

PERSPECTIVA ESCOLAR 127

Publicació de «Rosa Sensat»

Setembre 1988

L'aventura del joc



ÍNDIX

<i>Tardoral</i>	1
L'AVENTURA DEL JOC	
1. <i>Qui juga</i> , per M. Aurèlia Capmany	2
2. <i>Què és el joc</i> , per M. Luisa Fernández	4
3. <i>L'evolució del joc des del punt de vista de Piaget</i> , per Pia Vilarrubias	9
4. <i>El paper de l'adult davant del joc infantil</i> , per Rosa Sellarès i Viola	14
5. <i>El valor del joc i el desenvolupament de la personalitat</i> , per Clara Arnó	19
ESCOLA	
<i>L'exposició "Seguim amb la vida"</i> , per Josep M. Llorach	23
<i>Consideracions pedagògiques sobre l'alimentació a l'escola bressol</i> , per Clara Mir i Maristany	27
Experiències escolars	
<i>Incorporem l'entorn a l'escola</i> , per Teresa Vilarnau i M. Teresa Feu	35
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Escola d'Estiu</i>	41
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Nines i ninots</i> , per M. Luisa Fernández	42
<i>Acceleració final en la integració del CEPEPC</i> , per Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana	45
<i>Quatre mestres d'ahir per a una escola d'avui</i> , per Mariona Ribalta	50
<i>Desè aniversari de cinc escoles públiques de Mataró</i> , per Comissió Desè Aniversari	53
Bibliografia	
<i>Aprendre a ensenyar a aprendre. Palíndrom pedagògic (M. Torrents i Bertrana)</i> , Jaume Carbonell Sebarroja	57
<i>Aprender mediante el ordenador (B. Gros)</i> , per Jordi Quintana i Albalat	58
<i>Altres novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	59
Per als nois i noies	
<i>Taller de compra i anàlisi de joguines</i> , per Imma Marin Santiago	63
Bibliografia infantil	
Pel broc petit	66
<i>Embolica que fa fort</i> , per Mireia Puig	68

Les il·lustracions del monogràfic, dels dibuixants Josep Ribot i Calpe (1888-1974) i Ismael Balañà (n. 1921), han estat cedides pel Museu d'Arts, Indústries i Tradicions Populars de Barcelona.
Fot.: J. Falconero.



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Montserrat Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias.

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Presart, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluç, 10-14, 08005 Barcelona

Subscripcions: a.p.s.a. «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 3.540 ptes. — P.V.P. 410 ptes.

TARDORAL

Comença un nou curs. Per als nens i per als mestres, per al món de l'ensenyament, els anys no comencen el dia 1 de gener. El balanç del temps que ha passat i els bons desigs per al temps que vindrà tenen més sentit el setembre, a cavall entre l'estiu i la tardor. La tardor que ve, l'època de les viñes, dels dies que van minvant, dels sols tan clars com el vi daurat de la terra. La tardor de projectes i de pluges, d'il·lusions i de calors encara. La tardor que exhauereix els fruits i el lleure de l'estudi i ens mena cap als dies curts, freds i atrafegats.

Volem començar el curs, l'any escolar, —sense oblidar els conflictes que pateix l'escola— amb bons desigs, amb bons auguris, amb optimisme, amb bons propòsits i moltes idees noves.

I volem felicitar-nos per la nostra feina constant, sovint ignorada, la feina de mestres que potser no llueix, que diuen que desgasta tant i dóna sovint tensió i fatiga i poques satisfaccions.

Volem felicitar la Rosa, aquella mestra del Berguedà, de l'escola unitària; el Joan, el mestre de suport de les terres del Priorat; la Nèlia, que va més de quinze anys que fa la «reforma». Freinet, del qual ens recordem quan llegim un bell text lliure; Piaget, que ens costa tant de llegir; Neil, per la vella utopia de Summerhill; i Makarenko, que somriu entre les neus i les banderes; i també Rodari, per la seva gramàtica inusual. I la Mafalda, pel seu tarannà de nena adulta, i la nostra col·laboradora Mireia Puig, sempre tan atrafegada. I la Lola i el Jordi de Mataró perquè perdonin el plagi.

Per acabar, adreçem una salutació al nou ministre d'Educació, J. Solana, i al nou conseller d'Ensenyament, J. Laporte, pel seu càrrec acabat d'estrenar. Esperem d'ells un compromís creïble per la dignificació de l'escola.



QUI JUGA?

M. Aurèlia Capmany

Fa poc temps, jo reivindicava el valor de l'avorriment com a punt de partida de la imaginació. Sempre he temut que una certa obsessió de la nova pedagogia, de ser eficaç i clement alhora amb els infants, ha conduït a poc a poc a una constant intervenció en el creixement d'aquest nou ésser humà que és l'infant. Em sembla que és Ramon Llull —i mireu de quina carta que me n'arribo a anar— que diu que a l'infant se l'ha de deixar créixer sol a l'embat de la naturalesa. El cert és que, avui, que tanta propaganda fem de la naturalesa, no deixem créixer l'infant segons l'impuls natural, l'eduquem, segons sembla, des del ventre de la mare.

Quan insistia que l'avorriment és una deu de creativitat, em referia al fet que és el camí que l'infant ha de fer tot sol amb tots els perills, és cert, però també amb totes les aventures positives. Un infant que s'avorreix pot fer malvestats i, fins i tot, engolir medecines perilloses, però un infant tot sol ha de poblar la seva solitud i s'ha d'inventar jocs i s'ha de contar històries i ha de fer projectes.

No hi ha dubte que la col·lectivitat infantil és un altre dels elements importantíssims, però una col·lectivitat viva, com en altres temps era l'esbarjo escolar, el carrer i la plaça, i no una col·lectivitat prèviament organitzada, amb monitors, dispositius lúdics i imitacions d'exèrcits sense armes.

Insistia tant, i he insistit tantes vegades, en aquesta necessitat de donar a la criatura que està creixent la necessitat de buscar, la necessitat d'omplir el temps immens, perquè el joc neix, precisament, d'aquesta necessitat de dominar el temps que passa. Si ens hi fixem bé, moltes de les cançons que van ser jocs d'infantesa, moltes de les frases sense sentit que acompanyen els jocs, tenen en comú una noció profunda de ritme que és, precisament, allò que ens fa travessar el temps amb un mínim de repòs. Quan t'asseus una criatura escamarlada sobre els genolls i li cantes: «Arri, arri, tatanet/ anirem a Sant Benet/comprarem un formatget per berenar, per sopar/per a la teta no n'hi haurà», l'infant assimila tot el ritme i aprèn les paraules misterioses com un camí cap al coneixement i sent tota la pau que produeix el límit del temps.

Que les criatures avui ho tenen molt difícil, qui en dubtaria. Tot els assetja perquè no es quedin sols. I ja no parlem de la televisió, que és tema prou repetit. Em refereixo a l'atenció preocupada dels mestres, dels pares, dels avis. Si ens referim a les joguines promocionades per una publicitat alienadora, en podria resultar el tema d'un sainet. Tots hem vist com criatures que no aixequen dos pams de terra exigeixen un joc de marca perquè així els ho ha comunicat la societat de consum i, a més, com obliden aquest joc que esdevé absolutament inútil des

del moment que el posseeixen. L'infant, amb aquesta meravellosa capacitat de mimetisme, ha acceptat el joc, és un consumidor, té la marca tal i la marca qual i la marca de més enllà; la té, la posseeix i, per tant, ja la pot oblidar. El joc és tota una altra cosa.

No sóc gens pessimista; penso que els infants tenen recursos i que un moment o altre troben per utilitzar en l'hora en què els grans estan distrets. Si no fos així, hauriem de témer per la desaparició de poetes i pintors.

3





QUÈ ÉS EL JOC

M. Luisa Fernández

El joc respon a la necessitat d'activitat, pròpia de tots els nens sans. Nosaltres diem que el nen, simplement pel fet de ser-ho, és una font d'activitat: necessita moure's, veure coses, tafanejar, tocar-les, manipular-les. Necessita experimentar, crear, inventar, relacionar-se amb les persones, intercanviar les seves vivències, expressar les seves idees i sentiments, actuar... fer sempre alguna cosa.

E. Claparède, el gran psicòleg i educador suís, a la seva *Psicologia del nen i pedagogia experimental*, assenyalava que «la infància serveix per a jugar i per a imitar». Vet aquí, doncs, la característica de la infantesa que ens interessa molt de fer ressaltar: el nen és nen per a jugar i per a imitar. Encara més, al principi, el joc és un complement de la imitació. I ja en els primers mesos de l'existència, fora d'algunes funcions com la nutrició i algunes emocions com la por, tot és joc. Imitació i joc. Això té el seu significat de primer ordre amb perspectives inusitades en el desenvolupament infantil, cosa que els pares han de considerar com a fet principal, ja que ells són els primers educadors de la infantesa; també ho han de considerar els mestres i, en general, tots els adults. Perquè l'infant haurà de jugar per satisfer aquesta necessitat d'activitat que al principi és de tipus psicofisiològica i més endavant adquireix un caràcter psicossocial. I pel que fa a la imitació, cal que el mo-

del o els models que estan a prop del nen siguin adequats a la seva naturalesa humana, i a uns objectius que nosaltres pretenem que siguin els més elevats en el conjunt dels valors típicament humans i socials. Els models a imitar exerciran sobre l'infant una influència que pot ser de gran significació en la formació del caràcter i en el desenvolupament de la seva personalitat. Així, doncs, jugar i imitar són dos elements essencials en l'educació del nen.

I encara que el joc s'ha de situar sempre en el seu context històrico-social, cal dir que han jugat els nens de totes les èpoques i de tots els pobles. Però aquest fenomen universal que és el joc està sotmès a una variabilitat que es marca d'una època a una altra, d'una cultura a una altra, d'un tipus de societat a un altre. Si fem una petita anàlisi comparativa de la llengua, veiem que en les societats antigues no existia aquesta oposició tan clara entre treball i oci o joc que va aparèixer més tard en les societats industrialitzades, en la qual es valora el treball productiu per damunt de tota ocupació considerada com a no productiva. La paraula llatina *ludus* significava alhora diversió infantil, joc, esbarjo i escola. ¡Que lluny que està la nostra escola d'aquest esperit de joc, d'entusiasme i de descobriment que tant es necessita per a motivar els infants en l'àrdua i, sovint, avorrida ocupació escolar!

Fa ja prop de dos mil anys que el mestre de retòrica llatina Quintilià formulava el desig que «l'estudi sigui per a l'infant un joc». Això no obstant, el paper del joc és lluny de ser considerat positiu per totes les institucions educatives.

Són molts els adults que reprimeixen les activitats lúdiques del nen, perquè les consideren una pèrdua de temps, quan hi ha altres coses molt «més serioses» en què s'haurien d'ocupar.

En les societats en què es valoren excessivament els estudis (títols) com a forma de promoció social, el joc és exclòs de l'escola perquè és una activitat improductiva. No s'arriba a entendre la funció autoeducativa del joc.

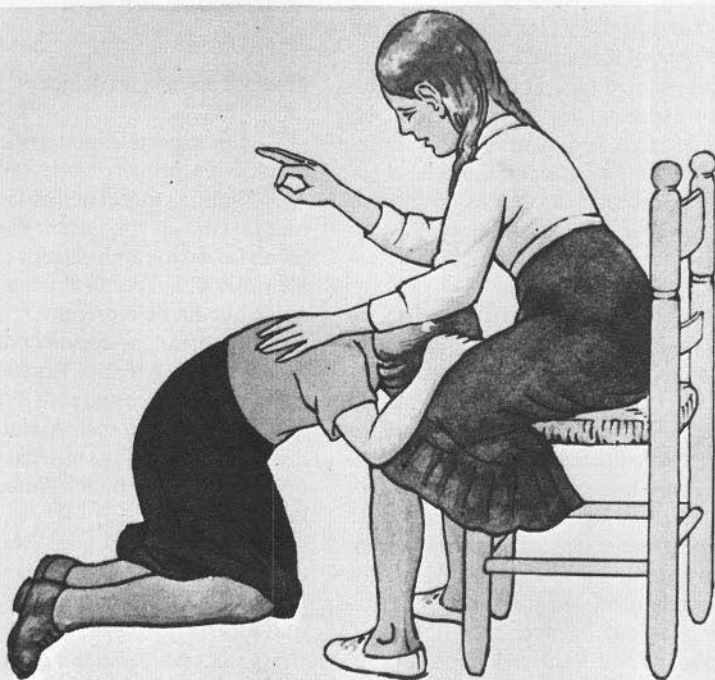
El valor mateix del joc es veu avui discutit. La paraula «joc» té fins i tot un cert to pejoratiu en la nostra societat, perquè, d'una banda és considerat com una ocupació insignificant i fútil dels infants i, de l'altra, com una distracció frívola que cerquen els adults per poder descansar de la tasca seriosa, responsable i poc gratificant que és la seva feina.

Hem d'establir d'entrada la diferència que

existeix entre el joc infantil i el joc dels adults. Mentre que el joc del nen és la seva activitat fonamental, la que omple de contingut la seva existència. Per això el «dret a jugar» ha de ser inscrit al costat dels altres Drets de l'Infant. El joc és la gran activitat de la infantesa a la qual s'ha de reconèixer la seva dignitat i la seva importància.

Per què juga el nen?

El nen juga perquè és nen, perquè els seus escassos coneixements i la seva limitada experiència de vida no li permeten encara moure's en el medi social al nivell que ho fan els adults. Però ell vol ser com l'adult i per aconseguir-ho es dedica a imitar-lo en un medi que ell mateix crea i en el qual es troba a pleret, perquè és l'amo indiscutit de la situació, perquè en aquest medi, que és el joc, no està sotmès a les ordres i a la coacció per part de l'adult com passa a la vida real. Podem dir que en el joc, tot i que el nen continua essent ell mateix, ahora és alguna



6 cosa més que ell mateix: és pare, mestre, metge, xofer, en un mot: tot allò que vulgui ser a cada moment.

Així, prenent els seus models (o exemples) de la realitat circumdant i del medi ambient, el nen tendeix a reconstruir-los, a elaborar-los d'acord amb les seves peculiaritats individuals, la qual cosa li permet de conèixer més bé el món exterior, prendre consciència del paper o rol que ell és capaç d'interpretar i afirmar d'aquesta manera la seva pròpia personalitat.

És jugant com l'infant s'inicia en els comportaments de l'adult, en el paper que haurà de fer més endavant en la societat; així és com desenvolupa les seves aptituds físiques, intel·lectuals i la seva capacitat per a la comunicació.

Peculiaritats del joc

El joc és, com cap altra activitat, un mitjà que proporciona a l'infant plaer i alegria. Quan juga, el nen implica tot el seu ésser, tota la seva energia vital en l'activitat lúdica, en la qual obté la satisfacció d'haver-se realitzat. Fins i tot els obstacles que, sovint, formen part del joc li donen plaer quan aconsegueix de superar-los.

El joc suposa l'oportunitat d'expressar-se lliurement, de realitzar-se com a individu i com a membre d'una col·lectivitat. És important que el nen vulgui i sàpiga jugar, perquè això significa que pot expressar les seves opinions, els seus desigs, els seus sentiments i fins i tot les preocupacions que l'afecten, deslliurant-se d'aquesta manera de tota mena de tensions psíquiques, d'angoixes, la qual cosa fa possible l'establiment de l'equilibri emocional de la personalitat.

En la mesura que és un mitjà d'expressió, un llenguatge, el joc pot esdevenir un mitjà de comunicació no solament entre els nens, sinó també entre el nen i l'adult. Queda clar que l'adult ha de ser capaç d'interpretar aquest llenguatge i per això ens ha de preocupar que un nen no jugui, perquè el nen que no juga és que li passa alguna cosa. Encara que aquí no es tracti de la funció terapèutica del joc, cal destacar la preocupació constant de l'adult per observar el nen en el seu medi natural —el joc— per poder recórrer a temps al tractament dels possibles trastorns que es manifestin en el seu comportament.

A través del joc el nen interioritza les nor-

mes i pautes de comportament social. El joc, que és en si un fenomen social, permet al nen integrar-se en el grup i assimilar a través dels rols d'adults que s'hi representen les complicades relacions socials que existeixen en el medi en el qual demà ell haurà de desenvolupar-se com un veritable adult.

També els jocs reglats contribueixen extraordinàriament a l'adquisició de pautes de comportament, ja que en aquests jocs el noi ha de respectar estrictament les regles del joc, cosa que li proporciona possibilitats per a exercitar d'aquesta manera la capacitat d'autocontrol i autodomini necessària per fer a cada moment no solament allò que es vol fer, sinó allò que cal fer, per bé que en el joc allò que cal fer també es vol fer.

En el joc es desenvolupen totes les funcions psíquiques (percepció, atenció, memòria, pensament, llenguatge, imaginació) del nen que facilitaran de manera considerable els aprenentatges de tota mena, els escolars inclosos. És a dir, que el joc és un accelerador dels aprenentatges. Hi ha qui opina que un nen que no ha jugat abans d'entrar a l'escola serà difícil que aconsegueixi moure's satisfactòriament en els aprenentatges escolars. El joc és una escola natural on el nen aprèn jugant.

Aspectes psicològics del joc

Com a aspecte característic del joc hem de destacar en primer lloc la seva espontaneïtat. Això significa que el nen se sent lliure per a actuar tal com ell vol, havent pactat naturalment les regles del joc amb els seus companys prèviament. És ell qui escull el tema del joc, el personatge que ha de representar, busca els mitjans per a realitzar les accions corresponents a la funció que du a terme. També té llibertat per a atorgar a les coses un sentit diferent del que poden tenir a la vida real. Així una cadira pot esdevenir un vaixell que navega, un avió que vola, un cotxe ràpid, el taulell d'una botiga, una taula, etc.

Els desavantatges que l'infant sent en la seva comparació amb l'adult en la vida real, en el joc desapareixen, perquè aquí el nen no té por d'equivocar-se, ja que els seus errors no seran criticats i la seva persona no serà posada en evidència com passa tantes vegades quan l'adult

és qui controla la situació. En el joc el nen no s'acomplexa, al contrari, sent la satisfacció de realitzar-se, d'afermar-se, de conquerir l'autonomia i d'experimentar l'alegria de l'èxit, ja que del que es tracta és de passar-s'ho bé a vegades jugant tot sol i d'altres en companyia.

Aquesta actitud lliure en el joc fa que l'infant es pugui expressar plenament, alliberat de les inhibicions que provoca la situació de sotmetiment al dictat de l'adult. El joc deixa de ser joc a la que hi apareix una imposició per part de l'adult, ja que perd aquest caràcter lliure que el caracteritza com a tal.

J. Brunner diu que «el joc que és controlat pel mateix jugador li proporciona la primera i més important oportunitat de pensar, de parlar i fins i tot de ser ell mateix.»

Amb això que diem no és que ens posem a favor de l'exclusió absoluta de l'adult en el joc dels nens, sobretot si es tracta de nens en edat pre-escolar que encara necessiten molt un ambient estable i una seguretat que només l'adult els pot proporcionar, perquè el seu joc sigui més ric, més elaborat i més prolongat en el temps.

Així ho confirmen les investigacions fetes per J. Brunner, el qual a més a més va destacar la importància que l'adult subministri la informa-

ció necessària en el moment precís, tenint compte sempre que la seva intervenció no sigui excessiva i que no «robi» la iniciativa de l'infant.

Un altre aspecte interessant o significatiu quant a la formació de qualitats de la personalitat en el joc és la capacitat de sotmetre's voluntàriament a algunes imposicions que dicta el mateix contingut del joc. Diguem d'una altra manera que quan el nen entra en un joc (tant si es tracta d'un joc simbòlic com del joc reglat), té l'obligació de complir les normes i les regles que el regeixen, o sigui aquells preceptes èticomoral del respecte dels quals depèn que el joc es pugui mantenir o bé s'acabi o no sigui possible. En termes generals volem dir que el joc, igual que atorga uns drets al jugador, també li imposa unes obligacions que han de ser de compliment estricte. Per l'estructura jerarquitzada del grup de jugadors, el joc constitueix una «microsocietat» a través de la qual el nen realitza aprenentatges socials: en els jocs col·lectius aprèn a situar-se en el marc d'estructures definides i jerarquitzades, la qual cosa l'ajuda a comprendre's com a membre del grup, a percebre el grup en relació amb ell mateix i amb altres grups, a assumir responsabilitats, a acceptar el fracàs, a col·laborar en l'acció comuna; aprèn a manar i també a sotmetre's a la direcció d'un altre o d'altres. En el grup el nen assaja conductes que unes vegades són acceptables i d'altres no ho són i es va acostumant a comptar amb l'opinió dels altres. En aquest contacte amb altres éssers es forma el caràcter del nen.

Alguns jocs són veritables exercicis de voluntat, de tenacitat, de domini de si mateix; d'altres estimulen més l'esperit de solidaritat i de sentit d'equip, però en quasi tots ells existeix el risc de despertar l'esperit competitiu a través de les competicions, que és un element que forma part de quasi tots els jocs que practiquen els nois. Només ens queda fer una crida a l'atenció dels educadors sobre aquest punt.

És interessant d'analitzar també el comportament de l'infant en el joc simbòlic, on manifesta com un desdoblament de la seva personalitat: d'una banda està totalment identificat amb el personatge que representa, i de l'altra conserva el seu jo personal, cosa que li permet d'observar i analitzar la seva pròpia actuació com si diguéssim «des de fora». És a dir que, a pesar de tot, no existeix una «fusió» total del personatge amb el nen. Si li fem alguna obser-



8 vació respecte a l'actuació del personatge que ell representa, ens pot contestar: «Ja sé que no és així, però ho faig de mentida, ¿no veus que estic jugant? És com si les seves accions s'objectivessin, ja que corresponen a una altra persona (al personatge que representa), i d'aquesta manera ell les pot percebre i controlar-les més bé.

Tot i que existeix l'opinió que el joc no segueix cap fi i no pretén obtenir cap resultat, nosaltres creiem que no es així. Per al nen és important que el joc vagi bé i ell faci de la manera més adequada el personatge que representa. Això explica el to tan seriós que el nen imprimeix al joc a través de la seva actuació, la qual no pot ser desviada de la seva lògica sota cap concepte. És capaç de deixar el lloc abans que prestar-se a ximpleries.

Qualsevol que sigui l'actitud d'una societat davant el joc infantil, aquest joc té sempre un paper essencial en l'educació.

Si el joc no pot entrar a l'escola, funciona com un sistema educatiu a fora o bé paral·lelament a ella.

És tan gran la importància que Pau Vila concedia al joc, que el comparava amb l'aire que respirem: «*Jo quasi diria que no es pot concebre una vida de noi sense jugar: jo crec que no arribaria a home; moriria com moriria en ser tancat en una habitació de la qual prèviament s'hagués extret l'aire.*»¹

1. VILA, Pau: «Què els portaran els Reis als nostres fills?», Ed. l'Avenç, Barcelona, 1912.



**DOS LLIBRES PER
REPASSAR I APRENDRE
A L'ESCOLA I DURANT
LES VACANCES**

NIVELLS D'EGB, BUP I FP

efsa **EDICIONS FAUSÍ**
Ctra. de la Bordeta, 8-10, Pral. 3.^a
08014 Barcelona
Tels. (93) 423 74 31/325 24 03



L'EVOLUCIÓ DEL JOC DES DEL PUNT DE VISTA DE PIAGET

9

Pia Vilarrubias

Jean Piaget en la seva obra *La Formació del Símbol en el nen*, descriu i explica l'activitat del joc. Per a l'autor, el joc constitueix una manera específica del funcionament de la intel·ligència infantil que forma part del procés d'adaptació a la realitat.

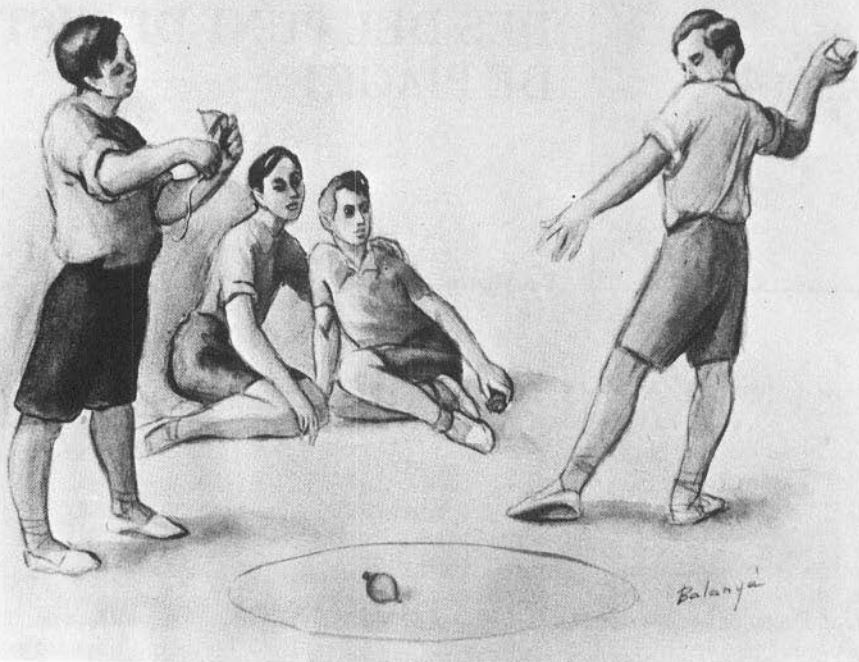
Per situar el concepte i funcionament del joc, des d'aquesta perspectiva, és necessari referir-se breument als processos d'assimilació i d'acomodació, que constitueixen, segons Piaget, els dos pols de l'adaptació del nen —i de l'home en general— a la realitat. El procés d'assimilació consisteix en una mena d'interiorització o incorporació de la realitat als esquemes d'acció i mentals del nen; és la manera com el nen entèn o fa mentalment seus —i a la seva mida— els objectes; transforma la realitat en funció de com ell pensa. L'acomodació significa el procés contrari, segons el qual el nen modifica els propis continguts i esquemes d'acció i mentals d'acord a com és la realitat; transforma les seves idees en funció de com és la realitat per mitjà de la regulació de la conducta, la verificació objectiva i el control físic i social. Assimilació i acomodació busquen l'equilibració mútua per tal d'aconseguir l'adaptació de l'individu a la realitat.

En l'activitat del joc, entesa en el sentit més pur, es dona un desequilibri funcional entre els dos pols esmentats, de manera que l'assimila-

ció pren un relleu preponderant per damunt de l'acomodació. Els infants tracten d'assimilar la realitat segons les seves conveniències i cerquen, per sobre de tota adaptació a la realitat, la satisfacció lúdica.

El joc d'exercici

Les primeres activitats lúdiques apareixen ja en el període que Piaget anomena sensòrio-motor (a partir dels 4 mesos). Consisteixen en exercicis funcionals que es desenvolupen per ells mateixos amb la finalitat de dominar la realitat, sentir-se caure o donar-se l'espectacle. Cal recordar que en la intel·ligència sensòrio-motora encara no es dona la representació i per tant el joc d'exercici és distant del pensament i de les finalitats d'adaptació a la realitat lúdica o social. ¿En què es diferencia, doncs, el joc d'exercici del conjunt de l'activitat de l'estadi sensòrio-motor? Bàsicament en la gratuïtat de l'acció. L'activitat sensòrio-motora en total es desenvolupa de la manera següent: durant aquest període, els infants desenvolupen les capacitats d'adaptació a la vida social i a les exigències del món físic; actuant sobre la realitat van coneixent a la vegada les seves pròpies habilitats i les característiques o qualitats físiques dels objectes, donat que aquests li aporten informació,



sensacions, resistència i certes regularitats, a partir del resultat de la pròpia acció. Les habilitats motrius evolucionen a través dels diferents estadis des dels «esquemes d'acció» (agafar, llepar, picar...) fins a les combinacions de diversos esquemes per a obtenir una finalitat determinada (agafar un objecte amb un altre), passant per formes intermèdies. Cada nova adquisició és elaborada amb plaer per l'infant i aquesta és la causa de les múltiples repeticions, de tal manera que, en repetir-se, els esquemes d'acció es dissocien del context motor i funcional que els va generar. La combinació d'esquemes d'acció es repeteixen en forma de rituals que actuen pel plaer de fer, a part del pensament, de l'esforç per l'aprenentatge a qualsevol tipus d'adaptació a la realitat.

El joc d'exercici s'integra en el joc simbòlic o bé, amb el temps, esdevé el joc reglat amb la condició que es socialitzin els rituals. D'altra banda, el joc d'exercici esdevé joc constructiu quan l'activitat s'organitza per obtenir una finalitat. Aquesta última conducta, junt amb l'aparició de la capacitat simbòlica, marquen el

pas, la transició, entre el joc d'exercici i el joc simbòlic. D'altra banda, entre el joc d'exercici i el joc constructiu es delimiten subtilment l'activitat de joc i el treball.

El joc simbòlic

El joc simbòlic apareix quan els esquemes d'acció esdevenen ficció, en el moment en què poden ésser repetits per imitació fora del seu context habitual (vers els 18 mesos). Quan el nen «fa com si» mengés o dormís, fora del context de menjar o de dormir s'inicia la representació simbòlica; l'acte motor, llavors, esdevé substituït de la realitat de menjar o dormir. L'experiència pràctica s'amplia en el pensament, pot ser imaginada, pensada a través de símbols. El joc simbòlic com a tal adquireix la seva vertadera significació quan el nen projecta els símbols representats sobre altres objectes, de manera que, per projecció, són els objectes que esdevenen substituïts o símbols. En això s'esdevé la diferenciació necessària entre signi-

ficat (allò que es representa) i significant (allò amb què es representa), diferenciació pròpia de la representació simbòlica.

En el joc simbòlic, el joc d'exercici també hi és present, però és mediatitzat o està al servei de la representació.

Els nens, a partir del joc simbòlic, poden transformar la realitat al seu caprici; ells mateixos poden representar no importa qui o no importa què; cada objecte pot «esdevenir» qual-sevol altre. Des del punt de vista del nen, aquesta ficció és conscient, tot i que, a la seva manera, escull de creure's el que li sembla.

La capacitat representativa evoluciona des de la representació d'actes puntuals fins a construccions creatives que arriben a reproduir seqüències reals o imaginàries a partir del material quotidià.

El contingut del joc simbòlic, allò que es representa, forma part bàsicament de la vida social, és una activitat d'exploració de les conductes i relacions humanes. És evident que també en formen part la imitació d'habilitats bàsicament motrius, però no són el focus principal d'atenció per part de l'infant. Piaget distingeix dos estadis en l'evolució del joc simbòlic:

Estadi I.

Es tracta del pas del joc d'exercici al joc simbòlic per mitjà de la representació mental dels propis esquemes d'acció. La seqüència evolutiva detectada per Piaget passa de la representació de les pròpies accions a la seva projecció simbòlica a d'altres objectes. Per exemple: els nens primer s'imiten a si mateixos (fer com que dormen) i més tard fan dormir la nina o bé qual-sevol altre objecte, un bastó o una bitlla.

En un segon moment el nen desplaça el simbolisme del seu propi cos als objectes, és a dir, a partir d'un objecte se'n pot imitar un altre que s'evoca simbòlicament (una pedra, per exemple, pot ser un gat o un cotxe...).

Finalment, en aquest primer estadi, les conductes representatives s'amplien en la transposició d'escenes més concretes. Els nens passen de representar coses i accions a representar fets més complexos. La característica principal consisteix en el fet que el nen alimenta el contingut del seu joc amb elements de la vida real, però a la vegada els distorsiona. És per això que es diu que en el joc simbòlic predomina l'assi-

milació deformant. Però en aquesta deformació, el psiquisme del nen hi cerca l'adaptació a la realitat, encara que de forma secundària. Transformant intenta entendre, superar conflictes, preveure resultats.

És així com el nen combina esquemes simbòlics entre adaptats a la realitat i ficticis, els quals han estat classificats per Piaget de la manera següent: combinacions compensatòries, de liquidació i anticipadores. Les combinacions compensatòries es donen quan els infants, a través del joc, intenten corregir aspectes desagradables de la realitat, per exemple representen que fan o diuen coses prohibides pels adults.

Les combinacions de liquidació actuen desplaçant simbòlicament a altres objectes allò que presenta per a l'infant algun tipus de conflicte o pertorbació. Per exemple, fer caminar la nina per un lloc fosc, fer prendre la medicina a l'ós.

Les combinacions anticipadores són aquelles que serveixen per a anticipar, per a esbrinar què passaria si... En general, l'emoció consisteix a imaginar de transgredir la norma però a la vegada considerant els possibles resultats (desaprovaçió, càstig, enfadaments...)

Estadi II

En aquest període, que es pot situar, segons l'autor, entre els cinc i els set anys, el joc canvia qualitativament donat que hi ha un intent de coherència i d'ordre i apareix la socialització del símbol, és a dir, la capacitat d'organitzar el joc en comú. L'activitat col·lectiva esdevé reguladora dels comportaments individuals i es desenvolupa vers un tipus de joc semblant al constructiu. La diferència bàsica entre les dues tipologies consistiria més en el contingut que en l'estructura o el funcionament perquè, en el joc simbòlic, hi predomina el contingut social, mentre que el contingut del joc constructiu es basa fonamentalment en l'exercici sobre la realitat física.

A través del joc de rols els nens posen de manifest la seva capacitat d'imitació representant les situacions i relacions socials de manera molt ajustada a la realitat. En el joc de rols els nens intenten donar-se explicacions respecte a les motivacions que mouen els comportaments socials.

El joc de rols es dona a partir de la capacitat de compartir i de les circumstàncies que l'a-

12 favoreixen, com un grup de nens, un espai, elements i possibilitats d'expressió espontània.

En aquest tipus de joc es representa una situació en comú i cadascú fa el paper que se li assigna. Al principi el joc és incoherent i desordenat, però el fet de jugar junts va imposant la regulació mútua, els nens més avançats actuen sobre els més dispersos. A poc a poc el grup aprèn a assentar les bases i els codis, i arriba que els nens anticipen el desenvolupament de l'acció o del relat. És així com el joc simbòlic pot esdevenir reglat. O en tot cas s'aproxima al joc constructiu. El joc de rols comporta, doncs, una disciplina de la ment tot i que manté l'aspecte simbòlic i lúdic. L'assimilació deformant cedeix espais a l'acomodació i les característiques principals, tal i com s'ha dit, són la recerca de coherència i d'ordre, la necessitat progressiva d'adequació a la realitat i la socialització del símbol.

El joc de construcció

Aquest tipus de joc apareix paral·lelament amb el joc simbòlic, quan els esquemes d'acció sobre els objectes s'organitzen per a obtenir una finalitat. Si recordem el que venim dient, aquest comportament es dona al final del període sensorio-motor i s'incorpora a l'àmbit de la representació simbòlica, de manera que esdevé un tipus d'activitat lúdica que és la combinació entre l'activitat pràctica que es desenvolupa en l'exploració dels objectes i la regulació que es deriva de la representació simbòlica. És quan els nens, amb peces de joc, amb plastilina o fang, per exemple, volen construir una casa, un cotxe, etc. Dit d'una altra manera, succeeix que allò que el nen realitza en la pràctica segueix un model que aquest es representa mentalment.

Com s'esdevé el pas del joc d'exercici al joc constructiu basat en el símbol? L'experiència a l'aula ens va portar a verificar, in situ, aquest fenomen. Aquest pas és fruit, d'una banda, de la capacitat simbòlica, però hi té un paper important l'experiència pràctica. En la creativitat del nen només hi ha d'espontani el fet que les seves produccions lúdiques no són directament regulades des de fora, les seves descobertes són sempre fruit d'una activitat que es supera, dia a dia, ella mateixa. En el joc constructiu tot comença en l'activitat d'exploració i recerca de les



qualitats i funcionaments dels materials; és tot combinant les peces per tal de posar en joc les pròpies habilitats, que tot d'una es retroben l'impacte perceptiu de les formes físiques i la evocació i projecció d'una imatge, tal com s'esdevé en el dibuix, i és a partir d'aquesta troballa fortuïta que la imatge mental, el símbol, començarà a regular l'activitat pràctica organitzant-la en un projecte. Aquest projecte pot esdevenir a la vegada un joc d'exercici perquè es repetirà i repetirà moltes vegades... És imitant-se a si mateix que el nen obté el primer projecte. El projecte anticipat tardarà a arribar i serà sempre el resultat de combinar el que ja sap fer amb les adequacions necessàries per a portar a terme un nou model. Si el model és molt complex, la necessitat de solucionar problemes pràctics pot aportar «l'invent» d'una nova tècnica! És així com s'aprenen les tècniques, les destreses i habilitats pertinents.

La continuïtat d'aquest tipus de joc-treball deriva en allò que s'entén per pre-tecnologia o, més ben dit, tecnologia.

És realment una llàstima que la majoria d'es-

coles no ofereixin als nens la possibilitat d'aquesta continuïtat que va des de l'activitat del nadó a les tècniques del món del treball.

Un altre aspecte important a destacar és la possibilitat de socialització a través de la cooperació en un projecte comú que ofereix el joc constructiu.

El fet d'haver observat, hores i hores, els nens jugant plegats posa de manifest les possibilitats i límits de la imitació i de la regulació mútua, fins i tot quan es tracta d'una activitat pràctica.

Els nens no poden imitar, trobar, les estratègies d'acció necessàries per a reproduir el model realitzat per un altre només a partir de la percepció visual; per a això és necessària una certa capacitat de «lectura». L'experiència demostra que en la resolució de problemes pràctics tampoc no es fan grans salts; cal seguir el propi procés, més o menys ràpid. Aquesta qüestió posa en relleu també els límits i les possibilitats en aquell espai que Vigotsky anomena «la zona de desenvolupament pròxim».

El joc de regles

El joc reglat és un joc bàsicament social, que es consolida cap als 7-8 anys. Presenta com a característica principal la submissió de l'activitat col·lectiva a una norma convencional que obliga i regula l'activitat mútua. El mòbil de l'activitat de joc reglat és la competició.

Aquest tipus de joc, com els altres, tampoc no apareix de sobte. Si establim una comparació entre la pròpia consigna que es dona el nen i la norma social, la diferència principal consisteix en el caràcter no obligatori de la primera; són consignes que sorgeixen espontàniament. La pròpia consigna s'origina a partir dels rituals que caracteritzen la repetició d'esquemes motors; també es pot relacionar amb el joc d'exercici de caràcter socialitzat que es dona quan, per exemple, un grup de nens tot imitant-se (en

el joc paral·lel) passa de saltar per saltar a saltar d'aquí fins allà, o a saltar un nombre determinat d'escalas o a per «just el mateix» jugant a «què fa el rei» o a no trepitjar la ratlla!

Així trobem jocs reglats que es deriven del joc d'exercici (competicions esportives) i del joc simbòlic (formes teatrals), de l'activitat pròpiament intel·lectual que posa en joc la recerca d'estratègies tant per competir com per defensar-se (joc de taula, escacs, dòmino).

El que és bàsic en el joc de regles és el fet social de compartir. Piaget, en el llibre *El Judici moral en el nen*, observa molt de prop el caràcter socialitzant que comporta l'acceptació i compromís de complir les normes i sobretot el valor pel que fa a l'adquisició de l'autonomia moral que suposa el poder passar de sentir les normes com a imposades, intocables i obligatòries a la descoberta que la norma es pot aplicar per consens i que pot ser objecte d'anàlisi crític respecte al grau d'acceptació i conveniència.

El joc reglat és l'únic que no involuciona; es manté gràcies al seu aspecte convencional que li permet de ser transmès de grans a petits i de ser utilitzat sense límits d'edat.

De tot plegat voldria fer ressaltar els aspectes que crec que hem de tenir en compte des del punt de vista del mestre. L'activitat lúdica del nen mereix ser tinguda en compte pel que suposa de participació activa, personal i autònoma de l'infant en el coneixement de la realitat. En la manera que té aquest de prendre una certa distància respecte al món que l'envolta, de recrear-lo per entendre'l i finalment de posar-lo en qüestió en arribar a l'adquisició de l'autonomia moral. Els mestres ofegats per l'exigència dels continguts i els «pre-requisits» que «s'han d'aconseguir», ens oblidem d'aprendre dels nens per tal de poder valorar, afavorir i canalitzar les activitats de joc, que, després de tot, constitueix la condició i mòbil imprescindible per abordar el treball.



EL PAPER DE L'ADULT DAVANT DEL JOC INFANTIL

Rosa Sellarès i Viola

El joc. Tipus de joc

El joc ha estat definit per Huizinga com: «Acció lliure, sentida com a fictícia i situada fora de la vida corrent, capaç, això no obstant, d'absorbir totalment el jugador; acció desprovèda de qualsevol interès material i de tota utilitat que es duu a terme en un temps i en un espai totalment circumscrits; es desenvolupa en un ordre, segons regles establertes, i fa sorgir, en la vida, relacions de grup que gustosament es rodegem de misteri, o que accentuen, mitjançant la disfressa, com són d'alienes al món habitual».

S'han proposat moltes classificacions dels jocs. Una de elles, extensible tant als jocs dels adults com als dels nens, és la proposada per Caillois, el qual distingeix entre els jocs de competència, els de simulacre, els d'atzar i els de vertigen, i dins de cada modalitat, la possibilitat de jugar en llibertat o seguint regles.

Una altra classificació, proposada per Piaget en el seu estudi sobre la gènesi de les conductes simbòliques en el nen, porta a distingir entre jocs d'exercici funcional —que apareixen i predominen en els dos primers anys—, jocs de regles, que apareixen a partir dels 5-6 anys, i jocs simbòlics, presents sobretot a partir dels 2 anys i caracteritzats per la presència en ells de la funció simbòlica, és a dir de la possibilitat de

diferenciar entre significats i signifiants, cosa que permet que un objecte o situació qualsevol puguin evocar la imatge mental d'altres objectes o situacions i assimilar-s'hi. Són aquests darrers els «vertaders jocs» que sorprenen i fascinen l'adult i als quals em referiré a continuació.

Si bé l'adult, que tan sols juga quan practica algun esport o quan fa alguna partida de cartes o de dòmino, en els reduïts marges de temps que li deixa la feina, tendeix a pensar en el joc com a cosa de nens que no tenen cap altra responsabilitat que no sigui la de jugar, cal tenir presents: el paper dels jocs de competició, d'atzar o de simulacre en el desenvolupament de la cultura (R. Caillois), la pervivència d'allò que és lúdic en les activitats socials, en les cerimònies religioses o en les festes populars, i la continuïtat, assenyalada per Winnicott, entre el joc, l'art i el treball creatiu.

El joc simbòlic i el nen

El joc simbòlic constitueix un àmbit privilegiat per observar la interrelació constant entre el cos, que intervé en la mesura que el nen manipula objectes i que vincula l'interès del joc amb determinats aspectes de l'excitació corporal, la fantasia, el desig i la intel·ligència. Quan juga, el nen delimita un espai en què es pot mou-



re a mig camí entre el seu món simbòlic privat i la realitat externa i el simbolisme convencional. Aquest espai, que Winnicott anomena «àrea intermèdia», es caracteritza per no ser ni la realitat psíquica externa ni pertànyer del tot al món exterior. En ella el nen acull objectes o fenòmens del món exterior i els empra al servei de la seva realitat interna o personal. Aquest intercanvi afectivo-cognitiu amb el medi permet al nen no tan sols passar-ho bé, sinó també:

a. Expressar l'agressió i la ràbia en un àmbit de joc i no en el moment que està enfadat; controlar l'ansietat i les por —i revivint, o preparant-se per afrontar situacions conflictives— i elaborar els seus sentiments. Pensem per exemple en els jocs de «senyoretas» i d'alumnes que recreen la situació i els sentiments dels nens a la classe, o en com, davant d'una situació venidora i desconeguda que provoca inseguretat i por, s'incrementen els jocs de guerres, que permeten fantasies de domini i, per tant, control de l'ansietat en els nens.

b. Desenvolupar i consolidar el pensament i assimilar i elaborar les dades de la realitat al seu nivell. El joc, definit per Piaget com la primacia de l'assimilació sobre l'acomodació, és a dir, per l'esforç d'incorporar allò que és extern als esquemes propis —contràriament al que passa quan el nen imita i s'adequa i s'acomoda al model extern— permet el desenvolupament intel·lectual. En la mesura que es representa situacions absents i s'hi implica cognitivament i afectiva, el nen s'enriqueix i augmenta la seva capacitat per a percebre la riquesa del món extern i real.

c. Integar la seva personalitat tot posant en relació el món intern i el desig individual amb la realitat externa, el pensament racional amb el pensament emocional. Les activitats associatives que el nen emprèn li permeten connectar alhora amb les propietats del món extern, les seves mancances, les seves pèrdues, els seus desigs, i les seves possibilitats de reparar, de crear i d'innovar. El nen que no pot jugar o el nen

16 que juga de forma que els altres no poden reconèixer com a joc, perquè en el seu joc s'observa una absoluta absència de contacte amb la realitat, ens parla d'importants mancances en aquesta integració de la personalitat.

d. Comunicar-se amb els altres. Com qualsevol activitat funcional del nen, el joc tan sols té sentit en relació a la seva significació social. Quan el nen juga, encara que ho faci sol, ho fa perquè hi ha els altres. La funció simbòlica, que permet allunyar-se de l'acció, reflexionar, anticipar, recordar, representar-se objectes absents i recrear-los, analitzar i sintetitzar els estímuls, és allò que diferencia l'espècie humana de qualsevol espècie animal —no trobarem joc simbòlic entre els animals— i que constitueix la cultura. Quan neix, el nen s'insereix en un sistema simbòlic: el símbol és creat i funciona en la relació mútua de subjectes pensants. Tal com planteja Vygotski, les funcions superiors, és a dir la possibilitat d'emprar instruments i signes, s'han originat com a resultat de les relacions entre els éssers humans. La transmissió dels símbols i dels signes pressuposa que les persones viuen juntes i comparteixen sentiments, motivacions i idees sobre el medi.

Quan juga, el nen té interlocutors: fa veure que es baralla o col·labora amb algú, fa intervenir personatges imaginaris, parla amb el llenguatge que ha après dels altres. Encara que no sempre siguin evidents les seves intencions, en el joc, el nen demostra alhora la seva possibilitat d'autonomització respecte als altres i la seva relació amb ells.

L'adult davant del joc infantil

L'adult té molta tendència a definir el joc infantil per oposició al treball i a no valorar els aspectes formatius i autocuratius del joc. Això fa que, si el nen no ho reclama i si els seus jocs no molesten l'adult pel seu contingut o perquè provoquen massa enrenou, aquest no intervingui massa en el joc ni s'hi fixi.

L'actitud de l'adult dependrà molt de com ell es situï en relació a la imaginació, al deure o al plaer i de com pugui compartir amb el nen aquest espai transicional entre la realitat i la fantasia en el qual es situa el joc.

Hi ha adults que s'angoixen molt davant el contingut sexual d'alguns dels jocs dels infants; d'altres no toleren la disbauxa provocada pel fet que els nens emprin altres objectes que les seves joguines per als seus jocs; d'altres estimulen especialment els jocs didàctics, pensant que així afavoreixen millor el desenvolupament intel·lectual del nen; d'altres estableixen una relació massa directa entre els temes dels jocs i els seus esquemes ideològics, evitant completament la compra de joguines bèl·liques o imposant els jocs de nines als nens.

Tots ells semblen oblidar algunes de les funcions del joc abans esmentades i l'àmbit en què es mou el pensament infantil durant el joc.

Davant del joc, com davant de tots els seus intercanvis amb el nen, l'adult no pot esquivar el seu paper de persona que està un pas endavant del nen pel que fa a experiència i coneixements, que l'assisteix en el seu procés de desenvolupament i que actua com a model, organitzador i monitor de l'experiència del nen fins que aquest pot assumir les seves responsabilitats per ell mateix (Vygotski).

L'adult hauria de poder: mantenir una postura diferenciada, respectar la intimitat del joc del nen i comprendre que el joc, especialment el de caire simbòlic, pertany al nen. El seu paper hauria de ser el de la persona més experimentada que: pot acceptar la necessitat de jugar del nen, que és capaç de compartir en un moment donat el plaer i la il·lusió del joc, que pot explicar-li un determinat joc o que, si el nen ho demana, el pot ajudar a fer més real la seva fantasia, ajudant-lo, per exemple, a fer una disfressa.

La funció de l'adult hauria de ser, en resum, la de crear un espai de confiança i de llibertat que permeti la lliure expressió.

El paper de l'adult variarà molt segons l'edat del nen i la funció que exerceix en relació a aquest.

El joc, com tot el desenvolupament del nen, és un procés que es dirigeix des de la subjectivitat, cap a l'autonomia i a l'objectivitat. A mesura que creixi, el nen anirà experimentant cada vegada més la satisfacció de controlar per ell mateix el pensament i el plaer. El seu joc serà cada vegada més autònom. Els primers jocs són jocs de dos, d'imitació, de rialles mútues i d'intercanvi de paraules, sorolls i sensacions corporals. A poc a poc, i a mesura que el nen es va

diferenciant i prenent consciència de la seva identitat, frueix exercitant les seves habilitats motores, comprovant el seu control sobre l'entorn, i provocant reaccions en l'adult.

Més endavant, a mesura que augmenta la capacitat de representació del nen, que enfronta la complexitat del món que l'envolta i la necessitat de situar-se davant del fet de la diferència de sexes i de generacions amb tots els sentiments que això comporta, el nen necessita un espai propi on poder elaborar coneixements i sentiments. És el punt àlgid del joc simbòlic i el nen no sol tenir necessitat de l'adult per jugar, encara que en moments determinats pugui estar molt content de la participació de l'adult.

El paper de l'adult esdevé cada cop més marginal. En els jocs dels nens de 8-9 anys observem una gran autonomia. La relació amb els companys o els germans, al marge de l'adult, és font de satisfacció. El grup d'amics permet la sensació de domini de la debilitat de cadascú davant del desig i la por d'esdevenir grans i de la imatge de la gent gran. L'ordre, la regla i l'autonomia s'han infiltrat en el joc, proposats pels mateixos nens. Les regles dels jocs igualment

que les cantarelles de les cançons que els acompanyen pertanyen a la banda, alhora que estan influïdes per les modes, els esdeveniments i les pors col·lectives del moment històric. Els intercanvis i els jocs en grup permetran que la generació dels futurs adults obtinguin imatges col·lectives que els faran sentir membres d'una mateixa generació.

Amb l'adolescència s'extingeix el joc simbòlic, apareix l'interès per les activitats compartides i pel treball, i la fantasia ja no s'expressa a través del joc.

El paper de l'adult davant del joc dependrà també de la funció que exerceixi amb el nen.

El pares estaran sempre molt més implicats en els jocs dels seus fills que les altres persones. El joc erotitzat de la mare totalment identificada amb el seu nadó serà molt diferent del de la persona que atengui aquest mateix nadó a l'escola bressol. L'observació del joc d'un fill propi remourà molts més records de jocs de la pròpia infància i podrà inquietar més que els de qualsevol altre nen.

Els pares poden triar joguines adequades a l'edat del nen, possibilitar el joc, explicar deter-



Niñas de la antigua Grecia jugando a las tabas.

18 minat aspecte d'un joc, o proposar-ne un en un moment donat. No poden però «ensenyar» a jugar els seus fills. La col·laboració dels pares en el joc passa sobretot per la possibilitat de situar-se també ells en aquesta àrea intermèdia entre el món intern i l'extern, de compartir la il·lusió del nen i de respectar la intimitat del joc quan el nen no demana la seva participació.

El paper dels mestres davant del joc, si bé requereix també aquest espai d'il·lusió compartida, permet i exigeix un més gran distanciament, pel tipus de relació que tenen amb els nens i per la funció social que tenen encomanada.

Si bé també cal la possibilitat que puguin connectar amb els sentiments i el món intern dels nens, els mestres han d'atendre un grup de nens, han de recórrer a jocs dirigits que facilitin l'adquisició de determinades habilitats i han de permetre el joc espontani. El seu paper serà més directiu que el dels pares: hauran de facilitar el joc i vetllar perquè tots els nens juguin, perquè acabin els jocs, perquè els nens aprenguin a col·laborar entre ells, perquè experimentin amb la utilitat de les diferents joguines i perquè els jocs no degenerin.

Tant a l'escola com a casa, però, l'espai de joc no hauria de ser diferent de l'espai d'apren-

dre. Es tracta d'aconseguir un àmbit de confiança, de llibertat i de creativitat, en el qual el nen no pugui descobrir per ell mateix els coneixements que els altres ja tenen, posar la intel·ligència al servei del seu món simbòlic, i sentir el plaer de pensar i relacionar l'activitat i l'aprenentatge amb el seu cos i amb les seves necessitats.

Bibliografia

- CAILLOIS, R., *Les mythes et les jeux*, Ed. Gallimard, París 1957.
- HUIZINGA, J., *Homo Ludens*, Ed. Emecé, B. Aires 1959.
- LEBOVICI, S., DIATKINE, R., *Significado y función del juego en el niño*, Ed. Proteo, B. Aires 1969.
- PIAGET, J., *La formación del símbolo en el niño*, F.C.E., Mèxic 1961.
- SCHMID-KITSIKIS, E., i altres, *Explorer. Symboliser, conceptualiser a Symbolisme et Connaissance*, Archives J. Piaget, Ginebra 1987.
- VYGOTSKI, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Ed. Crítica, Barcelona 1979.
- WINNICOTT, D. W., *El niño y el mundo externo*, Ed. Hormé, B. Aires 1980.
- WINNICOTT, D. W., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Ed. Gallimard, París 1971.

TORSIMANY

CLÀSSICS CATALANS ACTUALITZATS

LLIBRE DE LES BÈSTIES - LLIBRE DEL CEL

R. Llull

LA CONQUESTA DE MALLORCA

Jaume I

POESIES

A. March

BLANDÍN DE CORNUALLA

ANTOLOGIA DE POESIA CATALANA MEDIEVAL

EDICIONS GEA

Pedrell, 124

Tel. 229 16 60

08032 BARCELONA

EL VALOR DEL JOC I EL DESENVOLUPAMENT DE LA PERSONALITAT



Clara Arnó

Per què juga la majoria dels nens? Aquesta pregunta té sentit perquè no solament els psicòlegs clínics i pediatres, sinó qualsevol educador, saben que un nen pot no jugar. També sabem que aquest no jugar va acompanyat d'altres perturbacions més o menys greus.

No és pas per atzar que els psicòlegs d'infants consideren que un nen que juga lliurement, amb imaginació i plasticitat —i que, en conseqüència, és creatiu i alegre— és, bastant probablement, un infant sa, encara que pugui tenir alguns petits símptomes.

Aquesta imaginació i aquesta creativitat fecundes a què al·ludim no han d'apartar-lo massa de la realitat. Un nen que juga ha de saber que està jugant. Si no és així, fantasia i realitat es confondran i això tindrà unes conseqüències no desitjables. Així, doncs, si bé és veritat que és molt important que els nens juguin, també és veritat que aquest fet de jugar, perquè es pugui considerar útil, ha de presentar unes condicions.

És una cosa ben diferent posar-se una capa i sentir-se una bona estona «com si» es fos Superman, que bo i creient ser-ho, llançar-se per una finestra. Aquí el nen s'haurà confós (fossamb) amb aquest personatge. Quan algú fantaseja, per poder fer-ho ha de saber que està fantasejant, i dic això perquè jugar i fantasejar estan relacionats molt estretament.

Quan juga, el nen actua les seves fantasies, tan riques en contingut en el període infantil, però aquestes fantasies només es poden desenvolupar sense risc per a l'infant i per als altres, si després la realitat les contesta. Passa com en els somnis: ens autoritzem a somiar qualsevol cosa, per terrible que sigui, perquè sabem —al·ludeixo a un saber del nostre inconscient— que estem somiant.

Llavors el nen pot jugar a matar el seu «enemic» i rebotre a terra amb força un ninot que representa, en aquest moment, el seu odiat germà. Però, perquè el joc es desenvolupi lliurement, el germà ha d'estar sa i viu. Seria com dir que podem somiar perquè sabem que després despertarem, o dir: puc jugar a matar-te, perquè sé que no et mato.

Si aquesta diferència que es recolza en un saber no es conserva, els sentiments de culpa i la por a la represàlia poden col·lapsar tot el procés i produir inhibicions importants.

He utilitzat aquest exemple on l'agressivitat organitza la fantasia, perquè trobem molt sovint agressivitat en els jocs infantils. Això no ens ha de preocupar, mentre sigui dintre el joc. El joc revela, en aquest punt, la seva funció catàrtica.

A més a més, no pensem que l'amor i la solidaritat envers el proïsme siguin els sentiments predominants en l'ésser humà, i negar l'evidèn-



Niñas de la Costa catalana, jugando a las "pidraltas" (piedrecitas) juego derivado de los anteriores.

cia de sentiments hostils no contribueix a una entesa més bona entre les persones, tant si són infants com si són adults.

Si la realitat i la fantasia es confonen, el joc es transforma en perillós. En nen pot apel·lar llavors a la inhibició, utilitzant-la com a mecanisme de defensa. Aquesta inhibició pot ser parcial i transitòria. Potser no jugarà a determinades coses i potser no ho farà durant una temporada. Això, en principi, no ens hauria d'alarmar excessivament; caldrà que estiguem atents, deixar que passi un temps i confiar en la capacitat del subjecte per a sortir-se'n ell tot sol.

Les coses més greus van des de les fòbies importants fins als quadres autistes. En aquests últims s'ha produït un apartament de la realitat; el nen que s'ha retirat del joc de la vida roman connectat només amb el seu món intern.

Els nens que no juguen haurien de servir al mestre per a capacitar-lo per detectar els problemes que potser han passat desapercebuts als pares, els quals, en general, tendeixen a negar les falles dels seus fills.

A part de l'importantíssim valor catàrtic que té l'activitat lúdica, aquesta activitat permet que es realitzin moltes altres funcions. Quan juga, el nen aprèn a manipular el món, tant extern com intern, i aquesta manipulació li permet

exercir un cert domini i un cert control sobre les seves pulsions. A vegades, dominar i controlar el món intern, poblat d'impulsos destructius, és d'una gran ajuda per a la convivència. D'altres vegades, si aquest control és massiu, com a conseqüència d'una repressió excessiva, el món de la fantasia s'empobreix fins a tal punt que ja no es podrà jugar, de la mateixa manera que ja no es podrà ser espontani. El joc, el joc veritable, requereix espontaneïtat més que no pas planificació i normes.

Donald Winnicott, pediatre i psicoanalista anglès que ha investigat amb una profunditat admirable el joc dels infants molt petits, afirma que la possibilitat que té l'ésser humà d'abordar tota activitat creativa posterior, que passi a formar part del món simbòlic i integri el patrimoni cultural de la humanitat, és producte d'una activitat lúdica ben consolidada en els primers anys de la vida.

Creiem que en una societat on hi ha tan poc lloc per al fet diferencial, en un sistema escolar dintre el qual el nen ha de passar anys i més anys arreglant dades com si ell fos una computadora, la possibilitat de tenir un espai i un temps per a jugar és fonamental.

D'on treuran el temps que cal per jugar els nens que han d'acumular durant hores i hores

inacabables l'enorme quantitat de coneixements que els són impartits amb un criteri absolutament enciclopèdic?

On, quan i com poden trobar la manera d'inventar, crear, fantasiejar, produir quelcom propi i sentir-ho com a propi?

Aquí, com en tota conducta humana, el reconeixement dels altres és essencial. No creiem de cap manera que ens trobem immersits en una cultura que valori el joc dels infants, del qual podem afirmar, com Winnicott, que té valor terapèutic per ell mateix.

El nen quan juga elabora situacions que, en general, li resulten penoses. Des de les més senzilles, com el fet que li hagin hagut de posar una injecció, fins les més traumàtiques, com el fet d'haver sofert un accident o haver perdut una persona estimada, poden trobar-se dramatitzades en el joc infantil. Quan juga, el nen que ha estat «pacient» en el sentit de passiu, es pot transformar en agent i dirigir ara ell el procés.

Ara pot ser ell el dentista o el metge que punxa; pot ser el bomber que apaga el foc o el conductor de l'ambulància que ve a rescatar els ferits.

Hi ha un joc típic que encanta els nens petits, que és el joc de «fer tat». Joc de desaparició i reaparició de l'objecte que després es transforma en el de «fet i amagar» i que es veu representat molt sovint en els trucs de màgia, els quals produeixen la nostra satisfacció, ens fascinen.

Aquest joc, que podríem anomenar de la presència i l'absència, ha estat estudiat molt curosament per Freud. En aquest joc, l'infant intenta acceptar la pèrdua de quelcom que fins aquell moment ha representat molt a la seva vida, com és la possessió absoluta de la seva mare. Hi ha tot un moviment en el sentit de poder anar elaborant les pèrdues (absències) successives a les quals tots estem sotmesos pel sol fet de viure.

Quan naixem ens hem de desprendre i abandonar l'embolcall placentari. Després perdem el pit i més endavant la possessió sobre les deposicions a l'època del control dels esfínters, etc. Aquestes pèrdues són inevitables i la seva elaboració ens fa éssers humans, ja que impliquen una modificació no sobre la realitat (el nen ja no tornarà a mamar), sinó sobre la posició subjectiva de l'infant. Ha perdut el pit, però l'havia de perdre per poder obrir ara la seva pulsio oral a una altra classe d'aliments ne-

cessaris per al creixement.

Quan l'infant va al col·legi, també hi ha pèrdues. S'ha de separar de la mare i de l'entorn conegut i, en començar els aprenentatges formalitzats, s'opera una reducció en el temps per a jugar. Això és inevitable i és una altra pèrdua. ¿És necessari, ens demanem, que aquesta pèrdua sigui tan massiva?

En els informes dels mestres corresponents a nens de segon de parvulari i dels primers cursos d'EGB veiem sovint que s'avalua negativament el fet que al nen encara li agradi massa de jugar. Perquè juga «massa» no es concentra, es distreu, i això fa que no pugui «aprendre prou».

Però, aprendre què?

Nosaltres considerem el joc i el fet de jugar com una font privilegiada d'aprenentatge. Aprenentatge per a la vida que molt sovint no es troba als llibres ni a la pissarra.

De cap manera no estem plantejant que allò que s'ensenya a l'escola no serveixi, ja que no és aquesta la nostra postura, però sí que creiem que hi ha quelcom més i que aquest quelcom més és fonamental perquè el resultat sigui l'aparició d'éssers humans no uniformats, amb inventiva, amb originalitat, amb capacitat de sublimació.

És veritat que hi ha nens que només pensen a jugar i fugen de les obligacions i de les responsabilitats. No en volen cap. Això sol ser un senyal simptomàtic que alguna cosa no va bé i que caldrà avaluar-ho en cada cas. Això no obstant, si de tots s'espera el mateix i al mateix temps, parlar d'«imaduresa» serà inevitable. Aquest terme amaga i eclipsa moltes vegades les diferències individuals i el fet incontestable que alguns nens no estiguin encara prou motivats per a aprendre el càlcul o la lectoescriptura a l'edat en la qual el sistema educatiu considera que ha d'estar-ho.

Tots sabem que la capacitat d'atenció i concentració en un tema o en una tasca és limitada. Com més atractiva resulta, més llarg serà el temps en el qual podem mantenir el nostre interès. ¿Deu ser per això que els nens no es cansen mai de jugar?

Els infants sans tenen una curiositat natural que els fa interessar-se per tot i per tots. Molt més que els nens curiosos, agitats, parladors i juganers, ens han de preocupar els nens apàtics, desmenjats, inhibits. Els primers, investigadors i inquietos, poden fer-se pesats i molestos. És in-

dubtable. Desordenen el món a vegades obsessivament ordenat dels adults. Permetre que un nen jugui amb inventiva, amb llibertat, amb imaginació, implica poder aguantar el desordre i el soroll. Tolerar això no sempre ens resulta fàcil. Sens dubte és més confortable tenir-los quietets asseguts als pupitres, o bé in mòbils davant el televisor. Si s'abusa d'aquests recursos, és fàcil que quedin fixades actituds de passivitat, dependència i submissió, de desinterès reactiu, així com de conductes de rebel·lió aparentment immotivades.

Un altre aspecte que no podem oblidar és el que es refereix al valor que tenen els pares en el procés de socialització. Aquí, la presència d'altres nens és essencial. Jugar sol té el seu valor, però pot incrementar els sentiments d'omnipotència. És en el context dels jocs compartits on el nen aprèn com són els altres. Les seves virtuts i els seus defectes, les seves grandeses i les seves misèries. Aprèn allò que pot esperar dels altres i allò que els altres poden esperar d'ell. La seva imatge es va formant a partir de la imatge de si mateix que els altres li tornen.

A través del joc amb els seus pares, els seus iguals a ell, s'obre tota la via de la identificació

secundària, és a dir, de l'enriquiment del jo, les primeres cristal·litzacions del qual es van produir en les identificacions primàries dintre el grup familiar.

En veure com es comporten els altres nens de la seva edat, el nen aprèn per imitació (aspecte de la identificació) com s'ha de reaccionar davant tal o tal circumstància.

En general és molt més fàcil que aprengui ràpidament el control dels esfínters un nen que té germans més grans, que un nen que no en té. Ell vol ser com l'altre i en aquest desig es recolza la via identificadora.

En el context de joc amb altres nens s'aprèn a guanyar i a perdre. La presència dels altres posa límits a fantasies de ser l'únic i de ser el millor. Sempre correm el risc de quedar capturats en el nostre narcissisme. És en aquest aspecte que creiem que l'àmbit escolar pot ser de gran ajuda en propiciar i fomentar que els nens juguin en grup dintre l'escola. També seria important propiciar contactes fora de l'àmbit escolar, bo i sensibilitzant els pares sobre la importància vital que té per a l'infant la relació amb els seus amics i, sobretot, el fet de poder-hi jugar.



L'EXPOSICIÓ «SEGUIM AMB LA VIDA»

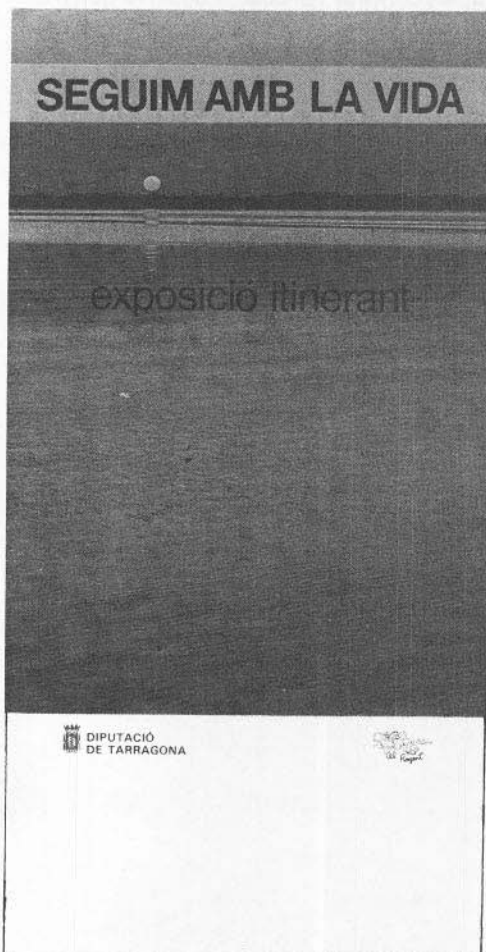
Origen de la idea

L'Escola de Natura CEL ROGENT va començar les seves activitats amb aquest nom el 1981, però no fou fins el 1984 que s'elaborà el primer programa d'educació ambiental dirigit al públic escolar i que anomenàrem «Obrim l'Escola a la Natura».

Ara bé, evidentment, no tota la població es redueix a l'escolar i al cap d'uns anys de funcionament d'aquest programa pensàrem que calia dissenyar-ne un altre amb el qual també intentéssim educar ambientalment la població adulta. D'aquesta manera començà la gestació d'un projecte que havia d'anar dirigit a aquest grup de població i que havia d'aconseguir tres objectius bàsics:

1. El primer seria proporcionar uns coneixements bàsics sobre l'entorn natural.
2. El segon seria mostrar com l'home, a través de la seva intervenció directa i indirecta en el medi, l'ha transformat profundament.
3. El tercer i molt important consistiria a mostrar que no existeix una incompatibilitat total entre el progrés material de l'home i el medi on viu i que una certa harmonia és vital per a la perpetuació dels sistemes naturals en el futur.

Pensàrem que una exposició itinerant podria ser un instrument vàlid perquè tot això fos possible.



Contingut de l'exposició

El títol de l'exposició ja dóna la idea central sobre la qual ens movem: la del fenomen Vida. En els quatre primers plafons es parla del seu origen i del de la Terra, seguint la seva evolució en el temps i l'espai. En el plafó quatre s'acaba d'arrodonir aquesta idea exposant un paisatge imaginari, que correspon a la nostra zona geogràfica, en el qual hi ha representades les formacions vegetals que hi trobaríem si la intervenció de l'home hagués estat molt minsa.

A partir del cinc es veuen ampliat uns quants paisatges significatius: la platja, el riu, els conreus i el bosc; s'observa que tres són sistemes aquàtics i els altres dos terrestres.

Així anem a parar al dotzè, en el qual es repeteix el mateix paisatge que s'havia fet al quatre, però aquest cop en lloc de la representació de la vegetació apareixen totes les possibles transformacions que hi ha introduït l'home. A continuació, seguint la mateixa idea d'abans, s'amplien aquestes transformacions en sis plafons més que parlen de les aigües residuals, de l'aqüífer, de les nuclears, de la destrucció del litoral, de l'agricultura moderna, de la contaminació atmosfèrica, dels residus urbans i de les transformacions sofertes per la muntanya.

Es reserven els tres últims plafons per presentar les alternatives a la situació actual.

Un últim plafó parla de l'educació ambiental com a alternativa de futur per un canvi d'orientació de la nostra societat i les

accions que en aquest sentit ha portat a terme l'Escola de Natura.

Aprofitament de l'exposició per les escoles

Per tal d'aprofitar l'exposició per les escoles pensarem que, a causa del seu plantejament i el llenguatge emprat, s'havia de veure a partir de 5è, tot i que alguns mestres interessats van venir amb grups de 4t. Per això s'elaboraren uns guions que consistien en unes qüestions que els nens havien de resoldre tot observant l'exposició. Naturalment, les qüestions estan pensades per fer que els nens es fixin en determinats temes, els més adequats a la seva edat en cada cas.

Cada cop que l'exposició viatja a una població s'avisava a les escoles a través de l'Ajuntament, del Centre de Recursos o de la mateixa Escola de Natura i s'elabora un torn de visites d'acord amb les comandes rebudes.

«Seguim amb la Vida» s'inaugurà el gener del 1987 a Reus i fins la data ha passat per un total de 12 poblacions. A la pràctica, l'exposició ha estat més ben acollida per les escoles que pels adults i ha estat present també a l'Escola d'Estiu del Camp de Tarragona, per la qual cosa en el futur mantindrem la doble utilització ampliant-la, si cal, amb noves aportacions.

Josep M. Llorach

director de l'Escola de Natura Cel Rogent



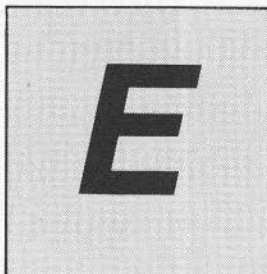
**Contes Escolars
Cicle superior**

(15 quaderns)

Francesc Sales

Il·lustracions:

Eulàlia Sariola



**Quaderns d'Ortografia
Cicle inicial**

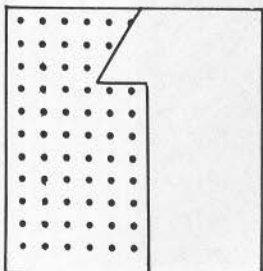
(9 quaderns)

M. Seix, A. Masip.

T. Mayor, E. Juvé.

Il·lustracions:

Montse Ginesta



**Quaderns d'Ortografia
Cicle mitjà**

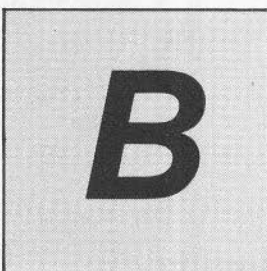
(2 quaderns)

Margarida Canonge

Antònia Colom

Il·lustracions:

Roser Capdevila



**Activitats de Llengua
Cicle inicial**

(2 quaderns)

Mercè Seix

Alicia Masip

Teresa Mayor

Il·lustracions:

Fina Rifà



**Material
complementari
per a l'ensenyament
del català**

CENTRE D'INFORMACIÓ I ASSESSORAMENT PER A JOVES



Què voleu el
CENTRE D'INFORMACIÓ I ASSESSORAMENT PER A JOVES?


El Centre ofereix informació sobre: esports, vacances, beques, concerts de rock, festes, viatges...

També et podem orientar sobre altres temes com sexualitat, contracepció, drogodependències, servei militar, habitatge, ocupació juvenil, orientació professional...

Hi ha especialistes (advocats, psicòlegs, pedagogs...) que et poden ajudar a aclarir situacions que et preocupen o t'interessen i a buscar la manera més adient per a solucionar-los.

Per exemple:

- Si et costa establir relacions amb els altres.
- Si tens problemes de relació amb els teus pares.
- Si t'aborreixes.
- Si vols informar-te sobre com declarar-te objector al servei militar.
- Si tens dubtes perquè ets noi i t'atrauen els nois o ets noia i t'atrauen les noies.
- Si vols saber com deixar de fumar.
- Si no tens clar què vols estudiar, on pots fer-ho...
- Si et plantejes crear una petita empresa, establir-te pel teu compte...
- Si vols fer un treball, consultar llibres, retalls de premsa, revistes.

Pots trucar o venir al **Centre d'Informació i Assessorament per a Joves** C/ Avinyó, 7 (a prop de la plaça Sant Jaume)  L III parada Liceu, L IV parada Jaume I.
Tel. 301 12 21 demanar per Assessorament.

Ajuntament  de Barcelona
Àrea de Joventut

CONSIDERACIONS PEDAGÒGIQUES SOBRE L'ALIMENTACIÓ A L'ESCOLA BRESSOL

Creiem que una de les tasques importants que l'escola bressol ha de dur a terme és l'alimentació dels nens de qui té cura. Certament l'hora dels àpats és una hora dedicada, a vegades difícil i feixuga per als educadors i per a molts nens, donada la casuística que s'hi dona. Ens preocupen els que no mengen, que ploren i s'anguniegen... L'hora de menjar ha de ser un plaer i un moment de relació positiva amb l'adult i els companys, però no sempre és així, i sigui per les condicions o per la manca de criteris pedagògics, tenim la sensació de desaprofitar una ocasió educativa fonamental per als petits.

En general, doncs, l'hora de dinar és considerada com aquella estona en la qual s'ha de recuperar l'energia i, per tant, és prioritàriament nutritiva. L'hora de menjar és per a menjar. Per a menjar tot el que es posa al plat; menjar i acabar-s'ho tot, és el que s'espera de tots els nens. No menjar, ser massa lent, no acabar-se el plat, o acabar-se'l per força és un fracàs.

Preguntant a les cuineres, educadores i auxiliars es veu que l'hora de menjar és valorada pel que es menja i, sobretot, pel que és viscut com a preocupació per part de les famílies, ja que sovint la informació que es requereix de l'escola és sobretot la que fa referència a la nutrició: «Avui la M. s'ha acabat el primer plat però no ha menjat res més», «En J. ha vomitat», etc.

En reflexionar sobre la importància de l'hora dels àpats dins de l'escola bressol,

se'm va proposar de treballar sobre aquest tema, i més concretament amb un grupet de deu nens de 18 a 22 mesos d'edat durant el curs 86-87.

Es tracta d'un grup reduït, que menja a la seva classe i amb les seves educadores. Podem dir que per a aquest grup, les condicions són força millors que per a altres grups més nombrosos on la relació adult-nens era d'un adult per 15 o 20 nens. Partir d'unes condicions favorables tant d'espai com de persones és un factor decisiu a l'hora de plantejar-se una bona intervenció educativa.

A l'escola sol haver-hi, per a tots els nens, dues normes fonamentals a respectar i que s'haurien de revisar per passar a considerar altres criteris pedagògics importants. Les normes que implícitament estan en vigor són: «els nens s'ho han de menjar tot», i «han d'aprendre a menjar amb cura i sense ajuda».

Des de les primeres observacions en els diferents menjadors escolars ens crida l'atenció la manca d'alegria per anar a taula en alguns nens. Contrasta amb altres activitats a les quals es llancen contents i actius. Anar a menjar sembla, per a alguns, anar a fer una activitat dirigida en la qual el propi parer no compta. L'expressió d'algun nen és trista, no mostra cap interès pel menjar, ni per la situació que representa; alguns estan senzillament passius, no participen activament o ho fan lentament i per força, d'altres un cop plena la boca fan boles i no maste-



guen ni se les empassen... També n'hi ha, és clar, que mengen bé, que són actius i estan satisfets. Aquests nens són els que reben totes les felicitacions i tota una sèrie d'intercanvis positius amb l'adult que contrasta amb el tracte, sovint impacient, que reben els nens que no mengen o que ho fan amb dificultat, sense voler s'afavoreixen vivències de desvalorització que no fan sinó agreujar la situació, i l'hora de menjar serà, encara per molt temps, malviscuda a l'escola. No és estrany que molts nens romanessin per anar a l'escola només per no haver-s'hi de quedar a dinar o que d'altres et sorprenguin cordialment quan ben contents t'anuncien «avui no em quedo a dinar!», tan bon punt entren a l'escola.

Encara d'altres reflexions d'índole biològica i social ens vénen a la ment, quan intentem resoldre les contradiccions esmen-

tades. Però tot i allargant-me una mica, confirmen la importància de l'acte de menjar.

Menjar és un acte necessari per a viure i compta amb l'impuls instintiu que orienta l'esforç de tot organisme sa per a renovar i mantenir l'energia. La naturalesa n'ha fet una activitat plaent per assegurar la supervivència de l'individu.

L'èsser humà, que en la seva evolució ha fet del menjar un dels elements culturals més indicatius de progrés, ha acompanyat sempre el menjar amb ritus i els ritus amb menjar com volent donar una significació socialitzadora que ha anat marcant l'evolució de la humanitat. En la nostra cultura occidental, però, d'arrels mediterrànies i hedonistes, menjar ha estat sempre un acte joïós, a compartir, a oferir amb sensibilitat i finor i, sobretot, per mantenir converses i per intercanviar afectes. Oferir un bon àpat

i compartir-lo, no cal dir-ho, és signe d'hospitalitat, d'acceptació de l'altre, és un acte d'afirmació de si un gest de sol·licitud d'esser acceptat. D'aquesta manera rebre l'ofrena del «pa i la sal» es converteix en un acte socio-cultural ben manifestat. L'hora de menjar suposa, doncs, tant per a l'individu com per a l'espècie, a més d'un acte nutritiu, una experiència comunicativa. Donat que el petit de la nostra espècie no és capaç de procurar-se l'aliment per ell mateix, sinó que requereix, i durant bastant de temps, de l'acció directa de l'adult per a sobreviure, aquesta necessitat configura des del primer moment tot un intercanvi de sensacions, de vivències que es donen d'una manera privilegiada a l'hora dels àpats i són font d'emocions, afectes, hàbits i aprenentatges diversos.

Totes aquestes consideracions potser poden ajudar-nos a encarar la situació de l'alimentació a l'escola d'una manera diferent, no només als educadors, sinó a les institucions que han de vetllar perquè l'activitat pedagògica es dugui a terme en les millors condicions, tant per als nens com per a totes les persones que dins l'àmbit de l'escola se n'ocupen. Si l'escola ha de transmetre valors culturals i normes socials, que siguin aquells que realment han fet grans els pobles en el sentit del progrés dels seus individus en llur condició humana. Si fem cas del que afirma F. Cerdó,^{*} no hauríem de dubtar que l'alimentació ha estat la clau del procés humanitzador de la nostra espècie.

Alguns elements pedagògics a tenir en compte a l'hora de dinar

L'espai

El nombre de nens, d'adults per atendre'ls i el mobiliari configuren, a part de l'estança pròpiament dita, un espai a compartir. A par-

tir dels 18 mesos fins als 3 anys pot haver-hi un adult per cada 4 o 5 nens. La col·locació dels nens i dels adults ha d'afavorir el cara a cara —a vegades hem vist com donar el menjar a un nen pot significar donar l'esquena a un altre! La grandària, la llum, la tranquil·litat de l'estança, el parament de la taula, etc... són elements que faciliten el benestar i la bona relació amb el menjar entre els nens i amb l'adult.

El temps

No es tracta tant d'un problema d'horaris com de ritmes. El ritme per menjar no és igual en tots els nens. Ens hem d'adaptar a les diferents característiques vitals dels petits, actius o passius, ràpids o lents, tot ajudant-los a superar les dificultats que pot comportar l'exageració que pot donar-se a qualsevol dels extrems esmentats.

La quantitat

En general es tendeix a servir la mateixa quantitat d'aliments a tots els nens. Potser per allò dels grups homogenis —a nens d'igual edat, igual quantitat de menjar—, però sabem que els nens són diferents i a l'hora de menjar aquesta consideració no és una excepció. No sempre es té la mateixa gana, ni tots els nens tenen la mateixa capacitat d'assimilació d'aliments. No sempre resulta agradable un plat ple, ni és fàcil introduir gustos nous. Els hàbits familiars també condicionen la capacitat d'assimilació d'aliments i constatem com la quantitat determina per a molts nens l'èxit o fracàs —no només nutritiu, sinó també psicològic— de l'activitat de menjar.

La qualitat

Hi ha un nivell de sensibilització molt alt pel que fa a la qualitat i varietat nutritiva dels aliments. En general la informació sobre

^{*} CORDÓN, F., *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico*, Anthropos, Barcelona 1982.



cursos de dietètica infantil és a l'abast i és de l'interès més gran per als educadors de l'escola bressol. Aquí tractem sobre la qualitat pedagògica de l'acte de menjar i valorem l'encert a saber cuinar els aliments saborosos i ben preparats que eduquen la sensibilitat sensitiva i gustativa, visual, olfativa i la sensibilitat estètica dels nens, que és un dels motius principals de joia i de plaer que ajuda a un ambient distès i d'alegria. Un bon i bell menjar provoca converses i amplia el vocabulari per expressar les pròpies sensacions, i per donar nom als elements que hi són presents.

Els hàbits i els aprenentatges

Tots els intercanvis que es donen en una bona situació alimentària afavoreixen els més diversos aprenentatges.

Com ja hem dit abans, l'hora dels àpats

són moments privilegiats per a la comunicació, i, des d'una aproximació íntima i necessària al començament de la vida, el nen va entrant relativament de pressa al món dels adults i al de la cultura de la seva comunitat. Les normes, costums i hàbits familiars es transmeten en gran part a través de les normes i costums alimentaris del grup social en què es viu.

El nen aprèn a conèixer un munt de sensacions i percep a través d'elles una realitat que s'anirà perfilant d'una manera subjectiva com l'àmbit al qual pertany el petit.

A més de l'aprenentatge del gest i la motricitat fina, de la postura, també el llenguatge va donant significació a les relacions i a les accions relacionades amb l'activitat de menjar. D'una manera quasi imperceptible, el nen va aprenent un munt de coses i quan arriba a l'any i amb l'adquisició de la marxa, els hàbits assolits són ja d'una gran complexitat. El nen, amb l'ajut de l'adult, va co-

neixent l'ordre d'esdeveniments: preparació de l'estança, parament de la taula —quan poden ser actius en aquestes activitats?— anar a buscar el pitet, seure en un lloc determinat. Aprèn a utilitzar els estris cada vegada millor, a mantenir també un ordre en la ingestió dels diversos aliments, sopa, tall, postre..., a acostumar-se a molts gustos, etc...

Les pautes d'espai i temps dels àpats l'informaran millor que altres sessions més estrictament pedagògiques a assumir les situacions espàcio-temporals que determinen el fluir dels dies, per exemple, matí-tarda, dies de festa, dies escolars etc...

L'autonomia del nen va relacionada, doncs, amb una bona adquisició d'hàbits i amb tots els aprenentatges que li faciliten ser cada vegada més independent.

Els hàbits, i tot els aprenentatges associats a les conductes alimentàries, són importants en la mesura que orienten l'atenció del nen, aquella orientació vital que respon a les sensacions, emocions i afectes

més primaris, per dirigir-la cap a noves estructures de comportament més personals i a la vegada més diversificades i per tant riques en vivències interpersonals i obertes als més diversos coneixements.

Les relacions, vivències i hàbits familiars han de ser coneguts i valorats per part de l'educador, no només per fer avançar el nen en els hàbits i aprenentatges exigits, sinó també perquè en formar part de la petita història, no per curta menys complexa, de cada nen, ens explica sovint moltes de les actituds i estats d'ànim dels petits en llurs relacions alimentàries. Aquest coneixement facilita a l'educador trobar elements adequats per afavorir la relació activa i positiva que demanen els nostres nens a l'hora de menjar.

La relació

No podem parlar de la relació que es dona entre el nen i l'adult a l'escola, sense apro-



par-nos al significat del terme relació des del començament de la vida.

La relació entre el nadó i la persona que en té cura, generalment la mare, és una relació íntima, de mútua satisfacció. La tendència a aproximar-se al petit és manifesta. Hi ha per part del petit una exigència d'atenció provocada per la necessitat de ser tocat, acarolat, canviat de postura, però sobretot d'ésser alimentat. Quan està tranquil, la seva indefensió, els seus trets facials, la seva mirada, el seu somriure són de tal manera seductors que l'adult no pot sostreure's a la necessitat de parar atenció a l'infant. L'adult se sent seduït i a la vegada actua empès per l'instint de protecció envers al petit que li ve donat des de les més pregoneres exigències de la pròpia espècie. Així doncs, el bebè té totes les competències necessàries per a reclamar i seduir. Els adults de l'espècie humana també estan ben dotats per a complir la funció d'entesa amb el petit i proveir-lo d'allò que necessita. Podríem afirmar que si tots els adults són, per naturalesa, competents per a la seva funció de protecció i cria dels seus fills, això ens evidencia que els lligams emocionals i afectius són una necessitat primària inscrita biològicament en l'espècie humana, la qual atorga als seus individus la qualitat d'ésser social per excel·lència.

La relació és, doncs, ineludible, el que importa aquí és la qualitat d'aquesta relació i com des de les necessitats primàries, emocionals, es passa a l'autoreflexió de la pròpia acció en la tasca educativa que tot adult ha d'aportar als petits dels quals té cura. El cos a cos, el cara a cara, sostenir la mirada, parlar a l'infant, provocar el somriure, són situacions d'íntima relació que es dona amb el nadó i que l'alimentació propicia. La joia d'aquests encontres íntims ha de marcar una evolució harmònica i sense conflictes. Donar el biberó no ha de suposar un encontre menys reeixit; la postura és important i cal pensar-hi. El diàleg corporal facilita trobar-se les mirades, veure en el menut la fascinació que li provoca la cara de qui el mira. Siguin quins siguin els objectes que inter-

posem entre el menut i el gran, la seducció que el petit sent per la persona que el sosté, l'alimenta i el mira és el més important. A mesura que el nen es fa gran, la relació es diversifica, però encara l'adult és el mediatitzador de tots els estímuls que l'envolten.

Sigui quina sigui la història de cada nen, ha entreteixit unes vivències que configuren ja uns trets personals que s'han de tenir en compte. Les vicissituds en les relacions personals i amb el menjar determinen molts comportaments que requereixen respostes adequades per part dels educadors.

A l'escola bressol, l'hora de menjar ha de ser una activitat satisfactòria, no només pel fet de saciar-se, sinó també pel contacte afectiu que hem de procurar. La sensibilitat per encarrilar els encerts i els errors, un gest, un somriure, el llenguatge, són manifestacions de la valoració que l'adult fa de l'activitat del nen. S'han de defugir les situacions que el nen viu com un enfrontament i el menjar com una obligació sense sentit. S'ha de saber establir amb cada nen un col·loqui de significació positiva per a ell. L'actitud de confiança, de disponibilitat i de receptivitat, l'expressió, el llenguatge, la postura... són elements que defineixen una bona relació.

També el fet d'interessar-nos per la vida familiar dels nens i dels seus hàbits alimentaris permet establir un diàleg amb els pares que facilita anar construint conjuntament criteris pedagògics comuns, desfer moltes angoixes i comprendre millor els nens, saber trobar respostes adequades a les necessitats educatives per a cada nen.

En resum ens plantejem una tasca de reflexió que ha de procurar-nos elements enriquidors per assumir una actitud positiva davant l'activitat de menjar, ja que aquesta ha de contribuir forçosament al desenvolupament del nen pel que fa al coneixement de si mateix, del seu món, dels altres, en un context de mútua satisfacció, que és com es produeix tot veritable progrés.

**PRIMER
DICCIONARI**

9.232

Entrades rigorosament
seleccionades

13.038

Definicions

3.806

Sentits especialitzats,
sentits figurats, frases
fetes i expressions

1.002

Dibuixos

32

Pàgines a tot color

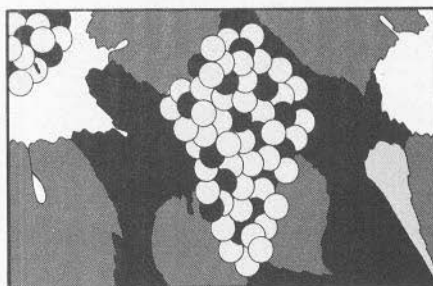
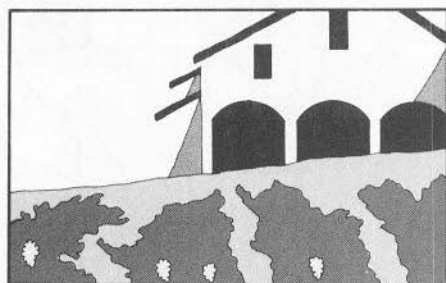
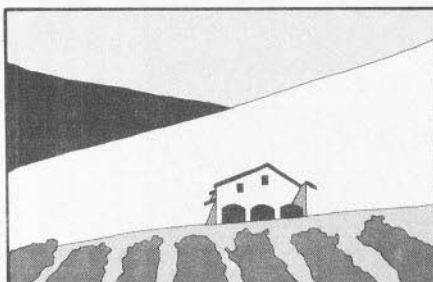
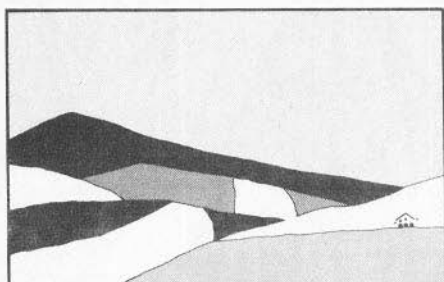
◆
Un diccionari a l'abast
dels alumnes
de 8 a 12 anys

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

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

**EUMO
EDITORIAL**
ESTUDIS UNIVERSITARIS DE VIC





SOCIETAT CICLE MITJÀ

Una sèrie que introdueix
els alumnes, cíclicament,
en el coneixement
cada vegada més complet
de les realitats de l'entorn.



NOVETAT



Grup Promotor/Santillana

INCORPOREM L'ENTORN A L'ESCOLA

Introducció

Si al parvulari molt sovint veiem el nen col·laborar, participar a la classe aportant les seves troballes: pedres, cordills, fulles..., aquesta manera de fer va minvant a mesura que el nen creix. La seva curiositat, les ganes de participar, aparentment, en fer-se gran, haurien d'augmentar, però generalment no es fa aquest procés: sembla que com més gran es fa, menys interessat es mostra.

Abans, quan era petit ell era el centre d'interès de la classe; ara ha d'anar cedint el protagonisme a d'altres propostes cada vegada més apartades del seu món. Sovint aquest canvi, convenient i necessari, es fa sobtadament, de manera que allò que es treballa a classe li queda molt lluny.

Potser els programes oficials angoixen el mestre i el fan treballar dins d'un marc més tradicional.

No necessàriament el treball més ampliat i complicat ha de portar a aquest allunyament. Si en lloc d'agafar un tema i portar-lo a la classe, sortim, obrim els ulls i mirem, podrem fer la mateixa feina, possiblement més ampliada i sens dubte més viva i propera.

El nostre entorn

L'entorn, sigui quin sigui, ens parla, ens diu tot un seguit de coses: lloc on vivim, manera de viure, comportament social, nivell

econòmic, influència del medi i dels homes en tots els aspectes abans esmentats. Cal descobrir-lo i establir un diàleg per tal d'utilitzar aquest entorn i fer-lo servir de referència en cada nova situació.

Globalització

Per fer aquesta feina, a més a més de *ciències naturals* ens caldrà saber *matemàtiques*, si hem de mesurar distàncies, pesos, l'aigua que raja de la font; *llenguatge*, si hem de veure les indicacions i expressar oralment o per escrit el que veiem; *plàstica*, si hem de descobrir les textures de les cases o plasmar el que hem sentit en adonar-nos del que tenim al costat; *música*, si sentim uns sons o silencis desacostumats o inusuals... Encara que no ho vulguem, estarem globalitzant.

Com dur-ho a terme?

Tot aquest tipus de treball no es pot començar a partir d'una edat concreta. Cal que sigui, d'entrada, l'estil de l'escola. És necessari que des que el nen entri a parvulari s'acostumi a incorporar tot allò que té al seu voltant a la seva vida de cada dia. Caldrà que el mestre sigui receptiu a totes les iniciatives i que amb actitud acollidora estimuli a portar a la classe el que l'alumne trobi interessant. Per això cada classe haurà de tenir



el seu racó d'observació, petit «museu-laboratori», on anar acumulant tot aquest material que es podrà treballar amb més o menys profunditat.

Aquest racó anirà evolucionant a mesura que avancin els nivells-cursos i, finalment, podrà ser, a cycle mitjà o superior, el laboratori de l'escola. Allà hi haurà les eines serioses que ell abans haurà manipulat en casos extraordinaris i que ara que es fa gran podrà utilitzar sempre que convingui.

Actualment les programacions oficials ens deixen prou llibertat per organitzar les classes. Ens parlen d'ensenyament científic, de fer hipòtesis, de treballar a partir de l'experimentació... Aquest plantejament és realment positiu; fa que cada escola pugui organitzar les programacions a partir del seu entorn propi, ja que el que cal és analitzar

les característiques de l'entorn per fer la programació i no pas adequar la programació a l'entorn.

Possibilitats del nostre medi

Adonem-nos que el nostre medi té un seguit de possibilitats molt àmplies i que varien segons els canvis de temps i els esdeveniments socials.

A l'hivern, per exemple: gela, els arbres perden les fulles, hi ha boira, anem abrigats, és Nadal, neva, alguns animals hivernen i desapareixen, engegum la calefacció o l'estufa a les cases i als transports públics...

Cadascun d'aquests temes pot ser tant el punt de partida com l'objectiu final o la motivació per fer tot el treball de classe.

Observem els canvis de temperatura

Si gela, podrem treballar els canvis d'estat de l'aigua (estat d'agregació); aprofundir-ho, ja que veurem que el líquid agafa la forma del lloc on el posem, cosa que podrem confirmar quan s'hagi convertit en gel. Mesurar la temperatura ambient i elaborar les gràfiques corresponents: introducció o aprofundiment del tema. Mesurar els volums: de l'aigua, del gel i constatar-ne la diferència.

Reversibilitat d'alguns fets: l'aigua es torna gel i el gel es torna aigua.

Mesura del temps: quan tarda a fondre's el gel? Quan tarda l'aigua a fer-se gel? Quins agents intervenen en aquest procés? A quina temperatura l'aigua es converteix en gel? A quina el gel es torna aigua? A quina temperatura està la nostra classe? Quin és el lloc més calent de la classe? Per què? On el gel es fon més de pressa? Només es dona aquest fet amb l'aigua? Ho fan els altres líquids? Tots? A la mateixa temperatura? Què passa amb els sòlids?

Quina aplicació fa l'home d'aquest fet? Conservació d'aliments, aplicacions a la medicina, a la indústria...

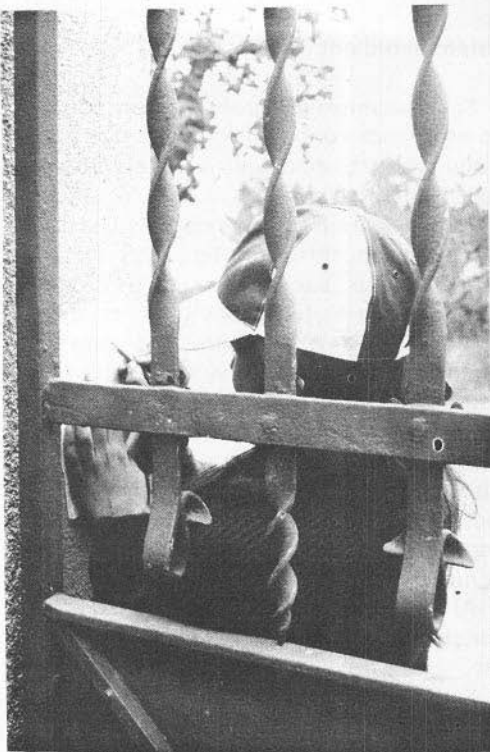
Influència dels colors sobre el fred: psicològica i física. ¿Què passa, si posem al sol dos trossos iguals de gel embolicats l'un amb un drap blanc i l'altre amb un drap negre? Quin es fon més de pressa?

¿Què passa si pintem un treball amb colors anomenats càlids o amb colors freds? Per què?

Per què tenim les parets pintades amb tonalitats clares? Quan les pintem fosques? Per què a vegades pintem només una superfície fosca d'una habitació? ¿Com vesteixen les persones segons el lloc on viuen? Com vesteixen d'altres civilitzacions?

Anem a fer un volt per la nostra ciutat

Tot passejant veurem carrers molt amples i d'altres molt estrets; uns on hi ha moltes botigues, altres on no n'hi ha cap. Tam-



bé la distribució d'aquestes botigues segons especialitat i grandària. Uns carrers amb molta circulació i d'altres amb molt poca o gens, els tipus d'aquesta circulació, la gent que va a comprar, a passejar, cotxes, camions que descarreguen... Analitzant tot el que hem vist, podrem establir el diàleg del qual parlàvem al principi: un carrer estret amb cases de finestres petites, grans portals i parets gruixudes ens diu que és un barri antic, que respon a unes necessitats dels habitants del moment en què es va construir: necessitats d'escalfor, de construcció, de circulació... en fi de manera de viure.

Podrem treure empremtes, amb ceres, fang, plastilina... de la textura de les parets, adornaments, poms, panys... veure els materials amb què han estat construïts, que també serà fruit d'un temps concret. El tracte que han rebut: n'hi haurà de conservades i d'altres que el pas del temps haurà fet malbé. Com han reaccionat aquests materials davant les intempèries...

Estem estudiant història

Si els alumnes són grans, podem situar-ho en l'època concreta, veure els diferents estils de construcció i aplicar-los als fets socials d'aquell temps.

També podrem adonar-nos que hi ha carrers on es concentren uns tipus determinats d'establiments: bancs, bars, tendes de modes, pastisseries, totes elles luxosament decorades. En canvi, en d'altres trobarem sobretot botigues de comestibles, algun bar, algun banc, però sempre amb una decoració més austera i podrem analitzar el que representa el centre i els barris de la ciutat. Els monuments, la seva situació, construcció, estil, autor, època, conservació, i el concepte en què els té la gent, ens ajudaran en la nostra recerca.

Al mateix temps veurem el creixement, concèntric a l'entorn d'una plaça, església, etc.

Funció de les muralles —si n'hi ha—, pa-per que han fet en el creixement d'aquesta ciutat.

Si per la ciutat passa un riu, ben segur que aquest haurà influït en el seu creixement. El curs d'aquest riu, les seves vores, la claredat de la seva aigua en entrar i en sortir de la ciutat, el respecte del seu curs,

també ens explicarà moltes coses de la ciutat i dels seus habitants.

Un altre punt important a observar és quina indústria hi ha i en quí lloc està situada. Si és una ciutat que ha crescut lentament, segurament en trobarem entre les cases; en canvi, si s'ha industrialitzat de pressa, la trobarem tota als afores. Aquí caldrà veure els polígons industrials.

Donant una ullada als habitants i al moviment de vehicles, mitjans de transport públics, podrem tenir una orientació de la manera de viure i dels seus costums.

Resumint

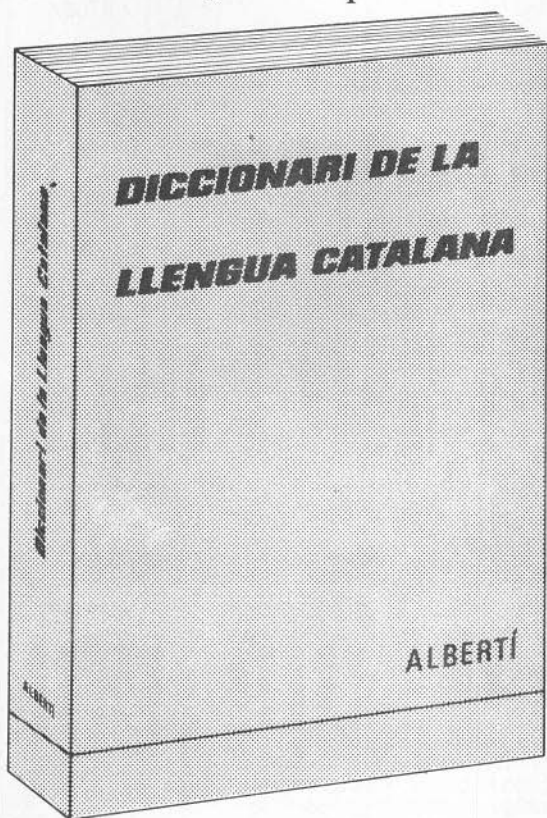
Aquests tres punts que hem tocat són només exemples tractats sense aprofundir, una manera de treballar «incorporada a l'entorn», on es reflecteixen totes les àrees escolars. Si ho fem per escrit; fem també tota la tasca de llenguatge, que serà tan senzilla com escriure només una paraula, o tan elevada com fer un text correcte, sintàcticament i morfològica.

**Teresa Vilarnau
i M. Teresa Feu**

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**
22.^a edició, 1.150 ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà**
Gros

16.^a edició, 3.390,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà**
Mitjà

8.^a edició, 1.320,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà**
Petit

8.^a edició, 975,- ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

COL·LECCIÓ TITELLES

novetats

Llibres per a pre-escolar, gairebé una joguina. A la darrera pàgina hi ha un personatge per construir una titella, amb la qual es fomenta l'activitat creativa dels nens de dos a cinc anys.

18 títols.
Cartoné. 32 pàgines.



SONS I CANÇONS

RENÉE MATHIEU

novetat



Un recull de cançons pensat perquè els nens juguin tot descobrint el plaer de parlar bé i de llegir amb facilitat. Són poemes plens d'humor i sensibilitat.

Renée Mathieu, occitana d'origen, és professora de català. Amb la seva primera obra va obtenir el «Premi Escola Blanquerna».



Il·lustracions de Montse Ginesta, Premi Lazarillo per a il·lustradors i «Premio Nacional de Ilustración de Libros Infantiles y Juveniles», 1988.

Editorial  Joventut



ESCOLA D'ESTIU

La 23a. Escola d'Estiu de Barcelona s'ha celebrat en un context particular, al final d'un curs caracteritzat per la demanda de reconeixement social i professional per part dels mestres. Demanda no atesa, que fa preveure que el proper curs s'iniciï amb la represa de reivindicacions i amb actuacions per aconseguir-les.

Aquest juliol, a molts indrets de Catalunya i de la resta de l'estat, els mestres ens hem trobat per continuar evidenciant que és el nostre esforç el que —juntament amb el d'altres estaments educatius— han fet, i fan possible, la millora de la qualitat de l'ensenyament, que en l'escola pública és una progressió constant. La participació activa dels assistents als diferents cursos —i cal fer una especial referència als qui han estat debatent el Tema General— ens indica que els mestres, lluny de desanimar-nos davant les dificultats en què es realitza la nostra feina, som capaços de posar tot el nostre esforç per millorar el que depèn de nosaltres, i de fer propostes i plantejar exigències en allò que depèn d'altri.

Els organitzadors de l'Escola d'Estiu de Barcelona fem un balanç positiu de la participació quantitativa —prop de 1.700 matriculats— i qualitativa obtinguda. I això ens anima a pensar a com continuar la feina durant el curs, ampliant i intensificant els grups de treball, potenciant el contacte directe amb les escoles, programant activitats que recullin les necessitats i interessos majoritaris dels mestres.

I també, com en tot balanç, la Comissió

d'Escola d'Estiu comença a cercar solucions pels aspectes que caldria millorar:

- El lloc —voldríem que estable— de la nostra Escola d'Estiu. Tot i que valorem que hem millorat respecte a l'any passat, els organitzadors de l'Escola d'Estiu sabem que encara hi ha aspectes no resolts. Desitjaríem uns espais que facilitessin la trobada i la realització d'activitats lliures, més còmodes, més amplis...
- La diversificació d'activitats. El contingut, metodologia i organització dels cursos ha anat evolucionant al llarg de les Escoles d'Estiu, i s'han incorporat nous espais que caldrà consolidar i ampliar.
- La participació. Una Escola d'Estiu cada cop més participativa, que respongui plenament als objectius que els Moviments definim per les nostres activitats de formació —«impulsar el lligam entre Formació del Professorat i el model d'Escola Pública i vetllar per uns continguts plenament renovadors».*

Les valoracions, crítiques i suggeriments que ens feu arribar a través de les enquestes i de la vostra participació en les activitats de l'Associació així com l'anàlisi que farà la pròpia Comissió d'Escola d'Estiu amb la Junta Rectora, ens ajudaran a ampliar i polir aquesta primera radiografia, i a millorar el disseny del que serà la 24a. Escola d'Estiu de Rosa Sensat.

Roser Reverter

(*) Formació del Professorat. Document de Treball, Federació de MRP de Catalunya.

NINES I NINOTS

Volem parlar d'aquest tipus de joguines que no pot faltar en la vida de cap nen, la nina. Aquests personatges són les criatures que desvetllen més afectivitat i imaginació en la nostra quitxalla; amb les nines i ninots es pot fer de tot, des de groxar-los i donar-los el biberó fins a castigar-los si es porten malament, o dur-los a passejar, construir una casa i un garatge per a ells, ensenyar-los a llegir i escriure, convertir-los en fades o bruixes segons les circumstàncies, fer-los confidents i còmplices de totes les entremaliadures que cometen els seus amos, en fi... que la imaginació i la fantasia infantil no té límit. ¿Qui no ha tingut una nina o algun ninot en la seva infància? Crec que ningú, perquè si no se'n té un de comprat es recorre a la confecció pròpia enrotllant uns draps o fins i tot amb un pal, que el pot representar. Que senzilla, doncs, i alhora necessària resulta per al nen aquesta joguina!

A través de les nines o dels ninots els nens expressen tot el seu ésser: sentiments i afectes, pensaments i valors, aspiracions, tensions internes, alegries i depressions (que també els nens en tenen); reproduïxen escenes de la vida diària fins i tot el que veuen a la televisió, el que llegeixen en els llibres o el que senten dir als adults. La nina és l'aliat més fidel que pot tenir un nen, aquell ésser que mai no traïciona, que l'acompanya i el reconforta als moments de sol·ledat i de tristesa. ¿Què més es pot demanar d'una joguina? Doncs, sí senyor: canvien els temps i també els valors, i vet aquí que ara, com a reflex d'una societat competitiva, agressiva i violenta, s'han posat de moda

uns ninots monstres anomenats «Masters», que arriben acompanyats d'un gran suport publicitari a la televisió, cine, fulletons, etc. i, el que és pitjor, que tenen fascinats els nostres nens.

Però això no és raó perquè justifiquem la compra d'aquests personatges —tots ells bèl·lics— que ni per la ideologia que porten implícita ni per la contraestètica que representen no haurien d'entrar a les nostres llars.

Resulta repugnant l'afany de lucre que s'amaga darrere d'aquests tipus de novetats de joguines amb les quals les multinacionals com MATTEL estan envaint el món i acumulant enormes fortunes sense reparar en la incidència nociva que ocasionen en l'educació de valors en els nens.

Només cal prestar atenció al llenguatge utilitzat per a anomenar tant les característiques dels personatges que representen aquests ninots monstres com les accions que duen a terme per adonar-nos que s'està fent una apologia de la força bruta, l'horror, el bel·licisme, l'enemistat, el poder de la violència, etc.

Vegem, només, alguns exemples: el líder dels guerrers heroics és He-Man, *Puny de tro*, l'hora més fort de l'Univers, que té una *espasa* amb una *força màgica*; un dels seus aliats, Roboto, és l'heroic guerrer *mecànic*; Sy-Klone, el guerrer diabòlic anomenat *enemic de tothom*, *amic de ningú*; Kabra-Khan, el mestre de les serps que *llença verí*; Trapjaw el malvat de les mandíbules d'acer, i així successivament.

Cal observar que on no poden arribar els



guerrers amb la seva brutalitat, això s'aconsegueix recorrent a la invencibilitat del metall, la maquinària, les forces destructores de la naturalesa i les combinacions més impensables dels diferents elements («Tauró d'atac meitat monstre meitat vehicle diabòlic»).

I aquí, els nostres pobres nens empassant-se tot el que els aboquem, com a fidels testimonis de la societat consumista que els ha tocat de viure.

Qüestió a part és el paper que acompleixen els adults que posen a disposició dels petits aquestes joguines tan horribles. I aquí sorgeixen uns quants interrogants: Qui dissenya aquestes joguines? Per què hi ha alguna ideologia subjacent?

La procedència d'aquests ninots (i d'altres dels quals també parlarem) cal buscar-la als EE.UU. I ningú no se salva de l'aixafador rodet americà, perquè tard o d'hora els seus productes aconseguixen comercialitzar-se als altres països. Sobre això convé destacar que Espanya es troba, segons dades estadístiques, a l'últim lloc entre els països industrialitzats pel que fa a la compra d'aquest tipus de joguines. Val més això que res. Tant

de bo continuï a la cua en aquest cas concret.

Per contestar el perquè es dissenyen aquests ninots monstres al país de l'opulència (però també amb milions d'indigents) caldria plantejar-se moltes altres qüestions i, en especial, si un consumisme indiscriminat no ha provocat una veritable crisi de valors.

Perquè aquest esperit consumista és portat al món de les joguines on les novetats són inescotables i molt freqüentment absurdes, com aquestes nines pudents (amb olor d'ous podrits, suor, peix, ceba i altres olors desagradables), les nines minusvàlides (els falta una cama o un braç o amb altres malformacions) o la nina embarassada que es ven amb el seu marit (que ningú no s'enganyari pel que fa a la moral!) i tot un equip d'articles per al nadó... ah! i si es vol es pot adquirir ja el propi bebè amb el seu certificat de naixement i un àlbum de fotografies.

Des de l'horrible «Repollo» per a la qual s'havia ideat fins i tot un cosultori mèdic real amb metges de debò per poder acudir-hi quan es trobés malament o no tingués gana o hiagués la necessitat de qualsevol tipus

d'orientació mèdico-sanitària, fins a la Baby Heather (prodigi tecnològic) que es pot transformar de bebè de 6 mesos en nen de 2 anys només prenent un botó i indicar-nos quanté gana o son guiada per un rellotge intern, passant per la Hill que conta històries fantàstiques i interromp la seva narració per fer preguntes al seu auditori i continuar després la seva exposició verbal. I no podem deixar d'esmentar la Barbie, aquesta nina «maniquí» que ens va arribar ja fa 10 anys i ha aconseguit fascinar moltes nenes amb la seva figura de jove esvelta, el seu cabell ros i els seus ulls grossos de color blau, el seu cotxe esportiu, la seva mansió, el seu promès Ken (el perfecte príncep blau) que la porta a les festes de la *jet set*. La Barbie és tot un símbol d'aquesta dona objecte que sempre té èxit, que té tot el que necessita per estar bella i elegant, per estar a to amb l'alta societat.

Afortunadament no totes les nenes americanes es colen al nostre país. I, malgrat tot, hi ha moltes mares del nostre país que no volen que les seves filles somiïn d'arribar a ser com la Barbie, sigui perquè no és aquest el seu model social sigui perquè temen la frustració que els pot ocasionar no aconseguir tot allò que la Barbie té.

Barbie, a l'igual dels Masters de l'Univers, és una criatura de MATTEL que va ser creada als EE.UU. fa 29 anys i de la qual s'han venut en el món 250 milions d'exemplars. MATTEL no està satisfeta de les vendes de Barbie a Espanya i espera temps millors; creu que quan les nenes d'avui que han tingut una Barbie siguin mares tindran la mentalitat adequada per a comprar-se-la a les seves filles. Veurem el que diu el temps.

A nosaltres, per la nostra banda, només ens queda insistir en el fet que aquests ninots tan sofisticats, tan complexos i tan acabats no deixen lloc al desenvolupament de la imaginació i la creativitat del nen. Si ja ve tot donat, si les accions de les nines són prefixades (com també el seu vestuari, el seu maquillatge, el tipus de cotxe i fins i tot el promès) el nen es converteix en un simple espectador que no té res per imaginar. A consumir, doncs!

Aquesta cursa infernal a la recerca sempre de coses noves està condicionada per l'enorme competitivitat que existeix als EE.UU. on tot es tradueix en dòlars, on no importa allò que un és sinó allò que un té. Així l'estètica, l'ètica i la moral se supediten al negoci.

Les joguines són un producte social que reflecteix des de la cultura i els costums d'un poble fins a la seva ideologia.

I els americans fan país (cal entendre Imperi) creant Supermans, Rambos i també Masters de l'Univers i Barbie (a fi que tampoc els nens no s'escapin de la seva influència) que exporten a tots els països perquè, negoci a part, el món tingui present en tot moment el domini americà i molt especialment el bèl·lic (tots els ninots monstres són guerrers).

Si ens proposéssim fer país (el nostre país) hauríem de començar per tenir una independència d'esperit que ens permetés oposar-nos amb tota la nostra energia a la colonització ideològica, cultural (i de tot tipus) americana, que penetra també a través d'aquests ninotets monstres.

M. Luisa Fernández

ACCELERACIÓ FINAL EN LA INTEGRACIÓ DEL CEPEPC

La lentitud i la desgana amb què el govern de Convergència ha aplicat la llei 14/1983 per integrar les escoles del CEPEPC a la xarxa pública han deixat pas, en l'últim moment, a una ràpida acceleració en el darrer dels cinc cursos transcorreguts d'ençà de l'aprovació de la llei.

Recordem que el primer símptoma de canvi d'estratègia pel Departament d'Ensenyament es va produir l'any 1986, com a conseqüència de la insistència del Col·lectiu i l'acció parlamentària de les diputades Marta Mata i Eulàlia Vintró.¹ La Resolució del Parlament del 20 de març de 1986 instava el Departament a «proposar la signatura de tots els convenis abans d'acabar l'any 1986».

Un cop més s'incomplí el termini. Durant les vacances d'aquell Nadal s'enviaren a les escoles uns esborranys de conveni redactats precipitadament, sense cap negociació prèvia. Però finalment s'acceptà la petició del Col·lectiu d'iniciar converses amb totes les escoles. Les entrevistes tingueren lloc els mesos de març i abril de 1987, i el setembre s'integrava una vintena de centres, entre ells escoles com Ton i Guida, les dificultats econòmiques de les quals s'havien esgrimit irresponsablement com a dificultat molt greu. Al llarg del curs 87/88 s'han continuat signant convenis, i tot sembla indicar que quan comenci el curs següent el procés s'haurà tancat.

Un error de càlcul

La lentitud era probablement calculada. S'esperava —i potser es desitjava— que un nombre important d'escoles no s'arribarien a integrar i preferirien continuar com a escoles privades. S'ha volgut provocar el cansament de pares i mestres, el seu desistiment. Alts càrrecs del Departament d'Ensenyament, sense excloure el seu màxim responsable, han animat algunes escoles a continuar com a escoles concertades. El subconscient ha traït fins i tot algun personatge que presumeix de paladí de l'escola pública i que no ha dubtat a felicitar la decisió d'una escola que desistia.

Totes les escoles s'han sentit a dir, al llarg de la negociació, i de llavis del funcionari de torn, que, després de tot, eren ells els qui volien ser escola pública. A la Generalitat li era ben bé indiferent. És ben cert. El govern de la Generalitat mai no ha vist aquesta operació com l'aprofitament d'un patrimoni pedagògic construït durant la dictadura, com una contribució interessant per al país i per a la normalització lingüística i la renovació pedagògica de l'escola pública, sinó com una concessió, feta de mala gana, davant la petició insistent d'unes escoles.

Hi ha, d'altra banda, un indicador inequívoc de la manca de voluntat política: els pressuposts. S'anunciava que la integració comportaria un cost total d'inversió de 8.000 milions, i en canvi els Pressuposts anuals de la Generalitat reservaven quantitats molt petites per a l'adquisició dels edificis: 70 milions l'any 1985, 156,6 el 1986, 170 el

1. «Comencem a ser escola pública, però...», «Perspectiva Escolar», núm. 111 (gener 1987), p. 51.

1987. Això ha suposat un ritme d'integració molt lent, unes poques escoles cada any.

Finalment s'ha optat per l'actuació expeditiva, i s'ha produït l'acceleració final. A primers de 1987 el Departament decidí establir un pla quadriennal per afrontar la resta d'inversió necessària, i la dotació pressupostària de 1988 ha ascendit a 323,9 milions. No s'abandonava, però, la hipòtesi que un cert nombre d'escoles no passarien mai. Tanmateix, els càlculs han fallat. El nombre de desistiments ha estat mínim i, malgrat el cost social, laboral i pedagògic que suposen les condicions marcades per la Generalitat, la gran majoria d'escoles del Col·lectiu ha optat per la integració.

La història que deixem enrera

Quan comenci el curs 1988/89, prop de 80 escoles hauran deixat de ser escola privada per convertir-se en col·legis públics de la Generalitat. Serà una fita clau del camí iniciat fa més de 25 anys, en ple franquisme, amb la fundació de les primeres escoles que començaren a recuperar l'ús del català com a llengua d'ensenyament i la tradició escolar perduda amb la guerra civil. Aquestes escoles estigueren a l'origen del moviment de renovació pedagògica de Catalunya, en foren la base. I ara es troben amb aquest mateix moviment, ja arrelat a dintre d'una escola pública administrada ara, en democràcia i en llibertat, per la institució d'autogovern de Catalunya, la Generalitat.

Abans d'arribar-hi, han hagut de transcórrer onze anys des que les escoles de Coordinació Escolar i de la Unió de Cooperatives d'Ensenyament decidiren formar una nova organització amb la finalitat específica de convertir-se en escola pública. Nou anys d'ençà que la nova organització, el CEPEPC, formulà la seva petició a la Generalitat. Cinc anys des de l'aprovació pel Parlament de Catalunya de l'anomenada Llei del CEPEPC.

Ha calgut també que les escoles, amb

alumnes, mestres i pares, sortíssim al carrer per esperonar un govern autonòmic reticent i gens convençut. El camí és ple d'accions reivindicatives: no resolts.² Però, l'objectiu està assolit, i ha arribat el moment de decidir el futur del CEPEPC.

El CEPEPC no es dissol encara

En l'acceleració final que està a punt d'entllestir el procés als cinc anys justos de l'aprovació de la llei, apareix el desig visible i explícit de «acabar amb el CEPEPC». És un desig compartit pel mateix Col·lectiu. Hem dit, en un altre moment, que un CEPEPC durador seria un mal símptoma.³ Una altra cosa és que les escoles, un cop públiques, no vulguem perdre la tradició de coordinació i treball comú amb altres escoles, amb les altres escoles públiques. Però el Col·lectiu, com a organització creada amb un objectiu tan específic com és aconseguir la conversió en escola pública, ja no tindrà raó de ser un cop assolit aquest objectiu, ni seria gens positiu mantenir una diferenciació de les seves escoles respecte de la resta d'escoles públiques.

El Col·lectiu, doncs, s'ha de dissoldre. Però no encara. L'assemblea del 16 de març darrer va aprovar una resolució segons la qual no ho farà mentre no s'hagin resolt aquells problemes pendents derivats específicament de la integració: especialment l'accés dels mestres i la situació professional dels administratius.

1. L'accés dels mestres

Un dels costos humans que comporta la integració és la pèrdua de drets laborals dels mestres, reconeguda massa tard i compensada només en part, i el fet de veure's sotmesos a una situació d'interinitat. La desaparició de les anomenades «oposicions res-

2. *Ibidem*, p. 49 i 50.

3. *Ibidem*, p. 52.

tringides» poc després de l'aprovació de la llei del CEPEPC va endurir considerablement la situació.⁴ L'any 1985 el Parlament volgué posar-hi remei tot preveient unes «condicions específiques d'accés» a la Llei de la funció pública de Catalunya, però aquest precepte legal està sense aplicar.

2. Els administratius

Una altra conseqüència de la integració: Uns seixanta administratius de les escoles han perdut la seva qualificació professional i estan ara contractats pels ajuntaments com a conserges. No per això deixen de complir les funcions de suport administratiu que feien abans. És, però, una situació insostenible i injusta.

Ambdós motius, i algun altre, com és el seguiment dels compromisos econòmics de la Generalitat, obliguen a mantenir en vigor el Col·lectiu. Esperem que per poc temps.

Mirada endavant: Una coordinació autònoma d'escoles públiques

Al mateix temps, les escoles del CEPEPC sentiríem com una pèrdua, com un retrocès, la desaparició d'una tradició de treball conjunt, de coordinació permanent entre escoles. Una tradició que arrenca dels temps de Coordinació Escolar. En conseqüència, ens proposem impulsar i contribuir a la creació d'una nova organització de les escoles públiques catalanes, a partir dels nuclis ja existents, meses locals, etc.

Aquesta idea descansa en una altra: la de l'escola com a institució, definida per uns objectius, una metodologia i una personalitat pròpies, expressada i continguda en el projecte pedagògic i en l'autonomia de cada

centre escolar en relació amb la mateixa Administració. La personalitat institucional de l'escola és una de les principals bases de la qualitat d'ensenyament, i ha de ser potenciada, pensem, per una organització que reuneixi els esforços per la renovació pedagògica i la catalanitat de tot l'ensenyament públic, encara massa dispersos.

L'autonomia i autoorganització dels centres educatius, en la mesura que responen a una concepció «de baix a dalt», federalitzant, d'acció de voluntats unides des de la base, pot entrar en conflicte amb una concepció «de dalt a baix», burocràtica, jacobina, estatalista, o simplement autoritària, de l'Administració educativa. «Les escoles públiques ja les coordinem nosaltres», es dirà, sense dubte, als despatxos de la Diagonal. Però la coordinació i l'actuació conjunta d'escoles públiques ja existeix, sovint amb participació d'escoles del CEPEPC ja integrades, a comarques, poblacions i districtes. Com també s'ha donat una certa coordinació general en el marc de la Campanya «Defensem l'Ensenyament Públic i la seva qualitat». Es tracta només d'avançar en aquesta mateixa línia, tot definint cada cop amb més rigor i precisió els objectius de la renovació pedagògica i de la catalanització de l'ensenyament públic, i comproment-hi cada cop més els mestres i els pares, els Consells escolars. I es tracta també de constituir una pressió social permanent sobre el govern per tal d'obtenir l'atenció que l'escola pública necessita.

Les escoles del CEPEPC volem contribuir a aquesta tasca. Sabem que, fent-ho, salvarem millor els riscos que hem assumit en integrar-nos a la xarxa d'escoles públiques de la Generalitat.

Col·lectiu d'Escoles per
l'Escola Pública Catalana
25 abril 1988

4. *Ibidem*, p. 50.

X Premis BALDIRI REXACH D'ESTÍMUL A L'ESCOLA CATALANA

VEREDICTE 1987-88

Dotació total: 9.500.000 ptes.

PREMIS A LES ESCOLES

**12 premis de 500.000 ptes.
cadascun**

C.P. Llibertat,
de Badalona (Barcelonès)

C.P. Rocafonda,
de Mataró (Maresme)

Escola el Turó,
de Mataró (Maresme)

C.P. Pau Casals,
de Sant Joan Despí (Baix Llobregat)

Escola Liebetx,
de Vilanova i la Geltrú (El Garraf)

C.P. Francesc d'Albranca,
de Migjorn-Sant Cristófol (Menorca)

C.P. Albirka,
d'Arbeca (Les Garrigues)

Col·legi Mare de Déu del Carme,
de Berga (Berguedà)

C.P. Censal,
de Castelló (Plana Alta)

I.P.F.P. Montilivi,
de Girona (Gironès)

**Centre d'Educació Especial
C.R.A.LL.,**
de Vic (Osona)

Institut de Batxillerat Joan Oliver,
de Sabadell (Vallès Occidental)

PREMI A MESTRES I PROFESSORS

El Jurat, després de valorar els 56 treballs presentats, ha decidit, davant la provada qualitat dels dos treballs finalistes, d'atorgar el Premi «Ex-eaquo» a

HISTÒRIA ILUSTRADA
d'Artur Palomer i Ferrer i Ramon Salicrú i Puig, que a partir de l'estudi de la realitat més immediata per part dels alumnes, arriba a la coneixença de la història nacional, i a

**LA SITUACIÓ ACTUAL DE LA
DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES: UNA
PERSPECTIVA RACIONAL**
de Joan Aliberas i Maymi, per
l'oportunitat de la temàtica presentada i
pel seu rigor i esforç de síntesi.

PREMIS ALS ALUMNES

**54 lots de llibres per valor
de 50.000 ptes. cadascun.**

PARVULARI I CICLE INICIAL

- 1. El sol i la lluna.** Alumnes de Parvulari. C.P. Castell d'Odena, d'Odena.
- 2. El meu llibre de llegir.** Alumne de 1r. Educació Especial. Escola Joan XXIII, d'Elis Hostalets de Balanya.
- 3. El centre urbà de Palamós.** Alumnes de 1r. i 2n. C.P. Ruiz Giménez, de Palamós.

- 4. Les nostres dents què?** Alumne de 1r.
Un carrer de Catalunya en miniatura. Alumnes de 2n. Escola L'Espill, de Manresa.
- 5. Els nostres contes.** Alumnes de 2n. C.P. Les Palmeres, de Santa Coloma de Gramenet.
- 6. Rodolí a Rodolí.** Alumnes de 2n. C.P. Martí Poch, de L'Espuga de Francolí.

- 4. Treballs de recerca** (4 treballs). Alumnes de 6è., 7è. i 8è. Escola Montsant, de Reus.
- 5. Resums de notícies.** Alumnes de 7è. i 8è. Escola Mossèn Cinto, de Folgueroles.
- 6. J.V. Foix, català.** Alumnes de 7è. i 8è. C.P. Pràctiques Annex E.U. Professorat d'EGB, de Tarragona.
- 7. Treballs de literatura** (4 treballs). Alumnes de 7è. i 8è. C.P. Enric Granados, de Barcelona.
- 8. Camps lèxics i semàntics del raïm.** Alumnes de 8è. Escola Mowgli, de Reus.
- 9. Treballs de Ciències Socials** (9 treballs). Alumnes de 4t., 6è., 7è. i 8è. Escola Montessori, de L'Hospitalet de Llobregat.

- 11. País Valencià, Catalunya Nord.** Alumnes de 5è. i 6è EGB.
Treballs d'investigació. (4 treballs). Alumnes de 1r. BUP. Escola L'Horitzó, de Barcelona.

CICLE MITJÀ

- 1. El Tibidabo.** Alumnes de 3r. Escoles Grimm, de Barcelona.
- 2. Transformacions.** Alumnes de 3r. Escola Mowgli, de Reus.
- 3. Mataró: La nostra ciutat.** Alumnes de 3r. C.P. Camí del Cros, de Mataró.
- 4. L'hort.** Alumnes de 3r., 4t. i 5è. C.P. Camí del Mig, de Mataró.
- 5. Eleccions Municipals.** Alumnes de 4t. C.P. Pompeu Fabra, de Llançà.
- 6. La fauna del Ripollès.** Alumnes de 4t. Escola Santa Maria, de Ripoll.
- 7. Inundacions a la Ribera.** Alumnes de 4t. Escola L'Alcoçera, de Polinyà de Xúquer.
- 8. La hidrografia: Les nostres fonts.** Alumnes de 4t. i 5è. C.P., de Cabra del Camp.
- 9. El riu Llobregat.** Alumnes de 5è. Escola Guillem de Balsareny, de Balsareny.
- 10. Festes tradicionals.** Alumnes de 5è. Col·legi Mare de Déu del Carme, de L'Espuga de Francolí.
- 11. Els gegants de Gràcia.** Alumnes de 5è. Escola M. Patronat Domènec, de Barcelona.
- 12. Treballant el paper.** Alumnes de 5è. C.P. Joc de la Bola, de Lleida.
- 13. La verema.** Alumnes de 5è. i 6è. C.P. Pompeu Fabra, de Manlleu.

CICLES DIVERSOS

- 1. Cent Peus** (Revista). Alumnes de tots els nivells. Escolania de Montserrat.
- 2. Tot trent música.** Alumnes d'EGB, BUP i COU. Escola Mestral, de Sant Feliu de Llobregat.
- 3. Els gegants.** Alumnes de tots els nivells. Col·legi Ntra. Sra. Misericòrdia, de Reus.
- 4. Tot descobrint la nostra escola nova.** Alumnes de tots els nivells. C.P. La Monjoia, de Sant Bartomeu del Grau.
- 5. Poesia visual.** Alumnes de tots els nivells. Escola Príncep de Viana 2, de Barcelona.
- 6. La vida al bosc i el foc.** Alumnes de tots els nivells. Escola El Puig, d'Esparreguera.
- 7. L'entorn de la nostra escola.** Educació especial. Centre Pedagogia Terapèutica Verge Fàtima, de Terrassa.
- 8. Treballs diversos** (6 treballs). Alumnes de variis nivells. C.P. Mare de Déu del Carme, de Sant Joan de Vilatorrada.
- 9. Treballs de taller** (3 treballs). Alumnes de 1r., 3r. i 4t. EGB. C.P. Fortià Solà, de Torelló.
- 10. El temps.** Alumnes de 1r. i 2n. EGB **Colònies de tardor en una granja escola.** Alumnes de 3r., 4t. i 5è. EGB. C.P. El Turó, de Montcada i Reixac.

BUP, COU i FP.

- 1. Un país... el nostre.** Alumnes de 1r. BUP. I.B. Milà i Fontanals, de Barcelona.
- 2. Els incendis forestals.** Alumne 1r. BUP. La Salle, de Manresa.
- 3. Normalització lingüística.** Alumnes de 1r. BUP. Escola El Casal, de Castellar del Vallès.
- 4. Treball de zoologia.** Alumnes de 1r. BUP.
Itinerari. Alumnes de 3r. BUP. Col·legi Ntra. Sra. del Carme, de Balaguer.
- 5. Estudi demogràfic de tres pobles i agricultura a la C.E.E.** Alumnes de 2n. BUP. Col·legi Sant Josep, de Tàrraga.
- 6. Treballs de literatura** (3 treballs). Alumnes de 3r. BUP. Escola Elisabeth, de Salou.
- 7. Passeig de Gràcia.** Alumnes de 3r. BUP. Súnion I.C.C., de Barcelona.
- 8. Itinerari a través de la Barcelona setcentista.** Alumne de 3r. BUP. I.B. Emperador Carles, de Barcelona.
- 9. Enquesta sociolingüística a Solsona.** Alumnes de COU. I.B. Francesc Ribalta, de Solsona.
- 10. El camí ral.** Alumnes de COU.
La romanització. Alumnes de COU. Col·legi Gresol, de Terrassa.
- 11. Projecte d'explotació cunicola.** Alumnes de 1r. Batxillerat Científic 1 i de 2n. d'Ensenyament Secundari. Escola Pia, de Terrassa.
- 12. Museu d'història de la medicina a Catalunya** (2 treballs). Alumnes de 1r. i 2n. FP. sanitària. I.F.P. Pedraforca, de L'Hospitalet de Llobregat.
- 13. Estudi socioeconòmic de Manresa i comarca.** Alumnes de F.P. administratiu I.P.F.P., de Manresa.
- 14. El teatre medieval i les passions.** Alumnes de F.P. I.F.P., de Martorell.
- 15. Producció manufacturera a Banyoles.** Alumnes de FP-II 1r. I.F.P., de Banyoles.

CICLE SUPERIOR

- 1. Els mots més curts.** Alumnes de 6è. Escola Enxaneta, de Valls.
- 2. L'epopeia del poble català.** Alumnes de 6è., 7è. i 8è. C.P. Soriano Montagut, d'Ampostà.
- 3. El museu del pa de Tona.** Alumnes de 7è. Escola Sagrat Cor, de Tona.

QUATRE MESTRES D'AHIR PER A UNA ESCOLA D'AVUI

La col·laboració entre diverses institucions lligades al món de l'ensenyament (*l'Ajuntament de Barcelona*, a través de l'Institut Municipal d'Educació —IME— i de l'Institut Municipal d'Investigació en Psicologia Aplicada a l'Educació —IMIPAE—; *la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona*, a través de l'Escola de Mestres de Sants i de la Facultat de Pedagogia; *la Universitat Autònoma de Barcelona*, a través de l'Escola de Mestres de Sant Cugat i de la Facultat de Pedagogia, i *l'Escola Universitària de Mestres Jaume Balmes* de Vic), han fet possible l'exposició «Catalunya/Europa. Una mirada Pedagògica. Montessori, Decroly, Piaget, Freinet. Ahir i avui», que va ser inaugurada a Vic el darrer mes de gener en el marc dels actes del 10è aniversari de l'Escola de Mestres d'Osona.

Aquesta exposició, que té un caràcter itinerant, vol mostrar l'obra d'uns pensadors europeus i, especialment, la seva influència en els mestres catalans, els anys trenta.

Val a dir, com a premissa, que Montessori, Decroly, Freinet i Piaget no foren l'únic punt de referència que els educadors catalans varen tenir en uns anys de gran sensibilitat envers els moviments culturals i pedagògics que venien d'Europa. No podem oblidar les traduccions d'obres importants de Claparède, de Dewey o les vingudes d'altres pedagogs a Barcelona, la qual cosa va permetre conèixer-ne les idees i maneres de fer.

Però, a la vegada, cal remarcar que el mètode, el pensament, la pràctica d'aquests

quatre grans mestres de la pedagogia va assolir un nivell de popularitat i d'influència que justifiquen el fet de donar nom propi a aquesta exposició.

Els organitzadors de la mostra hem volgut donar a conèixer la vida i l'obra d'aquests pedagogs. Malgrat haver partit sempre dels seus orígens, l'objectiu —podríem dir final de la mostra— ha estat detectar la vigència que ara poden tenir els seus plantejaments. I és per això que sempre s'ha tingut present l'ahir i l'avui. Aquest ha estat el repte que els membres de les diverses comissions han acceptat.

Al llarg del recorregut per l'exposició i a través de les fotografies —en blanc i negre les més antigues, en color les actuals— hom pot veure Montessori amb els nens, Freinet construint la seva escola a Vence, Decroly en diversos moments dels assaigs amb els seus alumnes i Piaget en el moment de ser nomenat doctor honoris causa per la Universitat de Barcelona. Si hom s'entreté en la lectura dels textos, pot aprofundir en la seva vida, en les bases del seu pensament o en els principis de la seva metodologia. Aquesta informació es complementa amb una mostra de materials, documents i treballs, forçosament seleccionats a causa de l'espai de què es disposava.

La participació del Centre de Documentació Històrico-Pedagògica de l'IME de l'Ajuntament de Barcelona ha permès l'accés a una documentació històrica de gran valor ja classificada i treballada, que és la base dels materials que es presenten a l'exposició.

Aquests materials reflecteixen per si sols unes maneres d'entendre la pedagogia i l'ensenyament ben distintes. Montessori va confeccionar uns «aparells» didàctics imprescindibles per a l'aplicació correcta del seu mètode. L'infant ho troba tot al seu abast en un espai lliure que li afavoreix el seu desenvolupament: uns objectes per a classificar, identificar, mesurar. A les vitrines que hi ha a l'exposició, s'hi poden veure algunes mostres d'aquest material que fou utilitzat directament per Maria Montessori en les seves estades a Barcelona. La majoria ha estat trobat en parvularis municipals —«Montessori», «La Casa dels Nens»— que des del començament del segle aplicaren la pedagogia de la doctora italiana. D'altre ha estat cedit al Centre de Documentació per particulars o per altres escoles o per institucions, com la Casa de Maternitat, on fou assajat per primera vegada el mètode a Catalunya.

Decroly també va pensar en un conjunt de materials que afavorissin la pràctica dels principis bàsics de la seva pedagogia: l'observació, l'associació i l'expressió. Aquests elements, una mostra dels quals es poden veure a l'exposició, són pensats tant per a l'aprenentatge de la lecto-escriptura, com per a l'orientació espacial i temporal, etc.

Una bona part d'aquest material integra el fons documental del centre trobat en escoles del Patronat, on el mètode Decroly va ser assajat i aplicat a bastament. No es poden oblidar les aportacions d'Anna Rubies al Grup Escolar Ramon Llull, quant a l'adaptació que va fer de la globalització decrolyana en l'aprenentatge de la lectura i escriptura. Part de la documentació de Decroly que hi ha a les vitrines de l'Exposició pertanyen,

però, a l'escola Decroly de Barcelona o a l'escola l'Ermitage de Brussel·les, que han donat el seu suport desinteressat.

La documentació que hom ha pogut obtenir de Freinet té aquest caràcter espontani i perible que té tota la filosofia de l'educador francès. Les impremtes, les premses, són els materials de més pes. La resta són treballs dels alumnes: revistes, correspondència, murals... Són els millors materials de diversos grups d'infants. Uns eren emigrants l'any 1937 d'un país en guerra i que foren acollits a l'escola de Vence, d'altres, nens dels anys 1980; d'una escola rural, els uns (Torres de Segre), o d'una escola urbana (l'escola Nabí), que empen unes mateixes tècniques en moments i situacions diferents, els altres.

El cas de Piaget és del tot diferent. No es pot parlar d'un material per a la pràctica del pensament del psicòleg suís. Allò que es mostra a l'exposició és fruit del treball de nens de l'Escola Municipal Pau Vila com a resposta a situacions d'aprenentatge operatori de nocions aritmètiques (qualitat, acció de posar i treure, la desena) i de la llengua escrita (construcció de paraules i frases).

El recorregut per l'exposició «Catalunya/Europa. Una mirada pedagògica. Montessori, Decroly, Piaget, Freinet. Ahir i avui» i la lectura del llibre catàleg que l'acompanya ha de permetre conèixer millor l'escola d'aquests quatre mestres d'ahir per poder entendre millor l'escola d'avui. Aquest seria el vertader èxit de l'exposició.

Mariona Ribalta
Institut Municipal d'Educació
Ajuntament de Barcelona

Curs 1988/89

Libres Barcanova

Experiències Socials i Naturals

Espurna

Libre de l'alumne
Proposta didàctica
1^a i 2^a EGB

Ciències Socials

Trull

Libre de l'alumne
Proposta didàctica
3^a, 4^a i 5^a EGB

Ciències Naturals

Isard

Libre de l'alumne
Proposta didàctica
3^a, 4^a i 5^a EGB



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

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

Editorial
BARCANOVA
La Renovació Pedagògica en marxa

DESÈ ANIVERSARI DE CINC ESCOLES PÚBLIQUES DE MATARÓ

Aquesta primavera a la ciutat maresmenca de Mataró hi esdevé una celebració força peculiar; amb un seguit d'actes, que van des d'una exposició retrospectiva fins a una festa al Parc Central, passant per una taula rodona, una cantada a la Plaça de l'Ajuntament i altres activitats, es vol commemorar un fet que va tenir lloc fa 10 anys: el naixement d'una colla d'Escoles Públiques de la ciutat.

Les escoles «Camí del Mig», «Cerdanyola», «Pla d'en Boet», «Rocafonda» i la d'adults «Els Tarongers» volen festejar públicament, amb tots els mataronins que ho desitgin, la seva particular forma de començar a ser, i sobretot, el desig de continuar oferint un servei a la vila.

Fa deu anys a Mataró, com a tants altres llocs, mancaven escoles.

Grups de pares de nens sense escola i mestres sense feina, amb el suport de les Associacions de Veïns, s'aplegaren per demanar escoles. I varen fer més que demanar: confeccionar llistes de nens sobrants de les escoles, llogar locals provisionals, convocar les famílies, buscar mobles on fos, comprar material didàctic i començar, ... començar a fer escola.

Cal dir que l'Ajuntament, malgrat les poques competències que tenia, va entendre la problemàtica i ajudà la iniciativa.

La *Delegación del Ministerio de Educación* es trobà amb fets consumats. Hagué de nomenar mestres i intentar «afiliar» aquells locals a escoles ja existents.

Primera victòria! S'havia començat!

A partir d'aquí, durant els primers cursos tot foren problemes. Fer ensenyament de

qualitat en locals amb goteres, sense pati, aïllats els uns dels altres, amb algun que s'inundava quan plovia, etc. esdevenia tot un repte. Però entre pares i mestres hi havia una estreta relació que a vegades un gran edifici no facilita.

Hi arribaren a haver escampades pels barris de Mataró fins a una cinquantena d'aules provisionals.

Un cop les classes ja funcionaven, calia assolir dos nous objectius: la construcció definitiva de les escoles i el manteniment dels mestres.

El primer tràgic molt a arribar: la donació per part de l'Ajuntament dels terrenys (alguns ben inadequats), els projectes, la subhasta i finalment la construcció es veieren nombroses vegades aturats, ralentits, ajornats, arxivats, entretinguts, qüestionats en un llarg peregrinatge que semblava inacabable.

Però algunes persones de l'Administració municipal i de la Inspecció posaren interès en l'intent, i permeteren a pares i mestres copsar l'infreqüent rostre humà d'unes institucions caduques i ineficaces pròpies dels temps que corrien.

L'altre objectiu fou ben difícil d'assolir. En l'època dels desplaçaments forçosos, d'allaus de mestres que venien de fora de Catalunya, de «derechos inalienables de los funcionarios», els pobres interins de les aules provisionals ho tenien negre. Cada estiu la inseguretat i de retop la lluita, a voltes dura, més que pel lloc de treball, per poder continuar essent l'eix i l'únic estable, a més dels alumnes, d'aquell desgavell d'escoles, eren servides.

El curs solia començar a primers d'octubre, amb sort a finals de setembre. Però no començava amb l'equip complet, sempre hi havia sorpreses de darrera hora.

Malgrat tot, cada any s'aconseguia quelcom més a cada camp.

Hi havia entre mestres i pares una cosa molt clara: volien una escola pública diferent. Semblava paradoxal tenir una il·lusió tan utòpica en un mitjà on semblava del tot inaplicable.

Però no ho fou. Des del primer dia molts fets demostraren que allò volia ser una altre tipus d'escola: el tracte amb els alumnes, les activitats que es feien, la forma de treballar i d'aprendre, la llengua catalana sempre present, les reunions d'aula, les assemblees, la descoberta de la ciutat, les colònies, la celebració de festes populars i tantes altres coses. A l'Escola d'Adults es donaren els mateixos trets adaptats a la naturalesa de l'alumnat.

Encara que era difícil dedicar temps a fer «pedagogia» per la quantitat de problemes de supervivència que hi havia, aquests trets foren perceptibles de seguida, els infants i la gent gran captaren aquest desig de renovació pedagògica. Alguns recorden encara aquells temps de locals i l'impacte que els produïren els nous costums escolars i la nova llengua habitual de l'escola.

Els cursos anaren passant, s'estrenaren les noves escoles, cadascuna tingué el seu nom, generalment toponímic, els mestres baixaren el cap i feren oposicions: alguns es quedaren, altres, mestres de fora de Mataró que havien lluitat com un mataroní més, varen anar retornant als seus pobles.

Ara les primeres promocions d'alumnes van sortint i aquestes escoles funcionen confoses entre les altres de la ciutat, en una rutina que llavors era difícil d'imaginar, i alguns dels seus pressupòsits pedagògics s'han anat generalitzant de mica en mica.

Però malgrat existir, i això ja és per sí mateix positiu, els greus problemes de l'ensenyament públic afecten, com totes les altres, aquestes escoles. Així podem constatar que:

- Les instal·lacions envelleixen massa aviat per la deficient construcció i manteniment; alguna té grosses esquerdes quan a una altra encara li falta el parvulari definitiu o una altra té el pati per acabar.
- L'elevat nivell de normalització lingüística que han assolit, tot i ser ben bo, ja que han estat les primeres a aplicar el programa d'immersió lingüística, està sempre amenaçat pel fràgil marc legal o la reducció de recursos.
- Els equips formats —ara majoritàriament per propietaris definitius— estan malgrat això insegurs a causa del tancament, a voltes arbitrari, d'aules.
- La pobra oferta d'activitats extraescolars per manca d'un plantejament municipal global en aquest aspecte.
- La dificultat per a la correcta formació permanent del professorat atura la renovació i modernització de l'escola.

I encara que en alguns camps s'ha millorat sensiblement, com és el de la gestió municipal, la inspecció o l'impuls a la catalanització dels centres, l'escola pública de Catalunya continua essent la parenta pobra, i en aquestes condicions és difícil que sigui un servei públic adreçat al conjunt de la població. L'escola pluralista en el sentit ampli del mot és lluny encara. Caldria una actuació molt decidida de la Generalitat per millorar la qualitat global de l'escola pública que no es percep enlloc. Mentrestant, la davallada de la matriculació, més que la de la natalitat, preocupa tothom.

Són qüestions eternament pendents, amb una solució lluny dels esforços dels pares i mestres que continuen volent una escola pública diferent.

Però avui Mataró celebra el que pot celebrar: que cinc escoles fa deu anys varen néixer amb un futur encara més incert que el d'ara.

BUP NOVETATS

Nous llibres de text i material complementari de BUP, renovats i reestructurats per a un ensenyament actualitzat i eficaç.

A TEIDE sabem que l'ensenyament ha d'estar al dia. Per això gràcies a la nostra continuada tasca d'actualització, presentem les novetats de BUP, per al curs 88-89.

Llibres elaborats acuradament per especialistes de llarga experiència docent. Eines de treball per l'alumne i punt de referència per al mestre que combinen teoria i praxis, ambdues indispensables per a una escola participativa.

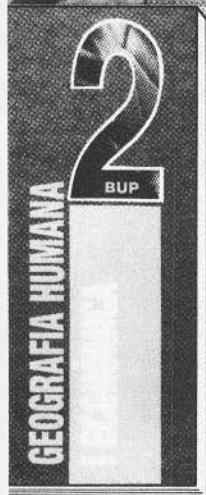
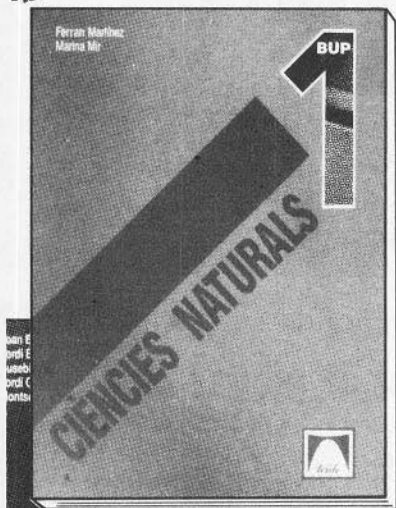
Libres de text. 1er. BUP: HISTÒRIA • MATEMÀTIQUES • CIÈNCIES NATURALS • LLENGUA CATALANA / 2on. BUP: GEOGRAFIA HUMANA I ECONÒMICA • LLENGUA CATALANA

Material complementari. Col·lecció DOTZE 18: ARBRES DE CATALUNYA • FONÈTICA CATALANA • LLIGUEM MOTS! • PROBLEMES DE QUÍMICA • TÈCNiques D'ESCRITURA

Per a més informació, consulteu els nostres catàlegs.

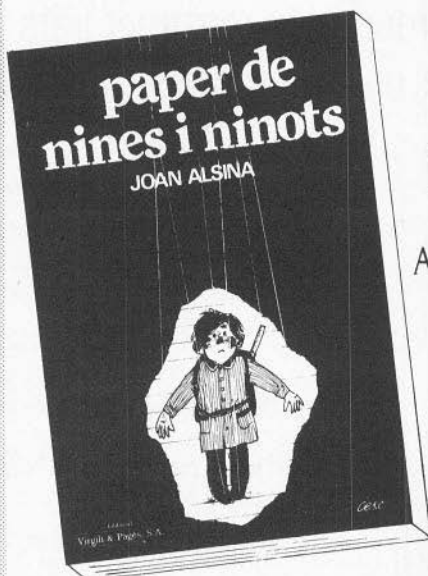
**TEIDE,
EL BUP AL DIA**

EDITORIAL
TEIDE



Cançons tradicionals per als infants

Seleccionades per
M. DOLORS BONAL •
PILAR FIGUERAS •
M. DEL CARME VALLS
Música, lletra i dibuixos en dos
volums: CANÇONS 1 - CANÇONS 2



Tractat modern de la Flauta de Bec

Walter van Hauwe
Traducció de
Josep M. Saperas
Pròleg de Romà Escalas
Introduït com a llibre de lectura
obligat en les més prestigioses escoles
i conservatoris de música de Catalunya.

El segon volum en preparació!

Paper de nines i ninots

JOAN ALSINA

Assaig d'un professor que després
de molts anys d'ensenyar, ha
començat a aprendre dels seus
alumnes.



TORRENTS i BERTRANA, Mercè, *Aprendre a ensenyar a aprendre. Palíndrom pedagògic*, Ed. Eumo, Vic, 1987.

Hi ha mestres, molt bons mestres, que porten grapat d'anys d'escola i un munt d'experiències acumulades que seria convenient que, passades pel sedàs de la reflexió i de la sistematització, les escrivissin. Però això gairebé mai no ho fan. Els treballadors del guix escriuen poc. I és una llàstima! A la Mercè Torrents, que porta cinquanta anys d'escola, li agraden els reptes i nedar a contracorrent i, per festejar les seves noces d'or, ens regala un llibre atípic, original i divertit.

És un llibre atípic perquè es fa difícil encasellar-lo dins d'un gènere precís. ¿És una obra teòrica, un relat de memòries i experiències, un tractat de caire pràctic i didàctic, un recull de materials i suggeriments,...?

Res de tot això i una mica de tot. La Mercè ha aconseguit condensar en poques pàgines conceptes, dubtes, reflexions, anècdotes, intuïcions, vivències, lectures, pensaments,... Com a mestra d'infants i com a mestra de mestres ho aboca tot de manera viva, apassionada i directa, tal com és ella. Semblen cartes o consells als estudiants de Magisteri, als mestres novells i a tots aquells que, dia a dia, es replantegen el fer de mestre. Les pàgines respiren optimisme i esperança, sense caure en idealitzacions tòpiques. És qüestió de supervivència perquè, com ens diu ella mateixa, «sense esperança és impossible fer de mestre».

Cadascun dels dotze capítols del llibre consta d'un tema que és tractat sota la doble perspectiva vivencial i reflexiva, i d'un «calaix de mestre» on çap de tot: des d'un còmic i una poesia fins a un text o un esquema relatiu al tema. L'aprenentatge, l'observació, la memòria, el currículum, les pràctiques de Magisteri, la formació permanent,... són alguns dels aspectes tractats. Del calaix, en podem treure escrits de pedagogs, records d'escola, definicions, fitxes, les tirallongues de Mafalda, algun dibuix d'en Frato, alguna poesia de Martí Pol,... La barreja no és gens indigesta, ans al contrari, i se segueix un fil conductor. Ara bé, hi ha coses que te les quedaries i d'altres que les tornaries a deixar al calaix.

M'agradaria insistir en una de les virtuts del llibre: la manera d'articular la vivència apassionada amb la precisió conceptual i la reflexió lliure. I és que la Mercè, en els seus cinquanta anys d'escola, ha viscut intensament, ha llegit molt, ha discutit acaloradament i ha rumiat força sobre l'ensenyament i l'aprenentatge dels altres i sobre la seva pròpia actuació. És així com ella va aprendre a ensenyar a aprendre. Un títol feliç per a unes noces d'or.

Jaume Carbonell Sebarroja



GROS, B., *Aprender mediante el ordenador*, P.P.U. Barcelona 1987.

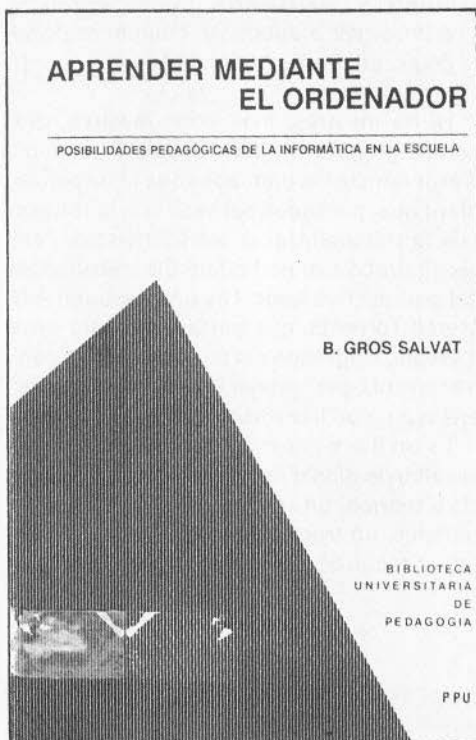
Begoña Gros ens ofereix un interessantíssim treball que aprofundeix en la història de les diferents utilitzacions dels ordinadors a l'ensenyament. Les diverses modalitats d'utilització són presentades dintre d'una afinada i alhora senzilla classificació de les intencions educatives: *Aprender de l'ordinador* i *Aprender amb l'ordinador*, que conformen els dos capítols més amplis i alhora importants del llibre.

Així, sota el títol d'*Aprender de l'ordinador* es fa un amplí repàs dels diferents sistemes principalment destinats a la transmissió d'informació (aspectes instructius), que sovint van acompanyats d'un alt nivell d'exercitació i d'un control del progrés. L'estudi aprofundeix més en els sistemes d'E.A.O. (Ensenyament Assistit per Ordinador) i d'I.E.A.O. (Sistemes Intel·ligents d'Ensenyament Assistit per Ordinador).

L'autora insisteix en aquests darrers sistemes, ja que es consideren un avenç i alhora una millora dels d'E.A.O., a causa de les àmplies possibilitats d'interacció amb l'usuari-alumne i a la seva possibilitat de concordança constant amb els diferents ritmes i estils d'aprenentatge que depenen dels processos cognitius de cada persona.

El capítol *Aprender amb l'ordinador* està centrat en el llenguatge Logo com a paradigma de la utilització de la informàtica, i més concretament els ordinadors com una eina al servei de l'ensenyament-aprenentatge.

Hi trobem quatre apartats dedicats a: una exposició de les idees de S. Papert al voltant dels objectius del Logo; una detallada descripció de les seves característiques tècniques i pedagògiques; un exhaustiu recull de les principals conclusions d'un molt ampli ventall d'estudis i investigacions sobre l'ús del Logo a l'àmbit escolar classificades en



tres aspectes: les implicacions en el procés de desenvolupament (aspectes cognitius, afectius i socials), les possibles aplicacions curriculars, i la formació del professorat; i una anàlisi de la metodologia d'utilització del Logo a les aules i la seva relació amb els pressupòsits de Papert.

El llibre conclou amb una síntesi-resum i una extensa bibliografia de llibres i articles que cal agrair.

No puc acabar aquesta ressenya sense manifestar la importància de la publicació de llibres que, com aquest, aprofundeixen seriosament i des d'una perspectiva educativa i crítica en les aplicacions de la informàtica al món de l'ensenyament.

Jordi Quintana i Albalat

ALTRES NOVETATS

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Manuel. *El Equipo directivo: recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular, 1988 (Papel de prueba: 35)
 Extracte de l'índex:
 Funcionamiento del equipo directivo, La participación escolar: un estilo de funcionamiento, Organización y estructuras de la comunidad escolar, Funciones y recursos técnicos del equipo directivo.
- ANTÚNEZ, Serafí; GAIRÍN, Joaquín. *Organización de centros: experiències, propostes i reflexions*. Barcelona: Graó, 1988 (Guix; 11)
 Extracte de l'índex:
 El Projecte Educatiu de Centre; La Participació; Organització del professorat: departaments didàctics i equips educatius; la Coordinació tècnico-didàctica a les escoles unitàries d'àmbit rural; Agrupament d'alumnes; La temporalització; Els espais escolars; L'escola oberta a la diversitat; La normalització lingüística; Bibliografia per temes.
- CATÀLEG COL·LECTIU DE REVISTES D'EDUCACIÓ. 2^a ed. rev. Barcelona: Public. de l'IME de l'Ajuntament de Barcelona, 1988 (Sèrie monografies; 6)
- CERVERA, Pilar. *Alimentació materno-infantil*. Vic. EUMO, 1987 (Salut; 2)
 Extracte de l'índex:
 Alimentació de l'adult sa (l'equilibri alimentari); Alimentació durant l'embaràs i l'alletament; Alimentació del nen de 0 a 24 mesos; Alimentació del nen de 2 a 6 anys; Bibliografia.
- COLECTIVO «CAMPOS DE CASTILLA». *Escuela rural: una propuesta educativa en marcha*. Madrid: Narcea, 1987 (Educación hoy)
 Extracte de l'índex:
 Una alternativa a la escuela rural; Experiencias de orientación escolar en escuelas unitarias del Valle Ambles; La escuela más allá del aula: viajes de estudio; Microexperiencias didácticas.
- EVANS, Ellis D. *Educación infantil temprana: tendencias actuales*. Mèxic: Trillas, 1987 (Biblioteca de educación infantil)
 Extracte de l'índex:
 Cambios en las normas de la educación temprana; La corriente principal de la educación infantil temprana; Procedimiento de análisis conductual; El idilio con el lenguaje; La orientación piagetiana; El método Montessori; Educación abierta; Los niños, los padres i la televisión; Principales problemas en perspectiva.
- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes. *El Protagonista-Niño en la literatura infantil del siglo XX: incidencias del desarrollo de la personalidad del niño lector*. Madrid: Narcea, 1987 (Educación hoy)
 Extracte de l'índex:
 El niño protagonista de la literatura infantil; Expresión literaria del proceso psicológico del protagonista-niño; Caracterización semántica del personaje-niño; Del realismo a la fantasía: incidencia en la caracterización del protagonista-niño y en el proceso de identificación del lector; Nuevos caminos para la literatura infantil en España.
- PLANTES SUPERIORS. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1988 (Història Natural dels Països Catalans; 6)
- PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL: propuesta para debate. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988
- PURGA DE MAESTROS EN LA GUERRA CIVIL: la de-

puración del magisterio nacional de la provincia de Burgos. Madrid: Ámbito, 1987

Extracte de l'índex:

Los maestros de Burgos en la Segunda República; Represión y primera depuración; La Comisión Depuradora; Aspectos generales de su trabajo; Las informaciones recibidas por la Comisión; Suspensiones temporales de empleo y sueldo; Las sanciones; La ideología de la Comisión Depuradora.

SOLÉ, Isabel. *L'Ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC, 1987 (Educació i ensenyança)

Extracte de l'índex:

Els models de lectura; L'aprenentatge de la lectura; L'ensenyament de la lectura: La querella dels mètodes, L'ensenyament de la lectura en el marc del model bottom up, L'ensenyament de la lectura en el marc del model top down, L'ensenyament de la lectura en el marc del model interactiu; Anàlisi empírica de l'ensenyament de la lectura; Vers l'elaboració d'un mo-

del d'anàlisi per a l'ensenyament de la comprensió lectora; Aproximació empírica a l'anàlisi de l'ensenyament de la lectura; L'anàlisi de les dades; Conclusions i discussió.

WELLS, Gordon. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia, 1988 (Cuadernos de Pedagogía; 37)

Extracte de l'índex:

Los niños y sus familias; Aprender a hablar: la pauta de desarrollo; Aprender a hablar: la construcción del lenguaje; Hablar para aprender; De casa al colegio; Ayudar a los niños a apropiarse del conocimiento; Diferencias entre los niños en cuanto a la lengua y el aprendizaje; El carácter central de la capacidad de leer y escribir; El rendimiento de los niños a la edad de diez años; El sentido de las historias; Relacionando la práctica con la teoría.

Biblioteca Rosa Sensat
abril 1988

Curs 1988/89

Llibres Barcanova

Llengua Catalana
Tornaveu
1^{er}, 2^{on}, 3^{er} i COU
Clau dels exercicis de 1^{er}, 2^{on} i COU

Ciències Naturals
Àmbit
1^{er} i 3^{er} de BUP

Física i Química
Gamma
2^{on} BUP

Matemàtiques
Paràmetre
1^{er}, 2^{on} i 3^{er} BUP
Solucionari 1^{er} i 2^{on}

Història de les civilitzacions
Albada
1^{er} BUP

Geografia humana i econòmica
Relia
2^{on} BUP

Geografia i Història d'Espanya
Sepharad
3^{er} BUP

Filosofia
Dialèg
3^{er} BUP

DIALÈG
Filosofia
3er BUP

ÀMBIT
Ciències Naturals
3er BUP

Josep Casallo
Antoni Domínguez

TORNAVEU
Llengua i Literatura
3er BUP

Lluís Lluís
Josep Casallo

L'Edat Mitjana

Giovanni Caselli

L'alternativa
renovadora i
pedagògica
del BUP en Català

Libres pensats des de la realitat de Catalunya, per fer possible un Ensenyament Mitjà autènticament arrelat al nostre país. Llibres moderns i ben estructurats, que fomenten les tècniques i hàbits de treball intel·lectual.

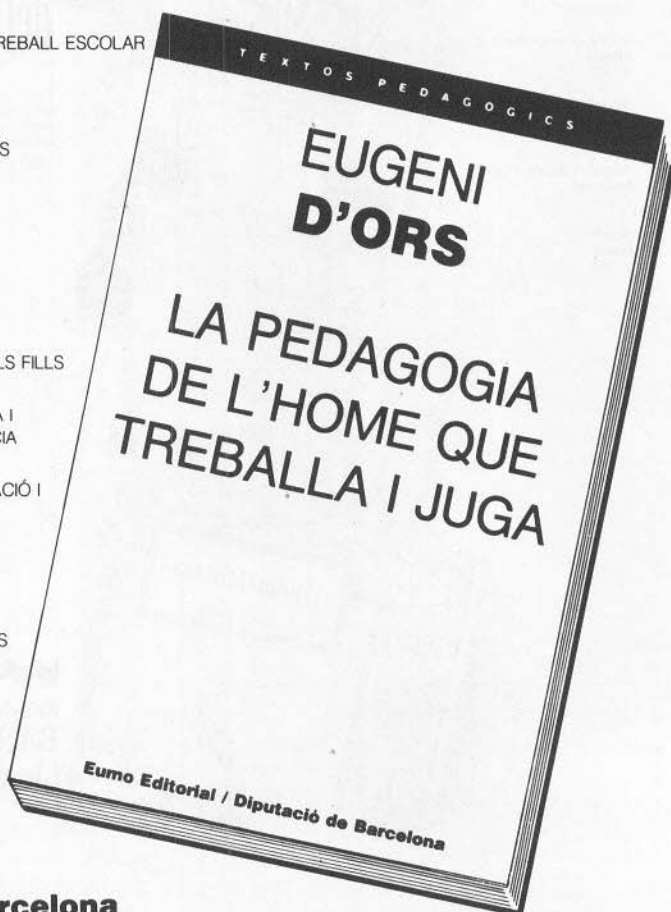
Editorial
BARCANOVA
La Renovació Pedagògica en marxa

TEXTOS PEDAGÒGICS

Eugeni d'Ors, director eminent del Noucentisme, impulsà la renovació pedagògica catalana en consonància amb els millors corrents europeus i americans de l'època.

Títols publicats:

- 1 LA DESCOBERTA DE L'INFANT
Maria Montessori
- 2 MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR
Alexandre Galí
- 3 DEMOCRÀCIA I ESCOLA
John Dewey
- 4 ESCRITS PER A EDUCADORS
Jean Piaget
- 5 EMILI O DE L'EDUCACIÓ
Jean Jacques Rousseau
- 6 SUMMERHILL
A. S. Neill
- 7 PEDAGOGIA I VIDA
Joaquim Xirau
- 8 COM GERTRUDIS EDUCA ELS FILLS
Johann H. Pestalozzi
- 9 PEDAGOGIA DE L'ESSÈNCIA I
PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA
Bogdan Suchodolski
- 10 LA FUNCIÓ DE GLOBALITZACIÓ I
ALTRES ESCRITS
Ovide Decroly
- 11 ESBÓS PER A UN CURS DE
PEDAGOGIA
Johann F. Herbart
- 12 LA TEORIA DELS CORRENTS
EDUCATIUS
Pere Rosselló
- 13 L'EDUCACIÓ COM A PRÀCTICA DE LA LLIBERTAT
Paulo Freire



Eumo Editorial
Diputació de Barcelona

TALLER DE COMPRA I ANÀLISI DE JOGUINES

Durant la setmana del 14 al 18 de març, amb motiu de la Diada Mundial del Consumidor, l'Ajuntament de Badalona, conjuntament amb la Federació de Cooperatives de Consumidors, van organitzar unes «JORNADES sobre el CONSUM i el COOPERATIVISME».

En el marc d'aquestes JORNADES va funcionar un Taller de Compra i Anàlisi de joguines amb alumnes de 7è. d'EGB, que va ser possible gràcies a la col·laboració d'ABACUS.

Es tractava de crear un model de Taller destinat a la formació d'alumnes de Cicle Superior d'EGB en l'aspecte del consum, centrat en les joguines.

El Taller es proposava:

1. Donar als nois i noies unes pistes de reflexió sobre la importància del joc i les joguines en el seu desenvolupament:

- perquè jugar comporta alegria, plaer, satisfacció...
- perquè a través del joc s'expressen sentiments...
- perquè s'interioritzen pautes de comportament social: guanyar i perdre, compartir, etc...
- perquè jugant ens desenvolupem físicament i psíquicament...
- perquè jugant s'adquireixen informacions, es desenvolupa la intel·ligència...

2. Aprofundir en la necessitat de ser exigents i crítics, de saber observar i valorar les



joguines, i fer valer els seus drets com a consumidors.

L'espai destinat al Taller va ser de 11 x 6 m, dividits en dues zones clarament diferenciades:

a. *la botiga*: on es trobaven els jocs i on recreàvem de la manera més fidel possible una veritable botiga de joguines

b. *l'exposició*: on es trobava tot el grup per analitzar les joguines, fent tasques concretes, posades en comú, etc...

El Taller funcionava les tardes de 3.15 a 4.45 (90 minuts en total).

En el transcurs del Taller, els nois practicaven diferents activitats, destinades totes elles a aprofundir els objectius abans esmentats.

Les activitats realitzades van ser:

Visionat i anàlisi d'anuncis de joguines per televisió

Aquesta activitat va tenir una durada de 20 min. i es realitzava amb la intenció d'introduir en el tema els nois i noies alhora que era motiu de reflexió sobre les motivacions de compra utilitzades per la publicitat.

Cada dia visionàvem cinc anuncis prèviament escollits: Mis deportes (Feber), Cera-nova-cheminova, Gu-Gu, Bestias de combate, Barbie, Susuqui (Feber)...

Després de visionar els anuncis ens engrescàvem en una bona discussió. Cal destacar l'alt grau de participació dels nois, així com l'encert en les seves valoracions.

Exercici de compra i anàlisi de joguines comprades

Amb aquesta activitat es pretenia que els nois es fixessin en tot un seguit d'aspectes a tenir en compte en el moment de comprar una joguina:

- Cal tenir clar el que volem comprar. Quin tipus de joguina volem, per a quina edat la volem, quines funcions desenvolupa, què són les joguines bèl·liques, sofisticades, sexistes, etc...
- Cal repassar el ticket.
- Cal revisar el correcte embalatge i etiquetatge de les joguines.
- Cal rebutjar els productes d'aspecte deteriorat.
- Cal observar si la joguina reuneix les normes legals de seguretat.
- Cal observar la relació qualitat/preu. Les joguines en oferta...
- Cal exigir neteja en qualsevol establiment.
- Cal reclamar, quan considerem que el servei rebut no és el correcte.

Els nois entraven en la botiga en grups de cinc, amb un encàrrec concret:

- comprar una joguina amb X ptes. per a una amiga de 10 anys... o bé,
- escollir un joc per a en Pere, que és molt nerviós i inconstant. Podeu gastar-vos fins a X ptes.,
- etcètera...

Tots els grups, a més a més, havien d'escollir la joguina que més els agradava a ells.

Abans de comprar cap joguina, calia que tot el grup es posés d'acord.

Un cop escollida la «compra», s'havia de passar per la «caixa» i pagar... En aquest moment, calia posar molta atenció, ja que de vegades el caixer s'equivocava i no sempre ho feia bé.

Amb les joguines a la taula, per grups, es fa una anàlisi exhaustiva d'una d'elles. Es



busca qui n'és el fabricant, quines normes de seguretat reuneix, quines funcions desenvolupa, etc...

Aquesta anàlisi es feia a partir d'una enquesta prèviament elaborada.

Tota aquesta reflexió era la base de la posada en comú que en acabar realitzàvem tots plegats. Aquestes posades en comú van ser força enriquidores, ja que va haver-hi un alt índex de participació i atenció.

Joc endevinalla

Per últim, abans d'acabar, fèiem tots junts un joc, consistent a endevinar a partir de preguntes una «joguina», que prèviament havíem escollit els monitors.

Aquestes preguntes anaven destinades a analitzar les característiques de la juguina. El joc endevinat, se'l quedaven com a regal per a la classe.

Durant els cinc dies d'activitat van passar 97 nois i noies, amb els seus respectius mestres. En el Taller es trobava amb dos monitors ludotecaris de la ludoteca del Club Infantil i Juvenil Bellvitge.

El disseny i realització del Taller ha estat a càrrec de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

La valoració d'aquest Taller ha estat molt positiva, perquè és una bona eina de treball en el tema del «consum» i les «joguines», i pot servir d'iniciació per a les escoles, centrant el tema i donant estris als mestres per al posterior treball a la classe.

Aquest Taller es repetirà en el marc de



l'Escola d'Estiu, per difondre'l entre tots els mestres interessats en el tema del «consum i les juguines».

Imma Marín Santiago



CASELLI, Giovanni, *L'Edat Mitjana*, Barcanova, Barcelona 1988 (Col. La vida en el passat).

Intentar reflectir la vida durant l'època medieval en tots els seus aspectes en quaranta-set pàgines es feina àrdua i força perillosa. Malgrat aquesta dificultat, l'autor se'n surt força bé en la síntesi que fa al llarg del llibre.

A part els capítols en què està dividit el llibre i que tracten temes com «Els cavallers i les croades», «La Venècia de Marco Polo», «La Tecnologia medieval», «La vida al camp», hi ha tres parts importants a destacar.

La primera és un text curt que apareix sota el títol de cada capítol que dona dades i dates històriques concretes junt amb una visió general sintetitzada sobre el tema, tot amb un llenguatge planer i entenedor.

La segona, i gairebé la més important, és la il·lustració, on el jove lector copsa de manera més directa com era la vida en aquells segles. La tercera és l'explicació que, mitjançant una numeració indicativa en les

il·lustracions, ens fa cinc cèntims de cada objecte, paisatge o personatge dibuixat.

A l'inici del llibre trobem una introducció general que emmarca l'època i al final un apartat de bibliografia per ampliar el tema.

Aquest llibre de coneixements, de format gran, amb tapa dura, les il·lustracions en colors i força realistes (encara que de tipus còmic clàssic) constitueix una eina molt vàlida per a l'estudiant d'EGB. (11 anys.)

César Vázquez

CASELLI, Giovanni, *Un granger celta*, Molino, Barcelona 1987 (Col. La vida quotidiana de...).

El llibre es divideix en tres parts. Una introducció on s'explica la intenció d'aquesta col·lecció i en particular d'aquest llibre. Una història particular que reflecteix la civilització celta i un glossari d'il·lustracions d'estrils celtes.

La història tracta d'Anted, un noi celta que s'està iniciant a la vida d'adult, la qual li és explicada per Cuno, el seu pare. Anted troba un soldat romà i se'n fa amic tot explicant-li les coses que Petronius li pregunta.

Tota l'explicació es centra al voltant de l'any 43 després de JC durant el temps de la segona invasió romana de la Gran Bretanya.

Les il·lustracions omplen tot el full i el text s'hi sobreposa. Dibuix realista i clar que engrescarà el lector. (11 anys.)

César Vázquez

COMPANY, Mercè, *El Santi i la Nona. La lluna està malalta*, il.

Elena Horacio, Timun Mas, Barcelona 1988.

COMPANY, Mercè, *El Santi i la Nona. Nit de monstres*, il. Elena Horacio, Timun Mas, Barcelona 1988.

Són uns contes plens d'imaginació i fantasia que enceten una nova col·lecció, la qual tracta precisament de la imaginació dels nens, dels somnis, i de les pors i temences infantils. El text és en lletra cursiva i les il·lustracions són molt divertides i ajuden a desdramatitzar les situacions d'angoixa i de por que viu la seva protagonista.

En *Nit de monstres*, la Nona ens presenta el seu company imaginari, en Santi. És un personatge molt original, mig animal mig monstre, que es fa gran quan convé, que ho comparteix tot amb ella i l'ajuda sempre en les situacions difícils. Al final del llibre es convida els nens a buscar el seu propi personatge imaginari, si no el tenen, i a dibuixar-lo després.

En *La lluna està malalta*, la Nona es troba al supermercat amb el seu germà i, és clar, amb el seu «inseparable» Santi, quan de cop s'apaguen els llums i queda tot a les fosques. Gràcies al seu amic es tranquil·litza i tots dos fan un viatge a la casa de la lluna per trobar-hi una solució.

Al final del llibre hi ha suggeriments per a «disfressar» una llanterna amb papers de cel·lofana. (7 anys.)

Rosalía Miralles

DELGADO, Josep Francesc, *Si pugés al Sagarmatha*, Laia, Barcelona 1988 (Col. El Nus) (Premi Joaquim Ruyra 1988).

La imaginació, la investigació seriosa d'una realitat i el domini de l'escriptura són els tres ingredients bàsics d'aquesta novel·la. Una novel·la que hem de classificar dins el grup de les d'aventura.

En reflexionar sobre aquest llibre, les seves característiques em porten a situar-lo en aquell grup de novel·les, gairebé totes del segle passat (Verne, Fenimore Cooper...) en les quals l'aventura es barreja amb tot un cúmul de saber que, perfectament dosificat, formen una història en la qual la versemblança és gairebé el punt àlgid.

Aquesta versemblança tan sols es veu afeblida per l'aparició d'un personatge misteriós, llegendari, El Jeti, que en un moment de la història hi participa tot permetent un desenllaç feliç.

Un dels elements del llibre que realcen la qualitat literària de l'obra és l'estructura. A partir d'una introducció on explicacions temporals, històriques i reproducció de mapes topogràfics de l'Himalaia ens centren en el que serà el marc dels esdeveniments, la narració comença en un present que recapitula un passat proper i per tant encara colpidor.

L'expedició al Sagarmantha

(l'Everest) d'un grup d'alpinistes catalanes és convocada en el CEC (Centre Excursionista de Catalunya) per tal d'aclarir el que va passar en els dos darrers dies de l'expedició, quan es va fer l'assalt al cim i en el qual dos xerpes van estimbar-se i una expedicionària va desaparèixer. En aquesta reunió es fa la lectura d'un seguit de cartes que els expedicionaris van enviar al germà de la Mireia, l'expedicionària desapareguda, tot explicant-li els esdeveniments. Cada carta és un punt de vista diferent: el metge, l'organitzador, el mossèn, l'alpinista. A poc a poc la història es va ampliant encabint alhora esdeveniments, personalitats i informació, tant alpina com de la cultura xerpa. La intriga i la curiositat que es crea en el lector des de les primeres planes es va intensificant a mesura que es passen les cartes. En acabar aquesta part del llibre, la reunió passa a la segona fase, on el President del CEC inicia la lectura del Diari de la Mireia, trobat per un investigador de la cultura xerpa i de les expedicions a l'Himalaia, on se'ns narra allò que va succeir en els dos darrers dies abans de desaparèixer els dos xerpes i la Mireia. Els expedicionaris, així, arriben a assabentar-se que el

cim va ser assolit però es queden amb la incògnita i el neguit de què se'n va fer de la Mireia. En aquest punt passem a la tercera part del llibre, on el mateix germà de la Mireia, junt amb l'investigador, es desplacen al Nepal i troben en un monestir la Mireia en un estat d'ascetisme absolut i decidida a restar allà com a deessa de les neus tal com és considerada pels nadius.

Altres elements literaris que reforcen l'obra són, d'una banda, la caracterització acurada de les diferents personalitats que entren en contacte, la descripció del paisatge muntanyenc, i en especial la transmissió de la idiosincràsia dels alpinistes, que tot i jugar-se la vida en la superació de la natura i de si mateixos, ho fan amb alegria i esforç, d'una altra l'ús de diferents registres de llenguatge, que en conjunt enriqueixen i vigoritzen la lectura.

És així com aquesta novel·la actual entronca amb una tradició de narracions on l'aventura i el coneixement es conjunquen harmoniosament i resten com a herència cultural per a lectors joves i adults. (14 anys.)

César Vázquez

EMBOLICA QUE FA FORT

Estic ben amoïnada.

Em sento com si fos el cor d'un cabdell de llana que quatre gats d'ungles ferotges volguessin haver. Un m'estira cap aquí, l'altre m'esgarrapa cap allà...

Demano ajuda, hipotètics i estimats lectors, per resoldre aquest garbuix.

He intentat resumir-ho en punts molt concrets que facilitin la concreció de la reflexió que he de fer. Mètode, amics i amigues, aquesta és la paraula.

Tot i que tinc més de 50 anys i sempre he estat poc avesada a treballar amb ordre, i a la meua edat no es poden fer massa canvis, ho intentaré. El que és important és la intenció, la voluntat, més que els resultats.

Les meves cabòries neixen quan em poso a llegir papers que parlen del projecte de reforma.

a) Tota la meua vida donant classes i ara he sabut que estava dins del sac dels «terminals» més que dels «propedèutics». Però quin grau de propedèutica tinc? Perquè em sembla que això és com aquell estudi de Masters i Jonhson. De purs, purs, n'hi deuen haver pocs.

b) Sobre el «currículum» —qui va matricular l'inventor o inventora de la paraula!— no sé gairebé mai en quina accepció s'està utilitzant perquè, pel cap baix, n'hi ha sis o set, d'accepcions. I quan apareix el qualificatiu de «ocult» encara em perdo més, i com que és ocult no es pot saber, perquè si se sap, ja no és ocult, o sia, que no sabem de què parlem.

c) Quan ens reunim tot el cicle, a quin nivell de concreció fem referència? No hi ha subnivells de concreció? I pre-nivells? M'estranya que no n'hi hagi perquè de tot se'n fan «subs» i «pres». Penso que potser s'ho han deixat. Acabo aquí, ja que no és bo encomanar els embolics als altres. El meu amic Sebas, militant d'un grup molt esquerrà, em va dir que això em passava perquè era una reformista. Que si fos revolucionària me'n sentiria d'un altre peu.

I a mi, només em faltava aquesta.

Mireia Puig

NOTICIARI DE NOVETATS edicions 62

Provença, 278, 08008-Barcelona, Tel. 216 00 62

Ramon de Perellós

Viatge al purgatori

Un llibre excepcional sobre el tema dels viatges al més enllà, tan freqüent en la literatura medieval, en una edició anotada per facilitar-ne la lectura.

El Garbell, 26. 88 pàgines



Fernando Pessoa El mariner

L'única obra dramàtica de l'autor portuguès més important de tots els temps, publicada ara en català en el centenari del seu naixement.

L'Escorpí. Teatre / El Galliner, 105. 64 pàgines

János Pilinszky Estelles

Un gran poeta hongarès contemporani, d'excel·lents registres lírics, per primera vegada traduït en una llengua hispànica.

L'Escorpí / Poesia, 115. 96 pàgines

CESARE PAVESE LA TEVA TERRA



Una novel·la de Pavese plena de poesia en un relat alhora senzill i commovedor.

El Cangur, 109. 120 pàgines

Rosa M. Ramirez i Palau

DE LA NOVEL·LA AL TEATRE

Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1987

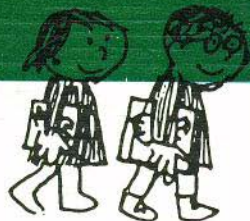
Una experiència pedagògica activa i estimuladora que no pot deixar indiferent ningú que estigui interessat en la formació dels infants.



Rosa Sensat, 34. 160 pàgines

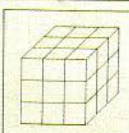
dossiers

ROSA SENSAT



Més de 7 Materials per a l'Aprenentatge de la Matemàtica

Grup Alnostu



dossiers
ROSA SENSAT

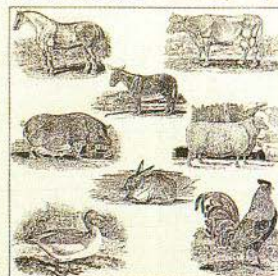
Models d'exercicis de manipulació amb jocs i materials didàctics.

Els Animals de Pagès

Joan Lluís de Yebra



dossiers
ROSA SENSAT



Els animals de pagès com a centre d'interès, a través de contes, cançons, manualitats, etc.



I a més...

1a. AGENDA DEL MESTRE curs 1988-89

dedicada a la pedagoga
Rosa Sensat i Vila