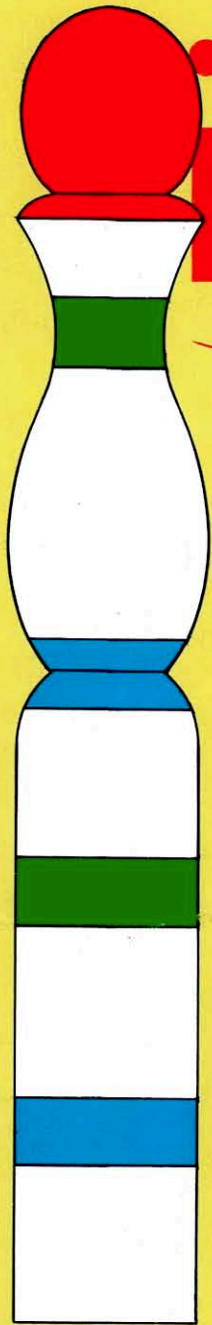


in-fàn-ia

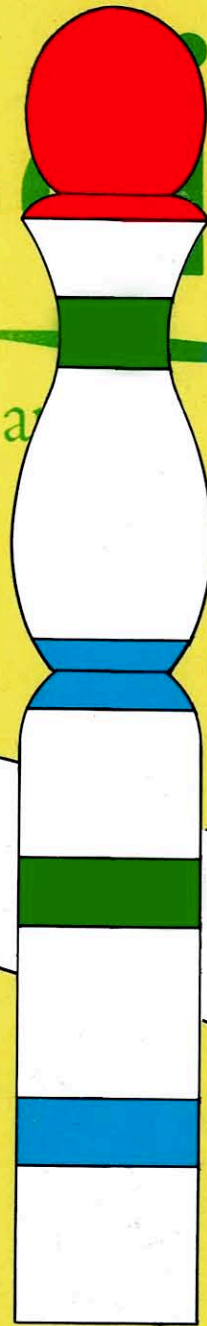
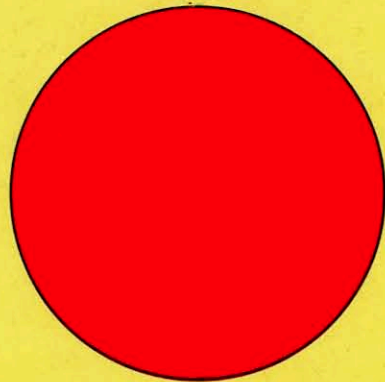
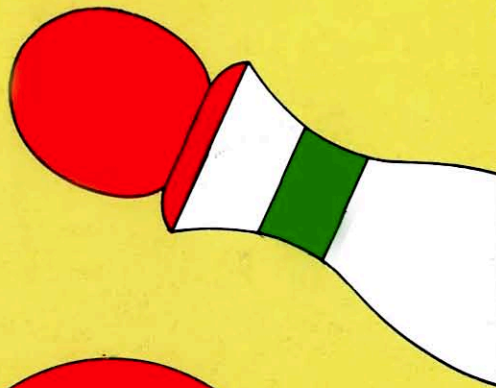
educar de 0 a 6 anys



REVISTA

DE L'ASSOCIACIÓ

DE MESTRES

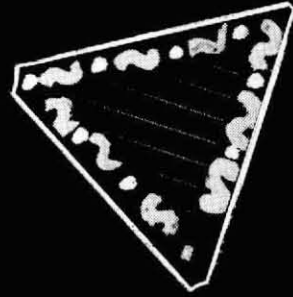
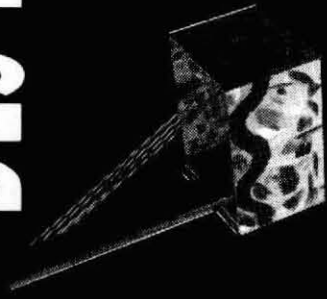


ROSA SENSAT

Nº 48

MAIG-JUNY 1989

EL MUSEU DE LA MÚSICA DES DE LES ESCOLES



Exposició

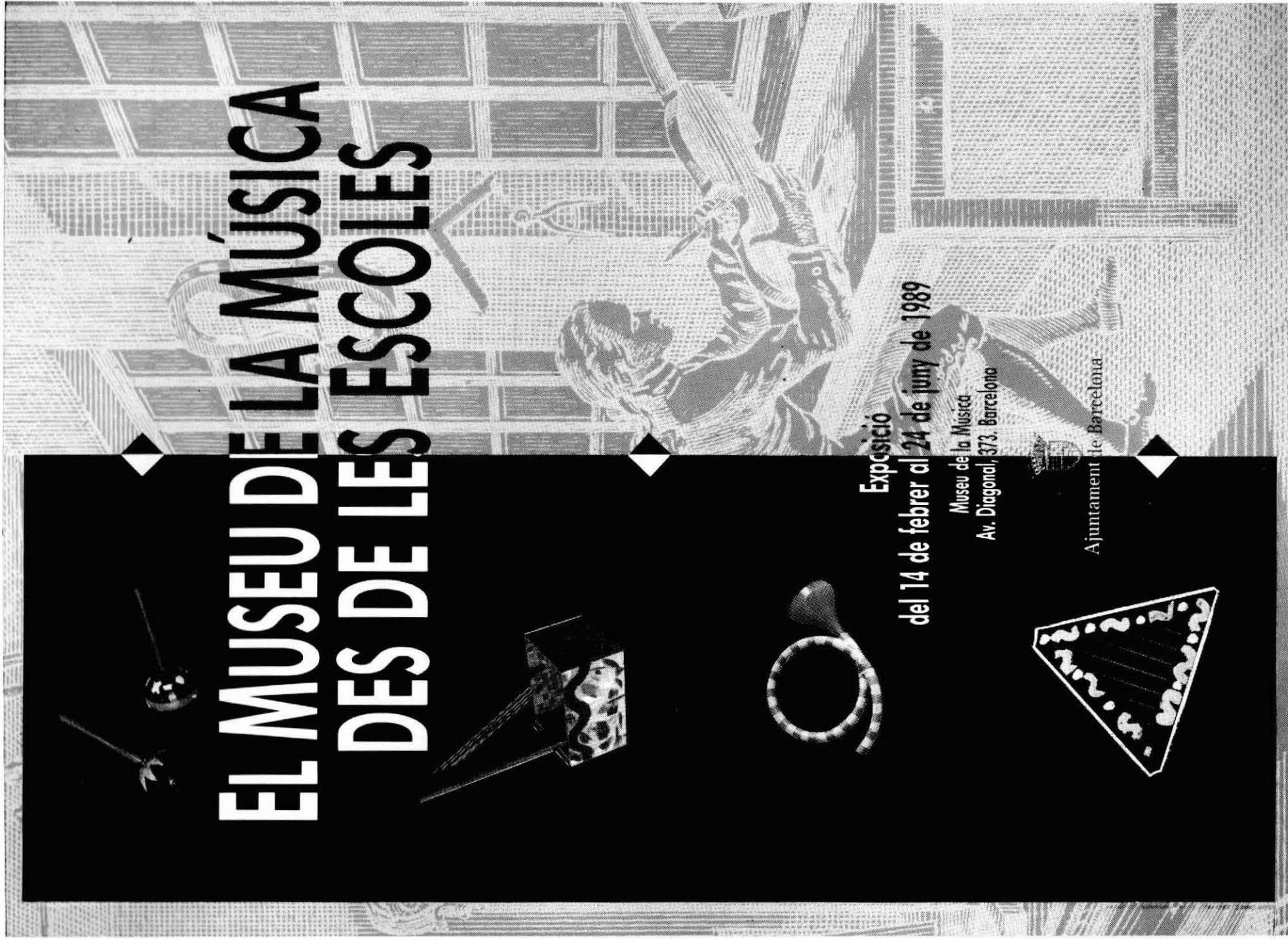
del 14 de febrer al 24 de juny de 1989

Museu de la Música

Av. Diagonal, 373, Barcelona



Ajuntament de Barcelona



VOLEM ELS 3 ANYS A L'ESCOLA PÚBLICA

Un parvulari complet, de tres anys de durada, relacionat amb la situació educativa anterior del nen, i amb l'escola posterior, és una peça necessària del Sistema Educatiu. Tan necessària, que ha nascut bé sempre que s'ha fet un planteig correcte d'educació; i fins quan aquest planteig no ha estat correcte, el parvulari ha nascut, encara que amb un mal part. Ha nascut amb la placenta prèvia de l'escola primària a la qual es pretenia que preparés; i així han aparegut les classes anomenades de P5 i de P4, que poc tenen a veure d'entrada amb un parvulari com cal. A **Infància** hem tractat el tema sovint i des de perspectives diverses.

El tema és greu i delicat en primer lloc per als nens de 3 anys i les seves famílies, que han d'optar entre no anar a escola, la majoria, continuar a l'escola bressol en una classe de 3 anys que queda petita, la minoria, o començar una classe de 3 anys o barrejats amb els nens de 4, en un parvulari nascut a contratemps, perspectiva que es planteja aquest any a una més petita minoria, però que potser s'obre per al futur a l'escola pública.

El tema és delicat, en segon lloc, per a moltes escoles bressol que senten trontollar als seus peus l'economia de subsistència que les manté i que dubten justificadament de la qualitat de l'educació que els seus grandets trobaran a fora.

El tema és delicat, en tercer lloc, perquè encara que la mateixa força de l'evidència pedagògica ha fet que molts mestres de les P5 i les P4, a l'escola pública, arribin a plantejar-se el parvulari correctament, i desitgin tenir-lo complet amb la classe dels 3 anys, són tots els mestres i és tota l'escola la que ha de fer el gest d'acollir el parvulari, i no sempre és així.

Cal que tots responguin amb la delicadesa adient al problema. En primer lloc l'Administració educativa ha de:

- donar suport als mestres, parvulistes o no, per encaixar amb independència i connexió els parvularis a l'escola,
- situar en l'actual escola pública el parvulari, remodelant espais i equipaments,
- afavorir les condicions necessàries de ratios, formació, orientacions,
- garantir a l'actual escola bressol i a totes les que calgui crear, del mateix i nous models, una planificació, una orientació i un compromís de compartir el suport econòmic en la mesura necessària.

En segon lloc els mestres de parvulari i d'escola bressol:

- han d'arribar a plantejar-se i a compartir el tracte educatiu dels nens,
- han de trobar conjuntament amb els seus companys d'escola primària el «to» d'aquesta gran aventura pedagògica que significa contemplar l'escola pública com el servei educatiu per excel·lència, obert a tots els nens i nenes, de tota edat.

Ara pot i ha de ser una realitat que el **parvulari**, aquesta **altra escola**, sigui a l'abast de **tots** els infants. Per aquest motiu, i en el camí d'aquestes condicions, **Infància** aposta per la classe de 3 anys a l'escola pública, que clogui el cercle del parvulari, perquè finalment tots els infants de 3, 4 i 5 anys tinguin, amb el parvulari, l'escola que els cal.

in-fàn-ci-a-48

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: LA LLENGUA/Àngels Ollé i Romeu	4
Educar de 0 a 6 anys: DANSA TRADICIONAL A L'ESCOLA/Isidre Rubio	7
Escola 0-3: QUALITAT DE L'EDUCACIÓ A L'ESCOLA BRESSOL/Irene Balaguer	9
Escola 0-3: LA FORMACIÓ PERMANENT DELS PROFESSIONALS DELS MÉS PETITS/Chantal Fleury i Martine Kherroubi	12
Bones Pensades: CONTES QUE SONEN (i II)	16
Escola 3-6: LA MOTIVACIÓ I EL REFORÇ EN L'ADQUISICIÓ DELS HÀBITS/Marta Astals, Montse Boixadera i Rosa Sala	17
Escola 3-6: TEMPS ERA TEMPS. VISITA A UN PARVULARI FRÖBELIÀ/Josep González-Agapito	22
Infant i Societat: EL VELL BELL OFICI/Jaume Cela	25
Infant i Societat: EL LLIBRE INFANTIL CANADENC/Conversa amb Kathi Lowinger	28
Infant i Societat: KONRAD LORENZ, ETÒLEG QUE PARLAVA AMB LES AUS... I ALS EDUCADORS/Joaquim Jubert	30
Infant i Salut: EL PA I L'AIGUA A L'HORA DE MENJAR/Assumpta Miralpeix	36
Racó del Conte: BOIRA A LES BUTXAQUES/M. Dolors Alibés	41
Informacions	43
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

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

Amb la col·laboració de
l'Ajuntament de Barcelona



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

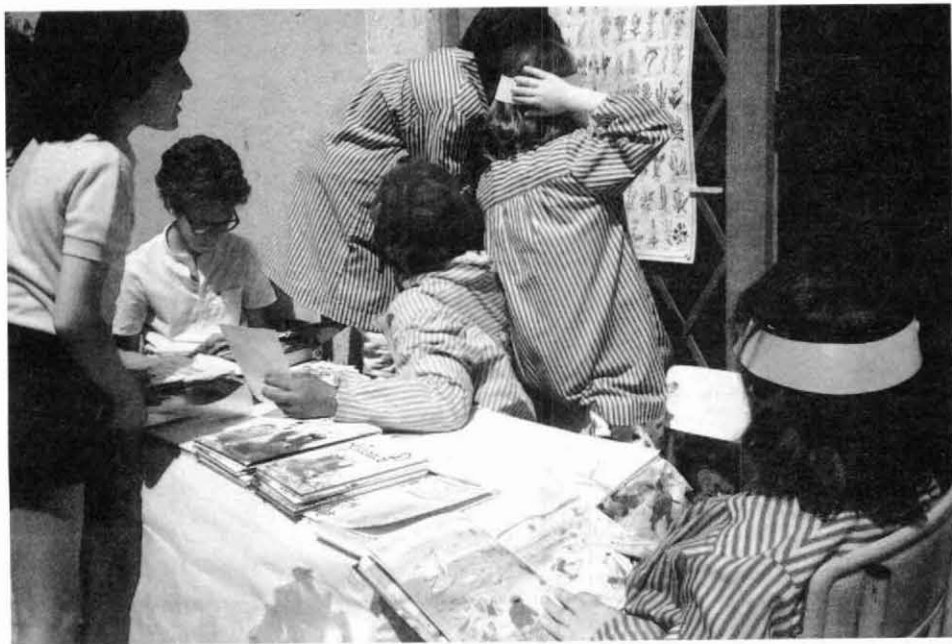
Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué. Composició: Grafitec. Fotolits: Savac.
Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

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

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

plana oberta

2-fàn



UN CONTE DIFERENT

Ara fa un any que duem a terme una idea original per fer que els pares s'engresquin i participin una mica més en la vida escolar. Es tracta de la creació d'un conte, un d'especial: el CONTE VIATGER.

D'entrada, és necessari triar una llibreta en la qual es mestre inicia una història amb dues o tres frases un xic encisadores, però deixant sempre l'última en sus pens. A sota d'aquestes ratlles, dibuixarem «el» o «els» protagonistes.

Cada divendres, un nen s'emporta el conte viatger a casa seva. Amb la col·laboració de la família s'aconsegueix continuar l'aventura. Els pares escriuen el text, deixant la història oberta (la darrera frase ha d'estar incompleta per tal que quedi tot lligat). El nen expressarà amb un dibuix el que succeeix en aquella determinada pàgina.

El dilluns, el conte torna a l'escola. D'aquesta manera, arriba el moment tan esperat de la lectura col·lectiva. La mainada l'escolta amb delit perquè cada full nou representa una sorpresa. Arriben a saber-se el conte de memòria!



Aquesta experiència ha estat i és molt enriquidora ja que nens i pares hi aboquen la imaginació.

Tòthom sap que qualsevol conte és un bon recurs per treballar la llengua, però el *conte viatger* ens ofereix quelcom més... No us animeu a fer el vostre?

Segur que serà un èxit!

Consol Vilà. Rosa Rey

Mestres de Pre-escolar de l'Escola Pia de Calella

plana oberta

Com viu l'educadora el procés d'adaptació

L'adaptació dels nens i nenes a l'escola bressol és un tema del qual parlem molt sovint i del qual coneixem diferents experiències segons la realitat i la tradició de cada escola. Però parlem poc de l'educadora en aquest procés: de les dificultats que a nosaltres se'ns plantegen i de les angoixes que molts cops patim mentre els nens es troben en aquest procés, que per a ells és difícil i complicat.

Voldríem fer-vos arribar algunes de les qüestions que nosaltres ens hem plantejat perquè potser la nostra experiència serà útil a algú i sobretot perquè creiem que és bo i saludable parlar i reflexionar sobre aquests temes.

Quan comença el curs, que és quan amb més intensitat parlem d'adaptació, nosaltres no coneixem els nens, tot i que tenim referències en cada cas de qui és, qui són els seus pares, per què volem que el nen vingui a l'escola bressol, quines coses li agraden, etc.

El que sí coneixem molt bé és el marc general del procés d'adaptació, el seu suport teòric, però que a cada nen i fins i tot a cada grup

de classe es concreta de manera diferent, també perquè cada educador no actua de la mateixa manera perquè es fan patents les diferències individuals.

L'educadora també «pateix» una adaptació que consisteix molts cops a acumular tensions que provenen tant dels nens com dels sentiments dels pares, que és necessari saber canalitzar. La majoria de les vegades el que ens passa és que intentem reprimir-ho perquè ens preocupa que els nens que estan en aquest període el superin bé.

Aquesta mateixa preocupació fa que de vegades ens obsessionem per connectar bé i ràpidament amb els nens, sense donar-nos i donar-los el temps suficient, que en cada cas és diferent. Aquesta angoixa no beneficia gens el procés d'adaptació.

Ens trobem que hem de satisfer les demandes d'uns nens que fins aleshores eren (normalment) a casa seva i amb els seus familiars i eren satisfets de manera immediata. Això a l'escola no pot ser igual perquè hi ha d'altres nens que també exigeixen les mateixes coses.

I quina és la incidència dels pares?

Els pares manifesten l'angoixa que els pro-



dueix la separació dels fills quan comencen a anar a l'escola amb una actitud crítica i de desconfiança en les actuacions de les educadores i del centre en general i arriben a explicacions molt minucioses i repetides sobre el seu fill.

Si bé comprenem què és el que els passa i la dificultat que tenen per deixar el seu fill amb d'altres persones, i amb sentiment de culpa, de vegades els pares no poden fer-se càrrec del fet que nosaltres molts cops ens sentim desbordades davant el seu setge.

Davant tots aquests fets si més no, voldríem fer palès que el procés d'adaptació es treballa molt en relació amb els nens, tot i que el que suposa per a les educadores queda una mica arraconat.

I també que, perquè l'adaptació sigui un fet viscut en tota la seva globalitat, és necessari pensar amb objectivitat en aquest procés i posar distàncies i reflexionar tant sobre els nostres sentiments com els de la resta dels implicats en l'adaptació.

Finalment, potenciar que aquests temes també tinguin lloc a l'escola afavoreix que tot-hom se'n faci conscient i no es converteixi en problemàtiques individuals.

Charo Alamo
M. Carmen Medina
Anna Vendrell

*Educadores de l'E.B. Mpal. «El Ninot»
Camp-Clar (Tarragona)*

educar de 0 a 6



4-a

En la comunicació humana intervenen elements no verbals que ajuden a la comprensió del missatge. El cos humà té un conjunt d'aquests elements, però també hem de comptar amb altres, com els que procedeixen de cada cultura. Aquests elements culturals són signes que utilitzem en la comunicació verbal i que traspasem amb la llengua. Cal doncs estar molt atent a aquests signes, tant pel que representen per a la comprensió del nen com per la coherència cultural que comporten.

LLENGUA I COMUNICACIÓ NO VERBAL

M.^a ÀNGELS OLLÉ I ROMEU

Aquest curs tinc un grup d'alumnes de 3r. de Magisteri poc nombrós. En cursos anteriors, a l'aula, no hi quedava cap lloc buit, enguany cada dia es podria triar els millors llocs, però, no queden pas buits els últims llocs, sinó mitja fila de taules de primera línia; els alumnes prefereixen estar agrupats en dobles files i arrecerats tocant a les finestres.

De seguida, però, els alumnes han vist que el seu comportament passiu i allunyat del professor no respon pas a cap norma, sinó a una idea que ells tenen de les relacions mestre-alumne; ningú no recorda haver rebut cap informació lingüística sobre la figura del mestre, però en canvi ells han actuat com a subjectes molt ben informats, i aquesta informació l'han adquirit amb les seves experiències escolars.

Però, quins signes utilitza l'ésser humà per conèixer el món sense una informació lingüística estricta?

En l'aspecte teòric s'insisteix molt en el model lingüístic que donen els mestres i educadors; la dicció, l'entonació, la gesticulació, etc. etc. En la Proposta Curricular del Llenguatge Verbal per a l'etapa de 0 a 6 anys trobem: «L'educador ha de procurar dirigir-se sovint i personalment a cadascun dels infants i procurar la captació de la seva atenció. Ho pot fer afavorint la seva proximitat afectiva, expressada per mitjà de la mirada, la postura, els gestos, el to de veu, las pauses i les entonacions».¹

Les primeres informacions que el nen rep del món i de l'adult, així com les seves primeres comunicacions, estan estretament lligades a un conjunt d'elements, cos, cara, veu, que també li donen certes informacions sobre aspectes afectius del missatge, i és amb el conjunt de totes aquestes informacions que el nen arriba a comprendre el missatge de l'adult de forma global; així, quan ell intenta comunicar-se fent servir el seu llenguatge oral incipient, també utilitza la veu, el cos, la mirada, etc., i la inseguretats de les seves primeres temptatives orals, l'assegura amb expressió corporal, estira, agafa, gira la cara, etc. etc.

Però en aquests intercanvis de comunicació, els adults fem ús no solament del nostre cos i de la nostra expressivitat lingüística, sinó també d'elements culturals que actuen com a signes, i que el nen ha de descodificar per comprendre la totalitat del missatge.

Aquests signes poden ser patrimoni de tota una comunitat lingüística, d'un grup social determinant, o bé d'un nucli familiar. Els jocs de falda estan plens de signes culturals, pegar l'objecte que ha fet mal al nen, anomenar l'home del sac, etc. serien del primer grup; en un segon grup podríem incloure tots els hàbits alimentaris d'una classe social determinada, el tovalló, xarrupar les begudes, utilitzar uns determinats coberts, etc. Tots aquests objectes i ritus són utilitzats en les interaccions nen-adult, i informen.

Quan els nens de quatre anys van a la biblioteca de l'escola, la mestra o la bibliotecària els recorden les normes, i per fer-ho es posen el dit índex als llavis i els diuen «recordeu que la biblioteca és un lloc on...» La mestra reforça la norma oral amb un signe cultural, el dit damunt dels llavis vol dir silenci.

Les interaccions infant-adult, doncs, van acompanyades de ritus i signes que l'ajuden a comprendre el missatge globalment, fet que el va ajudant a apropiat-se dels mots que componen el missatge.

Però vet aquí que quan el nen comença a conviure amb grups diferents del seu grup familiar, els signes i els ritus poden variar sensiblement; el dit índex damunt dels llavis és un signe en la nostra comunitat i fer un rot un singe incorrecte, però en canvi en altres cultures és un signe de finesa després d'un bon àpat.





Els signes varien segons les cultures, però també segons el nivell socioeconòmic. Els signes i els ritus poden variar de casa a l'escola, i segurament és bo que canviïn, ja que així el nen aprendrà a desconfiar i a fer la distinció entre la llengua i els llenguatges.

Però aquest fet, bo i saludable, també necessita ser après. Molt aviat el nen utilitza certes estratègies per saber què passa, interpreta els objectes com a signes; si al tomb del migdia entreu a una classe amb els criteris que s'utilitzen per dinar, la panera dels tovallons, del pa, etc., és possible que algun nen us preguntí si ja és l'hora de dinar.

El treball dels hàbits en els parvularis i a l'escola bressol creen situacions diàries que informen el nen sobre el que està passant, sense cap informació oral directa. Els penjadors plens o buits, la roba ben penjada o per terra li diuen si ja han arribat tots els nens o ell és el primer. Els objectes, diríem, li parlen, però perquè això sigui així aquests han de ser familiars al nen. La familiaritat comunica, i el contrast en la utilització d'aquests objectes coneguts, la bata neta, bruta, el penjador ple o buit, l'informen, però si no ha vist mai uns objectes determinats no pot utilitzar-los com un signe; per tant no té la possibilitat de descodificar.

L'escola insisteix en l'adquisició del llenguatge oral i afavoreix l'expressió verbal en contra de la corporal, els conflictes de relació que es resolen amb el cos, cops, empentes, etc., s'intenta que es resolguin a nivell verbal. A poc a poc l'escola estimularà el nen en l'adquisició de nou lèxic, en l'ús d'estructures, fins arribar a demanar-li que compregui i utilitzi diversos registres de la llengua.

Però quins recursos té el nen per utilitzar amb propietat els mots dona o senyora? ¿No són els signes que acompanyen l'objecte els que em fan triar un significat o altre? ¿La distinció entre senyora i dona, el nen l'ha descobert gràcies a la lectura d'uns signes no verbals, el vestit, potser? L'apreciació en unes peces de roba del valor adquisitiu d'una classe social és evidentment un signe propi de la nostra cultura, i que el nen, ningú no sap com, s'ha d'haver fet seu.

Els signes, la llengua i la cultura estan, com diu Sebastià Serrano,² molt estretament lligats; ens cal però tenir-ho més present, per poder vigilar si els signes que utilitzem lliguen amb la cultura i la llengua que volem traspasar als nens d'avui.

MA. O.R.

Bibliografia:

1. «Butlletí dels Mestres» Monogràfic de Llenguatge, núm. 221. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
2. SERRANO, Sebastià. *Signes, Llengua i Cultura*. Ed. 62. Barcelona 1986.

DANSA TRADICIONAL A L'ESCOLA

ISIDRE RUBIO

La qüestió de trobar «un lloc per a la dansa» no és pas nova, i des de diferents plantejaments es van concretant projectes variats. El nostre és però diferent: no és el d'una escola de dansa sinó el de la dansa a l'escola.

El procés de catalanització que viu la nostra societat demana a l'escola no només un ensenyament català sinó també la utilització habitual d'eines arrelades a la nostra cultura, i així es produeixen les celebracions de festes populars, el manteniment de costums, la utilització de llegendes i altres variants del folklore del nostre país; i d'altra banda sembla que les actuals línies pedagògiques demanen una presència més gran de les activitats d'expressió dins del marc escolar, incorporant diferents aspectes com la música, el ritme, la dramatització, el mim, el teatre i la dansa.

La dansa, però, per la dificultat que representa trobar-la sistematitzada i de manera comprensible per portar-la a la pràctica, és sempre l'aspecte menys conreat quan, de fet, i referint-nos més exactament a la dansa tradicional, aquesta pot ser un magnífic vincle d'unió d'aquests dos aspectes o corrents del moviment educatiu: ajudar a conèixer d'una manera vivencial i directa la pròpia manera de ser, i servir alhora com a mitjà per al treball del cos i d'altres aspectes de l'expressió dinàmica.

Sense prendre l'espai a les diferents activitats, com pugui ser la gimnàstica, que procura la consecució o el perfeccionament de determinats nivells d'agilitat; o l'expressió corporal, que no és encara dansa per ella mateixa; o qualsevol preparació competitiva; i sense entrar tampoc en una iniciació a les tècniques de les diferents disciplines de dansa acadèmica per aconseguir bons ballarins, ni en el mimetisme de «l'assajar ballets» per obtenir dansaires d'esbart, perquè no crec que aquestes siguin fites escolars, encara que de vegades puguin anar bé per a algun fi de curs.

Quan plantegem la dansa a l'escola, —i permeteu-me el «nosaltres» perquè no utilitzo opinions personals sinó d'un grup que, sota el nom de «El Sac de Danses», treballem des de fa temps en aquest camp—, ho fem des del convenciment que així com la cançó popular és l'expressió directa i viva del caràcter i del sentiment d'un poble, el ball popular és la manifestació més significativa del seu temperament i de la seva ètnia.

Per això demanem una presència de la dansa en tots els nivells escolars, perquè en tots ells ha de tenir-hi un paper important, tant entre els nois i noies com entre els nens i nenes, però especialment entre els més petits, els infants de l'escola bressol i del parvulari, perquè a través dels «jocs de falda», de les «cantarelles», dels «jocs dansats» i de les danses més senzilles, iniciïn, al mateix temps que els seus primers aprenentatges motrius, la seva vinculació a una proposta cultural concreta.





El conreu de la dansa tradicional —ja fugim d'anomenar-la popular per es-talviar, ara i aquí, una discussió que podria semblar bizantina— permet abas-tament aquestes dues línies d'actuació, i mentre facilita els factors expres-sius de la descoberta, la creació, el joc, la cançó, etc... i promou un treball globalitzador en el camp de la música, del joc dramàtic, de les arts plàsti-ques..., està plantejant als infants, d'una banda, una síntesi de la manera de moure's del nostre poble i, de l'altra, un cert missatge, inherent a cada ball, a cada dansa del nostre patrimoni cultural.

Sovint, en diferents treballs i publicacions, ens hem estès en la recuperació de materials, en la sistematització dels punts de dansa, en la programació de danses per a l'escola i la seva didàctica, i fins i tot a remarcar una colla de valors pedagògics de quotidianitat, d'espontaneïtat, de vivència festiva i si voleu de relació afectiva, que la dansa, i especialment la dansa tradicio-nal pot aportar-nos; però sovint ens caldria estendre'ns també en aquests elements de cultura més diferenciats i més característics de cada manera de fer i de cada manera d'expressar-se: la dansa popular —tradicional— de cada poble i, per tant, dansa tradicional catalana compendia tota una ges-tualitat catalana i globalitza un conjunt de moviments i d'expressions genuïnament nostres. I d'altra banda, «el fet dansa» no és per a nosaltres úni-cament un moviment en l'espai i un domini corporal, sinó també una expressió del missatge que cada dansa significa.

Les danses de la tradició tenen totes una «manera» i una «història», i mentre això ens demana un coneixement del seu grau de dificultat, una adequació a les diferents edats i nivells, una didàctica, etc..., ens exigeix també i so-bretot un treball d'inserció d'aquella dansa en el seu context ètnico-cultural, una motivació a la dansa per la vivència de la festa que la provoca, un co-neixement suficient de l'entorn socio-geogràfic que va donar vigència al ball i a la festa, encara que haguem d'explicar lúdicament la seva utilització actual perquè potser no siguin ja vigents els fets socials que motivaven aquella dansa o aquella manera de ballar (ja no gosàvem a parlar de ball «popular»...)

Cada moviment de ball, cada manifestació de dansa que pugui venir-nos de la tradició, ha estat un mitjà d'expressió de la nostra gent i el fet de tenir-lo, de conservar-lo, de recordar-lo, ens responsabilitza de fer arribar a les noves generacions aquelles connotacions de país que ells ens han transmès.

Tant la manera de moure's que aquells documents ens palesen, com les vi-vències, sentiments o intencions que ens fan presents, són formes de l'ex-pressió col·lectiva del nostre poble de la qual no tenen pas l'exclusiva ni «el Cant dels ocells», ni la poesia d'Espriu, ni la sardana, i que podem trobar-les també en el «ball pla», a «la morisca» i a «la Bolangera», amb uns punts que ens expliquen moviments d'aquí i no d'una altra banda, i amb uns es-quesmes coreogràfics que cal aplicar a una festa i no a una altra, a una plaça i no a una altra, a una població i no a una altra, a un país i no a un altre. Gest i missatge, forma i contingut d'una tècnica que és encara a les becero-les, que intuïm, però encara no coneixem: l'aprofundiment sobre una «ges-tualitat catalana» ens donarà noves eines per a aquesta empresa que hom conrea ja des de diferents vessants: l'escola, l'escena, la plaça, la festa, la recerca, el record..., però que encara també espera i demana un tractament global, una definició més treballada i aconseguida del que significa i repre-senta «ballar en català».

escola 0-3

L'abril del 1988 van tenir lloc a Glasgow unes Jornades d'intercanvi d'experiències sobre l'Educació de la Primera Infància.

Hi participaven la regió de Strathclyde (Escòcia), l'Emília Romanya (Itàlia) i Catalunya. Oferim a continuació una part de la ponència presentada sobre l'experiència de les escoles bressol que s'ha anat consolidant al nostre país.

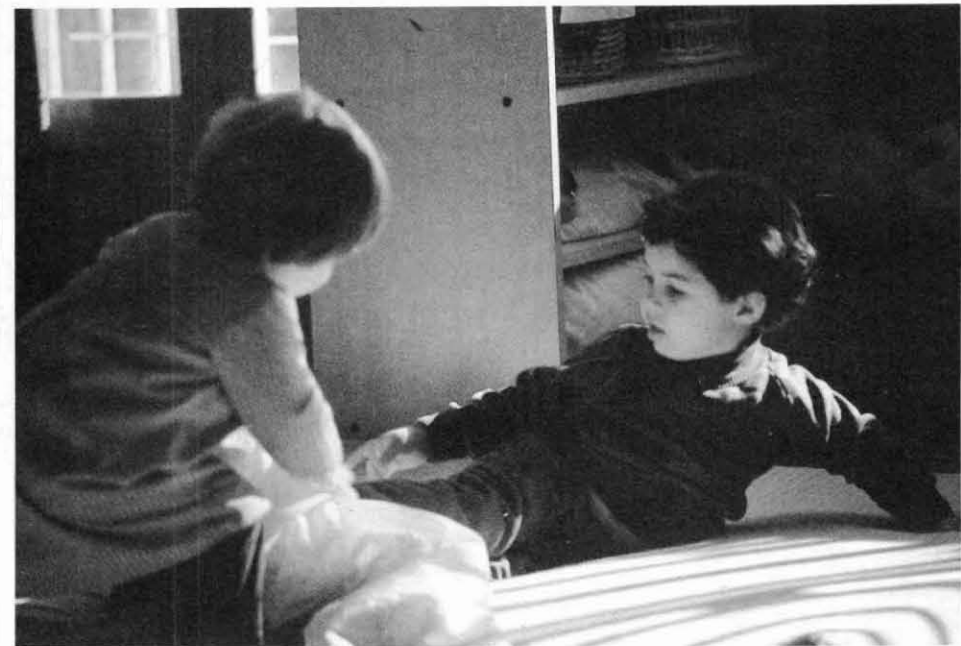
Qualitat de l'educació a l'escola bressol

IRENE BALAGUER

Les diferents tipologies de centres que coexisteixen avui a Catalunya generen realitats pedagògiques diferents. Però una part molt important del personal treballa a fons per donar una resposta educativa de qualitat als infants més petits. En aquest esforç col·lectiu, avui no només hi està implicat el personal dels centres, sinó també pares, moviments associatius, institucions acadèmiques, governs municipals i la mateixa Generalitat.

Em limitaré aquí a exposar en línies generals els criteris que sustenta el projecte de centres d'atenció a la infància de l'Ajuntament de Barcelona, que molts ajuntaments comparteixen, així com una part important dels centres privats de caràcter educatiu, que el subscriuen.

L'objectiu prioritari d'aquests centres és l'educació del nen, de cada un dels nens, la de tots els nens.





Individualitat, col·lectivitat. Aquest objectiu prioritari ens orienta cap a una primera qüestió, l'aproximació i el respecte a cada nen, amb la seva història, el seu bagatge personal i la nova realitat de vida col·lectiva en el centre, en aquesta micro-societat en la qual viurà un temps important dels seus primers anys de vida.

De l'equilibri entre potenciar la personalitat i l'harmonia de conjunt, se'n planteja un primer repte pedagògic.

Un sistema de relacions. Un centre on les relacions humanes esdevenen l'eix bàsic de l'èxit. On es fa una especial atenció entre la relació personal de cada adult amb cada infant, en la relació personal entre els infants especialment en cada grup d'infants, que ha de ser reduït per ésser abastable. En la relació entre la família de cada nen amb el personal de l'escola, amb els altres nens i el conjunt de les famílies, articulant una veritable constel·lació de relacions personals, que produeixen un flux de dintre a fora i de fora a dintre en l'activitat del centre, en un constant diàleg col·lectiu.

Una pedagogia d'allò que és quotidià. Una pedagogia que es basa en les petites situacions de cada dia, en la qual les activitats més importants són les que cobreixen aquells aspectes de la vida quotidiana. Potser per als grans han esdevingut rutinàries, però per als nens són la gran descoberta de cada dia, cada dia noves, com les estones de canvi on la relació interpersonal nen-adult adquireix gran importància, on el treball per l'autonomia personal es fa evident, o com els grans actes de menjar o dormir. Són les activitats bàsiques de la vida que arribaran a ser humanament habituals, font de goig, en tant que integrades personalment, i que queden com un model d'integració de tantes activitats posteriors.

Un ritme d'activitat dinàmic i flexible. En un centre concebut així, el ritme d'activitat és dinàmic, canviant, s'adequa al ritme d'evolució de cada infant i de cada grup, i esdevé així un centre flexible amb gran capacitat d'adequació a cada realitat concreta i a cada moment concret, donant també resposta a la societat diversa i canviant en la qual el centre està immers. L'instrument bàsic per a impulsar aquest projecte educatiu flexible es centra en la capacitat d'observació. L'observació sistemàtica i la posterior reflexió imposen un ritme de treball que s'adequa a la realitat.

Aquests quatre punts bàsics es concreten en diferents *característiques* d'aquests centres que nosaltres hem convingut a anomenar escola bressol:

Dimensions reduïdes. Els espais interiors i exteriors de l'escola, el nombre total de les persones, nens i adults, el nombre de nens que compon cada grup, són intencionadament reduïts per tal d'aconseguir un clima familiar. Per facilitar als infants unes condicions humanes i materials assequibles i abastables, per evitar la massificació o la impersonalitat pròpies d'una gran institució.

Estabilitat. La regularitat en tots els vessants de la vida dels petits, és un factor imprescindible i bàsic per al progrés.

En l'escola bressol es té una extrema cura d'aquest fet particular. Els grups de nens són estables al llarg dels tres anys d'estada a l'escola. Els educadors de cada grup avancen amb el grup fins al final dels tres anys d'escolaritat. El ritme horari és regular, tot i contemplant variacions individuals especialment durant el primer any de vida. Les condicions materials d'ordre i distribució funcional dels espais faciliten el desenvolupament dels objectius educatius.

Per als infants, poder establir relacions personals i mantenir-les reforça, com a conseqüència, la pròpia identitat personal dins el grup.

Programació. En un projecte d'escola com el que ens proposem, en el qual la xarxa de relacions la defineixen com a unitat, tot determinant la dinàmica d'interacció i transformació en la qual el nen és protagonista, la programació respon a un concepte nou en el qual cal preveure i organitzar situacions que permetin al nen comprendre el que és real i que l'impliquin a nivell cognitiu, social i afectiu.

Una programació que no ens la proposem com una conseqüència dels progressos lineals previstos en el desenvolupament del nen, sinó que emergeix de la dinàmica individual i col·lectiva.

Dinàmica del treball en equip. El personal de l'escola, a més de l'atenció directa al grup de nens, es distribueix les diferents funcions del treball de la vida en el centre. Cadascú és responsable de la seva tasca, coneix també la feina dels altres, i les decisions sobre qüestions generals i de fons es prenen de forma col·lectiva. D'aquesta manera, amb el debat i la reflexió comuns, es crea la coherència de criteris i el projecte d'escola esdevé cohesionat i comú, propi, i només previsible en aquestes grans línies de fons.

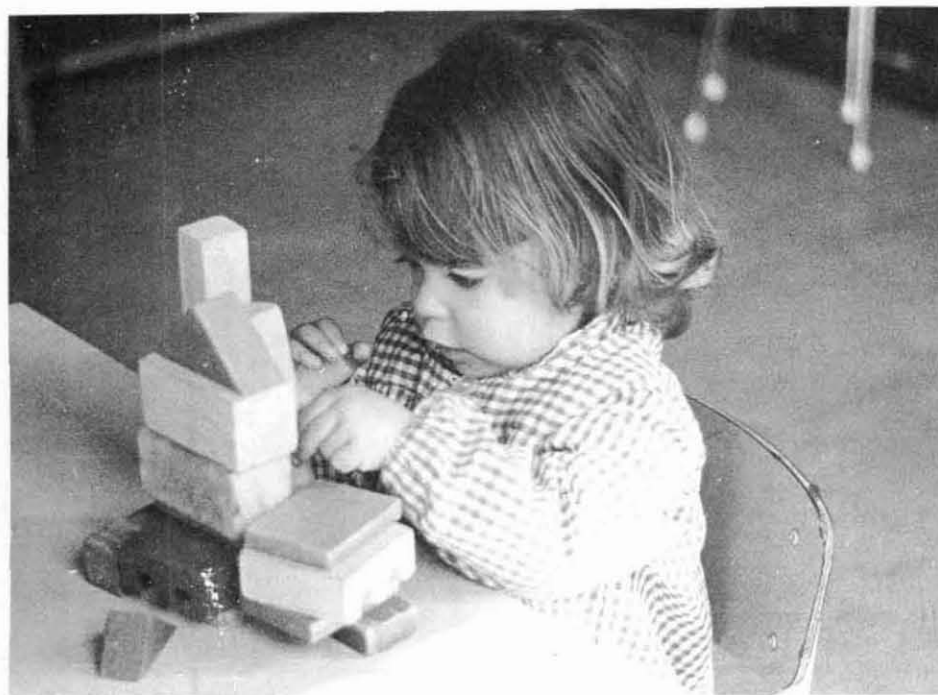
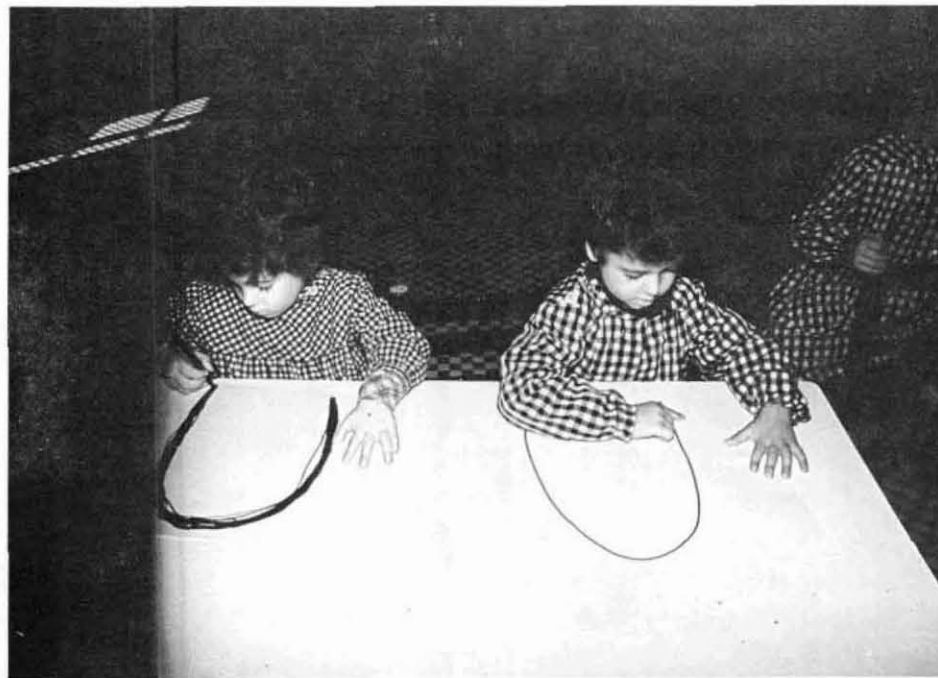
A grans trets aquesta és la realitat que caracteritza els nostres centres. Arribar a aquesta formulació senzilla del que som i desitgem com a escola dels més petits, ha estat en el nostre país un procés llarg, laboriós i difícil, fruit d'una apassionada instuïció inicial que al llarg dels anys ha anat esdevenint rigorosa i reflexiva, fonamentada amb el coneixement i estudi que les ciències humanes han fet sobre l'infant i contrastada amb d'altres experiències i realitats diferents que han contribuït a consolidar el projecte.

Perspectives

Situàriem la nostra realitat actual en una cruïlla, en la qual no tenim la certesa de quin camí se seguirà: regressió? consolidació?

Durant tot aquest any 88, a l'estat espanyol s'està fent un ampli debat sobre la Reforma del Sistema Educatiu. La proposta inicial del Ministeri d'Educació recull l'Escola Bressol com a primer nivell del nou sistema educatiu, però el debat social entorn d'aquesta proposta és dens i controvertit, cal esperar-ne el resultat final.

I.B.





12-a



A Val-de-Marne, França, s'ha endegat una experiència de formació permanent adreçada a professionals que tenen cura dels més petits. L'experiència s'orienta a establir una relació i coordinació entre les persones que treballen amb infants, però que pel fet de provenir d'institucions diferents, com és el cas de les puericultores, educadores i mestres de parvulari, era habitual que tinguessin un contacte. Cada institució aporta coneixements sobre el nen així com la reflexió sobre les necessitats pròpies d'aquesta etapa; d'aquesta manera s'estableix una coherència d'accions educatives que afavoreix que el nen afronti l'experiència de la separació i els canvis d'ambient que suposa la seva evolució.

LA FORMACIÓ PERMANENT DELS PROFESSIONALS DELS MÉS PETITS.

Una experiència innovadora a Val-de Marne

CHANTAL FLEURY. MARTINE KHERROUBI

Hom podria suposar que als professionals de la primera infància els és senzill i natural poder-se beneficiar de sessions de formació comunes, de dialogar i de reflexionar junts, d'aprofundir coneixements i pràctiques. Lluny d'això, aquest tipus de formació és molt rar. I no ens n'hem pas d'estranyar si coneixem el variat nombre de sistemes de guardar i d'acollir que existeixen per a aquesta edat tan precisa: assistències maternals, escoles bressol familiars i col·lectives, parvularis, pàrkings,... afegiu-hi, a tot això, que les institucions depenen d'administracions diferents. El seu personal és de procedència molt diversa, tant com la seva formació inicial. Això és una riquesa; els professionals poden seguir certes orientacions, força particulars, atendre els nens de maneres diverses, i els pares..., cadascú amb unes demandes i unes necessitats pròpies, poden escollir...

Aquest balanç positiu no ha de fer-nos oblidar, però, que les estructures no sempre s'adapten als petits i que la seva multiplicitat té com a conseqüència que, a cops, els infants es veuen obligats a passar d'una institució a una altra sense preveure'n cap mena de transició ni de lligam entre elles. A això, hi hem d'afegir que els pares no sempre tenen la possibilitat d'escollir. En fi, sense caure en la descripció de les relacions d'estricta rivalitat dels professionals que s'ocupen de nens de les mateixes edats, constatem que

sovint s'ignoren entre ells o bé que només tenen un coneixement superficial de les altres institucions o en tenen una idea creada en funció de les seves vivències en tant que pares.

Les línies que exposem a continuació tracen la història d'un treball inter-institucional de la comarca de Val-de-Marne, treball que, un cop endegat, s'ha convertit en una necessitat per a l'àmbit educatiu.

Aquest any, Val-de-Marne ha celebrat el seu vintè aniversari i té uns equips de parvularis i escoles bressol que el situen en un dels primers llocs de França pel que fa a la guarda i acolliment dels infants: 71 escoles bressol dins de la província i 329 parvularis.

Durant els anys 1980 a Val-de-Marne s'han escolaritzat massivament els nens de dos anys (l'any 1986 es va escolaritzar el 37% dels nens de dos anys).

Les institucions de formació són dinàmiques i reconegudes:

— per part de l'Educació Nacional hi ha una escola de formació del professorat d'EGB que assegura la formació inicial i permanent (Bonneuil).

— per part del DSSAS¹ hi ha una escola d'Auxiliars de Puericultura i una Escola de Puericultores que s'encarreguen de la formació inicial. El Centre de Puericultura i Pedagogia Aplicada (CPPA) assegura una part de la formació permanent. Aquest centre acull professionals d'Escoles Bressol col·lectives, del PMI,² professionals d'àrees sanitàries i socials així com assistents maternals d'atenció de dia i dels emplaçaments familiars (Sucy-en-Brie).

L'any 1981, seguint la línia de l'informe Bouyala Roussille³ i per tal de respondre a les preocupacions de prevenció de la província, el CPPA va constituir un grup de treball i reflexió sobre els nens de 2 anys en els seus diferents llocs d'acolliment. L'Educació Nacional, que havia iniciat un estudi sobre l'escolarització precoç, va respondre favorablement a aquesta proposta.

Des del primer moment el grup va ser:

— interinstitucional: amb els professionals de DSSAS i de l'Educació Nacional reunits.

— interprofessional: totes les professions que acullen nens de dos anys hi eren representades amb el desig d'ampliar el debat més enllà dels parvularis i les escoles bressol col·lectives. Els professionals dels centres de PMI i del sector social hi van ser convidats així com els metges escolars i els agents municipals.

Durant aquests quatre anys, van ser unes trobades apassionants i apassionades, en les quals els membres del grup van aprendre, amb plaer, a conèixer-se i a valorar-se, millorant les seves respectives pràctiques i intercanviant idees al voltant dels nens d'aquestes edats.

Creiem, però, que el que va permetre realment l'existència d'un veritable treball en comú fou el fet de basar-se en principis i conviccions compartides des d'un bon començament. Havíem afirmat que: sigui quina sigui la institució que els aculli, es tracta sempre dels mateixos infants, amb les seves particularitats individuals, però també amb les seves característiques generals de desenvolupament durant aquest període de transició de la petita infància a la infància.





Per tal d'ajudar a superar les rivalitats institucionals vam utilitzar documents àudio-visuals realitzats pel CPPA amb filmacions de nens a casa seva. Aquests materials d'observació van ser molt valuosos a l'hora d'analitzar els comportaments i les necessitats dels nens.

També vam afirmar des del començament la importància de:

— conèixer cada nen en la seva individualitat per tal d'assegurar quotidianament i de la millor manera possible el canvi que suposa el pas de casa a la institució que s'ocupi d'ell, sigui la que sigui, i més endavant el pas d'una institució a l'altra.

— que la formació inicial i permanent per als professionals dels més petits sigui de qualitat. Tenen una professió difícil i de gran responsabilitat per a les generacions futures.

L'any 1985, després d'un treball de reflexió regular, es van organitzar tres estades que depenien de l'Educació Nacional (Bonneuil) i de la DSSAS (Sucyen-Brie). Hi va haver posades en comú entre animadors i formadors així com amb els participants, alternant els llocs de formació (Bonneuil-Sucy).

Aquesta forma de treball, ben original, que respectava el nostre principi d'igualtat entre els diferents membres, ens va permetre de funcionar sense massa traves administratives, pressupostàries i jeràrquiques. L'any 1986 es va realitzar un col·loqui.

Què ens va aportar aquest treball en comú?

Pel que fa als formadors: un intercanvi en el terreny de l'animació, de les competències i dels sabers (aportacions més pedagògiques i sociològiques per part de l'Educació Nacional i més psicològiques i clíniques per part dels CPPA).

Aquests intercanvis no es van produir sense problemes: si es vol treballar de valent és del tot inevitable; malgrat tot, les confrontacions van ser positives i productives, com ha quedat palès en els documents escrits i àudiovisuals elaborats amb la participació dels professionals.

Pel que fa als participants: van «sortir» i van acollir nens que van poder observar en una altra institució. Van escoltar els pares convidats, van dialogar amb ells.

Aquestes visites van facilitar un veritable diàleg sobre les pràctiques quotidianes més enllà de les representacions. Es van deixar de banda prejudicis, i es van fer sentir algunes crítiques justes, es van establir formes de consens sobre el nen de 2 anys així com les seves competències i el respecte que se li deu onsevulla que estigui.

Tots els professionals van reconèixer i valorar les experiències. Tots van viure la importància del seu paper respectiu al costat dels infants i la seva enorme responsabilitat.

Tothom tenia clar que cap institució, escola bressol, assistència maternal de dia... no podia pretendre tenir el monopoli de la millor forma d'acolliment dels nens. Per exemple, no totes les escoles bressol i parvularis són «bones» o «dolentes», i malgrat tot, no calia amagar, tampoc, que hi ha



establiments «de risc» i d'altres on, tot al contrari, es fa una veritable tasca educativa i de prevenció. L'essència era enriquir-se recíprocament cada institució.

Pel que fa als diferents llocs de treball, les accions de formació van tenir repercussions:

— La millora de la vida del nen en particular a l'hora de les menjades, la migdiada. Les separacions van ser més ben compreses i es van tractar amb mètodes que anaven més lluny de les proposicions formulades pels textos administratius.

— Es va facilitar la qualitat del treball en equip.

— Es va afavorir el diàleg amb els pares i la seva participació activa.

— Les relacions entre col·laboradors i membres d'institucions properes es van transformar, es van iniciar contactes, es van organitzar reunions en comú. D'aquesta manera va ser més fàcil reflexionar conjuntament sobre el cas particular d'un nen o d'una família.

Conclusions

A Val-de-Marne les formacions interinstitucionals van néixer a partir d'una necessitat d'apropament entre professionals que s'ocupen dels nens d'una mateixa edat.

És cert que això permet unes trobades ocasionals o potser reunions amb certa regularitat, però el pla de formació té uns altres efectes: garanteix l'adquisició de coneixements comuns, augmenta la coherència de les accions educatives i porta inexorablement cap a un enriquiment i un aprofundiment de la reflexió.

També hem pogut constatar que permet un treball sobre les competències i les responsabilitats de tot el personal qualificat. Aquest aspecte és, a parer nostre, molt important, ja que la reafirmació de llur identitat professional empeny cadascú a adoptar en la seva pràctica quotidiana una actitud més confiada, fonamentada en una observació més respectuosa dels petits, i, fent això, augmenta la capacitat d'iniciativa i afavoreix la voluntat d'aprendre.

CH.F.— M.K.

Notes

1. DSSAS: Délégations à l'action Sanitaire et Sociale

2. PMI: Protection Maternelle Infantile

3. Aquest informe «L'enfant en la vida» passa revista a les comissions interministerials. Preconitza l'obertura institucional amb l'objectiu de conèixer millor els infants i les famílies, el treball en una perspectiva de desenvolupament harmoniós i global dels petits i la possibilitat real d'escollir de les famílies.

Extret de: «ENFANCE» num. 2. 1988

Traducció: Amàlia Ramoneda i Roser Ros



bones pensades

Contes que sonen (i II)

A la primera part (vegeu **Infància** núm. 47, p. 17) exposàvem una sèrie de recursos simples per tal d'il·lustrar una narració o jugar amb els sons, no més amb l'ajut d'uns quants elements casolans i un magnetòfon de cassette. Pensant que tal vegada ja heu fet algun experiment, avui anirem més lluny i us proposarem efectes més complexos però que també ens donaran un resultat molt més espectacular.

Als magnetòfons petits tipus «Sony» (TCM-6, TCM-17, etc.), hi ha un variador de velocitat «speed control» que ens permet fer córrer la cinta més o

menys del que es normal. Si enregistrem una conversa mentre la cinta va a menys velocitat i després ho reproduïm a la normal, les nostres veus sonaran com les dels «barrufets». Si enregistrem les nostres paraules mentre la cinta va a més velocitat i ho reproduïm a la normal podrem sentir les veus d'uns gegants o éssers fantàstics.

Una vegada ens haguem familiaritzat amb aquest exercici de variar la velocitat, tindrem possibilitat de fer uns quants efectes més.



Imitació amb canvi de velocitat

TEMPESTA i MAREGASSA: Amb una mà removem l'aigua d'una palangana, preferiblement metàl·lica o de porcellana. (Enregistrat a velocitat ràpida i reproduït a lenta.)

OCELLS EXÒTICS: Amb un tap de suro humit, freguem la superfície d'una ampolla de vidre. (Enregistrat a velocitat ràpida i reproduït lent.)

CAMPANES: Amb un llapis percutim una copa de vidre. (Enregistrat a velocitat ràpida i reproduït lent.)

EXPLOSIÓ: Rebentem una paperina de paper dins d'una cambra amb resò (WC, bany, etc.) a un pam o més del micro. (Enregistrat a velocitat ràpida i reproduït lent.)

COETS DE SANT JOAN: Respirem profundament per un cilindre de paper de WC. (Enregistrat a velocitat lenta i reproduït ràpid.)

En l'apartat de creació, caldrà tenir en compte la sonoritat de les molles de llums, els jocs del pati que són de tub metàl·lic com els tobogans, gronxadors, etc., els radiadors de les calefaccions, paelles i estris de cuina diversos. També ens hem de desenganyar de la major part d'objectes de plàstic, gots i plats de duralex i arcopal, cartons, porexpan i envasos no retornables en general.

Finalment hi ha un recurs, que amb una mica de traça i paciència, ens pot donar infinites possibilitats i és l'ús de dos magnetòfons. Si podem enregistrar en una cinta un efecte, tornar-lo a repetir mentre es passa la cinta amb el primer enregistrament ens pot servir per a exagerar més qualsevol dels detalls que ens sembli, com la velocitat que podem retardar o accelerar fins al punt que ens interressi, o els ocells que podem fer piular en la quantitat desitjada.

Jordi Roura

LA MOTIVACIÓ I EL REFORÇ EN L'ADQUISICIÓ D'HÀBITS

MAITE ASTALS. - MONTSE BOIXADERA. - ROSA SALA

Quan els nens accedeixen al parvulari, una vegada passat el procés d'adaptació, comença tot un període que té com a finalitat desenvolupar en ells uns hàbits i unes normes de conducta que seran necessaris per a la seva educació.

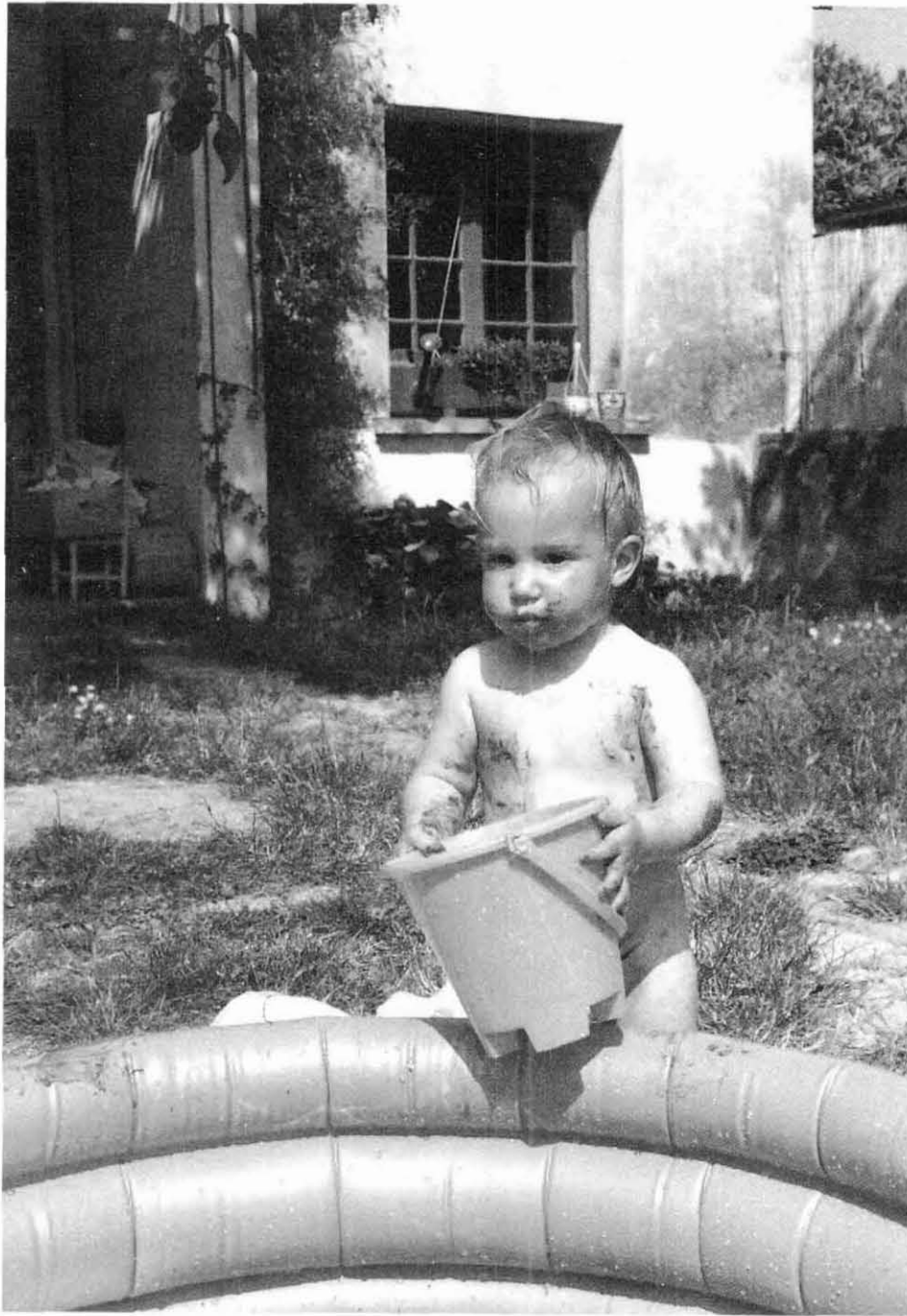
No pretenem donar una relació dels hàbits que els nens adquireixen a l'escola sinó veure quina és la seva resposta i l'actitud que presenten enfront d'aquests.

La manera de comportar-se els nens, en el context escolar, ve determinada primerament pels seus sentiments; d'aquí es desvetlla la importància d'educar en ells el respecte envers les altres persones així com tot allò que sigui del seu interès.

Perquè el nen actuï d'una manera concreta cal que hagi adquirit una conducta, és a dir, hagi interioritzat una manera de fer les coses.

L'hàbit és una resposta automatitzada, adquirida enfront d'un estímul, mitjançant la repetició per al qual aconseguim un determinat grau de perfecció que possibilita la realització d'una resposta ràpida i correcta sense que això li suposi el mínim esforç.





Hi ha un primer grup d'hàbits que s'adquireixen per la manera de fer del mestre, com poden ser: l'actitud activa, la sensibilitat, la seguretat, el desig de créixer i superar-se, etc., que desvetllaran en el nen un gran interès, ja que els nens solen fixar-se en l'actuació de l'adult i són imitadors d'aquest.

Aquesta és una actitud pròpia dels nens a l'inici de la seva vida escolar.

Si tenim experiència amb nens de parvulari, no ens serà estrany el comentari freqüent que se sol fer en les trobades de pares i educadors respecte al fet que els nens a casa juguen a «senyorettes» i repeteixen les actuacions que són pròpies de cada mestra en particular. Tot i que moltes vegades no es dóna importància a aquest fet, sinó que només es té en compte la part anecdòtica, això ha de fer-nos reflexionar en la gran capacitat d'observació dels nens i per tant en la possibilitat d'aprofitar aquest aspecte innat en ells per presentar les condicions necessàries per a la formació del nen en tots els aspectes de l'aprenentatge.

Els hàbits que els nens adquireixen al parvulari es poden classificar en quatre grups, que són:

- Higiene i neteja
- Autonomia personal i organització
- Comunicació i relació
- Treball i aprenentatge

La presentació de cada hàbit i la seva posterior interiorització no serà possible si no tenim en compte:

La motivació

Perquè el nen assoleixi qualsevol hàbit és necessari que estigui motivat per a fer-ho. La motivació no és res més que una preparació de l'entorn que té com a finalitat que el nen actuï d'una manera en concret sense adonar-se'n.

El nen, ja ho hem dit abans, és un gran observador, que mostra un gran interès per tot el que l'envolta. Quan li presentem una nova actitud sempre hi haurà alguna cosa que atragui la seva atenció. A partir de la presentació de la nova actitud s'ha de començar tota la tasca de motivar el nen. L'educador ha de preparar-se els nens despertant en ells l'interès pel coneixement d'aquesta nova actitud. Això pot fer-ho servint-se d'una sessió de llenguatge a partir d'un conte, gravat, etc., on es presentarà l'actitud que nosaltres volem refermar, però hem de tenir en compte que això suposarà en el nen un esforç que no sempre estarà disposat a realitzar perquè no li serà fàcil. És aquí on l'educador ha d'intervenir per desvetllar en el nen la necessitat de respondre a una proposta d'aprenentatge.

Respecte als hàbits d'higiene i neteja, entre els quals hem d'incloure la neteja del seu propi cos, té gran importància un fet tan senzill com el de rentar-se les mans, ensabonar, esbandir i eixugar, en començar o acabar una activitat de qualsevol tipus, des de menjar fins a una activitat a la classe com pot ser la pintura.

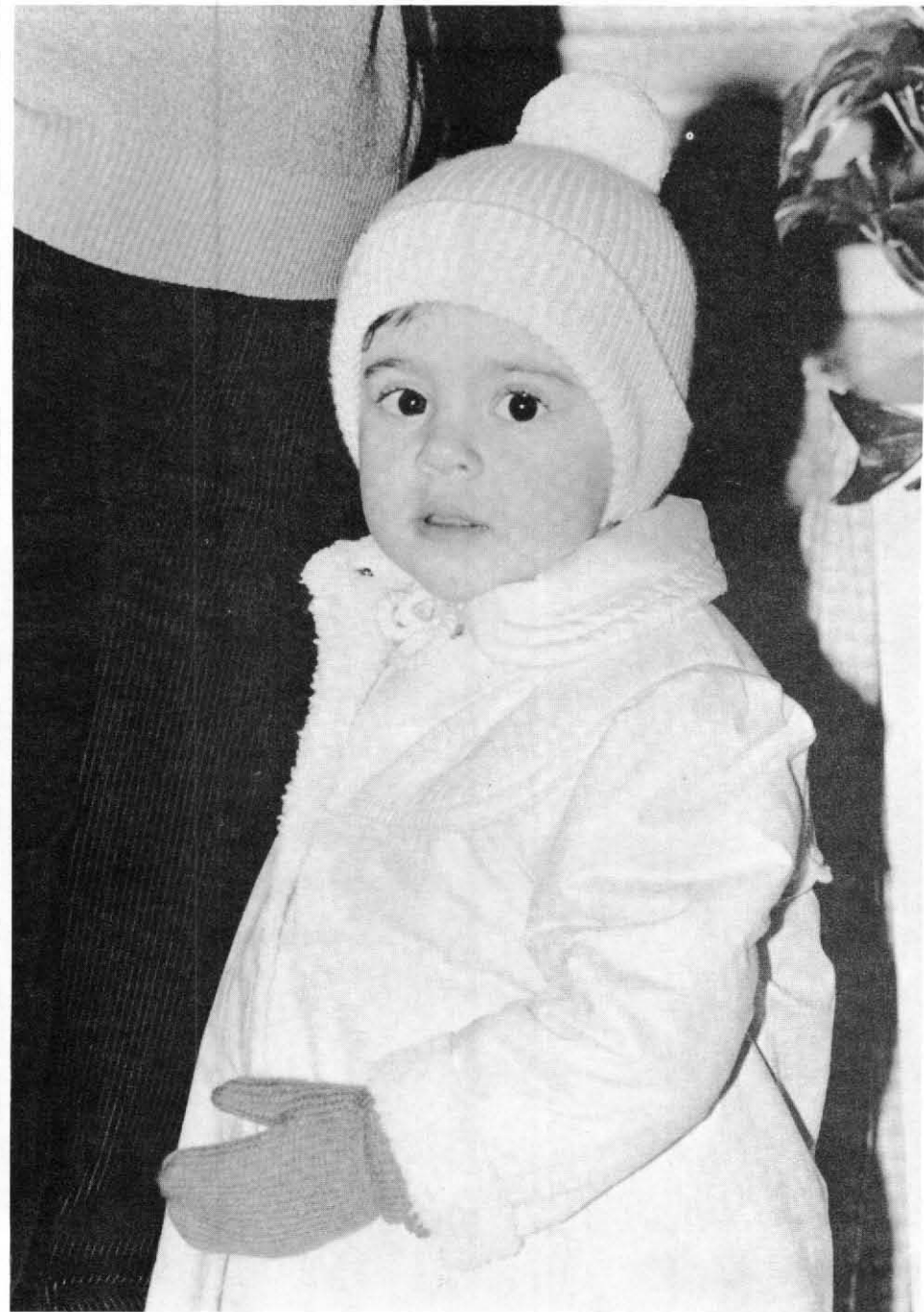
El nen no té adquirit aquest hàbit i per aconseguir que ho faci caldrà que senti la necessitat de fer-ho. Si la nostra posició és d'obligació, el que aconseguirem és que el nen vagi al bany, jugui amb l'aigua, ho embruti tot i surti amb les mans i els braços plens de regalims però sense haver-se rentat. D'altra banda, si la nostra posició és de desvetllar-li la necessitat i el gust per la netedat, el nen respondrà amb un gran interès i voldrà aprendre com fer-ho, actitud que serà el mitjà més adient perquè el nen assoleixi aquest hàbit que ens havíem fixat.

El segon grup d'hàbits, que hem definit d'autonomia personal i organització, en comprèn un de molt important per a la formació de la personalitat del nen, com és la capacitat de decisió, que requereix també un gran treball per part del mestre. És necessari que el nen aprengui a decidir i a fer-ho bé.

Per tant, la imposició d'una actitud concreta en forma d'ordre no serà mai tan efectiva com si és el nen mateix el que té la necessitat d'executar-la. És molt freqüent en el nen, tant a casa com a l'escola, el fet que quan acaba d'utilitzar un joc no té massa ganes d'endreçar-lo. Si l'obliguem a fer-ho pot ser l'inici d'una rebel·lia del nen, cosa que no succeirà si li fem la reflexió pertinent que tindrà com a resultat la conscienciació per la seva part que és necessari que ho faci. A l'escola pot plantejar-se el fet que si no endrecem l'aula no podem passar a la següent activitat, i a casa li podem donar a escollir qualsevol fet com pot ser un passeig, que faci necessari que el nen reculli tot allò que està escampat. Així el nen no se sent forçat sinó que és ell el que pren l'opció adequada. La repetició d'aquest fet farà que el nen adquireixi l'hàbit abans esmentat.

De la mateixa manera que escollir l'opció adequada reforça la personalitat del nen, l'aplicació d'aquest en l'exemple de recollir la joguina ens serveix per a fomentar l'adquisició d'un dels hàbits del tercer grup, és a dir, el de comunicació i relació amb l'entorn.

Respecte a l'últim grup, on hi trobem l'hàbit del gust pel treball, la motivació per part del mestre serà vital perquè els nens l'adquireixin. Quan es planteja la necessitat de fer una feina, els nens volen precipitar-se a acabar-la per així poder continuar una altra activitat. És aquí on l'educador, pare o mestre, ha de fer que s'adoni que l'execució més lenta i acurada farà que el resultat sigui molt millor.





El reforç

El reforç que cal aplicar a l'adquisició d'un hàbit concret és un altre dels aspectes fonamentals que no podem oblidar mai.

Entenem per reforç la compensació que donem al nen quan ens ha donat una resposta adequada a un estímul concret, és a dir, en el moment que respon com nosaltres volem a la nostra proposta.

La compensació que donem al nen ha de ser immediata, ja que és sabut per tots els educadors de nens de parvulari que ells no tenen una concepció del temps com els adults sinó que per ells és molt més llarg.

La rapidesa amb què el nen sol oblidar-se d'un joc que ha mantingut absorta la seva atenció ens ha de fer reflexionar en la necessitat d'aplicar el reforç amb un espai de temps curt que segueixi a la resposta del nen.

També hem dit al començament d'aquest article que la manera de comportar-se el nen ve determinada pels seus sentiments. El nen ha de sentir-se protegit, escoltat, atès, etc. per l'educador, sigui el pare o el mestre. Si el nen gaudeix d'una estabilitat emocional respondrà molt més fàcilment i ràpidament a les propostes que li fem, facilitant-se així l'adquisició dels hàbits en el tema que ens ocupa, com també els aprenentatges posteriors.

Hi ha també d'altres aspectes que hem de considerar quan ens plantegem els hàbits al parvulari, com, per exemple, la limitació del nombre d'hàbits.

No hem de caure en l'error de ser massa ambiciosos i fixar-nos un gran nombre d'hàbits perquè els nens els adquireixin. És millor anar a poc a poc i fixar-los bé. De la mateixa manera també hem de tenir en compte que la programació que ens fem no ha de ser rígida ni invariable, ja que sobre el grup classe incideixen molts factors que ens la faran variar, d'un grup a l'altre, tant sigui variant el conjunt de nens com comparant dos cursos d'un mateix nivell.

També hem de tenir present, quan fem la relació dels hàbits que volem que els nens adquireixin en el nivell en què es troben, un altre aspecte tant important com és la necessitat de ser coherents a l'hora d'exigir una conducta concreta. Perquè el nen ens respongui d'una manera adequada, cal que puguin entendre el que esperem d'ell, que la resposta que li demanem estigui al seu abast i no sigui impossible de realitzar-la, que si bé a vegades sigui una mica difícil, amb un xic d'esforç pugui donar-la i mai no hem d'oblidar de compensar-li aquest esforç, fet que el motivarà per a posteriors esforços.

Considerant que la formació d'hàbits inclou tot l'aprenentatge dels nens de primer de parvulari creiem que mereix que li dediquem tota la nostra atenció si volem aconseguir la formació dels nens en tots els aspectes de la seva persona.

visca la pepa!

QUINA SORT TENS!
QUAN CREIXIS VEURÀS TOTA
MENA DE PRODIGIS: UNA EUROPA
SENSE FRONTERES; L'ANY 2.000;
LA REVOLUCIÓ TECNOLÒGICA;
LA CAPA D' OZÓ RECUPERADA...

... PERÒ LA
COSA MÉS NATURAL DE TOTES:
PODER ANAR A ESCOLA
ALS TRES ANYS,
AIXÒ NO HO SÉ, SI HO VEURÀS...



TERESA
BURAN 89

TEMPS ERA TEMPS...

VISITA A UN PARVULARI FRÖBELIÀ.

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

A través del segle XIX les propostes renovadores del parvulari aportades per Fröbel anaren sofrint un paulatí deteriorament, especialment a partir de l'onada reaccionària conseqüent a la revolució de 1848. Les idees de Fröbel, especialment a Prússia, eren vistes com un perill per a la necessitat de submissió del proletariat en plena expansió del capitalisme i la industrialització. La conscienciació, iniciativa i creativitat que propiciava la pedagogia fröbeliana no podien ser acceptades per la voluntat de servitud que propugnava Bismarck, el «canceller de ferro».

A Anglaterra, sota la influència d'exiliats alemanys, prosperaven les idees de Fröbel, però fins a la creació de l'Institut Fröbel el 1871 aquestes no aconseguiren un veritable desenvolupament. Això no obstant, el conservadurisme dominant a la segona meitat del segle XIX, sota la influència de Herbart i del positivisme pedagògic, havia substituït el que de més viu i progressista tenia el mètode fröbelià. I, com el cas del parvulari que a Barcelona dirigia Julià López Catalán, els dons i altres exercicis de Fröbel esdevingueren una pràctica estereotipada i mecanitzada, que ben poc tenia a veure (excepte amb la forma) amb l'esperit d'autodesenvolupament del naturalisme pedagògic del pedagog alemany i de Pestalozzi.

Però, especialment en el darrer terç del segle passat i inicis del present, assistim a una recuperació fruit de la nova mentalitat, que desembocarà en el moviment de l'Escola Nova. Una de les institucions en aquesta línia era el ja esmentat Froebel Educational Institute anglès, un dels millors i reconeguts parvularis fröbelians europeus. Era una fundació dotada d'importants rendes fruit de donacions, que contribuï a difondre per Europa i Amèrica la pedagogia fröbeliana. Lluny de caure en el formalisme en què havien anat a raure molts *Kindergarten*, mantenia els seus objectius fonamentals.



Agregat al Jardí d'Infants de l'Institut existia el Training College, on es formava futurs mestres parvulistes de manera experiencial i teòrica. En efecte, durant el dia assistien a totes les activitats del *Kindergarten* i després de plegar, en el mateix recinte, rebien la formació teòrica, conferències o lectures. Els estudis duraven tres anys i els titulaven per exercir professionalment.

El 1908 Maria de Maeztu, una de les més actives innovadores del parvulari a Euskadi, fou pensionada per la Junta para la Ampliació de Estudios per anar a l'Exposició Franco-britànica de Londres i visità aquest parvulari fröbelià. Però deixem que sigui la mà de Maria de Maeztu qui ens guï en aquesta visita assaonada amb les seves admonicions i reflexions.

«Una mayor libertad en los juegos, el fomento de la iniciativa del niño y el respeto de la independencia personal, nos hacen olvidar la rigidez de otros asilos froebelianos que no tienen de tal más que el nombre. En la mayoría, dando por alto el sentido que inspiró al innovador, sus procedimientos degeneran en un mecanismo rutinario, que aburre al niño tanto como el antiguo sistema, y que en resultados negativos corre parejas con aquél. Las más de las veces no consiguen el fin que se propuso su fundador, porque quieren que los muchachos hagan determinados ejercicios y juegos, y de este modo se impide a la naturaleza obrar libremente con oportunidad y eficacia. Así, el Kindergarten se convierte en invernadero: la planta que prometió ser fuerte y vigorosa se torna endeble y triste, porque ni el sol ni el aire se derraman a torrentes ni el espacio la ilumina con policromos tonos. Un pequeño terreno de preferencia, donde se pretende cultivar un raro ingerto, le sepulta en las negruras de la muerte.

Otro gran error de los jardines froebelianos es la gran preponderancia de las verdades primeras. Estas, como innatas que son, surgen espontáneamente, sin necesidad de ayuda; pero con frecuencia el maestro abruma el cerebro del alumno con las ideas de distancia, magnitud y forma. Diríase que está enseñando a niños imbeciles, a los que hay que dar de modo artificial el concepto que les robó su anormalidad.

A veces, oyendo estas lecciones que tienen el grave pecado de la inutilidad, pienso que si los niños se diesen cuenta de la burla que con ellos se comete, protestarían enérgicamente.

Ninguno de estos defectos se observa en el jardín inglés. Toda violencia e imposición ha sido evitada, y en su lugar, un vasto y fácil campo se ofrece a la intuición natural.

Entramos en el hall; en un espacioso salón claro y alegre, adornado con todas las delicadezas del gusto y todos los refinamientos del arte. Las ventanas, llenas de plantas y flores, dan la sensación de amable vida de campo; los muros, cubiertos con los más bellos grabados, nos dicen que no se ha olvidado un detalle para hacer felices las horas. En vez de nuestros crucifijos pobres, que despiertan el terror y no la fe, se destaca en el fondo el cuadro de la Madona, suave, amorosa, invitando a la piedad. En el centro, 30 niños de tres a cuatro años, rubios y gozosos, de encantador atractivo, juegan acompañados de una maestra. Es la más joven, elegante y hábil de todo el profesorado; elegida así, exprofeso, para los más pequeños, ya que sus almas tierneceitas conservarán para siempre las huellas marcadas por su cincel modelado. Entregarlos a los peores maestros, como lo hacemos en España, es el más grave error.

Aquel juego tiene por fin educar el oído; cantan todos un aire popular inglés, y al terminarlo se sientan graciosamente en el suelo; un niño, con los ojos vendados, espera que le llame un compañero, cuyo nombre adivina por el timbre de voz; otras veces entonan un trozo de canción ya conocida y dice a qué pieza pertenece; con frecuencia, los tambores y cornetas son la música acompañante.

Hay una sencillez tan armoniosa en esta enseñanza natural, que alegra y conforta el espíritu. Pero nosotros evocamos con dolor la visión de nuestras escuelas tristes; también los maestros españoles ponemos toda nuestra alma en esta obra de formación infantil; pero nuestras ansias de mejora, nuestros anhelos de perfección, con frecuencia se quiebran ante la realidad. ¡La grada y el banco, símbolos de la rutina y el atraso, donde los niños, en fuerza del excesivo número, han de estar quietos, sin agitar libremente sus alas, cual si estuvieran muertos!

Presenciamos una clase de dibujo; en largas mesas rectangulares y sentaditos en sillas, los mozos de cuatro años copian del natural unas cerezas. Los pinceles, manejados por aquellos pintores en embrión, trazan sobre el papel una mancha roja, después otras verdes más alargadas, y los pequeños, cual si fueran Reynold, contemplan orgullosos su obra.

Seguimos visitando las clases; hay seis grados, desde tres a doce años —coeducación—. Nada se enseña en la última clase que no esté ya esbozado en la primera, y así la Escuela elemental es una continuación suave, insensible del Kindergarten, sin bruscas transiciones que perturben la marcha natural y progresiva. Las diferentes edades de la vida son anillos de una misma cadena, y separarlos sería quebrar la unidad armónica. La enseñanza, en un curso inferior, se corrige y se recuerda en cuantos cursos haya; en el primero se expone sólo el orden general, y en los restantes se les da más extensión y se presenta mayor riqueza de particularidades. Así la adquisición de nuevas ideas es más fácil para el alumno, pues como tiene algún conocimiento anterior de la materia, su atención está más libre para fijarse en lo que le interesa.

Un corto número de alumnos en cada clase rodean a la profesora. Todos son activos, piensan, hablan, discuten, se mueven, y su fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro.

A los niños del Kindergarten no se les exige ningún esfuerzo mental; se despierta su curiosidad, se excita su interés y espontáneamente hacen lo que entienden, exponen lo que recuerdan. Poco interesados en la cronología fatigosa de los reyes, oyen, en cambio, con placer la historia de los grandes hombres, su carácter, sus rasgos salientes en la vida privada, allí donde el valor y la bondad realizaron actos heroicos. La defensa del débil y del oprimido atrae su simpatía y sus almas ingenuas y sencillas se preparan inconscientemente a imitarlos. No ponen gran cuidado en los límites de las comarcas, en los nombres de las villas y ciudades, pero los accidentes de la Geografía física, los arroyos y los ríos, las colinas y los montes, los aprenden en el jardín jugando. Los elementos de Botánica y Física satisfacen su pronta curiosidad, y más tarde, el amor a la Naturaleza y el hábito de inquirir sus hechos y sus leyes, completarán esta enseñanza, la más interesante, y hasta nuestros días la más descuidada. En los juegos con bolas y bastoncillos de madera aprenden las formas geométricas, las propiedades de las diversas figuras, y así, la ventaja de lo concreto sobre lo abstracto se destaca en los maravillosos resultados.

Ni libros, ni listas, ni programas, ni aprendizaje de memoria. Sólo la vibrante y persuasiva palabra de la Maestra, los objetos familiares que caen en sus manos, las ilustraciones, cuentos, canciones y juegos, son fuente de observación, manantial de ideas.

Salimos de esta escuela hondamente impresionados. Sólo tres horas de trabajo, los juegos atléticos ocupan la mayor parte del día; de niños se apasionan por ellos, y de hombres son la ocupación principal de su vida.

En suma: la enseñanza inglesa cumple el sabio y eterno principio de seguir el progresivo curso de la naturaleza humana avanzando sin interrupción hacia la meta, sin rompimientos bruscos ni repentinos cambios. El niño, el adolescente, el hombre, en su madurez, no pueden considerarse como seres diferentes extraños uno al otro, cual si una de las edades estuviese aislada del resto. No hay, como en nuestro país, una separación profunda entre la vida del niño y la del hombre; la escuela y la sociedad no están alejadas, la una integra la otra. Las ideas que en aquélla reciben se conforman a la época, al espíritu, a los ideales de ésta. Y así, cuando solos en la vida tienen que hacer uso de sus propias fuerzas, como antes aprendieron a medirlas, adaptan sus facultades y no van a aumentar la turba de los escépticos y descontentos.»⁽¹⁾

J.G.-A.

1. MAEZTU, María de.; *La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos*. Madrid, 1910, págs. 20-24

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

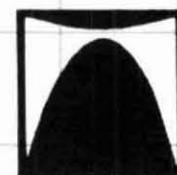
Els quaderns de pre-escolar de la col·lecció GRAÓ globalitzen tot allò que el nen ha de realitzar o assimilar.

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. 0 45 07
08029 Barcelona

EL VELL BELL OFICI

JAUME CELA

Amb aquest article no pretenc fer cap mena de generalització, ni basar-me en cap postulat científic ni pedagògic, ni fer altra cosa que escriure en un paper algunes reflexions no gaire ordenades sobre aquest vell i vell ofici de pare. Qualsevol semblança amb la realitat no serà cap coincidència, perquè serà la meua realitat. Parlo des de la humilitat del jo, que és, ben mirat, la manera més senzilla i més modesta d'utilitzar el llenguatge.

Molta gent ho diu: Ningú no ens ensenya a ser pares. No hi ha escoles ni acadèmies, ni graduacions ni llicenciatures.

Però aquesta és una d'aquelles expressions que podem girar de l'inrevés, com si fos una mitja, i també poden ser veritat, o mentida, tant se val.

I això passa perquè en el fons tot ens ensenya a ser pares.

El que sí que em sembla molt encertat és afirmar que aprenem a ser pares, i dic a ser perquè és més compromès que dir a fer, sent-ho. No hi ha teoria que ens valgui massa. N'aprenem quan ens arremanguem i ens colguem en aquest ser i fer, que ens fa i ens desfà, com la famosa dansa, n'aprenem contemplant els encerts i integrant les errades. N'aprenem de la mateixa manera que aprenem a nedar o a anar amb bicicleta. Ja podem dominar la teoria de l'equilibri, podem arribar a reduir-la a una senzilla o complexa fórmula matemàtica, podem desmuntar la bicicleta i tornar-la a muntar amb els ulls tancats, podem aprendre tots els noms de les seves parts i saber-ne establir les relacions entre totes elles i que fan possible el seu funcionament, podem, fins i tot, arribar a imaginar-nos històries, somiar-nos peladejant per les esgarrapades costes del litoral o per les planes trencades per rierols contaminats. Quan ens hi posem, ben segur que anirem de morros a terra i tastarem el gust de la sang.





Podem conèixer Piaget, amb la mateixa intensitat que coneixem el nostre coixí; podem carregar-nos Freud amb les seves fases que més o menys interessen la major part dels forats del nostre cos —ara olímpic i per molt anys—; podem conferenciar sobre Vigotski o fer mitja rialla mentre llegim i rellegim Brunner, però aprenem a ser pares quan tenim el fill o la filla a la falda, a vegades amb problemes d'humitat que només resoldrem posant els nostres cinc sentits, que és el que el nen o la nena petits necessiten.

I no vull dir que aprendre dels teòrics o saber dels estudis dels pràctics no ens ajudi en la nostra tasca, sinó que vull dir que ser pare o fer de pare fa referència a una experiència irreplicable i única.

Dic això perquè en aquesta relació tenim un ésser concret i irreplicable que entra en contacte amb un altre ésser concret i irreplicable també. És com quan pensem en la relació que s'estableix entre el metge i el malalt.

La medecina no existeix, la malaltia tampoc. Existeix el metge i el malalt, aquest metge i aquest malalt, per ser més concret. És clar que podem generalitzar, malament rai si sempre haguéssim de començar de bell nou! Però quan volem guarir-nos d'una malaltia o quan el metge ens vol salvar sap que davant seu hi ha un malalt ben concret, amb una vivència única de la seva malaltia, i el malalt sap que davant seu té un metge ben concret, amb una vivència ben definida, la seva. Tot es courà entre ell i l'altre. I pel mig voleiaran unes coses que en diem ciència mèdica, i relacions humanes, i...

Doncs, en el ser o fer de pare passa més o menys el mateix. Hi ha el meu fill o la meua filla i a l'altre costat hi sóc jo. I entre aquest altre i jo s'estableix una relació molt «gratuïta», tot i que no ho sembla a primera vista. Jo m'estimo els meus fills, siguin com siguin. Tenen, per dir-ho en termes bancaris, un xec en blanc. Ells a mi no me'l donen, almenys m'ho sembla, i és bo que sigui així. Jo puc racionalitzar el que sento per la meua dona, puc arribar, amb una mica d'esforç, a explicitar per què l'estimo més a ella que a cap altra, o a ella per sobre de les altres. En canvi, els meus fills els estimo sense arribar a poder-ho explicar. Poden fer moltes bestieses, però són els meus. Una vegada, la mare d'un noiet delinqüent que tenia a la classe va respondre així a un periodista que li preguntava com rebria el seu fill si decidia tornar a casa —feia dies que havia desaparegut i la policia el buscava— sabent com ella sabia que havia comès una pila de delictes. Ella se'l va mirar i, amb una tendresa que em va posar la pell de gallina, va respondre que, com molt bé deia el periodista, el seu fill era un poca-vergonya, però que era el seu, de fill, i que faria el possible per amagar-lo. I aquí es va acabar la conversa.

Per tant, hi ha un nivell de «gratuïtat» molt accentuat entre la relació que establim amb els fills, que no es dona en cap altra relació: deuen ser les coses de la sang, «és de la meua sang», sentim dir moltes vegades.

En la societat que ens ha tocat viure tenim poques hores per dedicar als fills. Partim d'un jo cansat que està ple de contradiccions, que arriba a casa i no pot posar el cul damunt del sofà perquè ha d'ajudar a fer deures, o ha



de jugar amb la nineta i fer dinarets i banyar-la, o fer el puzzle, o llegir el conte, o escoltar el que ha fet durant el dia, o controlar si porten les dents netes o els ferros ben posats, o el termòmetre— i no hi ha cap estudi que expliqui per què els nens tenen febrades just el vespre que has decidit sortir a sopar o al cinema després de dos o tres mesos de no haver-ho pogut fer?

I és en aquestes petites coses, en aquesta despesa d'un temps qualitatiu, d'un temps d'atenció expectant, quan anem aprenent a ser pares. No ens pensem que ens calen grans coses, grans decisions, almenys en aquesta etapa inicial. Cal acceptar que el nen i la nena es faran a partir d'un egoisme necessari, d'un egoisme que quan no es manifesta deu ser un senyal de l'existència de problemes en el seu psiquisme.

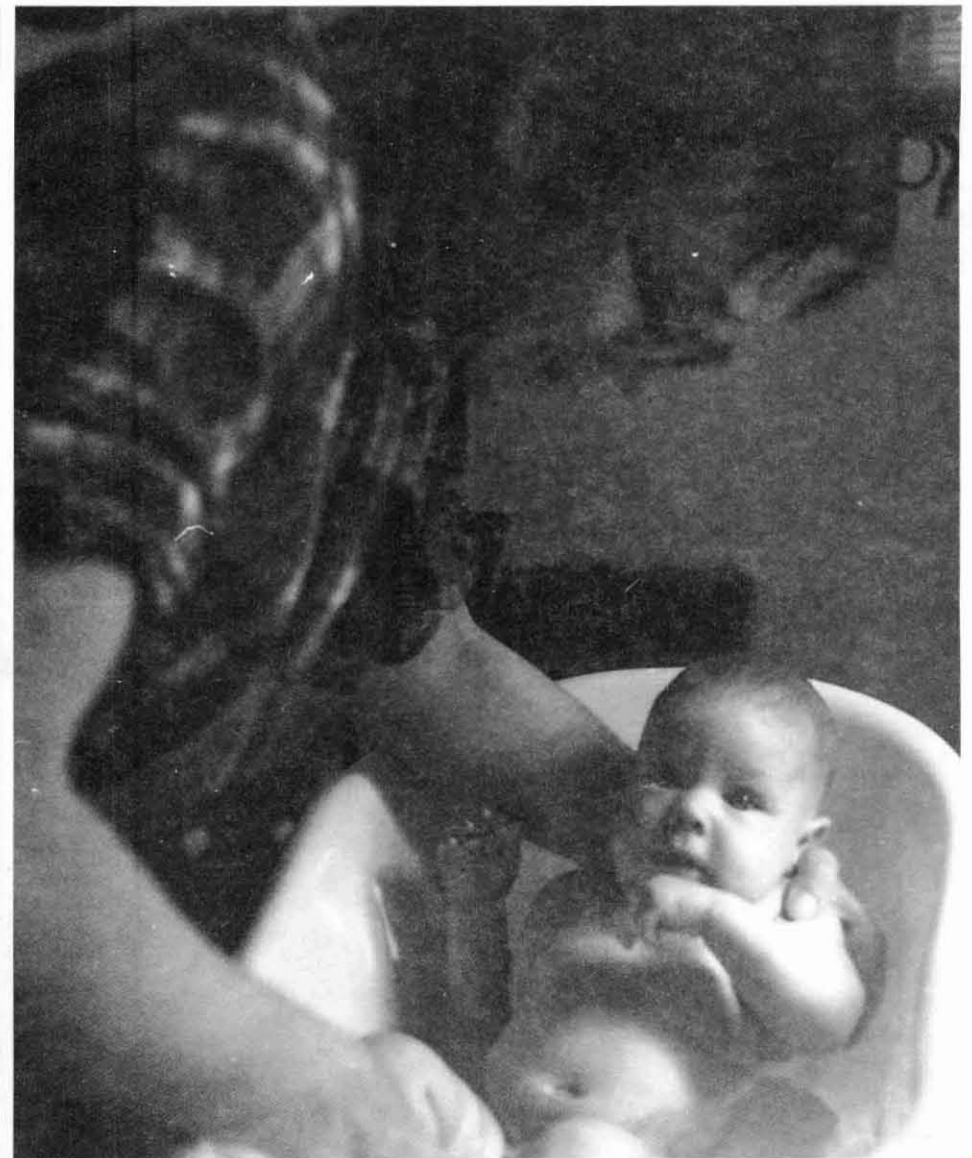
Cal dir, però, que ningú més que ells no ens dona aquesta mena de tendresa, de sucre de fira, que es desfà i ens embolcalla els sentits a la primera abraçada. Aquesta tendresa que ens fa sentir necessaris, imprescindibles en una societat que sembla no tenir massa en compte allò que no es pot quantificar. Ells qüestionen aquesta societat on encara és més vàlid preguntar el que tens, per sobre del que ets. Tenir o ser, ja ho formulava així el filòsof Marcel. És aquesta tendresa la que ens fa saltar del llit a la primera llàgrima nocturna, la que ens fa descobrir una altra vegada el món veient com ells el descobreixen i se'l fan seu. Són ells els que ens fan sentir capaços de donar sense esperar res a canvi.

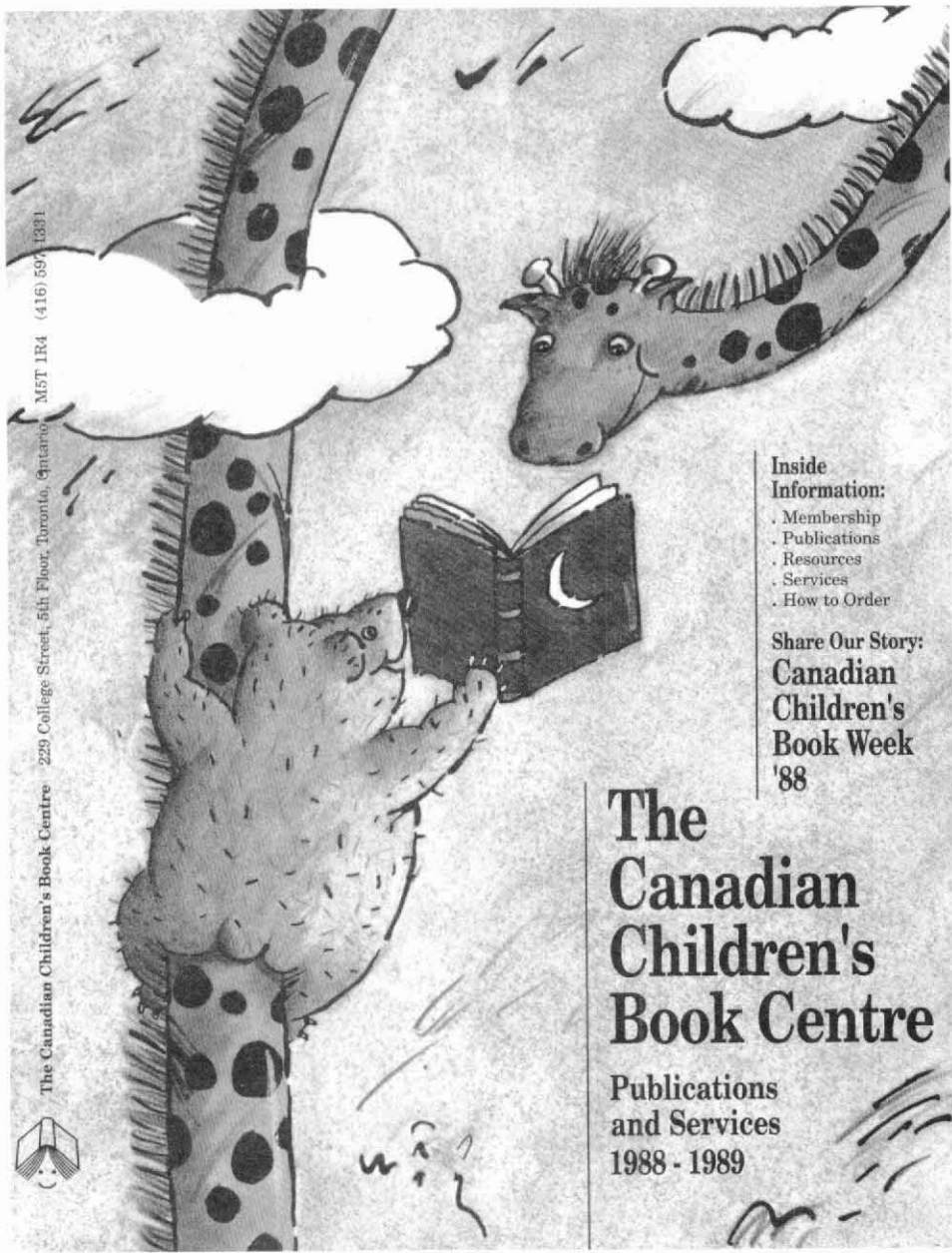
I ara més que mai penso que els pares tenim la impressió que ho fem malament, molt malament. Al jo cansat s'hi afegeix un jo insegur, perquè no aprenem a acceptar els nostres errors concrets amb la mateixa humilitat que acceptem l'abstracció de pensar que no som els millors pares del món.

Hauríem d'aprendre a viure acceptant que cometem errors en l'educació dels nostres fills. Però no es fan cursos, ni es publica gaire cosa en aquest sentit, més aviat sembla com si haguéssim de viure angoixats i convençuts que som un desastre.

I els nens i les nenes necessiten pares feliçment imperfectes. Pares que estimin i que s'estimin ells mateixos.

J.C.





The Canadian Children's Book Centre • 229 College Street, 5th Floor, Toronto, Ontario M5T 1R4 (416) 597-1331



Inside Information:
 . Membership
 . Publications
 . Resources
 . Services
 . How to Order

Share Our Story:
Canadian Children's Book Week '88

The Canadian Children's Book Centre

**Publications and Services
 1988 - 1989**

Kathy Lowinger és la directora del Centre Infantil del Llibre Canadenc. Aprofitant la seva estada a casa nostra durant el mes de setembre del 1988, amb motiu de la concessió del premi Catalònia, «Infància» va tenir una conversa amb ella. Heus ací les seves opinions al voltant de la feina que desenvolupa el centre que ella dirigeix.

EL LLIBRE INFANTIL CANADENC

Conversa amb KATHY LOWINGER

Kathy Lowinger — Gràcies per proporcionar-me l'oportunitat de donar-vos informació sobre el Centre. Intentaré respondre les vostres preguntes. Si les he interpretades malament, us demano disculpes. Ho provaré novament si hem feu saber on m'he equivocat.

Tinc la intenció d'anar a Bolonya, i si voleu contactar amb mi, estaré encantada de parlar amb vosaltres.

Infància — *¿Què és el Centre del Llibre Infantil Canadenc i quina és la tasca que vostè realitza?*

K.L. — Sóc la Directora Executiva del Centre del Llibre Infantil Canadenc. El Centre és una organització nacional, amb finalitat no lucrativa, que va ser creat el 1976 per promoure la lectura i l'escriptura de llibres canadencs per a nois i noies.

El Centre treballa arreu del Canadà, encara que l'oficina principal es troba a Toronto. En un país tan gran, és molt difícil tenir una perspectiva nacional. Tenim una plantilla de 6 persones a Toronto i una persona a Halifax, Winnipeg, Saskatoon i Edmonton. També col·laboren amb nosaltres molts voluntaris per tot el Canadà.

Treballem amb els pares per ajudar-los a seleccionar els llibres per als seus fills, treballem amb les escoles per animar-les a utilitzar la literatura en

l'ensenyament de la lectura i altres temes i per posar-les en contacte amb els llibres canadencs; treballem amb els serveis bibliotecaris perquè donin suport a la literatura canadenc i planifiquin nous programes adreçats als infants; treballem amb els editors per promocionar els seus llibres; treballem amb els llibreters cercant noves formes per interessar la gent en la compra de llibres canadencs; i, el més important de tot, treballem amb escriptors i il·lustradors per assessorar-los en el camp del llibre infantil canadenc.

També subministrem informació a la gent que, al Canadà i arreu del món, està interessada en qualsevol aspecte dels llibres infantils canadencs: escriptors, il·lustradors, món de l'edició.

El Centre ofereix molts programes per atreure l'atenció sobre la importància de la lectura. Disposem d'una biblioteca de referència, oberta al públic en general. Elaborem bibliografies sobre temes diversos i biografies d'escriptors i il·lustradors. Publiquem fulls informatius trimestrals, que enviem a 40.000 lectors. També oferim cursos d'escriptura per a infants.

Potser l'activitat més coneguda del nostre Centre és la Setmana del Llibre Infantil Canadenc, que se celebra anualment la tercera setmana de novembre. Amb l'ajut d'una xarxa nacional de voluntaris seleccionem un tema, organitzem viatges dels autors i confeccionem un dossier. En aquesta setmana hi participen aproximadament mig milió d'infants. Provem d'arribar a tothom, fins i tot a les zones més remotes, i així no és rar que enviem escriptors fins i tot al cercle polar àrtic.

I. — *Tenen programes específics per als infants de 0-6 anys? ¿Editen llibres especialment orientats a aquestes edats? Hi ha autors especialitzats? Il·lustradors?*

K.L. — No disposem d'una bibliografia especialitzada de llibres per als més petits, però n'estem elaborant una enguany. Els programes per als més petits són corrents a molts indrets del Canadà. Les biblioteques ofereixen l'hora del conte, titelles i fins i tot festes amb pijama (en les quals els nens i nenes van a la biblioteca amb pijama perquè els expliquin el conte d'anar a dormir). Encoratgem els pares a seguir aquests programes.

Aquest any, el Centre està preparant uns programes per arribar als infants de pares que no saben llegir. Aquests infants necessiten ajudes especials perquè poden perdre's experiències com que els llegeixin en veu alta o veure el model de l'adult que llegeix. Estaran en inferioritat de condicions quan hagin d'assolir l'aprenentatge de la lectura a l'escola ja que no se sentiran còmodes amb els llibres.

Al Canadà existeixen alguns llibres excel·lents per a infants. Els contes de Robert Munsch, els llibres de Kathy Stinson (M'AGRADA EL VERMELL, GRAN O PETIT) i de Paulette Bourgeois (FRANKLIN A LA FOSCOR) en són una mostra. Es produeixen pocs llibres de cartó per a bebès, però els nostres llibres d'imatges tenen èxit entre els infants una mica més grans.

Els pares busquen constantment llibres per als bebès — aquesta és una de les consultes que se'ns fa sovint. El Centre dona moltes xerrades a grups de pares per a la selecció de llibres i per animar els infants a llegir. Al mateix temps, fem un gran esforç per evitar que els pares introdueixin els seus fills en l'aprenentatge de la lectura. Pensem que els pares han de llegir en veu alta, proporcionar molts llibres, de gran qualitat, i han de llegir davant dels infants per fer palès que els adults s'ho passen bé llegint, comunicant així el plaer per la lectura. Això no obstant, un pare desorientat que forci l'infant a aprendre la mecànica de la lectura abans d'anar a l'escola pot fer més mal que bé.

I. — *Constitueix un problema el fet que molts infants no tinguin l'anglès com a llengua materna?*

K.L. — El nostre Centre treballa només amb llibres en anglès. Hi ha una organització a Quèbec, «Communications Jeunesse», que treballa amb llibres en francès. Hi col·laborem sovint.

La problemàtica dels infants que no parlen l'anglès o el francès com a llengua materna és més complexa. Algunes biblioteques de les grans ciutats disposen de col·leccions de llibres per als diferents àmbits culturals, segons la població de la zona. Per exemple, la biblioteca més propera al Centre té molts llibres en xinès. Un gran nombre d'escoles a les grans ciutats donen classes als infants en la seva llengua nativa. Malgrat tot, puc comprendre que sigui difícil per als mestres trobar llibres en aquestes llengües. A Toronto, no és difícil trobar llibres en italià, xinès, grec o espanyol, per exemple. Això no obstant, convivim amb gent que parla una dotzena de llengües diferents! És difícil aconseguir tothom.

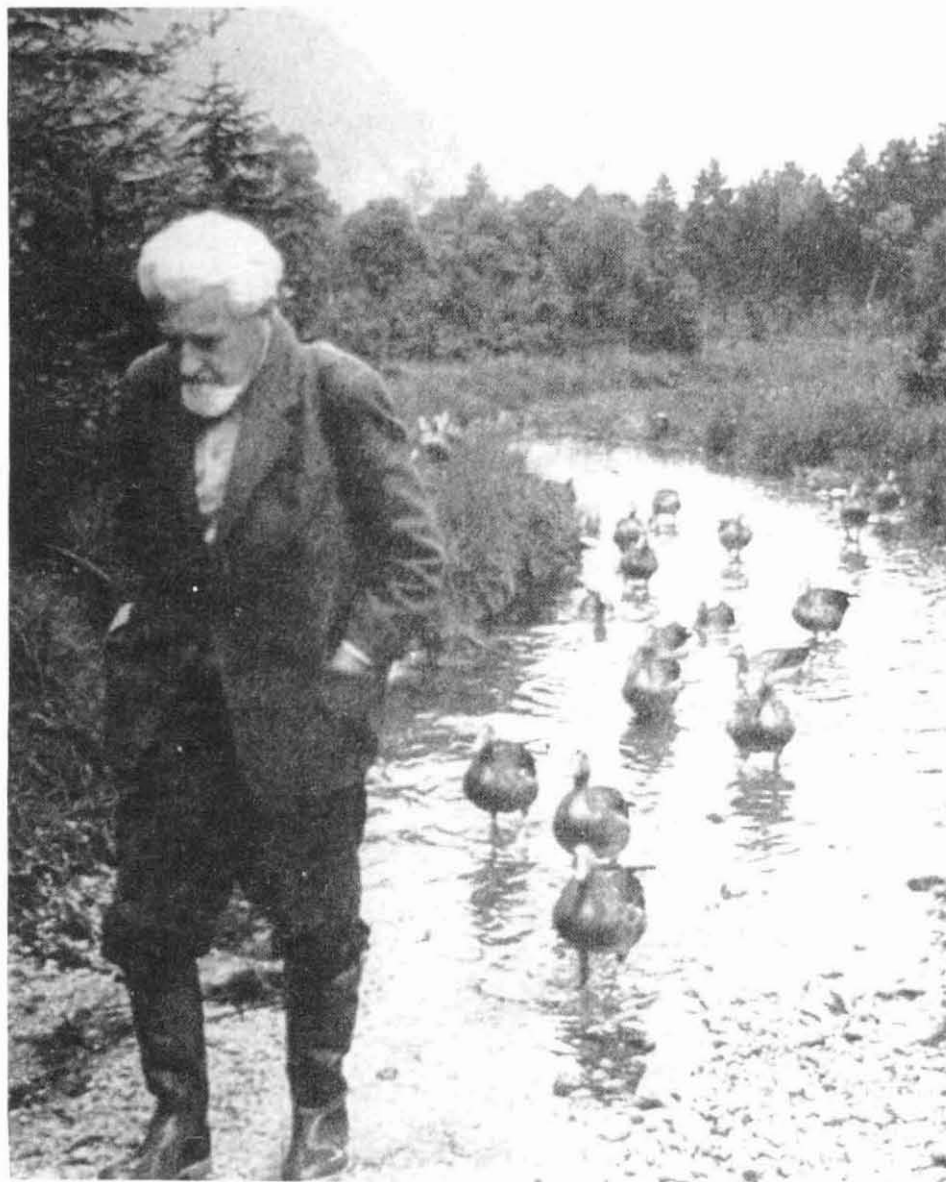
La major part d'infants aprenen molt ràpidament l'anglès o el francès quan venen a viure aquí. En realitat, els llibres són una bona eina per aprendre la llengua. Jo mateixa vaig venir al Canadà procedent d'Hongria i els meus pares em llegien llibres en anglès abans que ells mateixos poguessin entendre la totalitat del text. Jo vaig aprendre l'anglès abans que no ho fessin ells.

Ens preocupen especialment els infants que parlen una de les múltiples llengües natives (índies). Algunes de les tribus són molt petites i és difícil editar llibres en aquestes llengües. Al mateix temps, hi ha grups lingüístics que utilitzen diferents alfabetes. Alguns editors com Annick Press han editat llibres en llengües natives. El darrer llibre de Robert Munsch, UNA PROMESA ÉS UNA PROMESA es troba en inuktituk (esquimal) i en anglès.

I. — *Hi ha organitzacions de l'estil del Centre en els camps de la música, de l'art i de l'esport?*

K.L. — Hi ha una organització paral·lela que té a veure amb la televisió, anomenada Institut de la Radiodifusió per a Infants. No conec cap organització especialitzada com la nostra que actuï com un punt de referència per a qualsevol aspecte de la vida cultural.

-fàn



KONRAD LORENZ, l'etòleg que parlava amb les aus... i als educadors

JOAQUIM JUBERT i GRUART

El nostre Konrad LORENZ

Ben segur que la figura de Konrad Zacharias LORENZ —amb els seus ulls de murri-abstret emmarcats entre dues mates de cabells blancs i seguit d'un reguitzell d'ànecs— és ben coneguda per a molts dels lectors d'**Infància**.

Ben segur, també, que —a partir de l'any 1973, en què se li concedí el Premi Nobel de Medicina (compartit amb Niko TINBERGEN i Karl von FRISCH)— han estat múltiples les ocasions que hem tingut de llegir algun llibre de LORENZ o de sentir parlar sobre l'obra d'aquest zoòleg.

Ben segur, en tot cas, que pràcticament a ningú no li ha pogut passar per alt la notícia de la seva recent mort, àmpliament comentada en els mitjants de comunicació d'arreu del món.

Del que, en definitiva, no queda cap dubte és que la complexa, dilatada i controvertida obra i personalitat del zoòleg Konrad LORENZ —nascut a Viena el 7 de novembre de 1903— han aconseguit una àmplia fama mundial, desbordant els estrictes territoris de la disciplina científica —l'etologia— que va cultivar, consolidar i popularitzar.

No és pas, però, a causa d'aquesta merescuda fama que **Infància** li dedica un article. Si puntualment ens sumem al ressó desvetllat, és perquè —com veurem— la visió que avui en dia tenim d'un petit infant i de les relacions que estableix amb els seus proïsmes més significatius (pares, germans, familiars, estranys, educadors i companys de la mateixa edat dins de l'escola bressol) està influenciada i marcada en absoluta mesura, directament o indirectament, pels conceptes introduïts per LORENZ. Un aspecte de l'obra de LORENZ que —en general— no sol ser pas suficientment destacat en l'allau de ressenyes que se li dediquen aquests dies.

Així doncs —d'acord amb el títol que encapçala aquest apartat introductor— em referiré bàsicament al «nostre» Konrad LORENZ, és a dir al LORENZ —la persona i l'autor— dels que ens ocupem i interessem pels infants, tot rendint-li —des d'aquesta plataforma— el reconeixement merescut i degut.

L'etologia, LORENZ i les seves aportacions a l'estudi de la conducta humana en general i de la infantil en particular

L'etologia (del grec *ethos*) s'ocupa de l'estudi comparat del comportament natural (instintiu) de les espècies animals. La història d'aquesta precisa —i avui en dia consolidada— disciplina pot dividir-se, d'acord amb el nostre objectiu, en tres grans èpoques:

- 1) Durant la primera, que comprèn des del segle XVIII fins a abans de LORENZ, els estudiosos del comportament animal no s'agrupaven pas sota una sola i mateixa disciplina, ni responien a la denominació d'etòlegs. Amb el nom genèric de naturalistes, procedien majoritàriament —i lògicament— de la zoologia i —en menor proporció— d'una branca de la psicologia denominada «psicologia animal».
- 2) A partir de la segona guerra mundial i, de fet, a partir de l'efecte o l'influx de l'obra primerenca de LORENZ (integrada per un reguitzell de vuit articles, publicats entre els anys 1931 i 1942) tot estudiós de la conducta animal s'identifica ja, inequívocament, com un etòleg. Un d'ells, W.H. THORPE (autor de l'única història escrita de l'etologia), no dubta a dir —referint-se a aquesta època— que «LORENZ va posar ordre on prèviament hi havia caos». Durant poc més d'una dècada, però, els practicants i teòrics de la disciplina etològica recentment nascuda són majoritàriament biòlegs i la conducta animal, que abasta una àmplia diversitat d'espècies, ocupa en exclusiva el seu interès.
- 3) En el decurs dels últims decennis, també sota la influència inequívoca de LORENZ, l'etologia (limitada clàssicament a l'estudi de la conducta animal) s'obre a la consideració de la conducta humana en general i infantil en particular.

L'estudi i la pràctica de l'etologia deixen de ser, doncs, patrimoni de biòlegs o zoòlegs. D'una banda, professionals de camps disciplinaris ben diferents —entre els quals destaquen psicòlegs i psiquiatres infantils o de l'àrea de les ciències de l'educació— s'aboquen a la pràctica d'una etologia humana, mentre que, d'altra banda, reputats etòlegs d'animals (com en són destacats exemples Niko TINBERGEN, Irenäus EIBLEIBES-FELDT o, en un terreny molt més divulgatiu, Desmond MORRIS) apliquen sistemàticament el mètode i la teoria etològiques per aproximar-se a la comprensió de les conductes humanes normals i patològiques.

A grans trets, els conceptes i mètodes introduïts per LORENZ i que han generat aquesta productiva expansió de l'etologia són els següents:

- a) Divergint del corrent dominant durant la primera meitat del present segle (que abordava l'estudi de les conductes animals en els laboratoris de fisiologia —amb animals no intactes o «preparats»— o en els dels psicòlegs del comportament —sometent-los a situacions artificials en caixes problema o laberints—), LORENZ estudia els animals directament en el seu propi medi natural, recollint minuciosament l'inventari (etogrames) dels components integrants de la conducta exhibida i els trets variables de l'ambient. En aquest sentit, LORENZ continua sent un «naturalista» de tall clàssic.

Si —a partir de la col·laboració iniciada l'any 1938 amb Niko TINBERGEN— introdueix una metodologia experimental (d'acord amb la tradició iniciada el 1912 per Karl von FRISCH a Brunnwinkl, en l'estudi de les abelles), sempre continua però treballant amb animals intactes i només s'estableixen variacions controlades en trets o situacions concretes del medi, per avaluar-ne les conseqüències i extreure'n deduccions. El concepte de «privació», que tan fructífer ha resultat ser en psicologia infantil, deriva directament d'aquest enfoc i manera de procedir.

- b) Partint dels postulats bàsics de la teoria darwiniana de l'evolució, però anant més enllà de la seva aplicació estricta a l'estudi comparatiu dels trets morfològics (anatomia comparada), LORENZ postulà i demostrà que les seqüències de les pautes motores del comportament instintiu animal presenten també homologies interespecífiques, tan fiables com els trets anatòmics per establir la taxonomia de les espècies (o, el que és el mateix, per dissenyar els seus arbres filogenètics).

Establerta així la universalitat i continuïtat del sistema de l'instint al llarg de tot el procés filogenètic, òbviament, no podia pas deixar de fer-se també extensiu a l'espècie humana. A partir del 1950, LORENZ tingué la gosadia d'anar més enllà de l'estricta terreny zoològic i, posant generalment per davant l'enunciat d'un antic proverbi xinès («tot l'animal està en l'home, encara que no pas tot l'home és l'animal»), desenvolupà una extensa i polèmica producció escrita referida al «terreny prohibit» de la consideració dels instints en els humans.

Sigui com sigui, el que anava quedant definitivament establert és que «la conducta posseeix la mateixa història i el mateix origen que la forma i els processos fisiològics» (fets, aquets últims, que —des de DARWIN— eren objecte de comprovació sistemàtica per part d'anatomistes, paleontòlegs i neurofisiòlegs).

- c) Amb la identificació detallada dels diferents components dels comportaments instintius —contràriament al que postulaven, amb èxit creixent les teories reflexològiques— es va evidenciar que la major part dels aspectes més importants de la conducta animal són innats i que —fet importantíssim— obeeixen a un impuls primari (caràcter espontani, endogen o no dependent dels estímuls externs).

Aquest punt crucial —objectivat per LORENZ gràcies a la identificació dels anomenats *comportament apetitiu*, *disminució del llindar dels estímuls* i *acció en el buit*— havia estat defensat també per FREUD en formular el concepte de pulsio (*Treib*), del qual feia arrancar la gènesi del psiquisme humà. Constitueix, de fet, un dels múltiples i aparentment paradoxals punts de contacte entre les disciplines etològica i psicoanalítica, que —com veurem— han estat el gresol dels enfocos que (en la teoria i en la pràctica) més influència han tingut i tenen en relació als mètodes de conreu infantil.

- d) Per tal d'explicar el fet que el sistema nerviós central de l'animal no és limita a ser un simple enllaç passiu entre l'estímul i la resposta (com defensava el conductisme), sinó que «la pauta motora es fonamenta en una producció endògena d'estímuls i en una coordinació central»,

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

MANLEY®

LORENZ —amb Niko TINBERGEN— proposà el concepte d'un *Mecanisme Desencadenant Innat* (MDI) o peculiar estructuració funcional del sistema nerviós, genèticament donada, i que davant d'estímuls ambientals significatius és la responsable de l'exhibició de les pautes conductals bàsiques per a la supervivència de l'animal i de l'espècie.

Els MDI i els «estímuls clau» o desencadenadors —que posen en marxa pautes conductals instintives— foren sistemàticament investigats i objectivats en multiplicitat d'espècies animals i per part de nombrosos investigadors. LORENZ, però, una vegada més, demostrà la seva vigència en l'espècie humana. En concret —per citar només un exemple—, demostrà que la configuració «infantil» integrada per «*front alt i bombat, ulls grossos i situats a la ratlla mitjana del crani, extremitats curtes i gruixudes, formes corporals arrodonides...*», eren els «senyals o trets» desencadenadors del comportament adult d'atracció selectiva envers els infants petits (i els cadells de moltes espècies) i que determina «*les nostres reaccions de conreu de les criatures*».

Tal com ja hem comentat més extensament en un altre lloc (JUBERT, DOMINGO i DOMENECH, 1988), aquestes aportacions de LORENZ —a més a més de desvetllar un enigma, intuïtivament explotat pels fabricants de joguines i pels creadors de dibuixos animats com WALT DISNEY— desmantelaven el mite de l'«instint maternal» (o, almenys, posaven al descobert alguns dels mecanismes que el sustenten i que no el fan un patrimoni exclusiu de la mare biològica).

- e) Una de les aportacions més divulgades i conegudes de LORENZ és, sense cap dubte, la referent al fenomen d'encunyació («*prägung*» o «*imprinting*»), que podeu trobar descrit en qualsevol obra d'etologia, de biologia o de psicologia. Però si voleu passar-vos-ho bé de veritat i tenir-ne una descripció de primera mà, no deixeu pas de llegir el capítol titulat «*La nostra petita Martina*», del llibre *Parlava amb les bèsties, els peixos i els ocells*.

En síntesi, es parla d'encunyació quan es desencadena en una cria, poc després de nascuda, una conducta selectiva de seguiment, suscitada per qualsevol figura (subjecte o objecte) que movent-se al seu entorn emeti sorolls, sense mediació de cap recompensa (com l'aliment).

La identificació, per part de LORENZ, de l'existència d'un període de temps limitat (característic de cada espècie) per produir-se aquest fenomen, donà lloc al concepte de «*període crític o òptim*», de tan ampli abast ulterior en psicologia evolutiva, en psicologia de l'aprenentatge, en paidopsiquiatria o en neurobiologia del desenvolupament. Els significatius i il·lustratius treballs experimentals dels HARLOW (verificant, en antropoides, les revolucionàries descobertes del psicoanalista René SPITZ o el «dramàtic experiment humà» de Harold SKEELS i, en general, les conseqüències de la privació humana soferta pels anomenats infants salvatges) ho deuen tot, de fet, a aquesta aportació de LORENZ.

La identificació, així mateix, de l'ampli abast de l'experiència d'encunyació, pel que fa a la possibilitat de l'establiment d'una adequada relació amb congèneres i del desenvolupament de les relacions sexuals adul-

tes, està a la base de totes les teories actuals de la socialització. En concret, tota l'obra importantíssima de John BOWLBY (teoria del vincle i concepte de pèrdua o privació) arranca de la síntesi crítica desplegada per aquest autor, entre el concepte d'encunyació de LORENZ i de «relació objectal» de FREUD. L'extraordinària repercussió pràctica realitzada per l'enfoc etològic, en aquest punt, radica en l'objectivació que l'imprescindible i constituent lligam o «*vincl filio-maternal*» no és pas un fenomen secundari (com postulen psicoanalistes i conductistes, establint la mediació d'una recompensa —com, per exemple, l'alimentícia—), sinó un fenomen *primari* (lligat, essencialment, a la necessitat de contacte).

Semblants consideracions poden fer-se extensives als treballs de KLAUS i KENNEL, sobre l'efecte de l'encunyació de l'infant sobre la mare, o a la nostra teoria de l'«*encunyació en doble sentit*».

Amb els aspectes puntuals tractats no s'escapa de cap manera l'enumeració de l'aportació de LORENZ a la visió que actualment tenim del desenvolupament i de les necessitats inherents al conreu infantil. Entre d'altres, per exemple, hauríem d'haver fet menció dels referents a l'agressivitat o al joc, d'indubtable interès en el camp educatiu. Però l'efecte «dador» o incitador de LORENZ, tant en l'àmbit que acota la nostra ressenya com en molts d'altres camps (sociologia, antropologia, ètica...), és impossible d'ésser compendiat en el limitat espai d'un article. Tot i aquesta limitació expositiva, esperem haver-ne ofert una panoràmica global i incitat en el lector un interès per l'obra de LORENZ, que —com hem vist— va molt més enllà del que habitualment sol atribuir-se-li.

LORENZ infant.

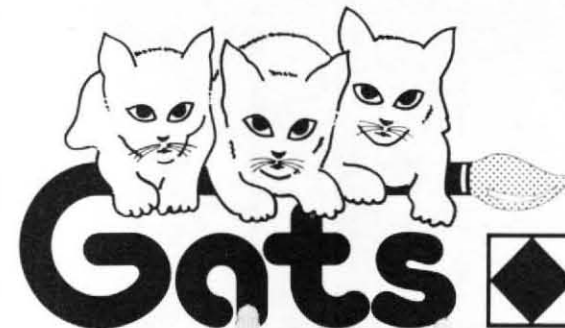
Ja que, en aquesta ocasió, el tema central de la ressenya ha girat entorn de LORENZ i la infància, valgui l'oportunitat de cloure aquest article parlant de l'infant LORENZ.

Un índex indubtable de la fama aconseguida per una persona és veure's retratat i resseguit minuciosament en àmplies biografies. I aquesta fou, precisament, una de les distincions concedides a LORENZ. Gràcies a això —i al fet de ser LORENZ, segons les seves pròpies paraules, un xerraire consumat i amè a qui agradava molt de ser entrevistat— hem arribat a conèixer detalls significatius dels anys de la seva infància. Infància que, com destaca W.H. THORPE (autor de la recomanable història de l'etologia, ja citada), ve caracteritzada pel que és típic en tots els pioners d'aquesta disciplina: l'haver tingut l'ocasió de conèixer amb animals.

Efectivament, la infantesa de Konrad LORENZ transcorregué —a l'igual de gran part de la seva extensa vida— a redòs d'una casa de pagès, en la petita població d'Altenberg, prop de la ciutat de Greifenstein i no gaire lluny de Viena. Els rierols del proper Danubi, plens de vida salvatge, i els animals domèstics de la granja, foren —de primer— els seus llocs d'esbarjo i els seus companys de joc i —després, un cop adult— un dels seus laboratoris més fructífers.

Durant els primers anys de la seva vida, però, l'infant LORENZ hagué de partir també la prohibició crònica i ben intencionada que malmena o destrueix, a voltes de manera irreversible, la joiosa i espontània afeció dels

TÈMPERA LÍQUIDA



PREPARADA PER A FER SERVIR AL MOMENT

Gamma de 9 colors, presentats en còmodes i pràctics envasos amb tap per a dosificar de 500 i 1.000 cc.



infants pels animals i que esdevé l'escola bàsica de tot futur naturalista. Efectivament, la mare de Konrad —una dama d'inevitable estil victorià— sentia un temor fòbic pels gossos («als quals considerava bruts, perillosos i portadors de gèrmens»). Però —bé perquè la prohibició restés limitada a aquesta espècie, bé perquè fos més formal que real— el fet és que el petit Konrad va dedicar-se ben precoçment a recollir peixos i crustacis d'aigua dolça (fàcils de controlar i d'amagar a la restricció materna) i —amb la complicitat d'una vella mainadera, la senyora Resi Führinger— la població animal de la casa d'Altenberg va fer-se progressivament considerable.

Independentment d'aquests inquilins furtius, el primer animal tolerat a conviure dins de la casa —una cria d'ànec—, el va aconseguir LORENZ a l'edat de 6 anys. Un cop sentat el primer precedent, no van fer-se esperar gens tot un reguitzell d'ocells, granotes, llangardaixos, rates... Ben aviat feren la seva aparició els aquaris per guardar els peixos (pescats amb llaunes de conserva als marges del Danubi) i els terraris per allotjar les serps i d'altres rèptils. Espècies, totes elles, recollides —durant les excursions quotidianes realitzades pels marges del Danubi— amb la petita Gretl (Margaret GEBHARDT), veïna dels LORENZ, i que acabà éssent la seva esposa i companya de per vida.

Als 9 anys d'edat LORENZ descobreix i s'apassiona en l'observació —primer amb una lupa i després amb un microscopi rudimentari— de les puces d'aigua (*Daphnia*) que pul-lulen pels bassals de l'entorn d'Altenberg. I així podríem continuar enumerant un progressiu llistat d'espècies (que inclou, entre d'altres, un cocodril i el «seu» primer gos, «Kroki», de raça Dachshund, per no parlar del lèmur de Madagascar, adquirit quan ja estava a l'Escola Superior...).

El relat de les sucoses anècdotes lligades a la convivència amb tots aquests inquilins, el lector pot trobar-lo no sols en les biografies de LORENZ o en entrevistes dels darrers anys, sinó també magníficament descrit en el primer llibre, de contingut divulgatiu, publicat per LORENZ: «*Parlava amb les bèsties, els peixos i els ocells*» o «*L'anell del rei Salomó*». En recomanar la seva lectura, no puc sostreurem a la temptació de fer-la extensiva a la divertidíssima obra d'un altre naturalista (de ben diferent trajectòria i abast): «*La meua família i d'altres animals*», de Gerald DURRELL. En un cas i altre, salvant totes les diferències, podem constatar, però, quines són les condicions ambientals —viscudes per un infant— que possibiliten l'eclosió i la formació d'un futur zoòleg (etòleg o naturalista) i, en general, d'una passió inesborrable per tot el que és viu.

Com el mateix LORENZ explica, aquesta oportunitat fou no sols l'experiència més crucial de la seva vida, sinó que als 16 anys d'edat «*ja sabia*» totes les coses importants que al llarg de la seva dilatada vida havia de descriure i per les quals havien d'honorar-lo amb el Premi Nobel. El fet que després d'aquest període infantil estudiés medicina, anatomia comparada, psicologia animal i filosofia, que ocupés diferents càtedres i dirigís laboratoris ben dotats, només va servir-li per poder expressar-se millor i fer-se escoltar en els medis acadèmics.

J.J.G.

Bibliografia

- a) Algunes obres de Konrad LORENZ referents a aspectes o continguts tractats en l'article: LORENZ, K., *El comportamiento animal y humano*. Barcelona. Plaza-Janés, 1985. (Recull dels articles primerencs o període del 1931 al 1942).
- LORENZ, K., *Hablaba con las bestias, los peces y los pájaros*. Barcelona. Labor, 1983. (Primer llibre divulgatiu, publicat el 1949, i que conté el capítol «*La nostra petita Martina*»).
- LORENZ, K., *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*. Barcelona. Plaza-Janés, 1976. (Descripció del M.D.I. i dels «trets infantils» desencadenadors del conreu de les cries, pàgs. 143-229).
- LORENZ, K., *Fundamentos de la etología*. Barcelona. Paidós, 1986. (Publicada originalment el 1978, és una exposició sistemàtica i històrica, alhora que una síntesi personal i madura, on s'exposen els fonaments —teoria i mètode— de la disciplina etològica).
- b) Història de l'etologia, biografies i entrevistes:
- THORPE, W.H., *Breve historia de la etología*. Madrid. Alianza Ed., 1982.
- NISBET, A., *Konrad Lorenz*. Madrid. Ultramar, 1978 i Barcelona. Salvat, 1985.
- de BENOIST, A., *Konrad Lorenz. La etología*. Barcelona. Ed. de Nuevo Arte Thor, 1983.
- DURRELL, G., *Mi familia y otros animales...* Madrid Alianza Editorial, 1983 (oct. edició).
- c) Algunes obres d'etologia humana:
- EIBL-EIBESFELDT, I., *El hombre preprogramado*. Madrid. Alianza Ed., 1977.
- MORRIS, D., *Comportamiento íntimo*. Barcelona. Plaza-Janés, 1972.
- DEMARET, A., *Etología y Psiquiatría*. Barcelona. Herder, 1981.
- d) Algunes referències de la repercussió de l'obra de LORENZ en psicologia del desenvolupament:
- BOWLBY, J., *La separación afectiva*. Buenos Aires. Paidós, 1973.
- BOWLBY, J., *El vínculo afectivo*. Buenos Aires. Paidós, 1976.
- BOWLBY, J., *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid. Ed. Morata, 1986.
- ZASSO, R., *La vinculación*. Alcoi. Marfil, 1977.
- KLAUS, M.H.; KENNEL, J.H., *La relación madre-hijo*. Buenos Aires. Ed. Médica Panamericana, 1978.
- TINBERGEN, N.; TINBERGEN, E.A., *Niños autistas*. Madrid. Alianza Ed., 1985.
- JUBERT, J.; DOMINGO, M.; DOMÈNECH, M.:A., *De nadó a company*. Barcelona. A.A.P.S.A. Rosa Sensat, 1988.

editorial **cruïlla**

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

Un mètode d'aprenentatge
fàcil i atractiu



Experiències 1-2

Iniciació cívica

M. Amat, T. Pijoan



El gripau blau

Lecto-escritura

(6 quaderns)

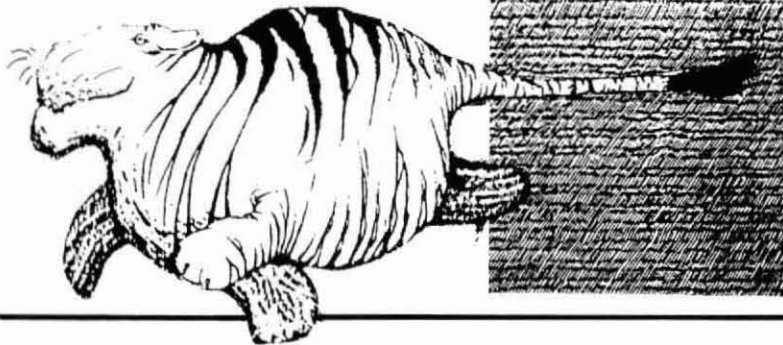
T. Mayor, M. Seix,
A. Masip



Llengua 1-2

Llibre de llenguatge

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



Nins 1-2

Aprenentatge globalitzat

(6 quaderns)

Equip IEPS

E

G

B

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



EL PA I L'AIGUA A L'HORA DE MENJAR

a l'escola bressol i al parvulari

M. ASSUMPTA MIRALPEIX

La manera de menjar dels éssers humans ha anat canviant i modificant-se segons les necessitats del moment. Si fem una mirada enrera, nosaltres mateixos podem comprovar com s'han modificat els nostres hàbits alimentaris. Dintre d'aquestes variacions, el pa i l'aigua també han evolucionat segons els conceptes, necessitats, tendències alimentàries, etc...

El pa, a mitjan segle passat, diríem, sense pretendre caure a l'exageració, que era un aliment vital a tot Europa, fins no fa gaire es mesurava la riquesa d'un país, segons la seva quantitat de cereals i era el blat el cereal més apreciat; ara, en aquests moments, això ha canviat i són les armes les que mesuren la riquesa d'un país.

De totes maneres, aquest escrit va dirigit a la necessitat de menjar pa i beure aigua a l'hora dels àpats importants. Són complements indiscutibles per a tota classe de menús, però com en tot s'ha d'educar els infants, també se'ls ha d'ensenyar quins són els aliments que componen un menú i quins són els aliments que l'acompanyen (lògicament em refereixo al pa i l'aigua).

Parlarem del pa blanc (el pa normal). Actualment, en l'aspecte nutricional, segons les «taules d'aliments», ens aporta per 100 g (entre molla i crosta) 255 kcal. que es reparteixen de la manera següent: 7 proteïnes vegetals (cal recordar que tan necessàries són les proteïnes vegetals com les animals, i

que per fer una dieta equilibrada necessitem diàriament 50 g de proteïna animal i 50 de proteïna vegetal), 55 g de carbohidrats o glúcids, 4 g de fibra necessària per a l'estimul intestinal; a més sals minerals, aigua i alguna vitamina. Com podem comprovar, un dels únics nutrients que hi manca són els greixos dits lípids, que actualment es mengen amb excés.

L'aigua és un nutrient bàsic per a poder viure. Un exemple fàcil: donant a una persona únicament aigua per beure, la seva vida es pot allargar entre 25 i 30 dies. Una persona que no begui aigua i lògicament no mengi, no arribarà als 6 dies de vida. Això demostra la necessitat de l'aigua per a sobreviure, tot i que cal recordar que els aliments també ens aporten aigua en més o menys quantitat, depèn de l'aliment. La necessitat de líquid que té l'infant queda totalment reflectida amb la facilitat que tenen per deshidratar-se. L'aigua és un aliment «acalòric», això vol dir que no ens dóna energia o sigui no engreixa.

Avui dia hi ha moltes persones que pensen, equivocadament, que el pa i l'aigua no són necessaris per a la nostra alimentació. Si això és perillós per a les persones adultes, ho és molt més per als infants. Segons quins responsables de menjadors de guarderies posen unes excuses ben poc serioses perquè als infants no se'ls doni ni pa ni aigua. Les raons entre altres són: «el pa engreixa», «si als nens no els agrada el que hi ha per dinar s'atipen de pa i no mengen el que han de menjar», que «fan boles amb el pa i això fa que no mengin i que s'allargui l'àpat». Aquestes raons no són vàlides per a no donar als infants pa a l'hora de menjar. Amb el pa se li ensenyarà a acompanyar l'aliment i l'ajudarà a enforquillar-lo, a sucari a la salsa que ha fet tan bona la cuinera, etc. Serà treball de l'educador o monitor vigilar que l'infant mengi el pa que li pertoca.

Aquí, de vegades inconscientment, de vegades conscientment, volem imposar les nostres tendències o creences alimentàries, i no crec que sigui professional fer-ho. Una persona adulta té més recursos alimentaris per tal de poder compensar la seva alimentació; un infant encara és massa petit i per aquest motiu cal donar-li el que és bo per a la seva alimentació.

En l'actualitat l'ús del pa es fa totalment descompensat, el concepte és de no menjar pa a l'hora de dinar perquè engreixa, però cada vegada es fa més de menjar un entrepà per sopar. Aquest fet no dic ni d'un bon tros que passi amb els menús, però sí que a mesura que el nen es va fent gran se l'hi acostuma, i aquest cas sí que és un error, perquè mai no serà el mateix un àpat que s'acompanya amb pa, que un àpat d'entrepà. El cas és que quan el nen és petit si no se l'ensenyava a menjar pa a l'hora de dinar, difícilment en menjarà quan sigui gran i la quantitat de pa que es menja com a acompanyament difícilment pot sobrepassar els 50 g per persona adulta i uns 25 a 30 g per un infant.

Cal recordar que un dels errors alimentaris més greus dels països desenvolupats és el desequilibri en proteïnes: es consumeix un percentatge ele-





vadíssim de proteïnes animals i una escassetesa per no dir manca de proteïnes vegetals. Part de culpa la té el poder adquisitiu; el fet que la carn i derivats siguin més cars fa que es caigui en l'equívoc que són millor per al cos. És per això que es recomana menjar cereals preparats per compensar una mica aquesta manca de proteïna vegetal i de fibra, que també és molt important, i són els cereals els que més n'aporten. Tot i que no puc dir que aquests preparats de cereals no són aconsellables, perquè la veritat és que estan ben preparats, és una llàstima que en un país ric en blat, com és el nostre, ens hàgim de gastar diners en cereals preparats, la majoria d'importació.

També voldria fer referència al pa integral: no s'aconsella als infants per l'excés de fibra, que pot provocar dolor abdominal per l'augment de volum intestinal.

Respecte a l'aigua, heu pogut comprovar que és necessària per a viure, i que, d'altra banda, no engreixa. Sí que pot passar que si un nen beu molta aigua li tregui la gana; de totes maneres, d'això a no donar-li aigua, hi ha una diferència radical. Un got o mig d'aigua mentre el nen menja l'ajudarà a alleugerir l'àpat i a menjar més de gust. El que és cert és que amb l'aigua s'ha de vigilar molt més, perquè és fàcil que els caigui el got, que es mullin o que mullin el del costat. Però això és feina de l'educador o monitor que ha d'estar més pendent per evitar aquests petits accidents. El que no és aconsellable és donar aigua abans dels àpats; aleshores sí que treu la gana. Ara bé, que quedi clar: un got d'aigua mentre mengen ajuda fins i tot a fer una digestió més lleugera.

Les noves tendències alimentàries són favorables al fet que als menjadors col·lectius escolars no hi falti mai ni l'aigua ni el pa; aquí hi queden totalment inclosos els menjadors de parvularis i escoles bressol. És per aquest motiu que hem de ser capaços tots plegats de fer un esforç d'adaptació per tal de seguir les pautes per poder aconseguir una alimentació cada dia més correcta.

Crec que, a l'escola bressol i al parvulari, una de les tasques més importants per als infants és aprendre a menjar, ja que serà a partir d'aquí i segons el que se'ls doni que tindran uns gustos o uns altres. Una cosa és evident, quan es va veure la necessitat que s'havia de donar amanida a les escoles bressol i parvularis i els educadors se'n van fer conscients, la cosa va anar molt bé, de tal manera que en aquests moments passa un cas ben curiós, als nens que es queden a menjar a l'escola, els agrada molt l'amanida, cosa totalment contrària als nens que mengen a casa seva. Amb això vull dir que si els educadors o monitors prenen consciència de la necessitat que a les taules hi hagi pa i aigua a l'hora de menjar, s'estarà educant l'infant a com ha de beure, com ha d'agafar el got, com ha de trencar el pa, com s'agafa etc., alhora que se l'ajudarà a fer una millor alimentació.



Dic
és un
amic



Pol
és un
sol

i ells porten tot el que
necessites per a la teva classe

*Dic és un amic i Pol és un sol i porten contes i teatres i
cartonets i música i fotografies i làmines i murals i
titelles i cassettes i quaderns i lectures i diapositives
i, fins i tot, una guia per seguir-los*

DIC EL DRAC nou mètode globalitzat i complet
per a la Educació Infantil (4 -5 anys).

POL L'ESQUIROL nou mètode globalitzat i complet
per a la Educació Infantil (5 - 6 anys).



vicens-vives

garantia de continguts

COL·LECCIÓ PRIMERS CONTES

- Els contes de sempre en versions d'avui.
- Unes versions acurades, amb un llenguatge ric, entenedor i viu.
- Uns contes atractius i útils tant per a l'infant que vol llegir tot sol com per a l'adult que els hi vol explicar en veu alta.
- Uns contes triats i redactats per un equip de professors de Llengua i Literatura de l'Escola de Mestres de Vic.

SÈRIE INICIAL

1. El cargol
2. La velleta que no podia parlar amb ningú
3. La Caputxeta Vermella

SÈRIE AVANÇADA

1. La flor romanial
2. La Ventafocs
3. Els tres desitjos

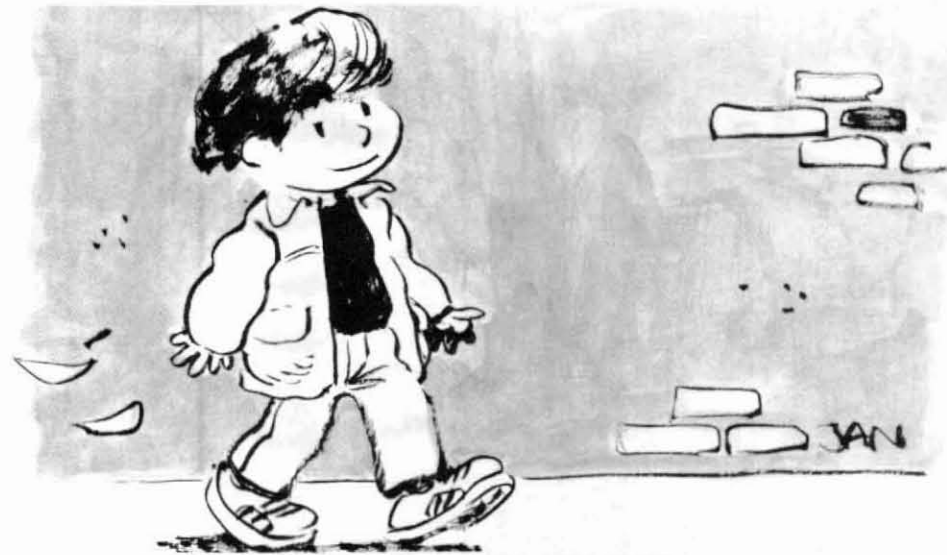


racó del conte

BOIRA A LES BUTXAQUES

M.^a DOLORS ALIBÉS

*Una vegada hi havia un nen que caminava a poc a poc per la vorera.
Caminava a poc a poc perquè portava boira a les butxaques.
Parava molt de compte a no topiar amb els que anaven esverats.
No s'entretenia pas a mirar els aparadors plens de joguines.
Tampoc no s'aturava davant dels vidres de les pastisseries.
Ni mastegava regalèssia.
Ni cantussejava cap cançó.
Quan arribava a casa seva, posava amb molta cura la boira dintre un pot que ja tenia a punt.
I el tapava ben tapat amb un tap de rosca.
Llavors ja podia respirar.
Estirava els braços enlaire com si fes gimnàstica.
S'asseia sobre la moqueta i aixecava les cames cap al sostre.
Feia un parell de tombarelles i tot seguit quatre xuts a la pilota.
Deia bola als peixos de la peixera...
I aleshores, tot content, demanava a la mare que li escrivís una etiqueta adhesiva que havia de dir això:*



BOIRA RECOLLIDA AL PATI A L'HORA DEL PATI.

Amb retolador blau.

L'endemà, si és que n'hi havia, el nen tornaria a omplir-se les butxaques de boira. Aquest cop de la plaça.

I tornaria a passar per la vorera caminant a poc a poc.

Un peu davant de l'altre i els ulls alerta perquè cap esverat no li donés un cop.

Sense mirar els coloms ni els gossos amb cadena que han sortit a fer pipí a les soques dels arbres.

Sense gratar-se l'orella que li fa picor...

Sense mirar els dibuixos dels contes dels aparadors.

Aguantant-se els esternuts.

Només amb la idea d'arribar a casa com més aviat millor i deixar la boira recollida en un altre pot.

Respirar, desentumir-se i demanar a la mare que li fes una altra etiqueta.

Aquest cop hauria de dir:

BOIRA RECOLLIDA A LA PLAÇA A DOS QUARTS D'UNA

Amb retolador vermell.

I és que tothom li deia que la seva mare feia la lletra molt i molt maca i per això el nen s'inventava pots, perquè cada dia ella hagués d'escriure almenys una etiqueta...

Si no, es passava la vida escrivint a màquina o fent anar l'ordinador.

MD. A.

Curs 1989/90

Pre-escolar

Jardí d'infància

Sol I

Parvulari I

Sol II

Parvulari II

Sol III

Aprenentatge de
l'escriptura

Inicis

Aprenentatge de
la lectura

Cent paraules

Cicle Inicial

Llengua Catalana

Pa de Ral

Estornell

Arbres

Saltamarti

Xiulet

Ciències Naturals
i Socials

Espurna

Llengua Castellana

Bambú

Zumbel

Alameda

Matemàtiques

Dau

Centpeus

Cicle Mitjà

Llengua Catalana

Pa de Ral

Estornell

Arbres

Saltamarti

Xiulet

Ciències Naturals

Isard

Ciències Socials

Trull

Matemàtiques

Dau

Centpeus

Llengua Castellana

Bambú

Zumbel

Alameda

Alameda

6^è, 7^è i 8^è

Llengua Catalana

Atzavara

Arbres

Ciències Naturals

Naturalia

Ciències Socials

Etnos

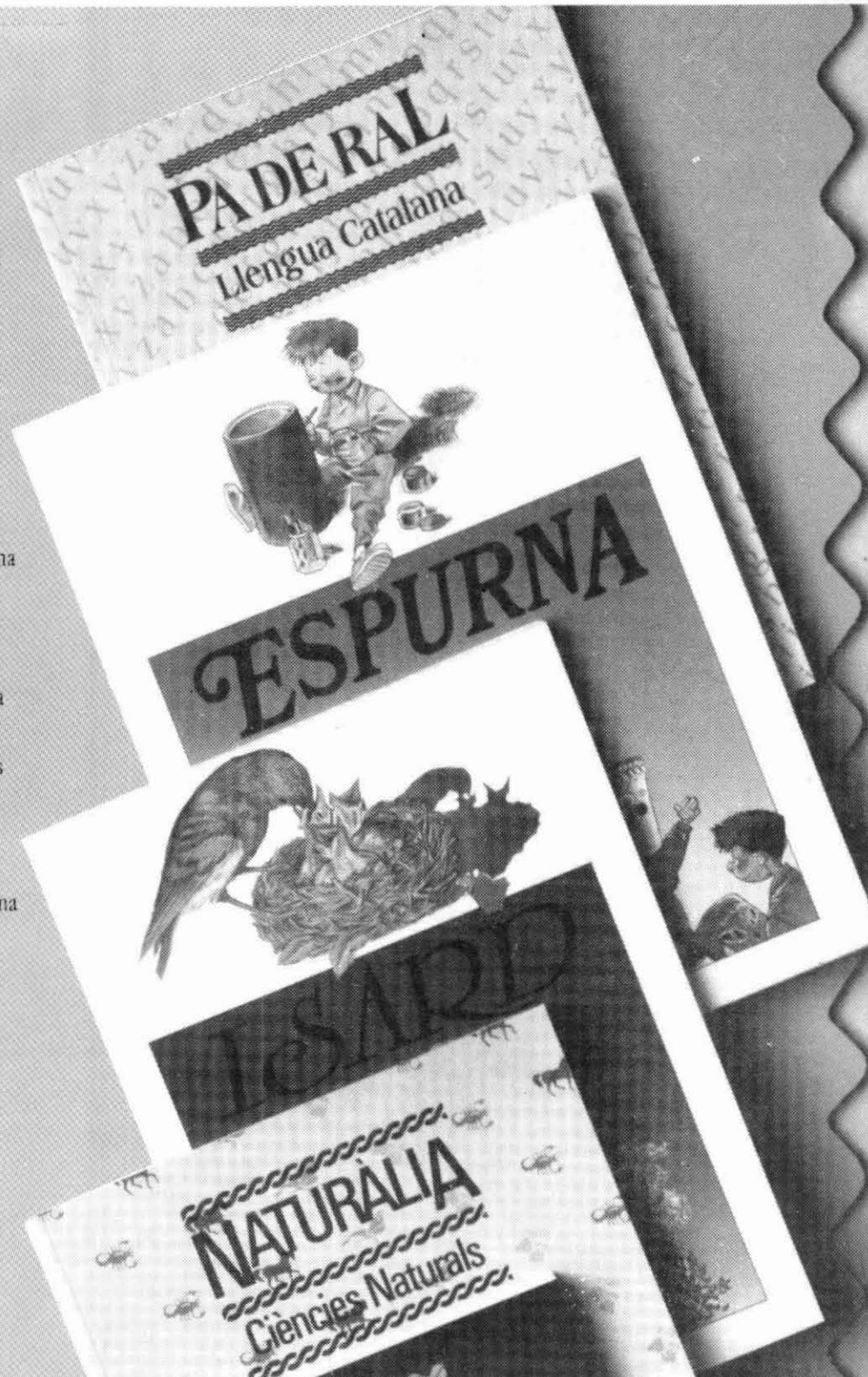
Matemàtiques

Àbac

Llengua Castellana

Zumbel

Alameda



Llibres Barcanova

L'alternativa renovadora i pedagògica

Editorial

BARCANOVA

La Renovació Pedagògica en marxa

Llibres a mans dels infants

LA UTILITAT DELS LLIBRES AL PARVULARI

En el darrer article comentàvem com iniciar l'organització d'un temps i d'un espai per a la biblioteca a les classes dels nens més petits.¹ Avui intentarem analitzar diverses funcions que poden tenir els llibres al parvulari.

La criatura estableix una constant interacció amb la realitat que l'envolta. La realitat que l'envolta, la vida que transcorre al seu entorn, és la gran mestra i és insubstituïble. Però, d'altra banda, veiem com els llibres ens presenten una determinada interpretació de la realitat, i això pot contribuir a tenir-ne una visió més àmplia i rica. En conseqüència, podem afirmar que la manipulació dels llibres per part dels nens reporta una sèrie de beneficis de caràcter educatiu.

Els llibres adreçats al parvulari són profusament il·lustrats i això desencadena una gran riquesa en l'expressió oral. Les imatges, a més de ser explicades i interpretades, esdevenen el motiu que fa possible que les criatures parlin sobre situacions viscudes, que els companys ho escoltin i també hi diguin la seva. Es dona una interpretació personal dels objectes i dels ambients que es presenten en els llibres: evocació de fets coneguts i de fets viscuts, una verbalització de les situacions, un reconeixement de les realitats externes, un reconeixement d'activitats i una identificació de la pròpia realitat, una formulació del coneixement en establir una relació entre la realitat, l'experiència i la informació del llibre. La relació experiència/llibre no solament enforteix el coneixement de la realitat sinó que pot aportar a la criatura altres dimensions en les quals ella no havia parat atenció.

Si bé el llibre porta l'infant a una identificació amb la realitat, també li mostra aspectes d'interpretació diversa d'aquesta realitat. Els dibuixos i les fotografies que es presenten en els llibres permeten al nen rebre i catalitzar models expressius que, alhora, són interioritzats. Això no vol dir que els nens reproduïxin talment allò que han observat i vist, sinó que després de moltes observacions, de moltes maneres de veure com es pot interpretar la realitat i comunicar-la, ells són capaços de fer una recreació i són capaços de trobar formes expressives pròpies, riques, adients a les seves necessitats. Podem fer una reflexió respecte de les activitats i les capacitats creatives dels nens i el medi, en què es poden descobrir diverses possibilitats d'expressió on els llibres hi tenen un paper important.

La idea seria que no hi ha diverses creativitats, sinó que la creativitat és una i es manifesta a partir de diversos mitjans. Per a la pròpia expressió els infants necessiten mitjans, tècniques, models... no «un model» o «el model», sinó una gran quantitat de models que constitueixen una mena de constel·lació on els llibres, evidentment, hi representen un paper molt important.

L'ús i el maneig dels llibres esdevé un recurs òptim per als aprenentatges de caràcter instrumental. Els aprenentatges dels infants estan directament relacionats amb la seva capacitat d'expressar-los per mitjà del llenguatge oral, per mitjà del dibuix, per mitjà del joc, per mitjà de l'escriptura. Davant del llibre es donen situacions de verbalització d'accions i de personatges. És necessari un llenguatge oral, una interpretació de..., un vocabulari, una correcta construcció de frases. En situació de conversa de dos o més nens en relació amb un llibre es dona un intercanvi d'informacions, l'intercanvi de l'ús de la llengua parlada, la capacitat de recepció, la capacitat d'emissió davant d'un determinat oient. Pel que fa a la llengua escrita, no cal dir que els llibres, precisament, són un vehicle d'informacions.

Un altre aspecte de gran importància del llibre al parvulari és tot el que es refereix a la transmissió de valors.

Qualsevol llibre pretén la transmissió d'un valor o altre, immersa en cada llibre hi ha una intenció, i encara més, quan aquests llibres van adreçats als infants. Tractant-se d'infants, els adults prenem una actitud transmissora de valors, volem ensenyar el que està bé, el que està malament, el que és bo, el que és dolent, el que cal fer, el que no s'ha de fer... Aquest desig moralitzador i didàctic, a voltes, ultrapassa l'àmbit del que seria raonable i, en ocasions, trobem llibres que volen ensenyar-ho tot, com si oblidessin aquella premissa que comentàvem en iniciar aquest article: La criatura estableix una constant interacció amb la realitat que l'envolta. La realitat que l'envolta, la vida que transcorre al seu entorn, és la gran mestra i és insubstituïble. El nen aprèn del seu contacte amb la realitat, els llibres ens ajuden a interpretar aquesta realitat.

Els llibres són portadors de valors, però aquests valors poden transmetre's de formes diverses, directament o d'una manera més subtil. Al voltant d'un personatge es pot manifestar un determinat estil de vida, uns comportaments contextuais. Altrament, els mateixos personatges constitueixen models de comportament, sempre carregats de valors o de contravalors: infantilització, rols (masculí/femení), amaneraments, agressivitat, unitat familiar, respecte, consumisme, docilitat infantil, solidaritat...

En qualsevol cas, és feina del mestre conèixer els llibres que té a la classe i saber interpretar els valors que comporten tot reflexionant sobre els objectius que pretén en la seva tasca educativa.

És ben cert que quan dones un llibre als nens estàs obrint un món i un immens mar de possibilitats.

Josepa Gómez i Bruguera

1. *Infància*, núm. 46, pp. 44-45.



BERY BRAZELTON A BARCELONA

El dia 13 de març d'enguany va tenir lloc al Centre Cultural de la Fundació Caixa de Pensions de Barcelona la presentació del llibre «El saber del bebé» del pediatre nord-americà Bery Brazelton, editat en castellà per l'editorial Paidós en col·laboració amb l'esmentada fundació.

Convidat per l'Associació Catalana de Pediatria, el famós pediatre va explicar als assistents les línies generals del seu treball actual als EEUU:

- ús i difusió de l'anomenada escala Brazelton, test que permet detectar el temperament del nou nat i determinar-ne els possibles problemes psíquics o físics que podrien afectar-lo;
- posada en marxa als EEUU d'un programa de prevenció i seguiment de les mares drogaaddictes. En aquesta línia fa deu anys es començava un programa contra l'alcohol i de dos anys ençà hi ha una campanya endegada contra la cocaïna;
- posada en marxa d'un programa diari a la televisió on s'exposen els problemes reals que preocupen les parelles que tenen fills petits.

El llibre que es va presentar és, de fet, un recull d'històries de parelles amb fills, que es van brindar a exposar davant de les càmeres de TV quines eren les seves preocupacions i les formes de solucionar-les per tal d'ajudar a superar-les a altres famílies.

IXè curs Infància i Salut: Educació per a la salut a l'escola.

D'especial interès per a mestres i educadors en general.

Del 3 al 14 de juliol de 1989

Per a informació i inscripcions: Secretaria del Servei de Pediatria, Sra. Julieta Morató, de 8 a 17 h. Hospital de la Santa Creu i Sant Pau. Sant Antoni M. Claret, 167 - 08025 BARCELONA Tel. 347 31 33 ext. 226 o 228.

Curs d'especialització en Psicopatologia Infantil:

Objectiu: Formar professionals especialistes en l'atenció precoç del nen (0-6 anys).

Participants: Psicòlegs, pedagogs i metges.

Informació: Fundació Catalana per a la Síndrome de Down. València, 231, 4t. 4a. Barcelona. Tels. 215 74 23 i 215 76 99.

Fe d'errades:

Per un error en la maquetació del núm. 46 en l'article ELS VALORS A L'ESCOLA DELS PETITS, a la pàg. 26, línia 5 (en determinats ambients...) es va ometre el paràgraf següent: «en els quals es veu bé que les nenes juguin amb joguines típiques dels nens però en canvi costa d'acceptar el contrari sobretot a causa dels prejudicis entorn de l'homosexualitat i la desvalorització social del rol tradicional de la dona. En canvi, segons la seva opinió, la pràctica de les educadores facilita més aviat el que els nens juguin amb joguines tradicionalment pròpies de les nenes més que el contrari. Això és degut d'una banda al fet que les educadores són dones i les seves vivències de joc són unes de determinades i de l'altra que les joguines que hi ha al mercat concebudes per a nens tenen sovint característiques bèl·liques i no són considerades adequades. Vet aquí uns elements interessants i contradictoris pel que fa a la socialització dels gèneres en els infants que assisteixen a les escoles bressol, els efectes dels quals estan per explorar».

DISPOSICIONS LEGALS

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

(D.O.G.C. núm. 1125, 31 de març de 1989)

ORDRE de 14 de març de 1989, per la qual s'obre convocatòria pública per a la selecció de llars d'infants i parvularis, a fi d'aplicar un programa d'experimentació de les orientacions i els programes per als infants fins als sis anys.

La Llei 8/1983, de centres docents experimentals, estableix el marc jurídic en què s'han de desenvolupar la investigació i l'experimentació en el sistema educatiu a partir del treball pedagògic fet pels professors i de la tasca educativa duta a terme pels centres docents. Aquesta Llei potencia centres experimentals de diferents tipus, que puguin oferir alternatives a l'escola actual, mitjançant l'experimentació de nous plans d'estudi i programes de diverses àrees i de diversos nivells educatius.

En aquesta línia, i dins el context de reforma del sistema educatiu, es pretén avaluar la validesa d'una proposta educativa a la llar d'infants i al parvulari per mitjà del seu desenvolupament efectiu en centres concrets, i extreure'n criteris per a la seva generalització. Aquesta proposta consisteix, d'una banda, a ampliar i donar unitat a les orientacions publicades anteriorment mitjançant les ordres d'11 de maig de 1981 i d'11 de maig de 1983 i, d'una altra, suposa la conveniència d'adequar el marc curricular a l'educació per a la llar d'infants i al parvulari.

Atesa la diversitat de centres que atenen infants d'aquestes edats, aquest projecte es dirigirà a una mostra significativa de l'actual disseny d'escolarització a Catalunya.

Per tot això, i per tal de donar compliment al que estableix la disposició final de la Llei esmentada,

ORDENO:

Article 1

Es fa pública una convocatòria per participar en l'experimentació d'una proposta educativa específica per a la llar d'infants i el parvulari, adreçada a les llars d'infants compreses en l'àmbit d'aplicació del Decret 65/1982, de 9 de març (DOGC núm. 219, de 30.4.1982), i els parvularis integrats en centres d'Educació General Bàsica.

Article 2

Els objectius d'aquesta experimentació són els següents:

- Oferir una proposta d'educació per a la llar d'infants i el parvulari que, en estreta relació amb la família, permeti el desenvolupament harmònic dels infants i l'adquisició de les primeres informacions, de les capacitats bàsiques d'aprenentatge i d'unes actituds positives envers ell mateix i el seu entorn natural i social.
- Verificar la validesa de la proposta educativa i la seva adequació a les diferències individuals i socio-culturals.
- Analitzar els aspectes organitzatius necessaris dels centres, en els cicles llar d'infants i parvulari, per a l'aplicació de la proposta.
- Afavorir una programació flexible, motivadora i globalitzadora, adaptada a uns infants concrets, i la necessària continuïtat amb l'ensenyament obligatori.
- Assajar un model de formació per a educadors en actiu que faci viable l'aplicació de la proposta.

Article 3

Els centres educatius que vulguin participar-hi hauran de complir les condicions següents:

- Atendre infants d'edats compreses fins als 6 anys.
- Haver presentat la documentació a l'Administració per ser registrats i autoritzats.
- Tenir elaborat el projecte educatiu del centre.
- Disposar, la majoria dels professionals, de la titulació que preveu l'Ordre de l'1 d'agost de 1984 o haver iniciat un procés d'adequació en una de les vies que estableix l'Ordre de 15 de juny de 1986.

Article 4

Els centres educatius que seran seleccionats per portar a terme el programa d'experimentació que proposa aquesta Ordre quedaran classificats, d'acord amb la normativa vigent, com a centres experimentals de règim ordinari (CERO) mentre duri l'experimentació. La durada prevista és, inicialment, de tres anys.

Article 5

Les sol·licituds es presentaran en forma de memòria justificativa de la petició i acreditant documentalment les condicions exigides. Caldrà presentar els documents següents:

Acta que acrediti l'acord de participar a l'experimentació per part dels educadors de la llar d'infants del parvulari i, si s'escau, confirmat pel consell escolar o òrgan de participació similar.

La documentació que acrediti la titulació i la situació administrativa dels mestres i educadors implicats en l'experiència.

Altres documents que informin d'aquelles circumstàncies que puguin influir en la realització adequada de l'experimentació.

Tots aquells documents acreditatius que el centre compleix els requisits que preveu l'article 3.

La documentació, caldrà presentar-la als respectius serveis territorials durant un termini de 30 dies naturals a partir de la publicació d'aquesta ordre al DOGC. La documentació s'acompanyarà del model normalitzat d'instància que figura a l'annex d'aquesta ordre.

Article 6

Els serveis territorials tramitaran aquest expedient a la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa acompanyat del corresponent informe de la Inspecció Tècnica.

Article 7

El Departament d'Ensenyament seleccionarà 20 centres d'entre aquells que compleixin les condicions que assenyala l'article 3, i que siguin mostra significativa de la diversitat dels centres i dels diferents àmbits territorials de Catalunya.

Article 8

Per a la resolució de les sol·licituds presentades es constituirà una Comissió tècnica nomenada pel Director General d'Ordenació i Innovació Educativa. Aquesta Comissió presentarà al Director General una proposta raonada de resolució.

Article 9

El Departament d'Ensenyament facilitarà l'assessorament per a la bona posada en pràctica de l'experiència. Article 10.

Es faculta la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa per a la resolució d'aquesta convocatòria i per arbitrar els mecanismes de seguiment de l'experimentació.

Barcelona, 14 de març de 1989

JOSEP LAPORTE I SALAS
Conseller d'Ensenyament

ANNEX

Sol·licitud de participació en el programa d'experimentació de les orientacions i els programes per als infants de fins a 6 anys: «L'educació a la llar d'infants i al parvulari».

El senyor/La senyora (nom i cognoms), Director/ora del centre (denominació), situat a (localitat, DP, carrer i núm.), telèfon (núm.).

Titularitat:

Centre públic de la Generalitat.

Centre municipal.

Titularitat privada.

Cooperativa o societat.

Altres.

Centres que acull infants d'edats compreses entre (especifiqueu-ho).

Data d'obertura del centre.

Sol·licita:

Participar en l'experimentació de les orientacions i els programes per als infants fins a 6 anys: «L'educació a la llar d'infants i al parvulari», d'acord amb el que disposa l'Ordre de (data).

(Cal adjuntar la documentació esmentada als articles 3 i 5 de l'Ordre).

Sr. Director General d'Ordenació i Innovació Educativa.

(80.030.061)

Autores: Magda Fernández i Roser Masgrau

La realitat comarcal catalana en els seus aspectes de medi físic, població, activitats econòmiques, art, fets i personatges i propostes d'itineraris, en uns llibrets molt il·lustrats, amb mapes, fotografies i gràfics. Amb unes orientacions didàctiques per facilitar la seva utilització als Cicles Mitjà i Superior d'EGB i a l'ensenyament secundari (BUP i FP).

Títols publicats:

1. Osona
2. Maresme
3. Alt Empordà
4. Baix Camp
5. Vallès Oriental
6. Segrià

COUNTERFOOT

Enquadernació en rústica. 21 x 19,5 cm.
64 pàgines, il·lustracions a tot color i en blanc i negre.

DE CATALUNYA
OSONA

COMARQUES
DE CATALUNYA

**ALT
EMPORDÀ**

COMARQUES
DE CATALUNYA

MARESME

COMARQUES
DE CATALUNYA

**VALLÈS
ORIENTAL**

COMARQUES
DE CATALUNYA

BAIX CAMP

COMARQUES
DE CATALUNYA

SEGRITÀ

MAGDA FERNÁNDEZ

Llibres Barcanova

**Comarques de
Catalunya**

Editorial

BARCANOVA

La Renovació Pedagògica en marxa

cop d'ull a revistes

Educació

LA RESPONSA EDUCATIVA EN EL PRIMER PERÍODE D'ESCOLARITAT. I. Solé, C. Basil i T. Huguet. «*Guix*», núm. 133, nov. 1988, pp. 4-8.

LA MUSICA COME ESPRESSIONE DELLA PERSONALITÀ. M. Spaccazocchi. «*Scuola Materna*», núm. 3, oct. 1988, pp. 15-18.

COINS OU ATELIERS? N'EST-CE QU'UN POINT DE VOCABULAIRES? J. Fargeas. «*L'École Maternelle Française*», núm. 2, 1988-1989, pp. 1-2.

L'ÉDUCATION À LA NON VIOLENCE (interview a P. Karli). H. Gilibert. «*L'École Maternelle Française*», núm. 2, 1988-1989, pp. 3-6.

EL ESPACIO COMO PROYECTO. M. Carmen Díez. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 165, dec. 1988, pp. 30-31.

Educació especial

LA ESTIMULACIÓN PRECOZ: SU CONCEPTO. M. Vidal Lucena. «*Comunidad Educativa*», núm. 164, nov. 1988, pp. 8-11.

LA ESTIMULACIÓN PRECOZ DEL NIÑO DOWN. M. Vidal Lucena. «*Comunidad Educativa*», núm. 164, nov. 1988, pp. 16-19.

LOS PADRES Y EL EQUIPO DE ESTIMULACION PRECOZ. M. Vidal Lucena. «*Comunidad Escolar*», núm. 164, nov. 1988, pp. 20-21.

Lectura i escriptura

PROPOSTES D'ACTIVITATS A L'INICI DE L'APRENENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRITURA. Joan Bonals. «*Guix*», núm. 133, nov. 1988, pp. 9-14.

Literatura infantil

AYUDAR AL NIÑO A CONVERTIRSE EN LECTOR. Jacqueline Kérguénou. «*CLIJ*», núm. 1, des. 1988, pp. 86-91.

Llengua

PRIMERAS CREACIONES EN EL LENGUAJE INFANTIL. EL CASO DE LAS METÁFORAS. Eduardo Martí. «*Infancia y Aprendizaje*», núm. 43, 1988, pp. 3-12.

LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO DE LA INTERACCIÓN EN LA ADQUISICION DEL LENGUAJE. Grace Shum. «*Infancia y Aprendizaje*», núm. 43, 1988, pp. 37-54.

LLENGUATGE I COGNICIÓ. LES SEVES RELACIONS DES D'UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA. Ignasi Vila. «*Guix*», núm. 134, des. 1988, pp. 31-34.

Psicologia

LA FORMAZIONE DEI SENTIMENTI DI SICUREZZA. V. Santoni. «*Scuola Materna*», núm. 3, oct. 1988, pp. 26.

Psicopedagogia

TREBALLAR EL COS. M. Anton, M. Font, M. Garolera, T. Godall i I. Miró. «*Guix*», núm. 133, nov. 1988, pp. 23-28.

IL BAMBINO E I SIMBOLI (dossier). Tullia Musatti. «*Bambini*», núm. 11, nov. 1988, pp. 31-94.

Salut

FOSTERING EMOTIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT IN INFANTS WITH DISABILITIES. I. Stazley i M. D. Greenspan «*Zero to Three*», núm. 1, set. 1988, pp. 8-17.

Societat

L'ACCUEIL DES ENFANTS DE MOINS DE TROIS ANS DANS DIFFÉRENTS PAYS. Monogràfic. «*Enfance*», núm. 2, 1988, pp. 3-57.



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 1989: 2.670,— Ptes.

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

48-a

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms

Nom i Cognoms del titular

_____ _____
Banc/Caixa Agència

_____ _____
Població Província

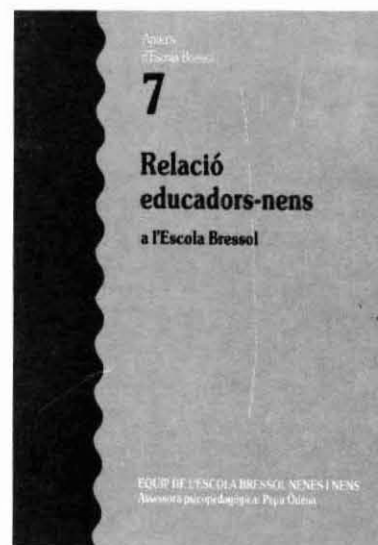
no. compte / llibreta

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

(firma)



biblioteca



Relació educadors-nens a l'Escola Bressol. E.B. NENES I NENS. Barcelona Patronat Municipal de Guarderies, 1988. (Col. Apunts d'Escola Bressol).

Ens trobem davant d'una investigació seriosa i objectiva sobre les relacions establertes entre adults i nens a l'escola bressol. A partir dels resultats de la recollida de dades i la interpretació de taules estadístiques que corroboren la importància de les relacions personals a l'escola, es fa una anàlisi de la comunicació verbal i no verbal en l'àmbit escolar, aportant propostes de modificació de conducta en els casos que ho requereixen, alhora que es plantegen nous interrogants que es deixen oberts a altres investigacions.

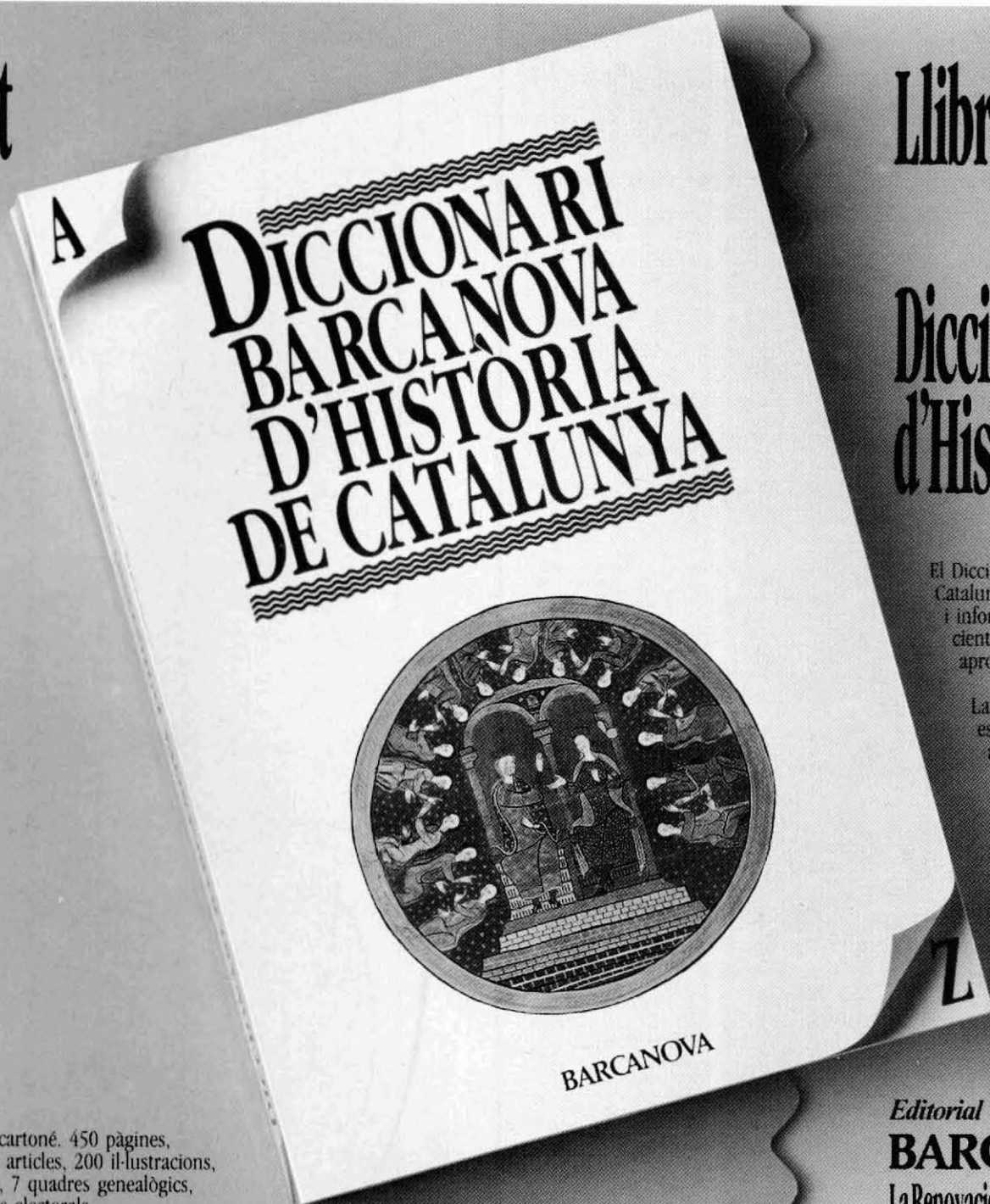


Sida i escola. Informació per a educadors. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1988.

El departament de Sanitat de la Generalitat de Catalunya ha publicat un llibret de 43 pàgines on s'especifica allò que se sap sobre la malaltia de la sida, els mecanismes i el risc de transmissió *coneguts fins ara* i l'actitud que ha de prendre l'escola davant d'un cas d'infecció, a la qual recomana la més absoluta *confidencialitat*, posant a les mans de la direcció la responsabilitat d'informar o no a les persones que puguin estar convivint amb un nen o mestre infectat per tal d'evitar discriminació i marginació.

Novetat

COUNTERFORT



Enquadernació en cartoné. 450 pàgines,
16 x 23 cm. 2.250 articles, 200 il·lustracions,
15 mapes històrics, 7 quadres genealògics,
8 taules i 11 gràfics electorals.

Llibres Barcanova

Diccionari Barcanova d'Història de Catalunya

El Diccionari Barcanova d'Història de Catalunya ofereix un conjunt de dades i informacions actualitzades i rigorosament científiques que permeten una primera aproximació a la història de Catalunya.

La història d'un país mil·lenari a l'abast dels estudiants i de tothom que estigui interessat a conèixer-la.

Editorial
BARCANOVA
La Renovació Pedagògica en marxa

*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
Bosses de gomets
Guia del mestre

3/4 ANYS

Cucut

Dos quaderns de treball
Bosses de gomets
Guia del mestre

4/5 ANYS

Cric-Cric

Dos quaderns de treball
Bosses de gomets
Guia del mestre

5/6 ANYS

En Nil

Dos quaderns
Llibre de lectura
Bosses de gomets
Carpeta de material
Guies del mestre

*Col·lecció Xiri-miri
de l'Avet*