ampli que el familiar (o en alguns casos amb el context, per principi reduït, de l'escola bressol). Aquella actitud inicial del nen de 3 anys, intensa i plena d'interrogants, es converteix gradualment en una situació normalitzada, pròpiament escolar, alhora que en el pàrvul perviu la vivència de l'acolliment i de l'estímul per a progressar.

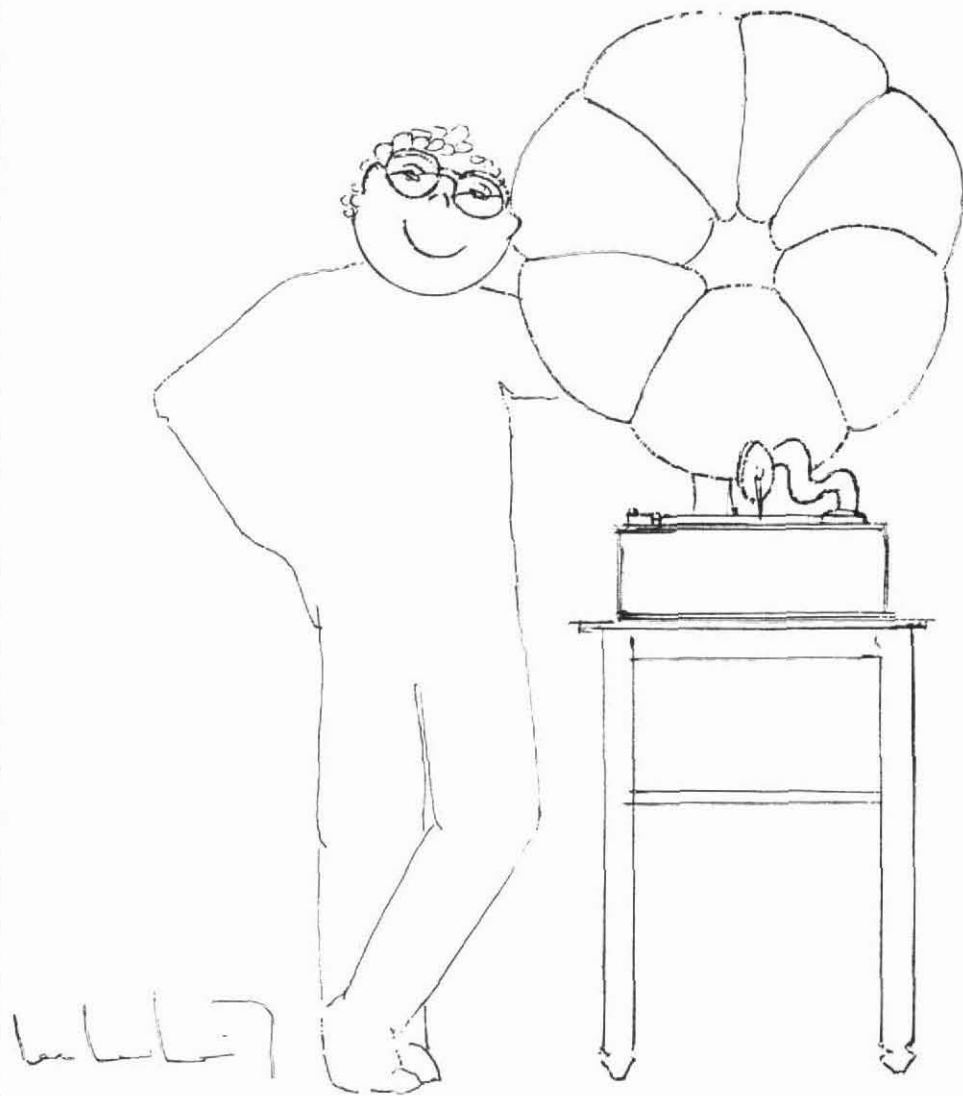
L'esglaiament d'edats amb què es troba l'escola que va dels 3 als 16 anys representa un inici d'educació en la diversitat, si més no, en l'aspecte més proper i humà: el ventall d'edats cronològiques. Efectivament, el conjunt de l'alumnat evidencia elements bàsics d'una diversitat que, en un ambient educatiu, resulta factor de personalització i d'enriquiment. A partir de la vivència pròpia, dintre del col·lectiu general (per exemple, ser dels petits o dels grans) la diferència té una línia de continuïtat amb allò que ha constituït o constituirà un altre tipus de diversitat (ser dels mitjans, respecte dels grans o dels petits). És a dir, el sentit de la unitat en allò que és essencial i la valoració d'allò que és propi per a cadascú dintre dels seus (edat, cultura) porta a una naturalitat i a una consideració, molt distants de qualsevol discriminació i jerarquització.

El realisme, la consideració amb què l'alumne viu la diversitat bàsica, que a l'escola està expressada en les edats, li serà punt de referència per a la seva actitud davant d'altres tipus de diversitat.

Amb visió de mestre i de la nostra societat, considerem desitjable que tan aviat com sigui possible, i amb les condicions i diversos ordres de recursos necessaris, sigui realitat l'aspecte de la Reforma que porta al fet que l'escola obligatòria contempli des dels 3-4 als 15-16. Mentrestant, els educadors, en sentit ampli — pares, ciutadans, adults —, sobretot els mestres, cada un des del nostre lloc, convé que ho anem madurant i que ens hi anem preparant. La nostra actitud i la nostra actuació tenen un pes important, primer en la lectura del projecte i, al seu moment, en la realització.

M.T.C.M.





L'AUDICIÓ EN LA FORMACIÓ DEL MESTRE

M. TERESA GIMÉNEZ I MORELL

L'audició (escoltar música, ja sigui en directe o bé enregistrada) és un dels aspectes de la formació musical a la qual tothom —i per tant el mestre— pot accedir.

Avui vivim immersos en un autèntic «bany maria» sonor al qual fem més o menys atenció. Això vol dir que, la majoria de vegades, *sentim* la música, sigui del gènere que sigui, però no hi fem vertadera atenció.

I altres vegades —no gaires, potser! realment *escoltem*, hi posem tot l'interès, que pot durar més o menys estona segons sigui del nostre gust el que sona, segons provoqui la nostra curiositat i atenció suscitada pel títol de l'obra, el nom de l'autor, o l'interpret, la referència o comentari que se'n faci prèviament... o el fet que ja coneguem l'obra i ens plau tornar-la a escoltar, potser associant l'audició a un record determinat, a una vivència, a un toc emotiu... La música sempre diu alguna cosa... encara que no sapiguem que diu...

Conrear l'hàbit d'*escoltar*, sense fer res més, es fa en el nostre viure quotidià certament una mica difícil: anem tots tan enfeïnats!, hi ha tants elements per a distreure'ns l'atenció... i això no obstant, buscar al més sovint possible una estoneta per a escoltar, adoptant una posició corporal còmoda però «present», és quelcom que reanima l'esperit!

Escoltar... què? Evidentment el que ja coneixem, el que ens agrada, el que ens ha recomanat (i fins potser deixat!) aquell amic o company, una mica o un tros «músic ferit» per tal o tal altre estil de música, aquest o aquell autor, època o forma musical...

Tal com procurem fer amb els infants, des que neixen, cal retornar sovint a allò que ens agrada per conegut i procurar, a poc a poc, ampliar i acumular en la nostra memòria musical les obres dels mateixos autors o intèrprets que ja coneixem i que compten amb el nostre favor.

Pot ser també útil per tal d'ampliar l'horitzó de les preferències llegir «coses» d'aquests autors i intèrprets, fent atenció a les seves amistats, col·laboradors, preferències... Quasi bé segur, per allò de «els amics dels meus amics

són els meus amics», que molt possiblement les afinitats es comuniquin amb el vostre gust personal! Una altra possibilitat pot ser partir de l'instrument que més us agrada, per exemple, el violí. Doncs, a veure: mà de diccionari per tal de conèixer al millor possible l'instrument de les vostres preferències i el seu entorn històric: els grans intèrprets i/o compositors de literatura per a aquest instrument... I tot seguit, a fer «investigació» en un bon establiment on us ajudaran a escollir, a telefonar a aquella persona que us donarà tres o quatre idees per tal d'encertar a la primera alguna obra ben interessant i agradable d'escoltar, a llegir amb la màxima atenció la bossa del disc o cassette per tal d'informar-vos dels detalls sobre l'obra a escoltar-descobrir... I recordeu que actualment, tenim una emissora de ràdio, «Catalunya-Música», on durant les 24 hores del dia es pot escoltar música molt diversa, comentada adientment i interessant!

I amb tot això que hem apuntat, no val pas dir que no hagueu de fer atenció a la música «moderna», l'actual, la «lleugera», vaja... ans al contrari!

El que cal és saber *seleccionar*... i mireu: personalment crec que un bon sistema per a saber valorar-la al més justament possible, és observar la «pervivència» dins les noves (o no tant!) tendències: hi ha gent i estils que perduren entremig de la «decadència» de tantes «cançons de l'estiu» que son això: sols d'estiu, d'un estiu...!

Sigui de l'estil que sigui la música i tenint en compte que tot i que un determinat compositor o un intèrpret tinguin ja una categoria, una fama adquirides o com se'n vulgui dir, no tot ha d'excel·lir necessàriament en la seva producció o interpretació! Però ben segur que, quan són «autènticament bons», predominen les obres interessants entre les que creen!

«La bona música viu; la dolenta, sols existeix» (Edgard Willems, pedagog de música).

I ara, dirigint-me directament als «mestres»: feu escoltar música als vostres infants, poqueta estona però sovint, ben escollida, ben enregistrada... i sobretot, que us agradi a vosaltres, que la conegueu bé perquè heu gaudit *escoltant-la*, l'heu interioritzada *escoltant-la*... i l'heu estimada perquè l'heu *escoltat amb atenció* i, per tant, necessiteu escoltar-la sovint per tal de renovar el cúmul de sensacions i emocions —petitones potser, però tan íntimes!— que la música us ha aportat... i voleu fer participants de totes aquestes sensacions a tots els que us estimeu i molt especialment als vostres alumnes, des de ben aviat!

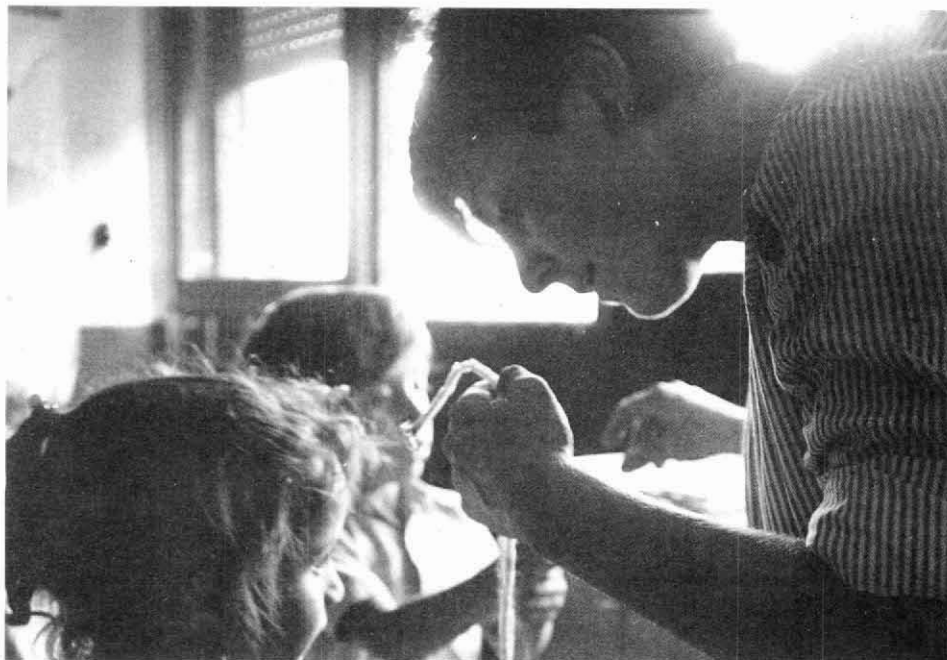
MT. G. M.

Il·lustració: Cesc Monfort i Giménez

Bibliografia:

ARTIGUES, BARJAU, BONAL, *51 audicions*. Barcelona. Teide, 1983.
CORNELOUP, M., *L'Orquestra i els seus instruments*. Barcelona. Gili, 1969.
GIMÉNEZ MORELL, M.T., *La Música a l'Escola. Audicions per a primera i segona etapa*. Barcelona. Ed. 62/R. Sensat, 1981.
Fichero musical. Barcelona. Daimon, 1977.





escola 0-3

La continuïtat pedagògica entre escola bressol i parvulari és una qüestió actual i complexa. Reproduïm un article que ens parla del tema des de l'òptica italiana, molt pròxima a la nostra realitat.

CAP A UNA CONTINUÏTAT EDUCATIVA ENTRE L'ESCOLA BRESSOL I EL PARVULARI

MARICA MAGNANI

L'educació hauria de ser un acte de confiança per excel·lència, una aposta jugada i projectada cap a un futur que sempre desitgem millor, no tant per a nosaltres com per als nostres fills. Malgrat tot, aquesta embranzida desinteressada i aquesta tendència cap a un esdevenidor optimitzant es dilueixen en uns comportaments educatius modelats segons les nostres expectatives i segons les necessitats que nosaltres atribuïm empíricament a la infància.

La percepció de les exigències de l'infant es produeix, doncs, a través d'una lectura adulta, encara no ben emancipada de les hipoteques d'un passat que ha condicionat la construcció d'una imatge de l'infantesa irreal, descarnada, fora de la història.

El dualisme s'accentua si comparem el patrimoni tramès històricament de generació en generació relatiu a les normes i pràctiques de criança dels infants amb les adquisicions de les recents recerques psicopedagògiques, que reclamen a viva veu, per a l'infant, un paper central i el protagonisme en la construcció del seu desenvolupament i en la interacció amb el seu ambient de vida.

Aquest infant «competent» és el gran absent de la situació: és indagat a les pàgines dels volums de divulgació científica, però se'l condemna a l'evanescència en la quotidianitat.

Les institucions educatives per a l'infància, que fet i fet constitueixen una de les respostes elaboradores per la nostra societat sobre la imatge d'un infant percebut

i pensat pel món dels adults, reflecteixen les contradiccions i les incongruències que existeixen encara avui sobre l'educació de l'infant.

Les escoles bressol i els parvularis, que malgrat tenir uns antecedents històrics diferenciats per bé que també paral·lels per algunes vicissituds de «creixença», troben cap als anys 70 un terreny particularment fèrtil per a la discussió política, fins al punt d'haver estat reconeguts finalment, després d'aspres polèmiques, com a serveis públics a punt de rebre sobre seu els deutes d'una herència fortament accentuada en l'aspecte de custòdia assistencial i d'alliberar-se de l'hegemonia exercida fins ara per les organitzacions privades, filantròpiques o confessionals.

Les disposicions de la llei n.º 1044 del 6/12/71 (referents a escoles bressol) i de la llei n.º 444 del 18/3/68* (per al parvulari) amaguen moltes ambigüitats que limiten el rol educatiu i formatiu tant de l'escola bressol com del parvulari.

Per a l'escola bressol s'assenyala encara com a objectiu principal «tenir cura de la custòdia temporal dels infants, per assegurar una assistència adient a la família i també per facilitar l'accés al treball de la dona dins d'un sistema complet de seguretat social», mentre que per al parvulari es proposen «objectius d'educació, de desenvolupament de la personalitat, d'assistència i de preparació al ritme de l'escola obligatòria, integrant la tasca de la família».

Sense entrar en una disquisició analítica relativa al caràcter positiu o no de les lleis citades, no podem deixar de notar com ambdues es mouen autònomament sense cercar nexes o relacions entre les dues institucions, sense fer un dibuix de continuïtat dialèctica, autoritzant tàcitament els educadors, menys disponibles a tancar-se dins la solitud de la pròpia monada, tant si és l'escola bressol com el parvulari.

Es troben altres elements de discontinuïtat analitzant estructuralment les dues institucions: són diferents les distribucions quantitatives i geogràfiques dels serveis, les normes constructives i arquitectòniques, el calendari de funcionament, el temps destinat a la formació permanent dels educadors, etc. Aquests aspectes confirmen la idea d'un servei més dividit i segmentat per culpa de la valoració miop i de poc abast dels adults que per l'adequació de respostes apropiades a les reals necessitats evolutives de l'infant.

Pel que fa a la satisfacció de les necessitats de l'infant s'obren els interrogants més inquietants i problemàtics que afecten tots els responsables de l'educació de la infància. Sorgeixen molts dubtes, sobretot si es va més enllà de l'estat de necessitat fisiològica o econòmica i, per tant, de la materialitat de l'experiència. Cal preguntar-se qui ha de satisfer les necessitats de caire afectiu, expressiu i cognoscitiu, que encara van a la recerca d'una primàcia oposada entre la família i les institucions. Es feixuc el tribut que es continua pagant a aquells estudis que han associat la manca d'atencions maternes a danys sovint irreversibles per a la personalitat de l'infant i per a l'elaboració personal de vivències inherents a la condició de la dona, mare i treballadora, que culpabilitza una maternitat que no es porta a terme exclusivament dins del recinte de la llar domèstica.

Una aproximació sistemàtica, que examini la possibilitat d'una integració dialèctica entre els diferents agents formatius i que porti cap a un equilibri de les oportunitats educatives, sembla ser una fita llunyana i no encara un patrimoni consolidat per a tots aquells que no són indiferents a una millor qualitat de vida infantil.

A la desorientació individual i col·lectiva, al silenci legislatiu sobre l'exigència d'una continuïtat entre escola bressol i parvulari, s'hi afegeix la indeterminació pedagògica que pesa especialment sobre l'escola bressol. Aquí s'amaga la massissa intervenció de les diferents ciències de l'educació que de tant en tant han intentat assu-

mir la supremàcia teleològica d'aquesta institució, i la manca d'una síntesi pedagògica aplicada. L'absència a més d'un document d'orientació educativa homogènia per al territori nacional no ha afavorit la determinació de fites certes i possibles d'aconseguir a curt, mitja i llarg termini.

Escoles bressol i parvularis es troben però acarats a un període de transició, prelude d'una època de canvis.

Els intents destructius de polítiques neo-liberals que minen l'existència dels serveis pre-escolars amb les rigoroses retallades fetes a la despesa pública, algunes hipòtesis d'enginyeria institucional relacionades amb el debat obert sobre l'avançament de l'obligatorietat escolar que poden alterar visiblement la fesomia de les institucions per a la infància les renovacions dels contractes etc., han provocat en algunes situacions l'emmurallament dels educadors d'escola bressol en una postura de defensa a ultrança del que ja existeix i l'enduriment d'alguns educadors de parvulari pel manteniment de l'*status quo*. Però el punt més crític i preocupant no el copsem només en la manca d'un objectiu projectual i d'una filosofia globalitzadora de la infantesa, sinó també en el deteriorament de les relacions entre els educadors dels dos serveis. El clima generalitzat que es cospa (no fan al cas aquelles situacions que han superat el patiment de les reivindicacions entre semblants o que s'han inserit en programes de recerca i d'intervenció centrats en la franja 0-6) és d'intrasigència, prejudici, sospita.

I això no obstant, encara estem convençuts que la continuïtat entre escola bressol i parvulari es pot dur a terme des d'ara mateix, capitalitzant el present, sovintejant les ocasions i llençant ponts per trobar-se.

Afavorir les trobades entre els educadors dels dos serveis pot ser el primer pas cap a una projecció comuna, però creiem que, deixat en mans de la disponibilitat i de la bona voluntat de cadascun dels treballadors, no seria suficient per orientar i protegir un procés d'innovació. Definir i perseguir la utopia pot ser estimulant, però les condicions indispensables per a la seva realització les trobem en una política capaç de dirigir la confrontació amb la història, amb les seves crisis i les seves variacions, amb les seves exigències canviants i les seves expectatives, capaç, sobretot, de mesurar-se amb la instància de valors i d'ideals que està inserida en cada evolució històrica.

Per aquestes raons entreveiem l'esdevenidor de la infància i de les institucions per a la infància encara més unit ara que no pas en el passat: a la recerca ambdues — escola bressol i parvulari — de la pròpia identitat i adreçades cap a la conquesta d'un equilibri intrínsec i dialèctic.

Les possibles resistències, que avui limiten la posta en marxa de la continuïtat entre escola bressol i parvulari, haurien de caure davant d'una opció puerocèntrica: l'eix al voltant del qual hauria de gravitar efectivament un projecte de continuïtat educativa és l'infant.

No esperem, doncs, una acció reformadora formal, sinó, sobretot, una renovació operativa per part dels educadors sobre la base d'una percepció renovada de la infància. Però cal definir millor el marc en el qual cal articular la mateixa continuïtat per donar sentit i una perspectiva de coherència a un projecte comú.

El risc i la temptació d'assimilar o imposar acríticament propostes preconfeccionades són perillosament properes i potser en acció ja. En aquests anys l'escola bressol i el parvulari han puntualitzat un recorregut formatiu propi de gran validesa i eficàcia malgrat privilegiar encara alguns aspectes en detriment d'altres. L'atenció prestada a l'anàlisi dels processos d'interacció afectiva, de socialització



precoç, de valoració de la quotidianitat i de les activitats de rutina són elements d'una acurada elaboració teòrica i d'una praxi dels elevats estàndards qualitatius que potser a l'escola bressol assoleix cotes de gran refinament, així com l'aprofundiment de les potencialitats cognoscitives de l'infant i l'estimulació d'aquelles competències que poden ajudar-lo a comprendre la realitat sense mediació adulta formen part integrant de les tradicions més acreditades del parvulari italià.

Les dues institucions han d'estar disponibles a la discussió per reforçar els sectors menys investigats i imposats. La programació pot ser presa com a instrument d'anàlisi, de racionalització i de verificació de la intervenció educativa, com a principal procés d'autoformació permanent, com a recurs apte per a promoure la recíproca relació del treball entre els educadors, com a acte formal que acull i ratifica el principi de la continuïtat.

Això no obstant creiem que només a través d'una millor definició del mètode de treball es pot dibuixar des d'ara una pedagogia aplicada fonamentada, tant per a l'escola bressol com per a parvulari: en l'observació; en la disponibilitat per escoltar, recollir i sustentar els senyals de l'infant; en la proposta d'activitats i experiències adients a les necessitats evolutives del l'infant, sense menysvalorar-lo ni considerar-lo precoç; en el reconeixement dels objectes, espais i temps de la jornada transcorreguda, tant a l'escola bressol com al parvulari; en continguts qualitativament pregnants per a l'educació de la infància.

Sobre aquests assumptes es pot començar a teixir la trama de la continuïtat educativa, encara que sembli oportú aturar-se a formular una altra reflexió per defugir equívocs eventuals.

Mantenir una millor qualitat del procés formatiu de l'infant, fent sortir a les institucions del seu aïllament recíproc i proposant la construcció d'un estil d'intervenció harmònica per a la primera i la segona infantesa no implica el rebuig de les especificitats connotatives de l'escola bressol i el parvulari. Aquestes peculiaritats, dictades pel respecte que hem de nodrir davant del desenvolupament de l'infant, determinen el caràcter gradual (encara que sigui des d'una òptica coherent) de les propostes educatives, imposen la construcció de relacions vàlides amb adults significatius per permetre la construcció de relacions socials més àmplies, marquen la percepció del temps a través d'acurades seqüències d'acció que es proposen quotidianament, i es reflecteixen en l'organització del treball.

Encara hi ha molta feina per «actuar» la continuïtat i encara hi ha molt més a l'abast de la mà per començar a treballar concretament.

La manca d'estructuració i la incoherència d'alguns esquemes operatius es manifesta particularment en el pas de l'escola bressol al parvulari, el qual sovint sotmet els nens a la desorientació de canvis sobtats i sovint radicals. En un projecte 0-6 integrat té un relleu singular l'anàlisi de les necessitats i de les competències de la fase «pont» dels 2-3 anys, particularment exposada a exigències i vivències contradictòries: n'hi ha prou de pensar en el costum de considerar «grans» els nens que s'acomiaden de l'escola bressol i «petits» els mateixos infants que fan el seu ingrés al parvulari. Separació i inserció són, doncs, els extrems que haurien de tocar-se, no pas fent convergir només extrems irreconciliables sinó inscrivint-los dins d'una atenta planificació metodològica.

A més, el nen no arriba sol a l'escola bressol i al parvulari, sinó amb la pròpia família: cal definir doncs també quins espais físics i mentals s'han de reservar als pares a més dels moments rituals de gestió i de participació social. La història individual de cada infant és constel·lada de senyals tangibles i intangibles fruit d'una experiència cultural i educativa.

L'aprenentatge i l'adaptació consegüent a determinats esquemes de vida es produeixen en l'infant abans del seu ingrés en la comunitat escolar, principalment en el si de la família que ha madurat models de criança propis.

La trobada entre les diferents monocultures familiars amb la més específica de les estructures per a la infància posa els educadors davant de l'interrogant de com relacionar-se amb els pares per promoure un intercanvi al mateix nivell. L'objectiu de fer cristal·litzar una cultura més general, que s'apropi i no separi conflictivament, demana una integració efectiva entre models educatius encara que siguin diferents. La veritable dimensió de l'escola bressol i del parvulari com a estructures «obertes» es troba en la capacitat de contenir els estímuls i les demandes dels diferents nuclis familiars per conjugar-los en projectes formatius que promoguin experiències de vida. El baricentre ha de ser-ne sempre l'infant però les respostes de continuïtat educativa, verticalment entre les institucions i transversalment amb les famílies, plasmen solucions no unívocues i diferenciades entre elles.

La complexitat de les dinàmiques interactives, entre infants i adults i entre adults, així com l'escull que representa haver de traduir en propostes organitzades les demandes explícites i implícites del procés educatiu, requereix una elevada professionalitat per part dels educadors.

Professionalitat que cal sostenir no desaprofitar, valorant l'experiència adquirida en aquest camp i evitant al mateix temps els riscos de l'obsolescència dels coneixement i de les rutines a causa del caràcter de l'acció quotidiana.

La formació ens sembla l'estratègia més immediata i incisiva tant per a donar suport a la professionalitat educativa com per a encarar una evolució històrica que contingui en ella mateixa la perspectiva de l'esdevenidor.

L'adequació entre ideal i real, la dissipació de les sospites i la conciliació de les diferències entre el personal de l'escola bressol i el del parvulari, són el repte impressionant que cal que accepti amb serietat i amb optimisme aquell que és sensible als problemes de l'educació.

La formació mentre s'és en actiu ha de plantejar-se l'objectiu de nuar els fils entre el passat i el futur, d'enllaçar la praxi de la pròpia experiència amb un cos teòric que unifiqui i dinamitzi la quotidianitat, de reflexionar sobre l'organització de la tasca, de fer sentir l'individu com a membre integrant d'un grup. Formació permanent en comú entre educadors d'escola bressol i de parvulari, però, encara més, preparació inicial d'igual dignitat.

L'adequació dels recursos a les diferents exigències de l'infant només pot ser fet per uns educadors altament qualificats, i, gosaríem dir, tant més qualificats com més petita és l'edat de l'infant.

Si l'educació representa un capital invisible per al qual cal postular una inversió social i cultural, no podem permetre, en una època de balanços dràstics, que es dissipin els ja escassos pressupostos del sector. Així doncs, se subratlla la urgència d'una intervenció política que sàpiga recuperar la dimensió d'allò que és possible, de les dimensions intrínseques, de la confiança en la infància, per reconduir els anhels cap a un nou horitzó encara que sigui consubstancial amb la nostra mateixa evolució.

La mesura de les innovacions és la construcció d'un projecte global a la mida de l'infant.

M.M.

*NOTA: es refereix a la llei italiana.

Extret de: «Bambini» núm. 10, juny 1986.





Es tracta d'utilitzar tota la gama de jocs i recursos que ajudin a desenvolupar la capacitat de parla i escolta.



El material àudio-visual que s'acumula a l'escola ha de ser fàcilment assequible i força útil. Per això cal reflexionar, a l'igual que vàrem fer en l'article anterior amb la fotografia i la diapositiva, sobre el profit que cadascun dels diferents mitjans ofereix.

QUÈ EN FEM DEL MATERIAL ÀUDIO-VISUAL (II)

ANNA PÉREZ I PÉREZ

El cassette com a eina pedagògica

Objectius: Es tracta d'utilitzar tota la gamma de jocs i recursos que ajudin a desenvolupar la capacitat de parla i d'escolta. L'objectiu primordial és estimular el llenguatge tant des del vessant d'enriquiment verbal com des del vessant social —d'interacció verbal—, pel que fa a la parla. Quant a l'escolta, es tractarà de treballar la discriminació de sons, la memòria i l'atenció. Cal començar pel més senzill i directe, procurant que després no quedi com un fet puntual, sinó que periòdicament s'hi torni afegint noves possibilitats, variacions o elements més complexos.

Mètode:

1. LA PARLA:

Podem treballar-la a partir de diferents situacions: de preguntes simples, de cançons cantades per ells, de converses més o menys dirigides i de converses espontànies entre ells.

Els jocs de preguntes que tinguin respostes unívocues es poden fer amb tot el grup; si no és el cas és millor utilitzar-lo amb grups reduïts o individualment. Hem de tenir en compte que la cinta ho recull tot i que moltes interferències fan perdre l'atenció. Els enregistraments han de ser curts i sempre s'ha d'oferir als seus la possibilitat d'escoltar-les de nou i, si pot ser, de comentar-les.

2. L'ESCOLTA:

La treballem a partir de: *a.* Sons enregistrats per nosaltres d'elements quotidians: els sorolls que envolten una casa, el so dels animals de granja, d'instruments musicals..., *b.* Cançons enregistrades per nosaltres o comprades (també ens poden servir per a donar-les a conèixer als pares), *c.* Contes enregistrats o comprats.

El cassette com a eina d'observació

En primer lloc hem d'aclarir que des d'aquest vessant tant sols l'hem utilitzat com una ajuda a l'hora de fer informes dels nens, però no com un mètode sistemàtic d'investigació, ja que no et permet recollir el context que envolta la conversa (gest, atenció...), dada prou important perquè el treball sigui fiable. En canvi, amb l'observació directa o el vídeo sí que es pot captar.

A pesar de les seves limitacions, ens pot ser útil per exemple per analitzar «l'ús formal del llenguatge» en x edat. Cal marcar-nos dues o tres qüestions entorn el tema, per exemple: estructuració de la frase; si vocalitza i marca les pauses entre paraules; si hi ha fonemes que li costa pronunciar...

El cassette com a eina de reflexió per a l'educador

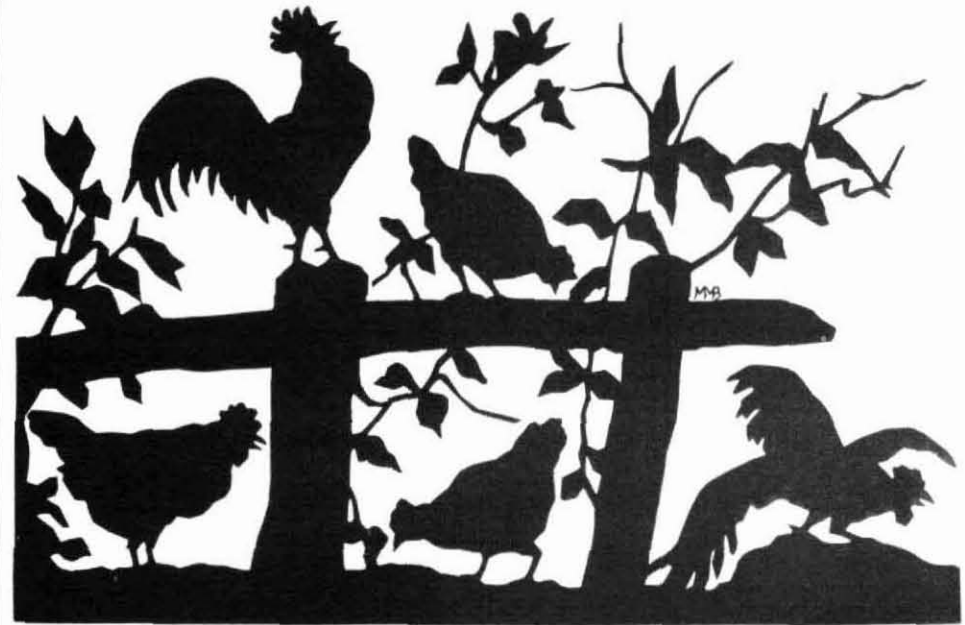
Aquest vessant introdueix la possibilitat de poder analitzar des de diferents nivells allò que nosaltres transmetem als nens. Podem reflexionar per exemple, des del tipus de preguntes que formulem (obertes o tancades), o l'entonació que donem a les paraules, fins a la verbalització que fem de diferents situacions o la capacitat d'escolta que tenim.

NOTA ÚTIL: Val la pena utilitzar cintes d'ordinador de 10, 15 o 20 m en comptes de les cintes habituals d'àudio per dues raons: perquè les pots ordenar millor i perquè pots ràpidament localitzar la conversa que t'interessa.

El projector com a eina pedagògica

Objectius: Principalment és un mitjà interessant per a treballar l'anticipació o el record de situacions viscudes. En el primer cas utilitzem films d'altres anys i procurem enguany fer-ne un altre, si és possible que encara no tinguem, per anar ampliant l'arxiu.

Mètode: S'utilitza bàsicament en els grups de 2-3, 3-4 anys, ja que és molt útil per a anticipar o recordar esdeveniments «especials», com poden ser les sortides al zoo, a les barques, a la granja... Cal preveure en un petit guió les seqüències que volem que apareguin.



Treballem a partir del so dels animals de granja.



Treballem a partir dels sorolls que envolten una casa.

Recomanacions: Adquirir una filmadora i un projector resulta molt més econòmic que un aparell de vídeo, a més que, com a eina pedagògica, creiem que és molt més útil per a introduir la imatge en moviment —i el so, si el considerem necessari— en un grup classe. Aquest punt l'argumentarem en parlar del vídeo. D'altre banda, el cost de cada pel·lícula és relativament car, ja que, un cop filmades, ens seveixen per a diferents cursos.

El vídeo com a eina pedagògica

Com a mitjà orientat directament als nens no l'hem utilitzat mai. Una de les raons és perquè no disposem d'equip propi, fet que dificultaria organitzar una d'aquestes sessions. A més, pensem que la pantalla —un monitor de TV— no és el mitjà més idoni per a introduir en un espai classe. Les seves dimensions són excessivament limitades per a un grup ampli; en canvi la qualitat de la imatge i les dimensions d'una projecció filmica són molt més altes. El projector permet un joc molt més ric, ja que amb ell pots alentir, accelerar, retrocedir i aturar la imatge; a més, si prescindeixes del so, la imatge és prou atractiva per a captar per ella mateixa l'atenció del nen. Segons el nostre parer, provoca una actitud més activa que el monitor de vídeo.

D'altra banda, pensem que és millor introduir el nen a la resta de mitjans àudio-visuals, que no despertar la seva curiositat per un mitjà generalment tan absorbent per als nens com és la TV. De totes maneres és una experiència que no hem dut a terme i, per tant, tot això són hipòtesis que han o no de corroborar-se en la pràctica.

El vídeo com a eina d'observació i reflexió

Es potser l'ús més habitual del vídeo, ja que permet fer un recull prou extens com per a analitzar detingudament la hipòtesi que s'hagi marcat, enfocada vers els nens o el mateix educador.

Per fer una observació general, és pràctic col·locar la càmera fixa, en un angle on s'agafi bona part de la classe i deixar-la a l'estona. Si en canvi, es vol observar un espai reduït, l'aparell no ha d'estar excessivament lluny del que es vol produir, per apreciar bé el gest i escoltar clar allò que diuen.

Es útil, per exemple, per a observar estones concretes com el dinar o la preparació del descans, o un racó de joc... Per treure'n un profit a l'hora de visionar-lo val la pena, prèviament, fins i tot abans de la producció, formular uns objectius respecte a l'observació que es vol dur a terme i elaborar un petit guió del que es vol observar. Si l'objectiu és, per exemple, observar quin grau d'atenció tenen els nens a l'hora d'escoltar un conte, el guió podria ser: 1. en quina postura seu; 2. si centra la mirada o es dispersa; 3. si té una actitud participativa o en canvi es retreu, etc.

El vídeo com a eina d'investigació o difusió

La nostra experiència a l'escola es redueix a un vídeo que vam realitzar per passar a la reunió de pares, ja que vam pensar que la vivesa de l'acció i el so seria un al·licient per als pares en contraposició a la diapositiva, que era el mitjà habitual. El vam intitular «un dia a l'escola bressol» i va ser produït a la classe de 2 1/2 a 3 1/2 anys. Té una durada de 20 min.

Previ a la producció vam calcular si hi havia prou llum i si necessitàvem preveure algun tipus de material, per ex. des d'allargadors fins a paper xarol blau per poder donar llum a l'hora del descans, etc. També vam preparar un guió dels moments o activitats que volíem que apareguessin, com per ex: entrades dels nens, activitats a la classe i al pati, descans... i cada un mínimament desglossat. A partir d'aquest guió vam muntar el guió tècnic, que és el següent:

FITXA TÈCNICA:
VÍDEO: el títol, l'edat del grup i el curs.
s'anota el tipus de pla que es vol filmar:
—primer pla
—pla mitjà
—pla americà
—pla general
ÀUDIO: s'anota el text i la música si es vol sobreposar.
SITUACIÓ: el guió previ.
TEMPS: s'anota la numeració o el temps de la filmació

FITXA TÈCNICA			
VÍDEO	ÀUDIO		TEMPS
PLA...	SO	MÚSICA	

Després de la producció, tota la imatge que no il·lustri el que volem transmetre o que no hagi quedat prou bé, val la pena eliminar-la per evitar que la seva visió es faci farregosa o es corri el risc de perdre el fil proposat; per la qual cosa, però, cal una postproducció. Aquesta implica utilitzar dos magnetoscòpis i, si pot ser, també dos monitors. Per a aquest segon pas de muntatge cal tenir un nivell tècnic acceptable o assessorament.

A.P.P.

E. B. L'Esquitrol
Barcelona

PRIMER DICIONARI

9.232

Entrades rigorosament
seleccionades

13.038

Definicions

3.806

Sentits especialitzats,
sentits figurats, frases
fetes i expressions

1.002

Dibuixos

32

Pàgines a tot color



◆
Un diccionari a l'abast
dels alumnes
de 8 a 12 anys

▲
Un diccionari que
s'entén, amb definicions
clares i precises,
acompanyades
d'exemples que ajuden a
comprendre els sentits de
les paraules

●
Una eina indispensable
tant a casa com a l'escola

**EUMO
EDITORIAL**
ESTUDIS UNIVERSITARIS DE VIC





18-fàn



escola 3-6

TEMPS ERA TEMPS...

L'AULA DEL PARVULARI DECROLY

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Una de les transformacions més radicals del parvulari ha estat la sorgida de les aportacions del pedagog belga Ovide Decroly. Recollint les investigacions del naturalisme biològic i les seves repercussions en el camp social, Decroly remarca les bases bio-socials de l'educació al costat de les psicològiques. En conseqüència una de les més eficients influències educatives és el medi.

V. Descordes, mestra del parvulari de l'Escola de l'Ermitage, fundada per Decroly, ens ha deixat una descripció de com era des dels anys trenta la seva aula, en el seu treball *El Jardí d'Infants a l'Escola Decroly*.¹ Tot recordant-nos que el respecte als interessos dels nens comporta una concepció flexible de l'horari i de la programació, assenyalava la conveniència que el mestre tingui un pla per a la jornada i per al curs complet. Pla que senzillament es pot resumir en una fórmula: *crear un medi*.

Aquest medi abasta molt més que l'aula: l'escola sencera, el jardí, el camp, el bosc i el parc, els carrers, el barri... Tots aquests són espais on l'observació de l'infant s'alimenta diàriament. «Com més susceptible sigui de respondre als seus interessos el medi en què col·loquen el nen, —ens diu—, més es desenvoluparan i es multiplicaran aquells i millor podran exercitar-se els mecanismes de l'esmentat desenvolupament i, conseqüentment, perfeccionar-se. Mecanismes físics, mecanismes mentals, mecanismes socials.»²

El parvulari ha d'estar obert als centres d'interès ocasionals respectant la naturalesa inestable del pensament i l'activitat del nen. A través de l'activitat lliure es fa caminar l'infant paral·lelament cap a altres actituds: l'atenció i la concentració.

El medi ha d'ésser essencialment estimulador. Al mestre li pertoca fer que sigui un element viu, allunyat de tota fossilització. A través del medi l'educador, que és qui el crea, influeix profundament en el nen.

La classe de pàrvuls de l'Escola Decroly

Fa més de cinquanta anys que l'aula de pàrvuls de l'Escola de l'Ermitage era ja una aula molt pròxima a les nostres com a fruit dels plantejaments que hem vist. Vegem-ne alguns elements.

Les parets adornades amb els treballs dels nens, tant individuals com col·lectius, amb armaris i caixes d'embalar convertides en casellers per a desar els jocs i altres objectes.

Taules grans on els nens puguin seure al seu voltant. Cadires individuals i algun banc.

Un prestatge ample per a exposar els treballs en volum, experiències de germinació, realitzacions col·lectives, etc.

La pissarra que era vella es pintà d'un color alegre i es baixà a l'abast dels nens.

La caseta, construïda amb fustes d'embalar pels alumnes grans de l'escola. De mida suficient per a jugar-hi a dins. Amb obertures a tres costats en forma de portes i finestres. A la paret del fons unes caixes de fusta fan de mobles i altres guarden objectes heterogenis per a jugar que els nens o els adults porten.

Altres vegades amb cordes i llençols vells es fa una casa més gran, amb finestres i portes pintades pels nens a la roba.

La botigueta, amb taulell i aparador. Al darrera algunes caixes apilades fan de prestatgeria.

El gran cubell d'aigua, ple fins a la meitat, amb embuts, tubs de goma i diversos recipients, alguns de foradats.

La caixa de sorra, de 1,50x1,50 m i 25 cm d'alçada amb un drap per a tapar-la, es manté humida per evitar la pols. A la sorra caixes i objectes de tota mena i algunes culleres.

Les construccions. Fabricades amb caixes de detergent o d'altres ben sòlides. Un cop pintades permeten fer torres, túnels, trens, etc.

Caixes de col·leccions. Quatre caixons sobreposats en els quals es col·loca, es torna a agafar i es renova constantment, el material d'observació recollit pels nens.

Aquaris i terraris, quan fa falta s'improvisen amb pots o envasos transparents de gran cabuda.

La gàbia dels ratolins.

La gàbia de les tórtors. Una vella gàbia de lloro que donant veus algú ens va donar.

Les estores per a poder fer treballs individuals o col·lectius a terra.

La biblioteca formada per contes sense text, dibuixats pels mateixos nens i també pels alumnes més grans de l'escola.

Material divers: escombres, regadores, pales, rasclats, martell, tenalles, claus, llapis negres i de colors, pinzells, tisores, caixes de cosir, plastilina, cartrons forts per a treballar sobre paper a l'aire lliure, alguns instruments musicals...

El banc de fuster, un improvisat i sòlid banc de treball.

A més de tot això a l'aula es guarda tota mena de material que ens donen: fustetes, retalls de roba, catàlegs, revistes il·lustrades, cordes, etc.

També compta l'aula amb un *teatre de titelles* de fabricació casolana. Els nens es fan ells mateixos els titelles.

«Subratllem finalment —diu la mestra de l'Ermitage— que durant més de 20 anys, el nostre local exigü i mal apropiat, el nostre material (generalment improvisat) s'ha prestat meravellosament sempre, potser en gran part precisament per això, per a suscitar, per a desenvolupar la iniciativa, l'enginy i l'habilitat dels nens petits i grans».³

J.G.-A

Il·lustracions: *op. cit.*

1. Existeix una traducció castellana editada pel Comitè d'Iniciativa per a la Renovació de l'Ensenyament a Bèlgica (CIREB), publicada a Brussel·les el 1957.

2. *Op. cit.* p. 15.

3. *Op. cit.* p. 19.

RACONS I TREBALL INDIVIDUALITZAT

Ja que tots els nens han de poder optar per anar a tots els racons, aquests no poden ser un lloc on vagin a treballar els que han acabat la feina col·lectiva, o on van a treballar els que molesten, o els que tenen més dificultats. Cal destinar una estona diària dins l'horari per treballar en els racons. Durant aquesta estona cada nen treballa en un racó diferent (a més dels racons d'aprendre a llegir i a escriure a la classe n'hi ha d'haver diferents: *treball sensorial, matemàtiques, música, plàstica, laboratori...*). Ara bé, és impossible col·locar tots els nens d'una classe a diferents racons perquè els nostres espais no donen per a tant. Per això, i mantenint el principi de la individualització del treball durant l'estona que funcionen els racons, podem organitzar altres treballs manipulatius (cartonets dins una capseta, sobres sorpresa, fitxers, objectes petits per a classificar...) de manera que cada nen pugui agafar-ne un i endur-se'l a la seva taula. Així, entre els nens que tenim als racons i els que han escollit un treball per desenvolupar-lo a la seva taula, podem aconseguir que tots els nens de la classe facin a la vegada treball individualitzat.

RACONS DE TREBALL I RACONS DE JOC

Primer aclarim que en ambdós tipus de racons, de treball i de joc, el nen aprèn. Ara bé, la disposició personal davant un o altre racó és i ha de ser diferent. En els racons de joc el nen s'ho passa bé manipulant les joguines, imitant els adults amb el joc simbòlic, construint una torre o fent córrer un cotxe, és a dir jugant. En els racons de treball el nen s'ho passa bé manipulant els materials, descobrint relacions, fent deduccions... El nen és conscient que el racó de treball li demana sovint un esforç i un grau d'atenció voluntària diferent dels del racó de joc. És bo, doncs, desenvolupar els racons de joc en diferent horari del de treball ja que l'actitud per a un i per a l'altre és diferent i el nen n'ha d'anar prenent consciència.

L'AMBIENTACIÓ

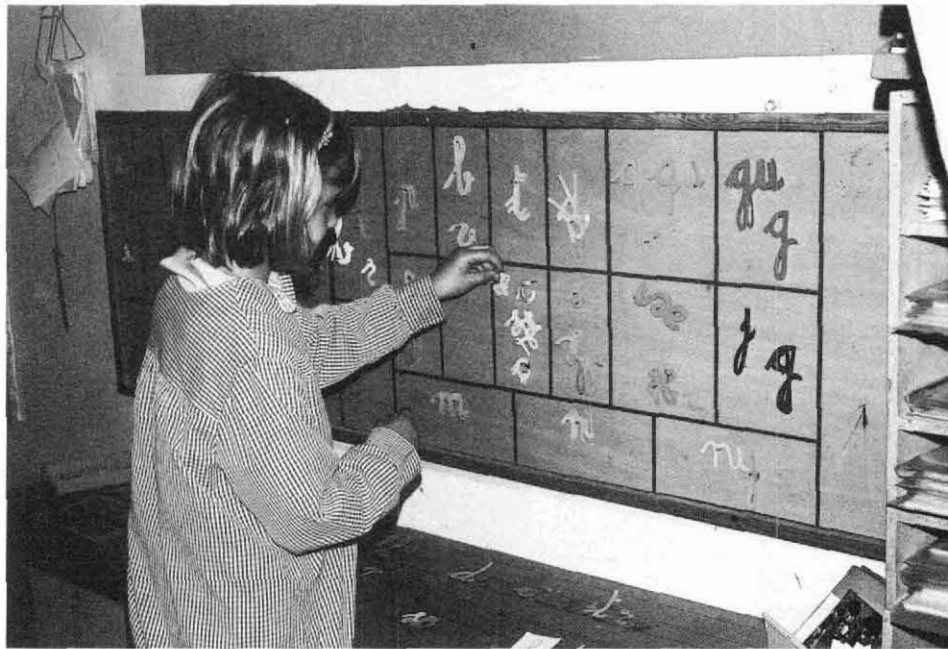
Ambientar els racons de manera adequada és essencial per a aconseguir que funcionin amb èxit. La participació dels nens en la construcció i decoració dels racons és un estímul que els predispone d'entrada a sentir-s'ho seu i a respectar-ho. Cal crear un ambient adequat que convidi al treball de manera relaxada i permeti la concentració. Tots els detalls són importants, des de tenir tots els estris necessaris a l'abast, fins als elements decoratius (taps, flors, coixins,...)

TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT

El treball individualitzat és el moment privilegiat per a entendre la diversitat de nens i nenes que hi ha en una classe. El fet d'escollir el treball permet que cada nen desenvolupi l'aprenentatge al seu ritme. Aviat ens adonarem, com cada nen, sense cap indicació, tendeix a escollir un treball adequat al seu nivell. Evidentment el mestre també el pot orientar, però sovint la seva feina és més d'estimular que no pas d'imposar un treball. És el moment ideal perquè la persona de suport o el mestre d'integració entri a la classe i desenvolupi la seva feina juntament amb el mestre tutor.



Racó de grafismes.



Racó de les lletres de compondre.



Racó de la biblioteca.

Per aquesta tasca de seguiment i personalització de cada nen és gairebé indispensable ser dues persones a la classe.

L'AVUACIÓ

L'avaluació de la tasca realitzada pels alumnes en els racons es basa únicament i exclusivament en l'observació sistemàtica de les estratègies posades en pràctica per cada alumne i en el seguiment de la seva evolució. El mestre ha de tenir una actitud receptiva de l'actuació de l'alumne per a entendre els seus processos.

Aquesta actitud li permetrà reflexionar i buscar nous materials i/o noves maneres de presentar els treballs, en funció de les necessitats de cada alumne. L'objectiu serà, doncs, oferir als nens, de manera personalitzada, un entorn ric i estimulants per afavorir els seus processos de desenvolupament.

Gran part d'aquest treball vindrà facilitat per les anotacions que el mestre vagi fent del progrés de cada alumne. A la pràctica va bé disposar d'un quadre de doble entrada en el qual hi hagi el nom de cada nen en un costat i el nom dels treballs en l'altre. A cada casella corresponent podrem fer les anotacions pertinents.

Més enllà de l'avaluació del mestre és interessant també practicar l'autoavaluació. En aquest cas la podem introduir a partir del control d'assistència. Cada alumne posa un senyal en una llista cada vegada que ha treballat en un racó. Per als més petits aquesta llista ha d'estar en el mateix racó, en canvi, cap a finals del cicle inicial podem utilitzar un quadre de doble entrada. El control d'assistència permet de fer adonar als mateixos nens quins han anat al racó més d'un cop, quins no hi han anat mai i establir, si cal, normes d'elecció (per ex. ningú no pot repetir fins que tots els nens de la classe hagin anat una vegada al racó determinat). A partir del control d'assistència serà fàcil d'introduir altres elements d'autoavaluació, ja sigui de manera individual, ja sigui compartint la reflexió amb el grup-classe.

Desenvolupament dels racons

RACÓ DE LES LLETRES DE COMPONDRE

Cursos: 5 anys i 1r de bàsica.

Material: Un joc de lletres de compondre, una taula pautada i un fitxer amb dibuixos i/o fotografies.

Activitats: 1. El nen escull uns dibuixos i al seu costat ha d'anar col·locant les lletres necessàries per compondre el nom adient. (Les paraules poden estar graduades segons diferents nivells de dificultat.)

2. Compondre petites frases.

3. Després d'una reflexió conjunta mestre-alumne (en la qual ha de quedar resolta l'ortografia) es demana que s'escriu i si es vol es dibuixin les paraules en un full.

Observacions: Durant el treball el nen es pot concentrar totalment en la co-

responsabilitat so-gràfica, sense necessitat de preocupar-se de com moure la mà, ni de com agafar el llapis. Només ha d'escollir les lletres i col·locar-les consecutivament per compondre la paraula desitjada.

L'activitat 3 és un complement d'aquest racó. Aquí es pretén la memorització global de la paraula i un grau més de dificultat: la concentració en els moviments de la mà per a reproduir les grafies. A la vegada, queda constància escrita del treball realitzat.

RACÓ DE LA BIBLIOTECA

Cursos: A totes les classes de Parvulari i Cicle inicial.

Material: Llibres de contes per a cada edat. En els criteris de selecció cal tenir en compte: imatges, lletra, tema i vocabulari adequats.

Activitats:

1. Escollir un conte, mirar-lo i/o llegir-lo.
2. Intercanvi alumne/alumne i mestre/alumne sobre el llibre mirat.
3. Algunes vegades, suggerir de fer un treball escrit: dibuix, copiar el títol, omplir fitxa de biblioteca, preguntes de comprensió...

Observacions: És un racó que funciona gairebé sol, però on el mestre ha de vetllar per tal de tenir cura dels hàbits (mans netes, silenci, girar els fulls, col·locació dels llibres,...) i estimular aquells nens amb més dificultats. És un bon racó per a motivar l'aprenentatge de la lectura i escriptura i fomentar el seu aspecte més lúdic —el plaer de llegir. Per això, no cal exigir sempre que els nens facin un treball escrit al darrera. És el mestre qui veurà què és el més adequat a les necessitats que presenta cada nen.

RACÓ DE TEXTOS

Cursos: 1r i 2n de bàsica.

Material: Un llapis (ben «xulo», un portamines per exemple), goma d'esborrar, llapis de colors, retoladors, carpeta amb fulls... que sembli realment un escriptori.

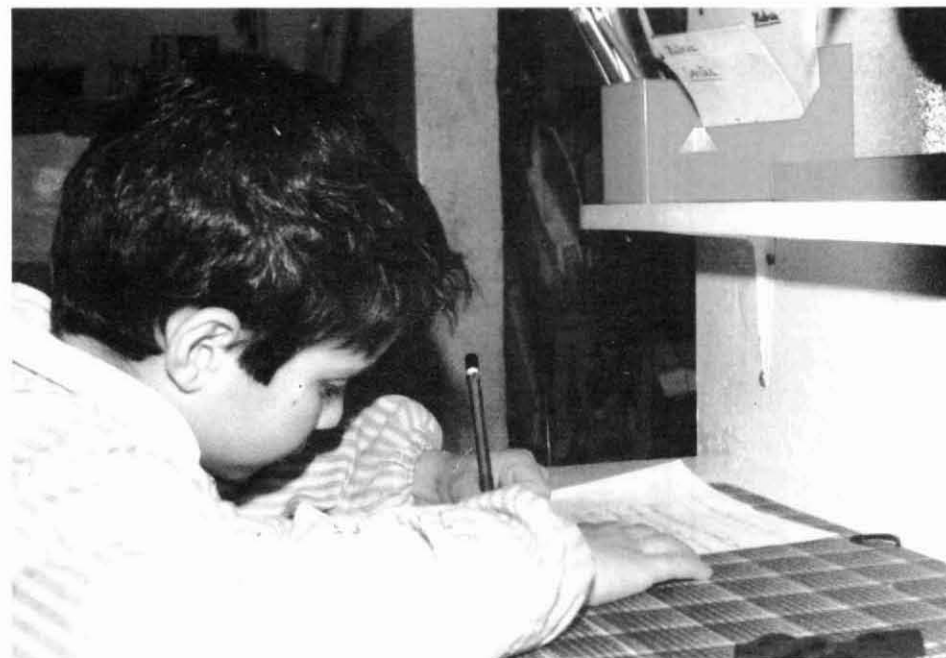
Un fitxer amb propostes de textos per escriure (es poden treure moltes idees de Rodari¹).

Activitats: El nen pot inventar-se un text de tema lliure o pot agafar el fitxer i escollir un suggeriment que li agradi (per ex. «Escriu un conte amb aquests personatges: nena, llop, àvia, cistell i helicòpter»).

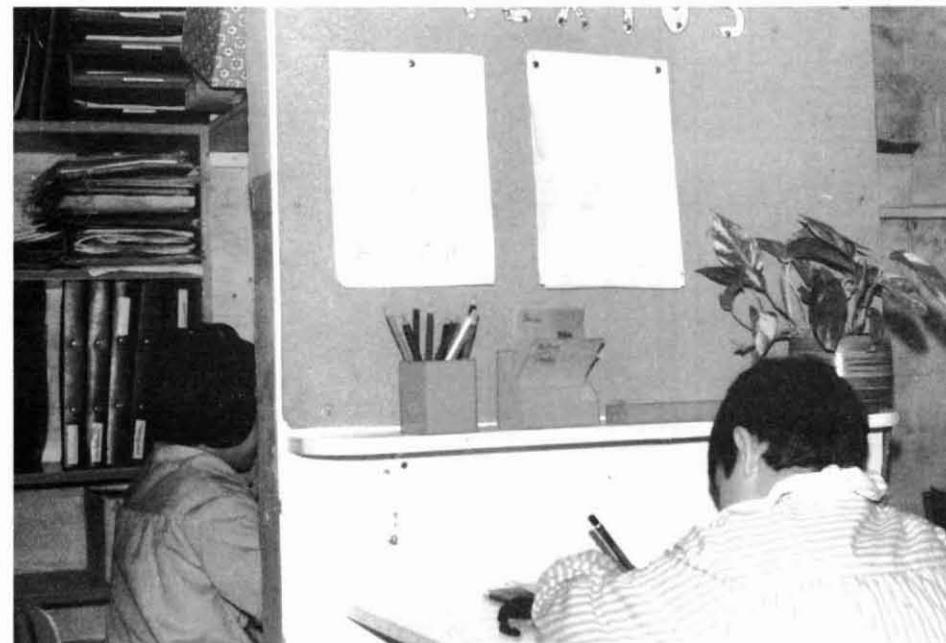
S'escriu el text i es deixa penjat en el «suro» perquè els altres nens el lleixin o es guarda per al dia que es lleixen els textos a classe...

Observacions: El text escrit ha de tenir interlocutor més enllà del mestre. Per això cal penjar el text a la cartellera i/o llegir-lo a la classe, seguint les tècniques d'arrodoniment, impressió i explotació proposades per Freinet.

Recordem, també, que en l'elaboració del text el mestre ha de donar tota



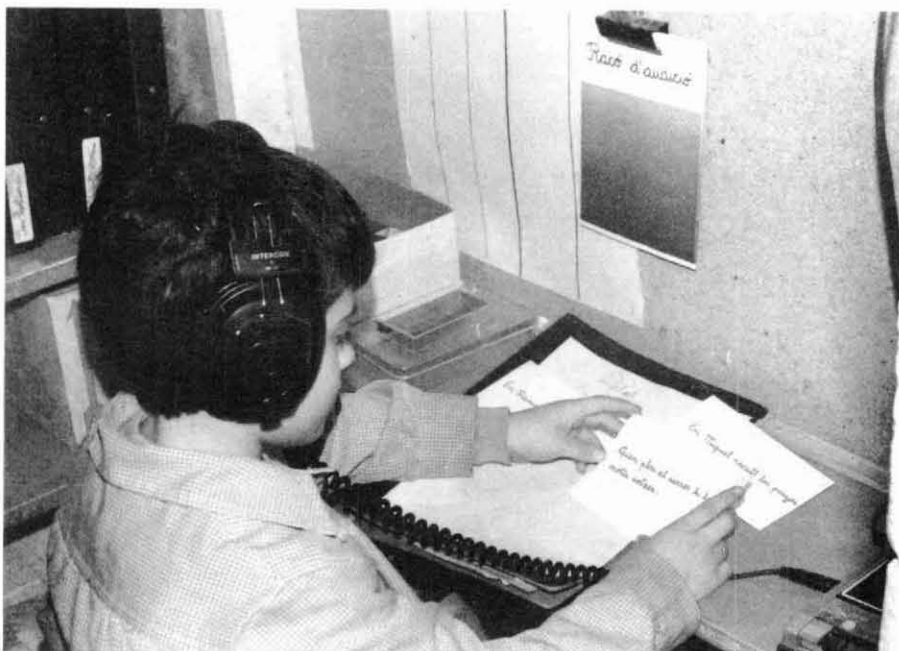
Racó de textos.





Racó de l'ordinador.

24-a



Racó d'audició.

l'ajuda necessària als nens. El mateix Freinet ens concreta una ajuda de fins el 80 %.

RACÓ DE L'ORDINADOR

Cursos: 5 anys, 1r i 2n de bàsica.

Material: Ordinador i impressora.

Activitats:

Opció A) Si l'ordinador té un bon processador de textos, utilitzar-los perquè el nen compongui un text, tot aprofitant la ductilitat que ofereix *d'esborrar lletres, fer insercions, canviar una paraula per una altra, combinar paràgrafs, etc.* sense necessitat de tornar a teclejar tot el text.

Opció B) Utilització de diferents programes i jocs adequats (ex. joc dels penjats, passar la frontera, «Teclas divertidas»,...). Per als més petits és molt útil el lector de targetes, ja que elimina la manipulació del teclat. Es pot fer servir per compondre paraules.

Observacions: El problema més important d'aquest racó (a part de l'econòmic), és que encara hi ha poquíssim «software» educatiu en el mercat, especialment en català. Certament, hi ha experiències aïllades de molts mestres, però amb escasses possibilitats d'intercanvi a causa de la incompatibilitat entre els diferents ordinadors.

RACÓ D'AUDICIÓ

Cursos: A totes les classes de Parvulari i Cicle Inicial.

Material: Un cassette amb auriculars. Cintes de cassette enregistrades per a cada treball:

Cintes amb sons o sorolls:

- del propi cos (tossir, estornudar, picar de mans...).
- de la natura (pluja, vent, onades del mar...).
- del carrer (autobús, sirenes...).
- dels sorolls de casa (aixeta, dipòsit del WC, rellotge...).

Cintes amb paraules que només es diferencien en un so. Per exemple: taca/vaca; pala/sala; tos/dos...

Cintes amb petits dictats.

Fulls preparats amb els dibuixos dels objectes que produeixen els sons enregistrats. Fulls amb els dibuixos de les paraules enregistrades. Fulls en blanc.

Cartonets amb les frases del dictat.

Activitats:

Per al Parvulari: Es tracta d'identificar els sons o sorolls que s'escolten a través de l'auricular, amb els dibuixos que els corresponguin. Aquesta identificació es realitza:

a) Enganxant un gomet o posant el número 1 a l'objecte del qual se sent el primer so. Dos gometes o el número 2, al segon so; etc. (Normalment es fan sèries de quatre sons a cada sessió). O bé,

b) Col·locant els dibuixos (en aquest cas han d'estar retallats) segons l'ordre en què se senten els sons. Després es poden enganxar.

Per al Cicle Inicial:

a) Es tracta d'indentificar les paraules escoltades a través de l'auricular amb els dibuixos i noms que hi ha en el full preparat. Es pot fer subratllant, o pintant, el que correspon a la primera paraula de cada parella.

b) Es tria un dictat. Normalment un parell de frases escrites en un cartonet plastificat. S'agafa el cassette corresponent i s'escolta, mirant al mateix temps la corresponent escriptura. S'amaga el cartonet on és escrit el dictat, s'agafa un full blanc i s'escriu el text a mesura que el cassette el va dictant. Després s'autocorregeix.

ALTRES RACONS

Els racons suara exposats exigeixen, per la seva idiosincràsia, instal·lar-los en un «racó» de la classe i cal desplaçar-se a l'espai assignat per treballar-hi. El que explicarem ara és un conjunt de treballs manipulatius, guardats en la seva corresponent capseta, que o bé poden estar en forma de racó o simplement ordenats en un prestatge per tal que els nens n'escolleixin un i se l'enduguin a la seva taula per treballar-hi.

GRAFISMES

Cursos: A tot el Parvulari.

Material: Sanefes de paper de vidre sobre un suport de fusta. Lletres de paper de vidre sobre un suport de fusta.

Activitats: Resseguir amb els dits índex i del cor el traç de la sanefa o de la lletra, fins a memoritzar-ne el gest. En el cas de resseguir una lletra també cal fer emetre el so corresponent a la lletra en qüestió.

Reproduir el grafisme sobre serradures contingudes en una safata, després a la pissarra, en un full gran i finalment en un paper pautat.

FOLKLORE

Cursos: 5 anys, 1r i 2n. de bàsica.

Capsa d'embarbussaments.

Material:

Capsa amb frases fetes.

Capsa amb onomatopeies.

Capsa amb refranys.

Capsa de poemes.

Activitats: Llegir-ne uns quants i escollir-ne un. Memoritzar-lo, escriure'l i/o dibuixar-lo en un full.

FRASES TALLADES

Cursos: 5 anys, 1r i 2n. de bàsica.

Material: Frases curtes i treballades a classe (a partir del text lliure, de la pràctica del mètode global, d'un text d'un conte,...), escrites sobre cartolina i tallades.

Activitats:

1. Ordenar les frases; veure si hi ha més d'una possibilitat. Copiar la frase.
2. A partir de la frase model, inventar-ne de noves canviant cada vegada un element diferent.

CARTRONETS

Cursos: A totes les classes de Parvulari i Cicle Inicial.

Material: Cartrons amb dibuixos molt clars, unívocs i estètics.

Activitats:

1. Classificar segons diferents criteris de mecànica de lectura i escriptura. (Exemples: «Destriar les paraules per cops —síl·labes—», «Paraules que comencin amb el mateix so»; «Paraules que comencin amb un so que es produeixi amb els llavis, amb les dents, amb el paladar,...»; «Paraules que tenen un so determinant al començament, al mig, o al final»; «Paraules que representen coses petites i tenen el nom llarg»,...)

2. Aparellar segons diferents criteris de mecànica de lectura i escriptura. (Exemples: «Aparellar els dibuixos els noms dels quals comencen igual, acaben igual o en un so determinat»; «Aparellar coses molt diferents amb el seu nom molt semblant»; «Aparellar dibuix-paraula, o bé dibuix-frase»; «Aparellar oposicions: vaca-taca, nina-nena,...»)

Afegiríem un llarg etcètera perquè les possibilitats són moltes i no s'esgoten en aquest article. Un xic d'imaginació, una reflexió del treball de cada dia, l'intercanvi amb els altres mestres... i aquests racons ajudaran que el plat fort de l'aprenentatge de la lectura i escriptura sigui de bon pair. Bon profit a tots!

M.F.E.

Mestra de l'escola Estel
del grup de Llengua Escrita de Rosa Sensat.

Bibliografia:

1. RODARI, Gianni, *Gramàtica de la Fantasia*. Barcelona. Avance, 1976.
2. FREINET, Celestin, *El text lliure*. Barcelona. Laia (BEM,8).

La Llengua escrita a l'escola, «Perspectiva escolar», núm. 89 (nov. 1984).

ATARÉS, P.; FERRER, A.; HERNÁNDEZ, F.; *La classe per racons com a organització de la interacció educativa al Cicle Inicial*. Ed. de la Universitat de Barcelona, 1985.

Fotos: Escola Pública Estel. Guinardó. Barcelona.

Curs 1988/89

Llengua Castellana
Bambú
Llibre de l'alumne
Proposta didàctica
1^{er}, 2^{on}, 3^{er}, 4^{rt} i 5^è EGB



Llibres Barcanova

L'alternativa
renovadora per
a l'ensenyament
del castellà
a Catalunya

Libres elaborats d'acord amb les noves pautes metodològiques dels corrents actuals de l'ensenyament de les llengües segones, que ofereixen un material per a l'aprenentatge del castellà, segona llengua, a Catalunya, independentment de quin sigui el context social de l'alumne.

Editorial

BARCANOVA

La Renovació Pedagògica en marxa

bones pensades

Quan tres oques van al camp



fig 1: amb les mans a la pròpia cintura.



fig 2: les mans a l'espatlla del que està al davant.



fig 3 : les mans a la cintura del que està al davant.

Dansa:

Col.locació: tantes fileres com es vulgui, amb els balladors situats l'un darrera l'altre. Pel que fa a la manera d'agafar-se, pot variar segons l'edat dels qui dansen i la manera que els sigui més còmode (fig. 1, 2 i 3).

Coreografia: així que comença la música, les diferents fileres avancen lliurement imitant el pas d'oca (cames una mica flexionades i lleugerament obertes, amb posat feixuc però suficientment àgil per a seguir el ritme) i començant amb el mateix peu.

Es balla tota la cançó fins que s'acaba. Després s'atura la música i el qui anava el primer passa a la cua: es balla novament amb el nou ballador al cap. Un cop ballada la cançó sencera, es torna a fer el mateix amb el tercer ballador, aturant altre cop la música per poder-se canviar de lloc. (D'aquesta manera tots els balladors passen a conduir, improvisant el camí que la filera ha de seguir.)

Variació: quan ja s'ha memoritzat l'esquema de la dansa (i per fer-ho més variat) es pot anar parant la música, ja no al final de la cançó sinó cada cop que es vulgui fer canviar el ballador del cap de la filera.

DISCOGRAFIA:

Zwölf Variationen über das französische Lied «Ah, vous dirai-je, Maman» KV 300 e (265) 1778.



Eulàlia Per

TEXT:

Quan tres oques van al camp
la primera (bis),
quan tres oques van al camp
la primera va al davant.
La segona va al darrera
i després ve la tercera.
Quan tres oques van al camp
la primera va al davant.

El primer Graó

PATIM, PATAM, PATUM

Pre-escolar-3. Matèries globalitzades.

Per a nens de 5 a 6 anys.

Roser Ripoll, Roser Mitjans, Rosa Collado,
M. Àngels Arnaus, M. Eulàlia Antonès.

PAM I PIPA

Pre-escolar-2. Matèries globalitzades.

Per a nens de 4 a 5 anys.

Roser Ripoll, Roser Mitjans, Rosa
Collado, Joana Danés, Valentí Vilar.

Il·lustracions de Roser Capdevila

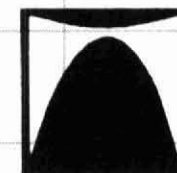
Els quaderns de pre-escolar de la col·lecció GRAÓ globalitzen tot allò que el nen ha de realitzar o assimilar.

Matèries ordenades en progressió de dificultat que ajuden al nen a estructurar el seu pensament.

Una base sòlida per començar amb bon peu, i d'una manera pràctica, la seva formació.



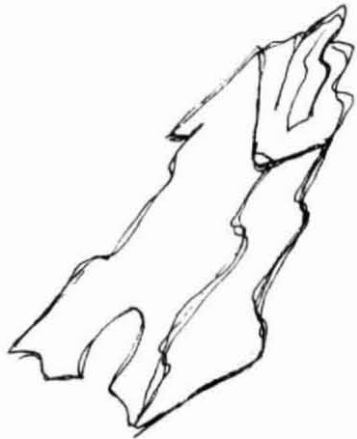
COL·LECCIÓ
GRAÓ



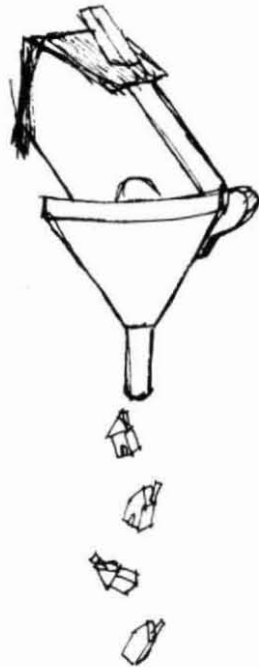
**EDITORIAL
TEIDE**

Viladomat, 291 - Tel. 250 45 07
08029 Barcelona

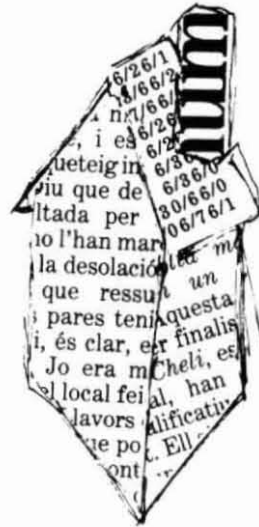
visca la pepa!



L' ESCOLA
ES DEFORMA?



L' ESCOLA
ES CONFORMA?



L' ESCOLA
S' INFORMA?



L' ESCOLA
ES REFORMA?



L' ESCOLA
ES TRANSFORMA?



TINC UN PROBLEMA AMB LA FORMA ...



infant i societat

HISTÒRIES D'OLORS

JOAN MAYNÉ AMAT

HISTÒRIES D'OLORS és una exposició que va organitzar el Museu de Badalona els mesos de maig i juny de 1987. Enguany serà itinerant per tota la geografia catalana.

En proposar-nos de fer una exposició que hauria de coincidir amb les Festes de Maig de la ciutat teníem molt clar que havia de sintetitzar diverses característiques: festiva, lúdica, participativa, creativa, arrelada a Badalona i als continguts propis del Museu, a la vegada que no tingués edat. Feia temps que teníem al cap fer una exposició que tingués les olors com un dels seus components. També sabíem de la dificultat de portar-ho a terme ja que molts altres ho havien intentat i, que se sàpiga, després d'una exposició pionera feta a la Fundació Miró ara fa 8 o 9 anys —amb un plantejament molt diferent—, no se n'havia realitzat cap altra. Així, després de valorar diverses variants, va ser com s'arribà a proposar un recorregut històric a través —fonamentalment— d'olors, concretat en diversos llocs i situacions.

L'exposició oferia dues lectures diferents. La primera consistia en un discurs més descriptiu i realista, que tenia com a suport els textos històrics elaborats per Montserrat Carreras i Margarida Abras. Aquests textos oferien la base per a interpretar les olors fetes pel Departament de Creació de LUCIA S.A. Així, textos i olors intentaven reflectir ambients, alguns de coneguts i d'altres de desconeguts per ser llunyans en el temps, però objectivables, en certa mesura, a partir de les dades de què es disposa en l'actualitat.

La segona lectura, que s'oferia de forma paral·lela i interrelacionada amb la primera, consistia en una lectura creativa i poètica sobre els mateixos successos i situacions. Les il·lustracions foren fetes per Josep Uclés i els textos poètics per Coloma Lleal, tots dos badalonins i prou coneguts arreu. Aquesta segona lectura, lluny de reproduir les situacions, oferia una visió particular i independent dels temes, convidant la imaginació dels visitants, grans i petits, a deixar-se portar per aquest recorregut de suggeriments.

«Històries d'Olors» va suposar per a tots nosaltres un repte pel que fa a la interpretació de la història, pel que condicionà el treball dels creadors i pel que obligà a treballar aromes insòlites i irreverents en perfumeria pel fet d'obtenir-les a partir de les primeres matèries habituals.

L'exposició va ser una experiència molt interessant tant per als que la vàrem viure des de la seva gestació com per als que només van participar del resultat final. Així ho testimonien la major part de parers expressats en el llibre d'opinions que hi havia a la sortida. «M'ha agradat molt l'exposició d'olors i he posat el nas a tots els foradets», hi va deixar escrit l'Anna, una nena de 9 anys, que reflecteix molt bé l'atractiu del joc que es proposava.

J.M.A.

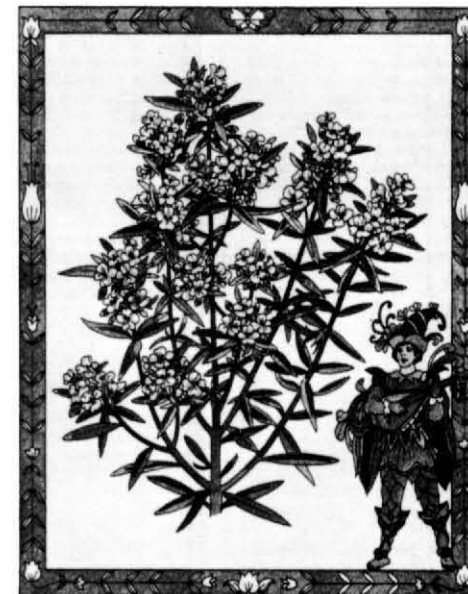
COLOMA LLEAL GALZERAN

Hi ha una imatge de la meva infància que m'ha perseguit constantment. El pare, que era mariner, explicava sovint que quan navegaven per la Mediterrània oriental, molt abans de poder veure la línia de la costa, tan plana a la zona del delta del Nil, ja els arribava l'olor inconfusible d'Alexandria. Jo intentava imaginar-me-la i, a mesura que anava creixent, hi afegia nous ingredients. Estudiava geografia, i em parlaven del riu i del desert, del delta i de l'oasi, i jo fixava aquestes olors. Estudiava història, i em parlaven dels faraons, i dels grecs, i dels romans, i dels àrabs, i dels turcs, i dels anglesos, i dels francesos... que successivament ocuparen aquelles terres, i jo m'esforçava per destriar les olors que cada un d'aquests pobles havien anat incorporant a l'aire dens d'Alexandria. Un toc d'aspre per a Tutankamon, un punt d'àcid per a Alexandre, una engruna de fresc per a Cèsar, un si és no és de mòrbid per a Amar ibn al-'As, una espurna de picant per a Keikh el-Beled, un pèl d'agre per a Napoleó, un polsim d'herbei per a sir Abercrombie, un gra de càlid per al rei Faruk. I quan vaig conèixer Alexandria, vaig superposar l'olor de la gent al carrer, de les parades de fruita madura, dels carros de carn sota el sol, de les mosques i del zotal, a l'olor que jo havia anat creant i que des de feia tants anys ja m'era familiar. Des d'aleshores, no m'és possible de conèixer una ciutat sense esforçar-me per fixar la seva olor, que serà la que després em permetrà de recordar-la.

Per això, quan en Joan Mayné em va parlar de la seva idea, de seguida em vaig engrascar. La possibilitat d'acostar-nos a la història de la nostra ciutat a partir d'unes olors que ens suggereixen diverses sensacions, em va semblar un bon punt de partida. Perquè no n'hi ha prou de saber que el terra que trepitgem (o uns pams més avall) l'havien trepitjat uns homes que anomenem íbers, i després uns altres que anomenem romans. És important que compreguem que uns i altres no només parlaven llengües diferents, i es vestien d'una altra manera, sinó que també feien una olor (o una pudor, depèn de com es miri) molt diferent i, probablement, valoraven d'una altra manera les olors que els envoltaven.

A partir de la idea inicial d'en Joan Mayné, els químics de LUCTA van intentar crear unes olors suggeridores, i en Josep Uclés i jo ens vam deixar portar per aquests suggeriments i ens vam imaginar unes situacions expressades mitjançant imatges visuals o lingüístiques. Però quan ens situem en el món de les sensacions, els elements subjectius tenen un paper fonamental. Ja sé que la meua olor d'Alexandria potser no la reconeixeria cap alexandrí, però per a mi és l'única possible. I tot i que no sabem com era l'olor de les places públiques després d'un acte de fe, cada un de nosaltres sap quina és la imatge de la mort que amaga ben endins, i l'olor que fa la por inconfessable. I és aquesta imatge, i aquesta olor, i aquests sentiments els que vam intentar desvetllar amb l'exposició «Històries d'olors». No com a reconstrucció, sinó com a exercici d'introspecció i d'imaginació que volíem compartir amb els assistents. Perquè no es tractava només d'anar a veure què s'exposava, sinó que érem tots nosaltres, públic inclòs, qui ens hi exposàvem, amb totes les nostres històries d'olors enganxades al nas de la memòria.

C.L.L.G.





La identificació de tot l'univers infantil amb algun animal.

LES PUBLICACIONS PER ALS MÉS PETITS

ROSA MUT I CARBASSA

D'un temps ençà, allò que ve anomenant-se *boom* de la literatura per a infants en català sembla confirmar-se. Cada dia es publiquen més llibres, s'inauguren editorials i s'enceten col·leccions. Així, en un marc prolífic en llibres com l'actual, seria estrany que una part d'aquests no fos adreçada als més petits, perquè si bé en aquest camp no hi ha uns hipotètics compradors directes —els nens i nenes de 0 a 5 anys no compren llibres—, si que hi ha un camp molt ample a qui adreçar l'oferta: pares i educadors.

Pensem que és bo que hi hagi prou llibres com per a escollir el més adient per a cada cas. Passa però que moltes vegades es fa difícil triar el gra de la palla dins la petita muntanya de possibilitats que se'ns ofereix i és per això que de tant en tant cal fer una reflexió sobre el tema.

Si ens fixem en la producció de llibres per als més menuts veiem que en molts casos hi ha una intenció, sovint aconseguida, de proporcionar al nen una visió, un coneixement i un reconeixement del món on viu, d'ell mateix, de jocs i d'aprenentatge, orientada a aconseguir que el nen deixi d'ésser un receptor passiu de missatges i esdevingui un subjecte actiu que, partint de la pròpia experiència, es vagi integrant en el conjunt social.

És interessant d'observar com s'ofereix als nens aquesta visió del món. Quins són els models que la hi proporcionen. Si d'una cosa no cal dubtar és que n'hi ha de tota mena. Des dels llibres per jugar a la banyera, o al jardí fets de plàstic, de fusta, roba, o de pàgines de cartó gruixut, als llibres que els nens poden xumar sense perill perquè estan fets amb materials no tòxics. Des dels llibres-joc que estimulen la participació, la sociabilitat i la convivència, als llibres que inicien el nen en el coneixement de l'entorn, els primers aprenentatges en la lecto-escriptura, les matemàtiques i el coneixement del medi, de les ciències naturals i la geografia.

Un apartat no menys important el constitueixen els llibres de creació literària, contes clàssics i tradicionals, cançons, poemes i embarbussaments. Una munió de propostes que estimulen la creativitat i la imaginació. Fins no fa gaire trobàvem a faltar contes d'autors contemporanis per als més petits, contes amb una bona dosi de fantasia però prou curts i amb un llenguatge acurat per tal que els fossin entenedors, però darrerament diverses editorials van omplint aquesta mancança.

D'entre els diversos blocs temàtics que podem agrupar, el que més destaca i el que veiem que més es repeteix al llarg del temps és la identificació de tot l'univers infantil amb algun animal. Si us fixeu, veureu que prenent com a protagonistes un reguitzell d'animalons dibuixats amb més o menys en-

cert —aquí el gust personal del mediador hi té molt a dir—, nens i nenes podran reconèixer i identificar tots els objectes i les accions que li són familiars.

Pel que fa a la il·lustració, tant d'aquest grup de llibres com de tots els adreçats als més menuts, cal tornar a insistir com és d'important l'encontre imatgenen en les primeres edats lectores. Com la identificació dels objectes i les sensacions estimula la intel·ligència i l'afectivitat. I finalment remarcar la conveniència de presentar molts models per tal d'augmentar la creativitat. Això no obstant, cal tenir en compte que un dibuix molt ric i ple de detalls que convé a 5 anys pot resultar confús als 2. Cal que els dibuixos reforcin el text amb imaginació.

Als llibres protagonitzats per animals segueixen en volum de publicacions els que tenen el nen com a protagonista i el tema central dels quals és la vida en qualsevol dels seus aspectes.

Un altre grup destacat, sempre quantitativament parlant, és el dels llibres protagonitzats per nens i adults que volen posar de manifest la relació afectiva i de comunicació entre ambdós estaments.

Dins aquests tres grups importants en quantitat, la qualitat gràfica, de dibuix, de disseny, composició i contingut hi és altament representada. Di-

riem però que hi trobem a faltar propostes diferents, sobretot pel que fa al segon i tercer grup.

No diem que hi manqui sensibilitat envers el món infantil, pensem que hi cal un xic més d'imaginació per anar més enllà, per presentar problemàtiques i actituds acostades a una altra realitat dins el mateix marc de sensibilitat i rigor formal. Perquè si com dèiem, la qüestió és proporcionar al nen el coneixement i el reconeixement del món que l'envolta amb llibres, trobem a faltar els que mostressin per exemple, pares i mares enfeïnats, amb un repartiment racional de cada una de les seves tasques. Que totes les parelles o famílies en el sentit ampli no estiguin en un mateix nivell d'aquest repartiment o no ho vegin necessari no justifica, al nostre entendre, que en els llibres no se'n parli.

Podem veure que, encara avui, quan els llibres ofereixen la visió d'una mare que treballa és perquè ho fa de mestra, bibliotecària o il·lustradora, feines totes elles «femenines», com és sabut. No hi ha mares metgesses, advocades, ni taxistes, ni treballadores en una cadena de muntatge d'una fàbrica, ni guiant un autobús si molt convé. Segurament que hi ha feines que obliguen més que altres a fer un repartiment nou de papers dins el nucli familiar.

Si volguéssim podríem comptar amb els dits d'una mà les vegades que hauríem vist representat un pare que es lleva per donar el biberó o el xumet o per canviar els bolquers al bebè que plora. Els pares mai no acompanyen els nens al metge, ni quasi mai no expliquen contes. I ens consta que n'hi ha.

Troblem avis molt tolerants però en certa manera poc propers —en general els avis se'ls presenta com de visita, sempre riallers i sempre disposats a omplir de petons els nens—, un xic lluny de la problemàtica dels avis que s'han

... llibres que inicien el nen en el coneixement de l'entorn.





Faltarien llibres que mostressin pares i mares enfeïnats, amb un repartiment racional de cada una de les seves tasques.

de fer càrrec dels nêts per necessitat familiar havent d'ocupar moltes vegades el paper dels pares.

Quan hi ha representats els mestres —hem observat que en els llibres hi surten pocs homes fent de mestre, sobretot en aquests per als més petits—, són sempre comprensius, no se'ls escapa una i és normal, perquè en els llibres els nens mai no tenen problemes ni amb els companys de classe, ni amb els de carrer ni a casa. En general el problema que hi ha més tractat és el de la gelosia quan a un nen li ha de néixer un germanet. És cert que encara trobem tractat algun altre problema com ara la timidesa i la por, però ho trobem poc sovint.

Totes aquestes qüestions fan que ens preguntem si:

¿Cal que als nens només se'ls donin uns llibres impecables i sense esquerdes pel que fa als valors representats?

¿Estimularem així en els nens el coneixement de la realitat, la comprensió i la tolerància?

Les preguntes queden formulades i les respostes segurament que les trobarem si entre tots hi anem reflexionant.

En tot cas, voldria afegir que si es considera que el llibre forma part integrant de les eines culturals a l'abast i que justament per això ha de contemplar i promocionar l'estudi dels canvis de tota mena que es van produint en la societat, el llibre per a infants no n'hauria d'estar exclòs.

Si disposèssim de més espai ens agradaria analitzar molts aspectes dels llibres per a nens i nenes, però una reflexió general obliga a deixar molts punts en blanc. Malgrat tot farem un incís per fixar-nos en els llibres que mostren els primers aprenentatges. D'entrada veiem la necessitat de qüestionar-nos, sense aprofundir per això de l'espai, la utilitat dels llibres que traspassen al paper la representació d'activitats com pujar i baixar, davant i darrera, saltar i parar, és a dir, totes les que fan referència a la psicomotricitat, perquè veiem difícil, sobretot en aquest cas, substituir la pràctica per unes imatges per molt ben fetes que estiguin. L'experimentació amb els mateixos nens és realment insubstituïble.

Acabem aquest breu repàs a les publicacions per als més menuts fent constar que la preocupació dels mestres —mediadors per excel·lència— per a potenciar el gust per la lectura des de les primeres edats lectores es fa cada vegada més evident, es nota un progrés molt estimulants en aquest sentit fins i tot quan d'allò que es tracta és de l'adquisició del llenguatge i el mecanisme de la lectura. Estem molt lluny d'aquells textos que confegien lletres però que no deien res. Ara els nostres vaillets aprenen a llegir amb textos que tenen sentit i amb il·lustracions tan acurades com les del millor llibre de contes.

R.M.C.

EGB

editorial cruïlla

Un mètode
d'aprenentatge, fàcil i atractiu



Gripau Blau

Lecto-escritura

Un mètode nou per a una escola en renovació permanent. 6 quaderns

T. Mayor/M. Seix/A. Massip



Llengua 1-2

Llibres de llenguatge

En la més genuïna tradició de l'escola catalana

F. Garriga/M. Martorell/B. de Mas/A. Viñolas



Nins 1-2

Aprenentatge globalitzat

6 quaderns experimentats que faciliten el treball

Equip IEPS



Experiències 1-2

Iniciació cívica

Reflexió, per part del nen, sobre la pròpia identitat i l'entorn proper

M. Amat/T. Pijoan

Distribuidor exclusiu: **CESMA S.A.**
C/ Progrés 294-296 / 08912 Badalona
T. 383 10 11





infant i salut

El mal d'esquena, és, cada cop un problema més freqüent al nostre ambient. La majoria d'individus n'han patit o en patiran alguna vegada durant la vida.

El sedentarisme, l'obesitat, les situacions d'estrés psíquic i altres factors, propis del nostre segle, contribueixen d'una manera important a la prevalència d'aquesta afecció. És per això que la modificació d'alguns hàbits de vida, i una major aproximació al coneixement del propi cos, han de ser els principals factors que contribuiran a prevenir o alleujar aquest sofriment.

MAL D'ESQUENA

MARTÍ BIRULÉS — MANEL BERROCAL I CORREDÓ

Aproximació a l'anatomia de la columna vertebral

La columna vertebral és l'eix del nostre organisme. Està constituïda, bàsicament, per teixit ossi, formant una estructura bàsica que es va repetint; és el que coneixem com a «vèrtebres», que en un nombre total de vint-i-quatre, i amb l'os anomenat sacre, la formen. Les vèrtebres que integren la columna vertebral es divideixen en regions, amb característiques morfològiques i funcionals ben diferenciades. Les set primeres vèrtebres integren la regió cervical, que fa d'unió entre el crani i la zona següent anomenada regió dorsal i que està formada per dotze vèrtebres. A continuació la regió lumbar, constituïda per cinc vèrtebres i finalment l'os sacre, format per cinc vèrtebres fusionades entre elles.

En situació de repòs, la columna no segueix una línia absolutament recta, sinó que té una sèrie de corbatures que li són pròpies, amb zones de con-

cavitats i convexitats, denominades respectivament LORDOSIS i CIFOSIS. Per això es diferencia entre lordosi cervical, cifosi dorsal i lordosi lumbar. S'ha de tenir en compte que, a part del teixit ossi, existeixen altres estructures anatòmiques, íntimament lligades a la vèrtebra, i que són elements bàsics, que en permeten la mobilitat. Entre elles lligaments, músculs, cartílags, i estructures fibroses com l'anomenat disc intervertebral. Aquest darrer té una certa capacitat elàstica, i està situat entre les vèrtebres, actuant com a sistema esmorteïdor dels moviments de la columna.

Una altra de les funcions de la columna és la de servir de protecció a la substància nerviosa de la medula espinal, que passa al seu través.

La zona de la columna que exerceix la funció de suport del nostre propi pes és, principalment, la regió lumbar, i la regió cervical és la més mòvible de tota la columna.

El dolor que afecta la regió lumbar de la columna vertebral s'anomena LUMBÀLGIA o LUMBAGO.

Factors que poden contribuir a la lumbàlgia o lumbago

Són d'origen diversos; únicament comentarem els més importants i els més freqüents.

Existeixen causes denominades orgàniques que produeixen lumbàlgia. S'entenen com a tals les malformacions estructurals de la columna, que comporten alteracions en la dinàmica, i que poden generar dolor. No ens hi estendrem ja que són molt infreqüents.

D'altra banda, existeixen moltes circumstàncies on, per sobrecàrrega de la musculatura de la columna vertebral, pot provocar-se una contractura d'aquesta musculatura, capaç de generar dolor. Així, per exemple, se sap que l'obesitat, pel canvi en el centre de gravetat que comporta, i la sobrecàrrega sobre estructures musculars i carcassa òssia que provoca, pot ser origen de dolor, sobretot a la zona lumbar. D'altra banda la repetició de moviments, principalment si es realitzen de forma incorrecta, pot tenir com a conseqüència una sobrecàrrega de certs grups musculars. Totes les postures anòmales, que quasi sempre es realitzen de manera automàtica, i per tant inconscient, poden provocar fatiga muscular i dolor a determinades zones.

Un dels factors més importants en la gènesi del dolor lumbar, la importància del qual rau tant en la freqüència com a agent causal, com en la possibilitat que ofereix d'identificació i per tant de prevenció del mateix individu, és l'estrés psíquic, que origina en múltiples ocasions contractures musculars inconscients, i que l'individu solament percep a través del dolor que originen. Cal destacar que simplement amb tècniques de relaxació pot aconseguir-se la desaparició del quadre dolorós.

Val la pena ressenyar que un altíssim percentatge de lumbàlgies, i en general de mals d'esquena, són autolimitats, és a dir, que cedeixen espontània-

Espai per a una creativitat sense límit

in-37

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

MANLEY®

ment sense cap mena de tractament en pocs dies, i que el repòs relatiu i la rehabilitació precoç són factors que contribueixen a la recuperació. En tot cas qualsevol episodi de mal d'esquena que no cedeixi amb aquestes mesures requereix consulta mèdica i en alguns casos especialitzada.

Un terme molt utilitzat avui és el d'ARTROSI. Amb massa freqüència se li atribueix la causa de la majoria de mals d'esquena. En realitat, s'entén per artrosi un procés degeneratiu i progressiu, que pot afectar les vèrtebres de la columna, del qual es coneixen alguns dels factors que hi intervenen, com són l'edat, la menopausa en les dones, l'obesitat, etc. Aquesta «malaltia» és molt poques vegades la responsable de l'aparició de dolors a la columna. Si a totes les persones de més de seixanta-cinc anys se'ls realitzessin radiografies de la columna vertebral, la majoria tindrien signes radiogràfics compatibles amb l'artrosi de columna. En realitat solament una mínima part desenvolupen dolor com a símptoma d'aquesta malaltia. És per això que s'hauria de sensibilitzar, tant la població en general, com els professionals mèdics, a no atribuir a l'artrosi la causa de la majoria de mals d'esquena, que obeeixen altres causes, i a no realitzar exploracions radiològiques en excés, ja que només en comptades ocasions contribueixen a aclarir el diagnòstic de la causa desencadenant del dolor, que la majoria de vegades queda per aclarir. Un altre terme mèdic, utilitzat massa vegades de forma errònia, és el de REUMA o REUMATISME. En realitat aquest concepte es refereix a l'existència d'un procés inflamatori, no degeneratiu, que afecta generalment diverses articulacions de l'organisme i que, a més, pot afectar altres òrgans. No té res a veure amb l'artrosi, i el seu pronòstic i tractament són totalment diferents.

En referència a allò que s'ha anomenat HÈRNIA DISCAL, direm que es tracta d'un procés degeneratiu, que afecta l'anteriorment anomenat disc intervertebral, i que, com a conseqüència d'una sobrecàrrega d'aquest, produïda per factors molt diversos, en provoca un aixafament, no dolorós per ell mateix. Això no obstant, aquesta pèrdua d'alçada del disc pot provocar que surti pels costats i que comprimeixi grups de fibres nervioses dels voltants que procedeixen de la medula espinal; apareix llavors el que s'anomena CIÀTICA o LUMBOCIÀTICA, que pot produir dolors irradiats cap a la cama i el peu. A cops cal tractament quirúrgic per a descomprimir les arrels nervioses afectades.

Importància i actitud davant el mal d'esquena

Almenys el 70 % dels individus experimenten dolor lumbar alguna època de la vida. El dolor lumbar és una malaltia de remissió espontània; aproximadament el 40 % dels pacients veuen remetre el dolor en una setmana, el 60-85 % en unes tres setmanes i el 90 % en uns dos mesos. El dolor lumbar es caracteritza, conjuntament amb la remissió, per una notòria tendència a la recidiva. El primer episodi de dolor lumbar és el més breu i menys intens; les recidives són, en general, molt més llargues. Els símpto-

mes a l'esquena, amb igual freqüència en homes i dones, comencen a la tercera i quarta dècades, i arriben a la màxima intensitat en la cinquena dècada i començament de la sisena.

El dolor lumbar és una de les afeccions més observades pel metge general, i es calcula que als Estats Units condueix a una pèrdua anual de 1.400 dies de treball per cada 100 treballadors.

En tot cas la nostra intervenció ha de dirigir-se a prevenir l'aparició d'exacerbacions, evitant tant com sigui possible les circumstàncies desencadenants; això evita alhora la cronicificació.

Convé divulgar, a més, aquelles mesures que pot autoadministrar-se el mateix individu per alleujar les molèsties en cas que aparegui el dolor.

Entre aquestes mesures trobem les següents:

REPÒS AL LLIT: És la primera mesura del tractament. Cal evitar, tant com es pugui, l'aixecament de pes, la inclinació cap endavant i estar assegut de forma prolongada; es permet adoptar aquestes posicions durant períodes de temps breus i amb un suport adequat per a l'esquena i es braços.

REHABILITACIÓ PRECOÇ I PROGRESSIVA: Hi ha tres tipus d'exercicis bàsics que es prescriuen habitualment.

1. Exercicis de hiperextensió de l'esquena, per a enfortir els músculs paravertebrals; actualment aquesta tècnica és controvertida.
 2. Exercicis de mobilització de la columna vertebral, en particular en flexió.
 3. Exercicis de tensió vertebral en flexió, amb augment secundari de la pressió intraabdominal. A continuació enumerem una successió d'exemples.
 - Contreure els músculs abdominals (empènyer el melic cap a la columna vertebral) de la manera més ferma possible.
 - Contreure els glutis. Relaxar.
 - Combinar contraccions abdominals i glúties per produir una inclinació de la pelvis amb flexió de la columna lumbar.
 - Contreure els abductors del maluc i el fons pelvià (ajuntar les cames).
- Un cop assolida destresa en aquests exercicis, s'han de mantenir les contraccions tant com es pugui (5-15 seg.). Es progressarà augmentant la durada i la quantitat d'exercicis. Aquests exercicis es poden realitzar en bipedestració i fins i tot caminant.

APLICACIÓ DE CALOR LOCAL: Encara que és una mesura terapèutica molt controvertida, s'accepta que l'aplicació de calor local a la zona dolorosa, juntament amb les mesures ja citades, pot contribuir a alleujar els símptomes.

NATACIÓ

La resta de mesures terapèutiques que consisteixen a indicar fàrmacs, traccions, manipulacions, cotilles i subjeccions, i lògicament la cirurgia, són d'exclusiva indicació mèdica.

Curs 1988/89

Libres concebuts per tal que siguin una eina idònia per afavorir l'observació i l'experimentació i facilitar als alumnes la descoberta i la comprensió del seu cos, de l'entorn social i del medi natural.

Experiències Socials i Naturals

Espurna

Libre de l'alumne
Proposta didàctica
1^{er} i 2^{on} EGB

Ciències Socials

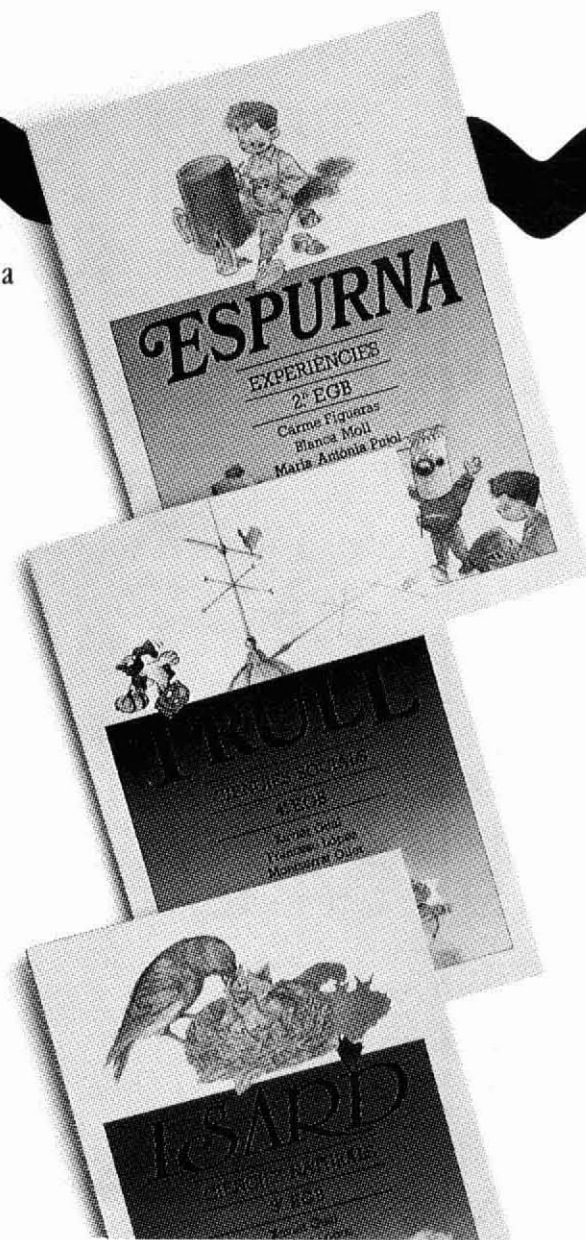
Trull

Libre de l'alumne
Proposta didàctica
3^{er}, 4^{rt} i 5^e EGB

Ciències Naturals

Isard

Libre de l'alumne
Proposta didàctica
3^{er}, 4^{rt} i 5^e EGB



Libres Barcanova

L'alternativa
renovadora per
a l'ensenyament
de les Ciències
Socials i Naturals
a l'escola catalana

Editorial

BARCANOVA

La Renovació Pedagògica en marxa



racó del conte

LA PEDRA D'OR

«MARDUIX»

Vet aquí, una vegada, en una vella i misteriosa ciutat, hi havia un castell on hi vivia una sola persona, l'Elionora.

L'Elionora era una princesa gòtica com el seu castell i una mica especial, tenia poders màgics, entenia el llenguatge dels ocells; això feia que es trobés ficada en mil i una aventures.

Un dia l'Elionora va convidar a sopar uns amics, l'un era un home jove ben plantat, com si bagués sortit d'una pintura de començament de segle. L'altre era encara més estrany, semblava d'un altre món amb la seva capa platejada i la cuirassa. Tots tres eren bons amics.

Cap al punt de mitja nit es van acomiadar i l'Elionora es va quedar tota sola una altra vegada. A fora era fosc com una gola de llop, quan tot d'una, es va sentir un fort bategar d'ales; eren dos ocellots negres com el sutge, tenien una estranya i terrorífica conversa, xisclant sense parar.

—Perico, te'n recordes? rac, rac, rac...

—Sí que me'n recordo, diu, Rovellat, ara tot és nostre, el nostre amo, el de les banyes vermelles ja ens ho deia, rac rac, rac...

—Digues, Rovellat, digues...

—La Pedra d'or que esmicola el món, te'n recordes?

—Sí, sí, quina destrossa, quan passa per un camp -xafff, xafff, el destrossa, quan passa per un poble no en queda pedra sobre pedra, només ella quedarà, ha, ha, ha...

—I la gent com corre, fuig espantada. I tot queda erm! ha, ha, ha...

—Nosaltres i el nostre amo el senyor de les Banyes.

—Xst, xst, saps una cosa? només hi ha una persona que pels poders que té la podria destruir, no ho diguis a ningú, saps qui és? L'Elionora. Xst, xst!!!!

I dient això els ocellots van entrar per una d'aquelles finestres punxegudes, on l'Elionora corria d'un costat a l'altre, espantada, pel que acabava de sentir, però prou sabia el que havia de fer: anar a buscar la pedra allà on fos i destruir-la per trencar el seu malefici. Sabia que encara una aventura perillosa podia comptar amb els seus amics.

A la nit succeí una cosa ben estranya: somnià que ella mateixa passejava pel castell, —toc, toc, toc. Algú truca a la porta, Elionora obre i res, ningú! Tornen a trucar, toc, toc, altre cop, ningú! En ajustar la porta Elionora es troba cara a cara amb un home vestit de vermell i embolcallat amb

una immensa capa negra; té la cara del color del vestit, i una barbata punxeguda i negra i dues banyes li surten del front. L'Elionora s'espanta, però ell amb veu falaguera la tranquil·litza dient que la volia ajudar. Rient per sota el nas, li posa una capa sobre l'espatlla tot dient-li que li farà un bon servei per al viatge que ha de fer. L'Elionora prova de treure's la capa però no pot. I amb veu ronca l'estrany personatge que no era altre que el diable, li diu:

—Mai no arribaràs a destruir la Pedra d'Or, Elionora, mai! Aquesta capa em pemetrà saber sempre on ets, ha, ha, ha...

Pobra Elionora, has caigut en un parany!!

Dient això s'esfumà.

L'Elionora es despertà dient: quin mal somni!

Però tot seguit comprovà que no era així, perquè duia la capa a l'esquena i no se la podia treure.

Malgrat tot marxà amb els seus dos amics. Caminaren hores i hores de nit i de dia.

Tot d'una es trobaren davant d'un riu sense pont per poder-lo travessar; sort d'un bàrquer que amb veu amable s'oferí per portar-los amb la seva barca, els va fer pujar i així passaren el riu. Un cop a l'altra banda, el barquer, que no era altre que el dimoni, els digué:

—Per haver-vos ajudat m'heu de donar la vostra joventut: he de destruir el món i això gasta molt, necessito la vostra joventut...

I dient aquestes paraules els tres amics notaren com s'anaven encongint, tornant-se vellets.

Marxaren amb gran tristesa al cor però sense defallir. Caminaven lentament, molt lentament. Elionora els portà fins un poble els habitants del qual no coneixien el pànic ni la infelicitat, perquè un drac blanc els protegia del malefici de la Pedra d'Or. L'home més vell els digué:

—A la sortida del poble, hi ha la Font dels tres raigs, beveu un glop començant d'esquerra a dreta, així recuperareu la vostra joventut. Després d'això aneu a buscar la fatídica Pedra d'Or. Us desitjo molta sort.

Tal sentiren tal feren. Després de recuperar la joventut perduda anaren a trobar la Pedra que udolava com si tingués vida pròpia, fent una dansa infernal amb els corbs i el diable.

Elionora pogué deslliurar-se de la capa i llançant-la sobre el diable el féu desaparèixer deixant una gran flamarada i pudor de sofre. Ara només quedava destruir la Pedra d'Or. I ho feu l'Elionora amb l'espasa.

S'acosten a la Pedra, l'encerclen.

Elionora aixecà l'espasa i d'un cop precís partí la pedra en dues, provocant una explosió de mil colors acompanyada de diferents sons esgarri-fosos, i la pedra s'esmicolà; el malefici s'havia trencat. L'aventura s'havia acabat. Retornaren al castell, on ho festejaren tant com van poder, tot era festa, tot era alegria...

I això va ser així perquè és veritat i, si no, bé ho podria ser. Vet aquí un gos, vet aquí un gat, el conte s'ha acabat.



Conte basat en l'espectacle del grup «Marduix», titulat «La pedra d'Or»



GENERALITAT DE CATALUNYA

Departament de Cultura

Centre d'Història Contemporània de Catalunya

Obres publicades per investigadors del Centre des de l'inici de les seves activitats, l'any 1985, o a la publicació de les quals ha contribuït. El Centre té com a norma no editar directament cap obra.

Josep M. Solé i Sabaté: **La repressió franquista a Catalunya (1938-1953)**. Presentació de Josep Benet. Pròleg de Josep Termes. Barcelona, Edicions 62, Col. «Catalunya sota el franquisme», dirigida per J. Benet, 1985. 622 pp. Preu: 3.000,- Ptes.

Joan Villarroja i Font: **Revolució i Guerra Civil a Badalona. 1936-1939**. Pròleg de Josep Benet. 1a. edició, 1985. 2a. edició, 1986. Editor: Ajuntament de Badalona. Amb il·lustracions en blanc, negre i color i mapa desplegable. 232 pp. Preu: 800,- Ptes.

Josep M. Bernils i Mach: **La Guerra Civil a Figueres (1936-1939)**. Pròleg de Josep Benet. Figueres, Editorial l'Empordà, S.A., 1986. 254 pp. Preu: 900,- Ptes.

Joan Garriga i Andreu: **Revolta i guerra civil a La Garriga (Vallès Oriental) 1936-1939**. Presentació de Núria Albó. Pròleg de Josep Benet. L'Aixernador, edicions argentonines, 1986. 248 pp. Preu: 950,- Ptes.

Albert Manent: **El molí de l'Ombra. (Dietari polític i retrats, 1946-1975)**. Barcelona, Edicions 62, Col. «Catalunya sota el franquisme», dirigida per J. Benet, 1986. 224 pp. Preu: 1.150,- Ptes.

Guerrilles al Baix Llobregat, Els «carrasquets» del segle XVIII, i els carlins i els republicans del segle XIX. Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Biblioteca Abat Oliba, 46, 1986. 876 pp. Preu: 2.000,- Ptes.

Josep M. Solé i Sabaté i Joan Villarroja i Font: **Catalunya sota les bombes (1936-1939)**. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Abat Oliba, 49, 1986. 376 pp. Preu: 2.000,- Ptes.

Ignasi Terrades i Saborit: **El cavaller de Vidrà. (De l'ordre i el desordre conservadors a la muntanya catalana)**. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Abat Oliba, 54, 1987. 444 pp. Preu: 2.120,- Ptes.

John Langdon-Davies: **La Setmana Tràgica de 1937. Els fets de maig**. Pròleg de Marià Manent. Edició i introducció de Miquel Berga. Traducció catalana de Carles Urritz i Carme Geronès. Barcelona, Edicions 62, 1987. 176 pp. Preu: 1.000,- Ptes.

Josep M. Solé i Sabaté i Joan Villarroja i Font: **L'ocupació militar de Catalunya. Març 1938-Febrer 1939**. Pròleg de Pere Calders. Barcelona, Editorial L'Avenç, Col. Clio, núm. 8, 1987. 130 pp. Preu: 925,- Ptes.

La persecució religiosa de 1936 a Catalunya. Testimoniages. A cura de Josep Massot i Muntaner. Pòrtic d'Albert Manent. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 66, 1987. 356 pp. Preu: 800,- Ptes.

Josep Massot i Muntaner: **El desembarcament de Bayo a Mallorca (Agost-setembre de 1936)**. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 61, 1987. 468 pp. Preu: 985,- Ptes.

Manuel Gimeno: **Revolució, guerra i repressió al Pallars (1936-1939)**. Presentació de Ramon Boixareu. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 69, 1987. 184 pp. Preu: 550,- Ptes.

Joan Garriga i Massó: **Memòries d'un liberal catalanista (1871-1939)**. Pròleg de Josep Benet. Introït de Jordi Lemon. Barcelona, Edicions 62, Biografies i Memòries, 8, 1987. 318 pp. Preu: 1.650,- Ptes.

Angel Duarte: **El republicanisme català a la fi del segle XIX**. Vic, Editorial Eumo, Col. «Referències», 1987. 192 pp. Preu: 985,- Ptes.

Josep Massot i Muntaner: **Vida i miracles del conde Rossi (Mallorca 1936 - Màlaga 1937)**. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 72, 1988. 288 pp. Preu: 650,- Ptes.

Miquel Guinart: **Memòries d'un militant catalanista**. Pròleg Albert Manent. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 73, 1988. 222 pp. Preu: 650,- Ptes.

Josep M. Solé i Sabaté - Joan Pous: **Anarquia i República a la Cerdanya (1936-1939)**. El «Cojo de Màlaga» i els fets de Bellver. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Biblioteca Serra d'Or, 74, 1988. 200 pp. Preu: 650,- Ptes.

Manuel Carrasco i Formiguera: **Cartes de la presó**. Edició i pròleg a cura d'Hilari Raguer. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Col. «El gra de blat», 72, 1988. 224 pp. Preu: 500,- Ptes.

informacions

Biblioteca «Rosa Sensat». Inauguració dels nous locals

El dia 23 de març, l'Associació es va vestir de gala per celebrar un esdeveniment que ens va omplir de goig a tots plegats: LA INAUGURACIÓ DEL NOU LOCAL DE LA BIBLIOTECA.

Des de feia molt de temps, sabíem que l'espai on estava situada la biblioteca no reunia moltes de les condicions mínimes que un local d'aques classe ha de tenir i més si vol oferir un servei de qualitat.

Vam tenir l'oportunitat de llogar la planta baixa del costat de l'Associació i redistribuir aquest nou espai juntament amb l'antiga «quadra».

La Fundació Artur Martorell, que vetlla perquè a l'Associació puguem fer realitat els nostres projectes, va fer també seva aquesta iniciativa des del primer moment.

Però érem molt conscients que havíem de demanar l'ajuda de les institucions públiques i privades del nostre país, perquè amb els nostres recursos ordinaris ens era impossible assumir aquest projecte.

Tant l'Ajuntament de Barcelona, com la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona, la Caixa d'Estalvis de Catalunya i nombrosos socis i col·laboradors de la Fundació han ajudat a portar-lo a terme.

En l'acte d'inauguració van prendre la paraula Antoni M. Badia i Margarit, President de la Fundació Artur Martorell, Jaume Cela, President de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat», Marta Mata, de l'equip fundador de «Rosa Sensat» i Regidora d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, que va parlar sobre «La biblioteca per als mestres». Va cloure l'acte Manuel Royes, President de la Diputació de Barcelona.

L'Alcalde de Barcelona, Pasqual Maragall i els Consellers de Cultura i Ensenyament, Joaquim Ferrer i Joan Guitart van excusar l'assistència a l'acte i van delegar en Marta Mata, en Josep Margalef, Secretari General de la Conselleria d'Ensenyament i en Carme Camps, Cap del Servei de Biblioteques de la Generalitat de Catalunya, respectivament.

A la mesa, també hi era Concepció Martínez, responsable del Servei de Biblioteca de l'Associació.

La nova biblioteca estava plena de gom a gom. Realitzacions com aquesta ens encoratgen a tots plegats a continuar treballant per la millora de la qualitat de l'educació.

Extret de: «Ep! mestre» núm 39 abril 1988.

HORARI DE SERVEI ALS LECTORS DE LA BIBLIOTECA

De dilluns a divendres: matí, de 9.30 h a 1.30 h.
tarda, de 4 h a 8 h.

Dissabte: matí, de 9.30 h a 1.30 h.



CASTELLÓ, març 88

Castelló ens fa veure algunes de les seves escoles

Tal i com estava anunciat al núm. 40 de la nostra revista, el dissabte 12 de març vàrem anar a Castelló un nombrós grup de mestres de parvularis i escoles bressol. Érem molts i veníem de molts llocs: de Lleida, de Santa Perpètua de la Moguda, d'Esparraguera, de Torrelles de Llobregat, de Barcelona, de Figueres, de Sant Feliu de Guixols, de la Palma de Cervelló, de Badalona, de Tarragona, de Mollet, de Mataró, de Ciutat de València, i potser, potser encara ens descuidem algú...

Encara que la distància a recórrer era molt llarga vam tenir temps per visitar quatre escoles: E.I. Sant Josep d'Almassora, E.I. Los Gorriones de Nules, Parvulari El Roure de Betxi i E.I. Sambori d'Onda.

A les tres Escoles Infantils visitades vam poder copsar el gran esforç dels equips de mestres, que amb molta il·lusió treballen per fer dels seus edificis uns llocs agradables per als infants, tot donant satisfacció a les seves necessitats bàsicament lúdiques, en aquesta edat. Espais preparats per a fer menjar amb les firetes, per a pentinar i arissar cabells de precoços clients de pseudo-perruqueries, catifes que serveixen de base a construccions de fusta i cartrons; al costat d'això, vam constatar el bon estat dels serveis sanitaris de què gaudeixen aquestes escoles.

El Parvulari que vam visitar feia encara olor de nou i l'equip de mestres que hi treballa estava encara constatant els avantatges i desavantatges del nou edifici. Hi vam poder veure cinc classes plenes de vida, harmonioses de colors i carregades de propostes de treball i de joc, un encertat reflex de la manera de fer als parvularis.

Encara que ressentint la manca de temps, ja que vam esmerçar-ne molt en el viatge, tots ens en vam tornar amb la satisfacció d'haver constatat, una vegada més, que de mestres amb ganes de treballar i il·lusionats n'hi ha més dels que diuen i pensen. N'hi ha molts. I Castelló n'és una mostra més.

Infància



Intercanvi pedagògic Escòcia/Barcelona

L'any 1987 s'ha realitzat un informe sobre «els modes d'atenció a la infància», en el si dels dotze països de la CEE. El treball ha estat encarregat per la Comissió Europea sobre igualtat d'oportunitats a la Dona. La confecció de l'informe ha constituït una ocasió d'intercanvi entre els diversos participants i ha permès donar a conèixer les experiències educatives que s'impulsen arreu.

44-0

En aquest marc comunitari s'han posat en marxa durant el curs 1987-88, una sèrie d'activitats d'intercanvi entre el Departament d'Educació del «Strathclyde Regional Council» encarregat de l'atenció dels infants de 0 a 5 anys a Escòcia i la ciutat de Barcelona. Una de les activitats es portà a terme la setmana del 15 al 20 de febrer. Una delegació de l'esmentat departament visità Barcelona amb una doble finalitat:

Primera: Conèixer l'experiència de les escoles bressol i parvularis municipals i aprofundir en els aspectes de projecte educatiu i qüestions organitzatives d'aquestes escoles. La xarxa d'escoles bressol i parvularis municipals de la ciutat de Barcelona té un prestigi històric reconegut ja des de les experiències d'avantguarda de principis de segle i dels anys 30 fins a l'actualitat; s'ha configurat així un model d'escola que té com a característica oferir als nens petits una atenció qualificada i adequada al seu desenvolupament global i basada en una bona preparació dels mestres i educadors i una estreta col·laboració amb els pares.

Escòcia és l'única zona de la Gran Bretanya on l'atenció dels nens abans dels 5 anys («under five») és competència del Departament d'Educació. A la resta de la Gran Bretanya és competència del Departament de Benestar Social. Disposen de diferents recursos per a l'atenció de la primera infància.

Segona: Conèixer l'enfocament i posta en pràctica del pla de formació per al personal que actualment treballa amb nens de 0 a 6 anys i que encara no té titulació. El «Pla Especial de Magisteri» es porta a terme des del curs passat a diferents escoles de mestres de Catalunya. En aquest Pla només



s'hi poden acollir les persones que estan actualment treballant en escoles bressol o parvularis. La demanda de formació/titulació, a la ciutat de Barcelona ha estat superior a la capacitat de les escoles de mestres i en aquests moments en que s'estan formant dues promocions encara queda un alt percentatge d'educadors interessats a incorporar-s'hi. La problemàtica de la manca de formació acadèmica al costat d'una elevada qualitat professional del personal que treballa amb nens petits no és exclusiva del nostre país, arreu d'Europa les circumstàncies són similars. A Escòcia ja fa temps que es plantegen donar-li una sortida i en saber que a Catalunya està en marxa aquest pla estan interessats per conèixer-lo directament.

Una altra de les activitats que es deriven d'aquest contacte és la visita que educadors del Patronat Municipals de Guarderies Infants, de Barcelona, realitzaren la primera setmana de març a Escòcia per intensificar el coneixement mutu, i durant la qual conegueren els diferents serveis de què disposen per a l'atenció dels infants i les seves famílies abans dels 5 anys.

III Jornades de Recerca Educativa

Del 19 al 21 de maig, tindran lloc a Lleida les III Jornades de Recerca Educativa, centrades en el tema del RENDIMENT ESCOLAR. Les organitza l'ICE de Lleida, on cal adreçar-se per obtenir més informació o per enviar-hi les ponències que siguin d'interès. L'adreça es: ICE, Camp de Mart, 33, 25071 Lleida. Tel. (973) 24 68 93.

«Primer encuentro Preescolar en casa»

Del 8 a l'11 de març ha tingut lloc a Aracena el «Primer encuentro Preescolar en casa», amb la intenció de debatre i posar en comú els trets principals d'aquesta iniciativa educadora que es porta a terme a Andalusia, extenent l'educació a zones rurals molt aïllades sense desarrelar l'infant del seu medi natural. Per a més informació al respecte, cal posar-se en contacte amb la «Dirección General de Promoción Educativa i Renovación Pedagògica» (Sr. Pablo Iglesias), Av. Rep. Argentina, 21, 41011 Sevilla. Tel. (954) 45 99 99.

Barcelona

AULA OBERTA



Descobriu Barcelona mitjançant un programa pedagògic adreçat a escolars de tot Espanya. Estadés de dos o cinc dies durant els quals la ciutat esdevé una gran aula on ampliar els vostres coneixements i experiències.

Podeu escollir un o més dels següents itineraris monogràfics:

1. BARCELONA I LA MEDITERRÀNIA	9. BARCELONA I LES NOVES TECNOLOGIES
2. BARCELONA I ELS GRANS SERVEIS	10. ESTUDIAR A BARCELONA
3. BARCELONA I EL COMERÇ	11. BARCELONA I EL MEDI AMBIENT
4. BARCELONA I L'ESPORT	12. BARCELONA I ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ
5. BARCELONA I LA CIÈNCIA	13. ROMÀNIC I GÒTIC A BARCELONA
6. DESENVOLUPAMENT URBANÍSTIC A BARCELONA	14. MODERNISME A BARCELONA

Llibres a mans dels infants

Bona nit i bon son

HELEN OXENBURY

Barcelona. Joventut, 1987

(Col·lecció «Els llibres grans de Helen Oxenbury»)

Aquesta col·lecció està adreçada a nens ben petits (2, 3 o 4 anys) per la seva temàtica, la seva presentació (és un llibre de cinc pàgines gruixudes de cartró plastificat), els seus dibuixos.

En el cas de «Bona nit i bon son» ens presenta de primer uns nens que dormen, en acabat juguen amb un adult (totes les criatures van identificar aquest adult amb un pare), després es gronxen (els nens deien «són petits però no tenen por i es gronxen sols»), a continuació juguen amb un nen més gran (les criatures deien «aquest nen és el germà més gran»), finalment van a dormir («van a dormir perquè tenen molta son»).

Cal esmentar que l'autora ens presenta uns nens amb diferències ètniques. Pel que hem referit abans podem veure que la història és molt simple i els dibuixos són també senzills, realistes, tendres.

Respecte de la situació entre els nens del llibre la mainada de la classe diu:

—Aquests nens són germans perquè van junts.

—Els nens són germans perquè dormen al mateix llit.

En acabat van apareixent opinions més diverses:

—A mi em sembla que són cosins o que són amics.

—Per mi que no són germans perquè tenen la pell diferent, un és negret, l'altre és morenet, n'hi ha un de blanc i un de grogós. Aquest és grogós perquè està malalt i marejat.

—Aquest que és molt blanc és xinès.

—Ah! Sí! aquest que és negre té les ungles pintades de blanc.

En definitiva, què es pretén en aquest llibre?

A la primeria, segurament que els nens parlin arran de les imatges, de les accions que es desenvolupen. Però hi ha també la intenció del treball de l'inici de la descoberta del concepte de diversitat que hi ha entre les persones. En aquest cas es presenta de forma molt elemental amb nens de diferents races, nens tots ells preciosos, amables i sans.

Segurament és vàlida aquesta forma de plantejar-ho, però com un element més de coneixement i de reflexió. Hem de tenir present que les criatures no configuren els seus valors a partir del que veuen dibuixat o del que se'ls diu, sinó que els configuren a partir de les vivències que han tingut, sempre emmirallant-se amb els adults, els quals suposen per a ells un model i un suport per créixer i formar-se la seva imatge del món.

Bona nit i bon son

Helen Oxenbury



D'altra banda, els nens arriben amb gran quantitat de coneixements a l'escola i, de la mateixa manera, amb un inici de valors assumits segons el que han interioritzat (alguns en diuen «mamat») a casa i dels adults que els han envoltat.

Els nens entendran i creixeran en l'entesa d'un món divers, diferenciat, si viuen en un clima en el qual sigui possible el respecte per la diversitat.

I aquesta diversitat, no l'hem d'entendre únicament en la varietat ètnica, sinó en les diferències de comportament, de ritme d'aprenentatge, les diferències físiques, les diferències fisiològiques.

Aquesta acceptació ha de ser realment assumida pels adults, si volem que sigui assumida pels infants.

Aquest treball, de tota manera, ultrapassa l'àmbit de l'escola i, fins i tot, de la família perquè hem de saber el hàndicap que suposa la importància i la influència que van adquirint els herois dels mass-media moltes vegades mancats dels valors més elementals i són, aquests valors precisament, els que volem treballar a l'escola.

En definitiva, i tornant al llibre que ens ocupa, podem dir que és adequat quan, d'una manera expressa, es vulguin treballar les diferències ètniques i, d'altra banda, vàlid si de forma general volem treballar el fet que tots som iguals i alhora diferents.

Josepa Gómez i Bruguera

cop d'ull a revistes

Creativitat

SOBRE LA IMAGINACIÓ. Josep Soler. «Quaderns», núm. 38, gen. 1988, pp. 20-28.

Didàctica

I BAMBINI E LA MUSICA. Dossier. «Bambini», núm. 1, gen. 1988, pp. 15-49.

L'EAU DANS LE VÉCU QUOTIDIEN DE L'ENFANT. Rose M. Martin. «L'école maternelle française», núm. 3, des. 1987, pp. 17-26.

UNITÀ E PROGETTI DIDATTICI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. Anna Draghetti. «Vita dell'infanzia», núm. 5, gen. 1988, pp. 28-31.

VIVRE LA COULEUR À L'ÉCOLE MATERNELLE. François Werkmeister. «L'école maternelle française», núm. 6, feb. 1988, pp. 17-29.

Educació

IL BAMBINO CHE PASSA ALLE ELEMENTARI. Dossier. «Scuola Materna», núm. 7, gen. 1988, pp. 7-13.

PADRES Y MAESTROS JUNTOS. Seminario de preescolar Agazzi. «Cuadernos de pedagogía», núm. 138, gen. 1988, pp. 36-37.

Educació física

TRABAJO SOBRE PREESCOLARES PRESENTADO POR EL INSTITUTO CRANDON EN EL X CONGRESO PANAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA. Carlos Antelo. «Punto 21», núm. 41, jul. 1987, pp. 33-40.

Lectura i escriptura

INICIACIÓ A LA POESIA. PARVULARI I CICLE INICIAL. Escola Nabi. «Perspectiva Escolar», núm. 121, gen. 1988, pp. 15-18.

TOUS LECTEURS DÈS LA MATERNELLE. Gh. Normandin. «Dialogue», núm. 62, des. 1987, pp. 42-43.

Literatura infantil

HOMENATGE A ARTUR MARTORELL. Monogràfic. «Faristol», núm. 5, des. 1987, pp. 6-45. LA LETTURA INFANTILE NEL MONDO. Monogràfic. «Il giornale dei genitori», núm. 146-147, nov-des. 1987, pp. 1-72.

Orientació pares

GENITORI SEPARATI. G.A. Goresio. «Vita dell'Infanzia», núm. 5, gen. 1988, pp. 37-39.

Pedagogia

LOS VALORES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LOS AÑOS 80. J. Téllez Fuentes. «Itinerario Educativo», núm. 3, oct-des. 1987, pp. 55-70.

REFORMA PEDAGÒGICA: UTOPIA O REALITAT? M. Pujol Burillo. «Escola catalana», núm. 240, nov. 87, pp. 19-20.

Psicomotricitat

PSICOMOTRICIDAD. Dossier. «Comunidad Educativa», núm. 156, des. 1987, pp. 5-11.

Societat

INFORME I PROPOSTA DE POSSIBLE ESTATUT DEL PROFESSORAT. Monogràfic. «Butlletí dels mestres», oct. 1987.

L'EDUCACIÓ EN EL DISCURS POLÍTIC. S. Auberni. «El Món», núm. 297, des. 1987, pp. 24-25.

RÉALISATION D'AMÉNAGEMENTS EXTÉRIEURS POUR LE JEU, LA MOTRICITÉ ET LA DÉTENTE DANS LES ESPACES SCOLAIRES ET URBAINS. Raymond Chicaud. «Vers l'éducation nouvelle», núm. 418, des. 1987, pp. 17-27.

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA

ci-47



Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

Codi P. Població Província

Telèfon

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) per a l'any 1988: 2.450,— Ptes.

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

48-a

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms

Nom i Cognoms del titular

Banc/Caixa Agència

Població Província

no. compte / llibreta

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

(firma)



biblioteca



VILA, Ignasi, **Vigotski: la mediació semiòtica de la ment.** Vic. Eumo, 1987. Col. Interseccions, 6.

Les aportacions de Vigotski al coneixement de la mentalitat de l'infant han tingut i tenen una importància cabdal. A casa nostra les seves obres han arribat força tard i no són massa divulgades. Per això s'agraeix tant l'aportació que aquest llibre representa per a la divulgació de les seves teories sobre l'origen i el desplegament de la consciència de l'infant. Ignasi Vila ha aconseguit concentrar en un volum —que Eumo ha fet assequible— les més rellevants aportacions que Vigotski va establir per al coneixement de la consciència, element que ell considera essencial en l'home i en la humanitat.



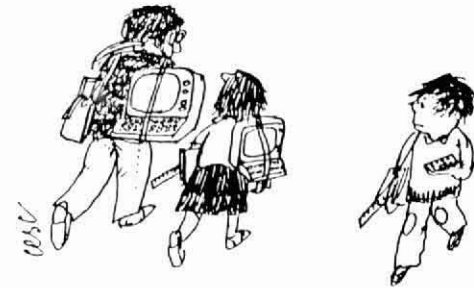
TORRENTS I BERTRANA, Mercè, **Aprender a enseñar a aprender. Palíndrom pedagógico.** Vic. Eumo, 1988. Col. Apunts, 15.

La formació dels mestres és un tema discutit, debatut, controvertit... i poques vegades personalitzat. Mercè Torrents té l'encert d'haver recopilat tot allò que li ha estat material per a la informació, la formació i la reflexió d'una manera personal, «a la seva manera», com un document gairebé autobiogràfic, que converteix el seu llibre en el llibre de tots, que és fresc i clar i concret i, que per ser-ho, esdevé aquell espai necessari per a l'aportació de tots i cadascun dels lectors sobre el tema. Un tema que demana i necessita ser participatiu, basant aquesta participació en la pròpia experiència. Un llibre, un document, un testimoni.

23 ESCOLA D'ESTIU

ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT»

BARCELONA 1988



Del 4 al 15 de juliol

Als C.P. Príncep de Viana (Pegaso). Barcelona.

CONSULTEU EL PROGRAMA DE LA
23^a ESCOLA D'ESTIU

TERTÚLIES. Al llarg del curs sorgeixen temes que centren les converses amb els companys d'escola, que comentem amb altres mestres. En aquest espai trobareu diferents temes per triar.

TEMA GENERAL: REFORMA I CURRÍCULUM

A més del grup de debat que treballarà durant tota l'Escola d'Estiu, hi haurà dues conferències obertes al Palau de la Virreina:

Model de societat, model d'escola. Una reflexió crítica. A càrrec de Josep M. Rodés.

Aspectes polítics i aspectes tècnics en la reforma educativa. A càrrec de Marina Subirats.



Informació i matrícula:

Associació de Mestres "Rosa Sensat"

Còrsega 271, baixos. 08008 BARCELONA

Tl: 237.07.01

*Treball globalitzat
a partir de centres
d'interès*

Passem als mestres l'experiència d'uns altres mestres que han fet treball globalitzat amb els seus alumnes i en coneixen les dificultats, els avantatges i els recursos.

3/4 ANYS

El 3
Quadern amb 12 temes
Carpeta de material
Guia del mestre

4/5 ANYS

El 4
Dos quaderns de treball
Llibre d'imatges
Carpeta de material
Guia del mestre

5/6 ANYS

El 5
Dos quaderns de treball
Llibre d'imatges
Carpeta de material
Cinc murals
Guia del mestre

5/7 ANYS

Nas de barraca
Dotze llibres per
aprendre de llegir

4/6 ANYS

Parla que parlaràs
Material per a aules
d'immersió

*Col·lecció La Clau,
de Rosa Sensat*

**EL CATÀLEG MÉS
COMPLET
D'EDUCACIÓ INFANTIL**



EDITORIAL ONDA. Passeig de Gràcia, 120, pral. Tel. 218 21 16 / 08008 Barcelona

*Cursos globalitzats
a partir
d'objectius d'aprenentatge*

La col·lecció **Xiri-miri** ha sorgit amb l'afany d'oferir una eina de treball que afavoreixi el desenvolupament global dels nens de 2 a 6 anys a partir d'uns objectius concrets fent avançar cada nen des del nivell de desenvolupament i d'aprenentatges en què es troba i tenint en compte les característiques personals i ambientals que li són pròpies.

2/3 ANYS

Quac/Quac
Un quadern de treball
Bossa de gomets
Guia del mestre

3/4 ANYS

Cucut
Dos quaderns de treball
Bossa de gomets
Guia del mestre

4/5 ANYS

Cric-Cric
Dos quaderns de treball
Bossa de gomets
Guia del mestre

5/6 ANYS

En Nil
Dos quaderns
Llibre de lectura
Bossa de gomets
Carpeta de material
Guias del mestre

*Col·lecció Xiri-miri
de l'Avet*