



REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2000

113

MARÇ
ABRIL

A black and white close-up photograph of several children's faces. One child on the left is smiling broadly, showing their teeth. Another child in the center is looking towards the camera with a neutral expression. A third child on the right is looking slightly away. A fourth child's face is partially visible at the bottom right. The children are wearing a white, textured garment, possibly a sweater or blanket.

BARCELONA ÉS UNA BONA ESCOLA

MATRICULACIÓ PER
AL CURS 2000-2001

Trobaràs la Guia de l'ensenyament públic
de Barcelona a les Oficines d'Atenció als
Ciutadans del teu districte.

Una cosa és dir...

En el darrer editorial es feia referència a l'esperança que durant el 2000 es podia tenir en l'educació infantil. Ara, després de les primeres declaracions de la nova consellera d'Ensenyament, amb el seu discurs brillant i apassionat sobre la política educativa com un factor de cohesió social, pensàvem que l'esperança creixia. Però després del discurs es va donar a conèixer el document sobre l'acció de govern, que torna a posar en dubte aquella esperança.

Caldrà pensar-hi a fons i, per tant, tornar sobre el tema. En una primera aproximació, és possible destacar alguns aspectes rellevants. El programa d'actuació per al període 2000-2004 en educació infantil de 0 a 6 anys s'estructura en tres àmbits: primer, en un context d'àmplia actuació, es planteja la necessitat de regular l'atenció dels infants fora de l'horari escolar; en un segon àmbit s'aborda l'ampliació de l'oferta d'escola bressol i, en el tercer, dedicat al parvulari, es fa èmfasi en el grau de qualitat assolida, en la total escolarització i es proposa el finançament del parvulari de l'escola concertada.

Compartim la inquietud sobre la necessitat de garantir la qualitat de l'atenció dels infants també d'aquesta edat, en les múltiples ofertes existents especialment en horaris extraescolars. Cal establir orientació i control sobre aquesta realitat emergent, en la qual coexisteixen diverses tipologies de centres i serveis, des dels purament mercantils als que fan una important tasca pedagògica i social. En aquest àmbit es planteja un rept important: contemplar la infància en el seu context actual, on cal fer compatibles les responsabilitats familiars i laborals amb l'escrupolós i fonamental respecte als drets de l'infant. És una acció complexa que caldrà seguir atentament, pel Decret que reguli i integri la diversitat de situacions. La LOGSE i la LODE donen el marc d'actuació: qualitat de l'educació i participació.

Resulta paradoxal el que es diu en el segon àmbit d'actuació: es manté el compromís de promoure la creació de 30.000 noves places d'escola bressol, però no es pren el compromís pressupostari corresponent. Un compromís d'aquesta magnitud exigeix rigor en el compliment. Són massa anys d'abandonament, per poder reduir l'acció a «impulsar la creació de places de titularitat municipal» només aportant uns «recursos

adients» sense definir, mentre es parla «d'aprofundir la política de subvencions a les llars privades» «segons les disponibilitats pressupostàries» sempre limitades. Caldrà seguir amb gran atenció què vol dir «recursos adients» per a les sis mil primeres places per a l'any 2000.

En relació amb el parvulari, certament l'escolarització està al mateix nivell de la majoria de comunitats autònomes i de països europeus, però possiblement amb la proporció més baixa d'oferta pública d'Europa. Més finançament per als parvularis dels centres concertats aprofundiria la diferència. I això és més greu quan «l'alt nivell de qualitat» que es reconeix al parvulari de l'escola pública és atribuïble fonamentalment a la voluntat i professionalitat dels mestres que hi treballen, però amb les ratios més altes d'Europa i amb uns espais no sempre adequats. Normalitzar-los hauria de ser la prioritat del Departament.

No voldríem que hi hagués distància significativa entre el que es diu i el que es fa, dia a dia, cas per cas. Caldrà, doncs, estar atents a les aplicacions de la proposta d'acció. Des d'INFÀNCIA es treballarà per mantenir viva l'esperança.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	Infants de desenvolupament lent o diferent	Judit Falk	7
Escola 0-3	La por de sentir-se jutjat	Equip de mestres d'El Tricicle	12
	Què passa amb la capacitat d'expressar-nos i relacionar-nos	Àngels Hugas	15
Libres a mans dels infants	Qui posa el cascabell al gat?	Estela Carcereny, Rosa Isem i Roser Ros	19
Escola 3-6	I un dia tots vam ballar la dansa del petit vailet	Teresa Ribas	20
	Fer música	Enriqueta Barniol	23
Infant i societat	El diàleg de l'art. Conversa amb Eulàlia Bosch	INFÀNCIA	26
	Paul Klee inspira un Sant Jordi	Soledat Sans	29
Infant i salut	Despertar-se	Eduard Estivill	34
	Què podem menjar a les colònies d'estiu	Pilar Cervera	38
El conte	El naixement de Pinotxo	Roser Ros	42
Informacions			45
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

Quan la revista INFÀNCIA ens va demanar el vistiplau per visitar la nostra escola, a Figueres, les primeres preguntes que ens vam fer van ser: «i per què la nostra escola?», «Quina mena d'informació els ha arribat, per interessar-los?», «Tenim alguna cosa nova per ensenyar?», «O potser alguna cosa diferent?»

A totes, ens van entrar dubtes, por per no estar a l'altura de les expectatives dels altres, i sobretot una sensació de ser molt corrents

tres espais amb uns altres ulls, amb ulls més crítics, com aquells ulls amb què mirem la nostra casa quan esperem convidats importants i tenim ganes de quedar bé.

Vam treure la pols molt més que el que s'acostuma a fer normalment. Vam mirar que l'ordre que tenim establert es mantingués més que mai, vam ajuntar material que normalment està més dispers i vam voler posar més informació visual de la que s'acostuma

Les escoles escollides ens vam visitar entre nosaltres abans del dia de la visita general i ens va servir com a punt de referència per saber en quin lloc ens podíem situar. La comparació va ser molt positiva, perquè ens vam adonar que totes teníem igualtats i diferències positives que donaven personalitat pròpia a cada centre.

Això ens va anar molt bé perquè ens va fer sentir que no érem ni millors ni pitjors, sinó simplement diferents. I nosaltres valorem la diferència.

Mariona Fortunet

Durant la visita, la nostra per-

cepció també va anar canviant. D'alguna manera era com si ho miréssim amb els ulls dels visitants. Ells ens transmetien les impressions, ens feien preguntes, notàvem el seu interès, la seva curiositat, la seva empatia com a professionals. I notàvem com cada cosa estava situada al seu lloc adequat, que tot el nostre material tenia el seu perquè, que tot aquell entorn, tan familiar per a nosaltres, parlava la nostra llengua i que, en definitiva, allà davant dels nostres ulls hi havia escrita tota la nostra teoria, tot el nostre projecte educatiu.

Ha estat una bona experiència

per a nosaltres, perquè ens hem qüestionat moltes coses ens hem revisat, ens hem comparat, ens hem mirat per dins i per fora, i encara que com deia Espriu, també nosaltres a vegades ens sentim cansades d'una llarga lluita per sobreviure i a voltes hem desitjat allunyar-nos nord enllà, on diuen que la gent és neta i noble, culta, rica, lliure, desvetllada i feliç, hem descobert que estímem la nostra petita, poc valorada i desconeguda escola, l'escola dels més petits de la colla.

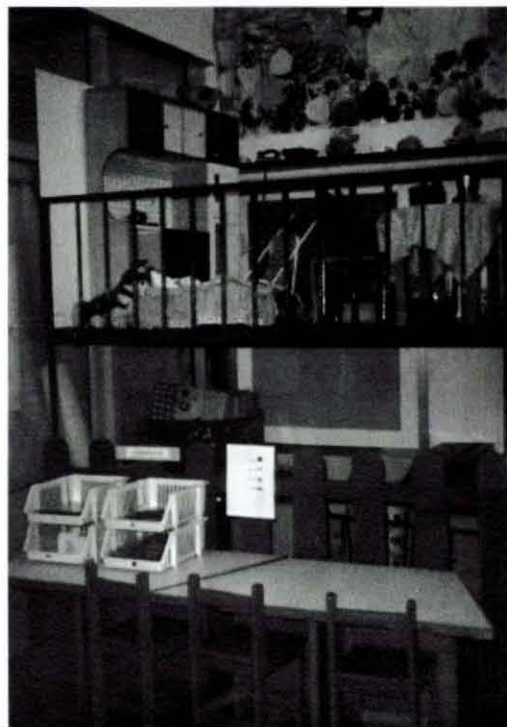
Gràcies per la visita, que ens ha desvetllat tantes emocions, i que ens farà més fàcil seguir endavant sense desesperar-nos. ■

Tot esperant una visita

i vulgars, simplement com moltes altres escoles. I d'altra banda un sentiment d'impotència per poder donar a entreveure tot allò que nosaltres som realment i no només ensenyar-nos com un apàrador, ja que la feina que fem dia a dia és molt més complexa que aquest simple cop d'ull.

Durant el temps d'espera ens vam anar mirant l'escola, els nos-

a tenir. Però amb el pas dels dies i ja a punt d'arribar l'esperada visita, vam anar tornant les coses al seu lloc de mica en mica i vam decidir deixar-ho de la manera que ens semblava més real, i de la manera en què treballem dia a dia, perquè, en definitiva, el que quedaria plasmat als ulls de tanta gent diversa no seria per a tots el mateix. Cadascú en trauria les seves pròpies conclusions, dependent de les seves experiències i valors personals. No podíem, doncs, de cap manera, explicar en una simple visita els nostres trenta anys d'experiència personal.



Un dia a Katmandú



Marta Coromines, Sophie Mercier, Isabel Turó i Joan Vila

A la casa de voluntaris, hi vivim deu persones: quatre professors i dos arquitectes catalans i, del Nepal, una noia que cuina i neteja, un nen d'onze anys que treballava al carrer i que la Vicki va portar a casa i una nena cega i discapacitada amb la seva cuidadora.

Cada matí ens llevem a dos quarts de nou. Necessitem una hora i mitja per estar tots a punt perquè els sis catalans compartim la mateixa cambra de bany. La dutxa és una sorpresa. Hi ha tres possibilitats, tal com diu la Puri (la noia nepalesa):

1. Aigua calenta!
2. Aigua freda.
3. Sense aigua.

Després de la dutxa o no dutxa baixem a esmorzar i a les nou mar-

xem de casa. A les 9 h la casa s'omple de nens de sisè que fan classes a la planta baixa i de les mares de l'escola Daleki que cusen i teixeixen al pis de dalt.

En Bim, el nostre taxista, ja ens està esperant. Ens posem les ulleres de sol i les màscares per evitar la contaminació. No ens reconeix ningú. En Bim comença a cantar cançons nepaleses i hindús. Nosaltres li cantem cançons catalanes i angleses. No el deixem picar de mans perquè el trànsit de Katmandú ja és prou caòtic. Ara ja s'ha acabat l'època de pluges i mentre viatgem mirem els Himàlaies.

A les 9.45 h arribem a Sanotimi Campus. Els alumnes ja fa un tros que ens saluden i somriuen. A les 10 h comencen les classes. Tots



els professors assistim a totes les classes, perquè ens interessa el que fa cadascú, perquè ens ajudem en algunes activitats, i perquè així ho vam pactar amb les autoritats de Sanothimi i de la Universitat de Tribhuvan.

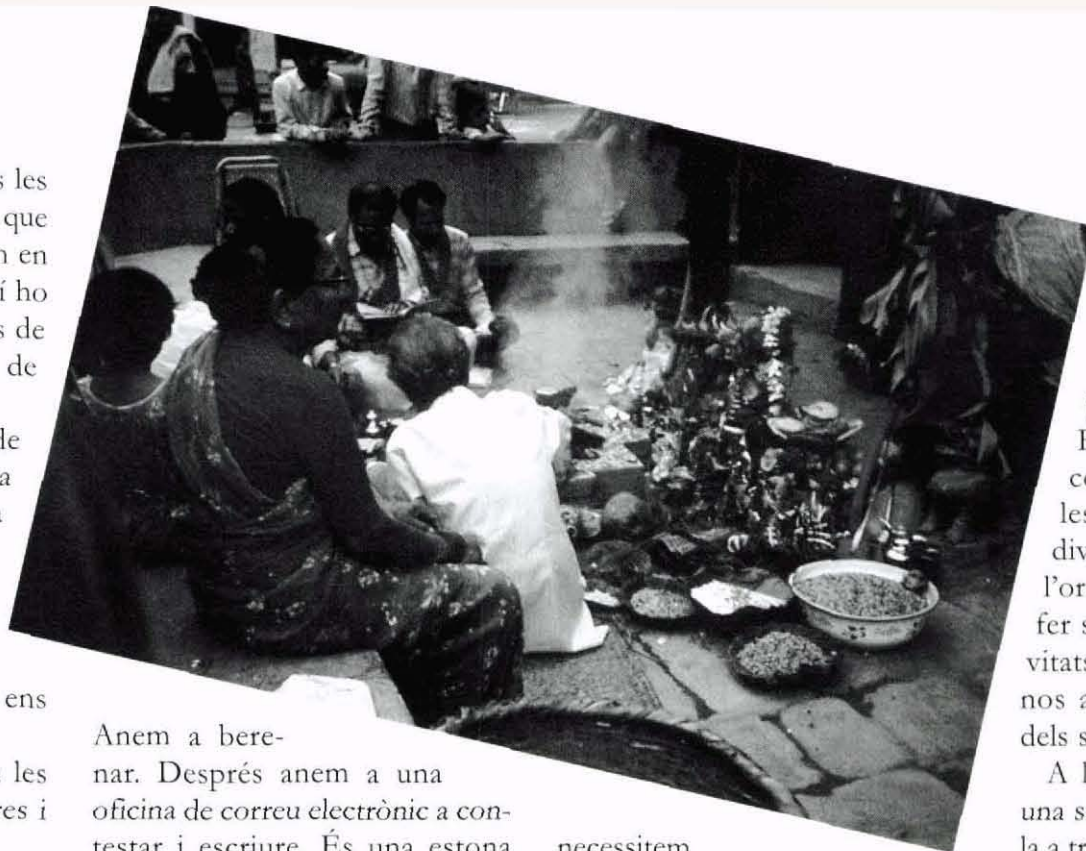
A la 1 h hi ha una pausa de mitja hora per dinar. Tenim pa i embotits de Vic. En Binut ja sap a quina hora dinem i li agraden molt els embotits. Té sis anys i viu en una de les cases del campus. Ens canta cançons, balla i dibuixa, i ens decora les parets de l'oficina.

Des de les finestres veiem les cabres, les vaques, les pastores i els Himàlaies.

Tornem a fer l'última classe. A les 3 h acabem. En Bim ja ens espera amb més ganes de cantar. S'ha d'esperar una mica. Els alumnes ens envolten: demanen dubtes, donen gràcies per les activitats que els han agradat més, demanen si volem que resin alguna cosa que necessitem, se'n riuen els uns dels altres per fer-nos riure.

Quan decideixen marxar, practiquen el català que els hem ensenyat: «fins demà», «ja ens veurem», «que vagi bé». Ho pronuncien molt bé.

En Bim ens deixa al centre de Katmandú entre les 4 i 4.30 h.



Anem a berenar. Després anem a una oficina de correu electrònic a contestar i escriure. És una estona agradable i desagradable alhora. Ens agrada perquè ens comuniquem amb la família, amics, alumnes, exalumnes i companys de feina. Però no ens agrada perquè els missatges no arriben, desapareixen a mig escriure, se'ns envien a adreces que no volem, surt propaganda de revistes... i cada minut val unes quantes rúpies.

Després de barallar-nos (ens barallem rient) amb el noi del correu electrònic i demanar-li un descompte pel temps perdut, tornem a casa.

Quan arribem, cadascú es prepara feina pel seu compte. Si

necessitem ordinadors anem a l'escola Daleki.

Ha arribat l'hora de sopar i tenim una gran sorpresa: arròs! I de postres tenim una altra gran sorpresa: plàtans!

Després de les sorpreses parlem una estona o l'Albert, l'arquitecte, que sap tocar la guitarra, fa un concert. I a dormir.

Els dies que tenim ganes de sopar a fora anem al centre, a Tha-mel. Nosaltres vivim a uns quaranta minuts de camí a peu. A Thamel hi ha restaurants molt bons i força bé de preu. Si encara tenim energies, anem a escoltar

música a un dels bars. Com que som més esblanqueïts que els nepalesos i se'ns veu de lluny, i com que ens agrada barrejar-nos amb la gent de Katmandú, ja tenim amics a tot arreu.

Els dies que treballem a l'escola Daleki també sortim a les 9 h de casa. La feina és diversa: escriure documents a l'ordinador, assessorar mestres, fer substitucions, preparar activitats per a la biblioteca, reunir-nos amb els mestres per parlar dels seus co-mitès, etc.

A les 11.30 h anem a menjar una sopa a casa i tornem a l'escola a treballar fins a les 15 h. La tarda i el vespre són com els dies que tornem de Sanothimi.

Els caps de setmana són per preparar feina, trobar-nos amb la Vicki Sherpa per treballar els temes comuns, rentar roba, fer una volta pel centre, anar d'excursió pels voltants de Katmandú, dormir, etc.

Tot això sol anar acompanyat de vòmits, diarrees, infeccions d'orina, mals de coll, etc. I és que els catalans som molt dèbils, a Katmandú, però com que tot ens fa riure com als nepalesos, encara ens anem repetint que som molt feliços de ser on som. ■

Infants de desenvolupament lent o diferent

L'autora, de l'Institut Pikler-Lóczy de Budapest es pregunta què és «normal», en el desenvolupament dels infants? Hi ha moltes diferències. El reconeixement d'aquesta diversitat és indispensable, però, en canvi, els descobriments sobre les capacitats insospitades dels nadons, en comptes de donar-los confiança, han tornat més exigents els pares i professionals. Volen accelerar-los, i corren el risc de pertorbar-los els processos d'elaboració. Enfront d'això, hi ha la relació càlida, estable i contínua, base indispensable per al desenvolupament. L'infant més fràgil encara té més necessitat de la permanència d'aquests lligams.

Què és el desenvolupament lent? Què entenem amb aquesta expressió?

A mi, aquesta noció, igual que la precocitat en el desenvolupament, no em diu gran cosa.

Abans d'intentar exposar la meua opinió sobre aquest tema, permeteu-me citar unes paraules de la biografia

d'Einstein i també algunes de les seves opinions sobre ell mateix. Durant la infantesa d'Einstein –escriu el seu biògraf– res no assenyala el geni adormit. Al contrari, el fet més característic d'aquesta infantesa és, sens dubte, el desenvolupament lent en general i, sobretot, pel que fa al llenguatge. Es diu que no va començar a parlar correctament i correntment fins al voltant dels nou anys. Responia a les preguntes després d'un lapse bastant llarg. Els seus pares es van inquietar pensant que era una mica feble. Creien que manifestava signes d'un cert tipus de dislèxia.

Judit Falk

El fill d'Einstein va explicar al biògraf que el seu pare era un noi apagat, un pobre d'esperit desdibuixat. Els seus mestres no n'esperaven gaires èxits. Segons la llegenda familiar, una vegada, quan el seu pare va demanar consell a un dels professors sobre a quin treball se'l podia orientar, la resposta va ser simplement: «És igual, de totes maneres no arribarà gaire lluny en res».

En relació amb el nostre tema trobo interessant allò que el mateix Einstein va dir sobre el seu retard evolutiu: «Aquests retards van tenir els seus avantatges, ja que indirectament em van conduir cap al meu propi camí».

Cito: «A vegades em plantejo com és possible que jo sigui el que ha desenvolupat la teoria de la relativitat. Penso que l'ésser humà des de la seva infantesa reflexiona constantment sobre els problemes del temps i de l'espai. Com que el meu desenvolupament era lent, vaig arribar-hi tard. A causa d'això, és evident que podia submergir-m'hi més profundament que en l'edat en què habitualment un infant de capacitat intel·lectual normal busca respostes a aquestes preguntes.»

Per descomptat, ni el desenvolupament d'Einstein ni el seu ulterior nivell intel·lectual són típics.

Ens podríem plantejar la pregunta: Què és «normal»? En relació amb quan es pot parlar de desenvolupament atípic, retardat o lent?

“Ens podríem plantejar la pregunta: què és «normal»? En relació amb quan es pot parlar de desenvolupament atípic, retardat o lent?”

Durant el desenvolupament infantil, totes les adquisicions mostren una gran diversitat pel que fa als detalls i a l'edat de la seva manifestació.

El reconeixement d'aquesta diversitat és indispensable per apreciar un fenomen de desenvolupament. Aquest punt de vista és acceptat més fàcilment en relació amb el creixement somàtic, però amb prou feines ho és en els altres terrenys del desenvolupament.

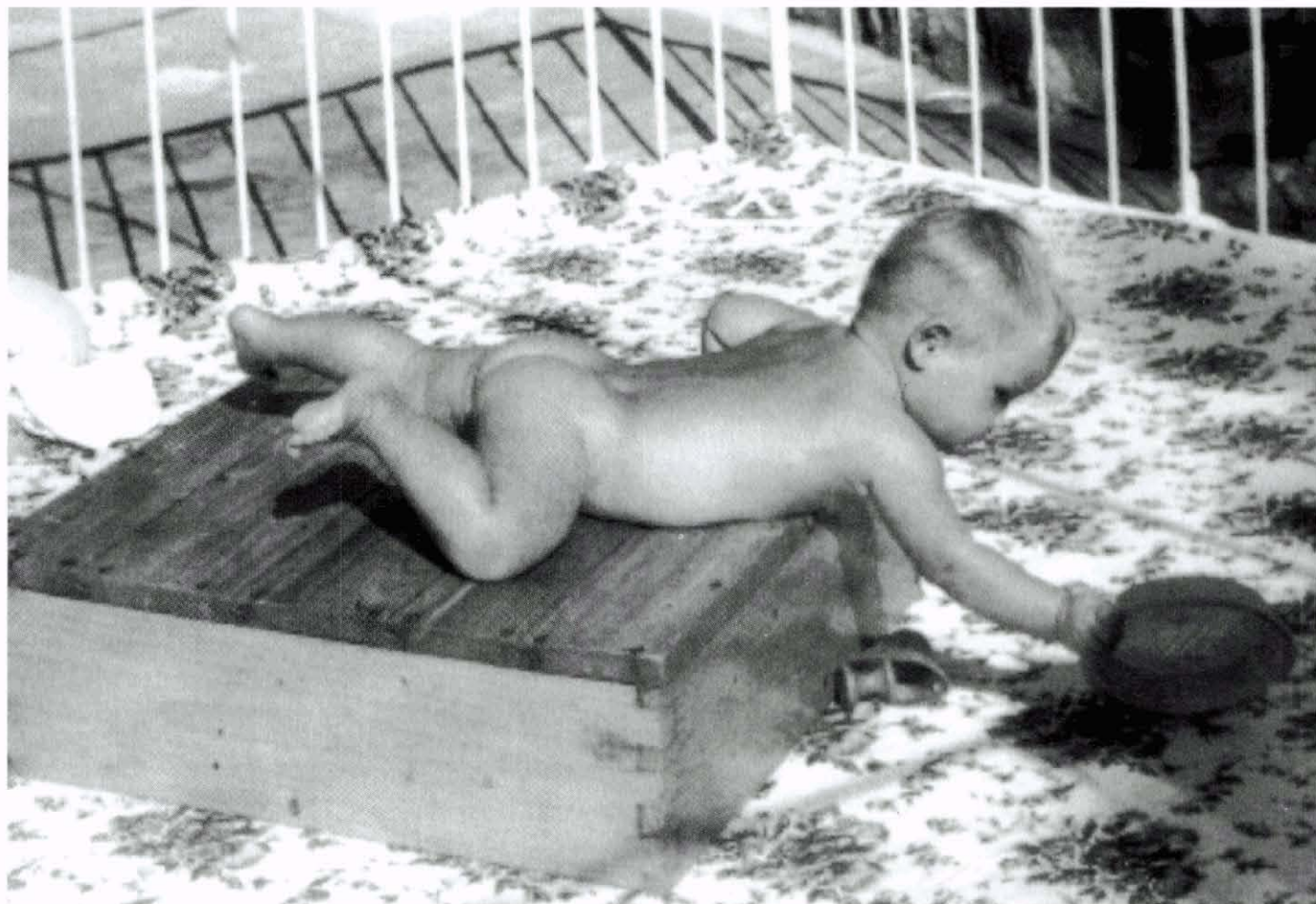
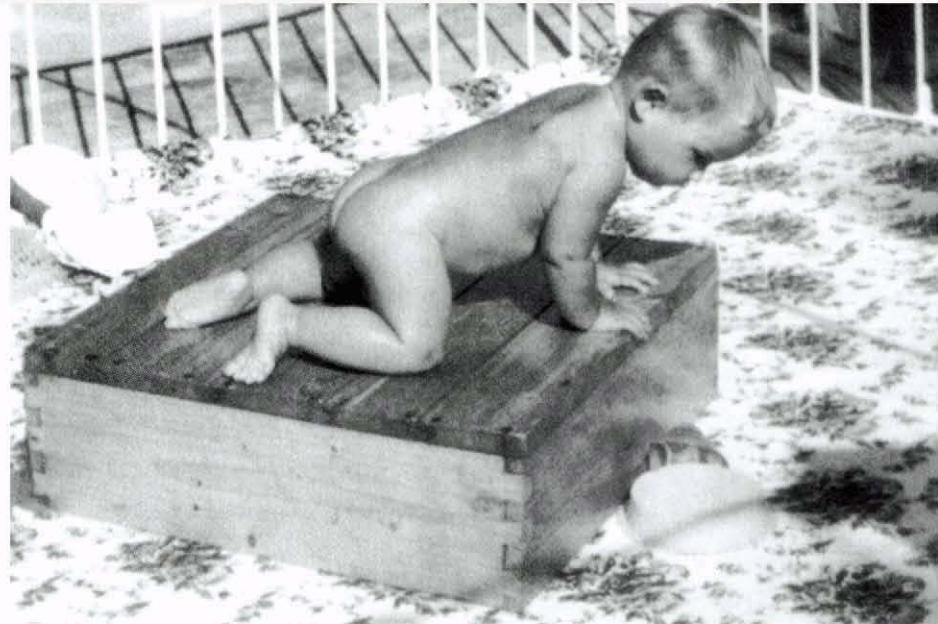
Segons Rudolf Steiner, fundador de la pedagogia Waldorf, «el nivell és considerat normal quan respon a allò que l'adult n'espera».

En general, l'evolució de l'infant petit es considera normal quan el bebè segueix el camí i el ritme definits en escales i taules de desenvolupament, manuals de pediatria, puericultura, psicologia i llibres de divulgació destinats als pares (sovint amb suggeriments d'intervenció si l'infant aparenta tenir un retard en relació amb les «normes»: com accelerar el seu desenvolupament?). De vegades, allò que es pot esperar reflecteix solament les idees que un ha rebut, àmpliament difoses tant en l'opinió pública com, fins i tot, en la professional.

Els *baby-tests* i les escales de desenvolupament van suscitar molt d'interès en l'època en què es van formular.

Tot i que alguns professionals de la primera infància, fins i tot alguns autors d'aquestes escales, han alertat a qui les utilitzen de no tractar les proves pròpies de cada edat com a nivells

FOTO: MARIAN REISMANN



d'una escala que podria mesurar el desenvolupament psicomotor i desconfiar de la sobreestimació dels índexs numèrics, sobretot, del seu valor predictiu o pronòstic, les escales per a la primera infància no paren de multiplicar-se i s'orienten com més va més cap al rigor tècnic en la presentació i notació. Se les utilitza àmpliament per al seguiment sistemàtic del desenvolupament, per descartar anomalies, per prendre diverses decisions (per exemple, en alguns països, s'utilitzen en casos d'adopció, etc.).

A partir dels resultats obtinguts en relació amb la mitjana, un valor es jutja com a satisfactori o bé, si es detecta un retard de dos, tres o més mesos, es prenen decisions sobre la modalitat d'intervenció.

Els descobriments científics dels últims decennis sobre les capacitats fins ara insospitades dels nadons i els infants més petits, sobre les seves competències precoces, en lloc d'acréixer la confiança en la seva capacitat de desenvolupament han fet encara més exigents els pares i professionals pel que fa a la precocitat.

Sovint es recorre a estimulacions precoces, fins i tot a sobreestimacions sensorials, intel·lectuals, gestuals i verbals. S'escriuen manuals per a pares i educadors amb programes d'estimulació d'aprenentatges precoces per atènyer com més aviat millor les adquisicions més valorades.

Com més petit és l'infant, més sensible és als desitjos dels adults.

Les dades de l'edat que serveixen de referència induïxen la idea que els ritmes de desenvolupament són més o menys semblants en tots els infants anomenats normals. Però no expliquen suficientment el fet que els temps que separen les etapes són molt diferents d'un infant a l'altre, sense que es pugui prejutjar sobre el futur d'aquells que es prenen el seu temps per arribar-hi.

Tot i que s'observen i generalment es reconeixen les diferències individuals, aquestes es consideren variacions poc importants del tipus ideal.

Sovint es percep la tendència a oblidar que les edats indicades en les escales són la mitjana i que no s'han de confondre ni amb la ideal ni tan sols amb la normal. Al voltant de la mitjana, en les dues direccions hi ha sempre una zona normal bastant ampla.

“Com més petit és l'infant, més sensible és als desitjos dels adults.”

“Els estadis menys espectaculars no són temps buits, sinó períodes importants d'intents o assajos d'experiències.”

Emmi Pikler ja va cridar l'atenció en el seu primer llibre, titulat *Què sap fer el vostre bebè?*, el 1938, sobre el fet que hi ha diferències individuals considerables en el ritme de desenvolupament dels infants a qui no s'intenta accelerar en les seves adquisicions.

Ella va subratllar que aquells que es desenvolupen més lentament que la mitjana no solament tenen el dret de fer-ho sinó que també tenen les seves raons que s'han de respectar.

(No és per casualitat que una antologia de treballs d'Emmi Pikler sobre el desenvolupament motor, aparegut a Alemanya després de la seva mort, té per títol «Doneu-me temps».)

Els estadis menys espectaculars, des del punt de vista de l'infant, no són temps buits d'espera o d'«estacionament», sinó períodes importants d'intents o assajos d'experiències, de descobriments i exercicis durant els quals es plantegen tasques la solució de les quals li és accessible en aquell moment. D'aquesta manera pot adquirir informacions sobre els seus propis actes i els seus efectes.

Les seves temptatives infructuoses no es transformen en fracassos explícits, pot deturar i tornar a començar o modificar el seu projecte d'acció i a través de les seves experiències perfeccionar sense parar les adquisicions anteriors.

Tot això el fa capaç d'emprendre noves experimentacions i arribar a nous progressos.

El fruit d'aquestes experiències no és només la no-va adquisició –per exemple, una nova postura– sinó que són font de plaer, de satisfacció i de sentiment d'eficàcia, i representen un valor no solament per al present sinó també per al futur de l'infant.

Per il·lustrar les grans diferències individuals respecte a l'edat de certes adquisicions del desenvolupament motor, em remeto a algunes dades de les investigacions d'Emmi Pikler publicades en la seva monografia *Moure's en llibertat*. De la seva anàlisi de les dades de més de 700 infants, em refereixo ara als estadis més visibles del desenvolupament

motor (asseure's, posar-se dret, fer les primeres passes, caminar de manera estable i segura).

Per això pensem que les temptatives, les intervencions que tenen com a objectiu accelerar el curs del desenvolupament escurçant els períodes de transició o intermedis, no solament són inútils i superflus sinó que les intervencions directes corren el risc de pertorbar o desorganitzar els processos d'elaboració de les etapes consecutives si l'infant no domina encara com a base sòlida els estadis precedents i no se li deixa tot el temps que necessita per practicar per ell mateix les fases intermèdies que han de sustentar el nivell superior.

Molts pensen que fent fer exercicis a l'infant corresponents a tal o tal altre estadi de desenvolupament es facilitaran o acceleraran els processos o sigui l'accés a l'estadi considerat superior. Tanmateix, el condicionament, l'entrenament, l'ensinistrament dirigits a atènyer habilitats que sobrepassen la maduració física o psíquica tenen un valor força dubtós.

Com que tot està lligat, tot repercuteix sobre tot, les intervencions directes pel que fa al retard o a la desviació que sense prendre en consideració el conjunt del procés de desenvolupament somàtic, psicomotor, psicosocial i afectiu, es dirigeixen a la correcció d'un retard o d'una desviació aparent, corren el risc de desorganitzar un equilibri i, com a conseqüència, de corregir una alteració de menys importància al preu d'un perjudici més greu.

A causa de la manca de maduració, la qualitat de l'execució és pitjor i, per la mateixa raó, l'infant s'habituja a les postures i activitats que no domina, que no controla. No té mitjans per perfeccionar per ell mateix ni el seu equilibri precari ni la mala quantitat d'una activitat imposada.

A més a més, com més gran es consideri el retard en relació amb les adquisicions desitjades, més exercicis o estimulacions es fan i l'infant té cada vegada menys possibilitat per a l'exercici espontani de les activitats i funcions apropiades al seu nivell de desenvolupament, fins i tot, a

“El fruit d'aquestes experiències no és només la nova adquisició, sinó que són font de plaer i un valor per al present i futur de l'infant.”

FOTO: MARIAN REISMANN



vegades se li impedeix intencionadament. Se li imposa sempre alguna cosa que encara li és difícil i a tota hora es troba confrontat a les seves debilitats i als seus fracassos.

El que pot deteriorar encara més la situació dels infants anomenats «amb retard» és que després d'haver aconseguit amb l'ajuda de l'adult les experiències corporals i les activitats més evolucionades que les que ells haguessin pogut executar sense ajuda, poden perdre fàcilment el plaer per l'exercici de les activitats que més els convindrien en el veritable nivell del seu desenvolupament.

En lloc de sentir-se cada vegada més segurs de si mateixos i com més va més independents, sovint esdevenen insegurs i malaptes no solament en la primera infància sinó definitivament.

Veient els seus fracassos i la seva malaptesa ulterior els partidaris dels mètodes d'intervenció i estimulació directes, confonent la causa amb l'efecte, se senten justificats i no s'adonen del fet que els fracassos i la malaptesa no són deguts al retard inicial, anterior, sinó possiblement a la manca de confiança en el curs espontani del desenvolupament.

En comptes d'exigir als infants tasques com més va més discordants respecte a allò de què serien capaços per ells mateixos, penso que seria més avantatjós per a cada un d'ells exercir les seves pròpies possibilitats de manera activa, rica i variada, al seu propi nivell, que no pas sentir-se permanentment en retard en relació amb allò que s'espera d'ells.

Tot això no vol dir que, en certs casos o en certes circumstàncies, no es donin efectes positius. Però es pot pensar que són deguts menys a les tècniques utilitzades que a la qualitat de la persona que hi intervé, de la persona que accepta i escolta l'infant amb el seu propi ritme, fins i tot amb les seves deficiències. Tanmateix, sovint aquestes intervencions només tenen efectes limitats i transitoris.

Amb freqüència l'infant aprendrà activitats, comportaments, coneixements aïllats, poc integrats en el conjunt de la seva personalitat i que no serveixen com a base sòlida per al desenvolupament posterior.

En lloc d'estimulacions i intervencions directes, el suport més eficaç ofert als infants amb un desenvolupament més lent que la mitjana no difereix del que afavoreix el desenvolupament i el desplegament dels altres infants: la seguretat afectiva, la càlida relació amb la persona adulta basada en el profund interès de què és objecte i l'actitud de paciència,

“La no acceptació del seu ritme personal es tradueix com una no acceptació de la seva persona.”

Penso que el clima educatiu que afavoreix el desenvolupament dels infants de risc i dels discapacitats és semblant al dels infants sans i de bon desenvolupament, però, a vegades, la manera de crear-lo exigeix reflexió i solucions especials.

L'infant sent que és acceptat perquè té el dret de ser tal com és, perquè pot viure al seu propi ritme de desenvolupament, ritme que no solament ha de ser tolerat sinó respectat.

No és el retard o algunes temptatives infructuoses, sinó la mala acceptació per part del seu entorn el que fa que l'infant percebi la falla del seu desenvolupament. La no acceptació del seu ritme personal es tradueix al nivell de l'infant com una no acceptació de la seva persona.

El que influeix en l'infant per a la consideració de si mateix és essencialment l'actitud de l'adult que accepta o no accepta el nivell actual, el retard en l'aparició d'algunes adquisicions i capacitats o d'alguns comportaments. Perquè l'infant pugui sentir-se acceptat i apreciat, l'actitud que cal prendre no ha d'expressar ni refús, ni disgust, ni impaciència, ni decepció, ni desesperança, ni una conducta sobreprotectora.

Un s'adona de les seves dificultats, però no intenta accelerar el seu desenvolupament en cap aspecte. No se li imposa realitzar res que encara no hagi après, sense renunciar, tanmateix, als seus progressos.

La confiança en la seva capacitat de desenvolupament i un seguiment atent, basat en les observacions minucioses que ajuden a aportar respostes tan adaptades com sigui possible, susciten en l'infant el desig d'avançar.

Segur que aquestes respostes són sempre individuals, d'acord amb les necessitats i les possibilitats de l'infant i també de la situació en què viu.

Entre les respostes especials hi pot haver elements molt simples. Pot significar, per exemple, l'organització especial de l'ambient material o de l'organització de la jornada prenent en consideració, fins al detall més petit, les possibilitats individuals de l'infant amb desenvolupament lent o discapacitat, al mateix temps que les necessitats dels altres infants del

grup, assegurant-li i assegurant-los per a tota la jornada condicions tals que els permetin sentir-se còmodes.

Per descomptat, els infants no senten mai observacions que constatin les seves insuficiències, igual que no es diu mai a un infant que no és bo, que és beneït o malapte. Mai no se'l fa sentir dolent o humiliat. L'adult no emet judicis sobre cap infant, no els condemna ni els compara amb els altres.

En no trobar-se enfront de tasques que exigirien un esforç que superaria les seves capacitats, ni amb obligacions per acomplir una tasca que no coneixen del tot o que només saben a mitges, els infants de desenvolupament lent no es troben enfrontats a fracassos reiterats. Al contrari, es procura que es reconguin i es prenguin en consideració els èxits més petits.

La regularitat de les situacions, les seqüències dels àpats, dels banys, la successió d'esdeveniments diferents lligats a certs moments del dia o a alguns dies de la setmana faciliten als bebès que se situïn en el temps.

La repetició dels esdeveniments a què estan habituats, fet que contribueix al sentiment de seguretat dels bebès, es manté com un element que reforça la confiança als infants discapacitats, fins i tot en edats més avançades, quan els altres potser ja troben divertits els petits canvis.

Es pot observar que en els infants discapacitats qualsevol modificació per petita que sigui provoca inquietud, fins i tot si el canvi implica alguna cosa agradable. Encara que aquesta relació càlida, estable i contínua sigui la base indispensable del desenvolupament de tots els infants, l'infant més fràgil té considerablement més necessitat de la permanència d'aquests lligams interpersonals.

L'auxiliar preferida, ajudada per les seves observacions, pel profund coneixement de l'infant i per la comprensió de les seves manifestacions, pot introduir progressivament els elements inhabituals o problemàtics en la seva vida, evitant complicacions més grans que les que l'infant és capaç d'admetre.



FOTO: MARIAN REISMANN

“La confiança en la seva capacitat i un seguiment atent susciten en l'infant el desig d'avançar.”

“Aquesta relació càlida, estable i contínua és la base indispensable del desenvolupament de tots els infants.”

La Petra als disset mesos, a causa d'un gran soroll sobtat, es va espantar a l'espai de joc. Durant els quatre mesos següents refusa d'anar-hi i només juga al seu llit. La seva mainadera la familiaritza molt progressivament amb el lloc per tornar-hi. Després de cada àpat amb la nena als braços, la mainadera s'acosta a l'espai de joc i s'hi queda durant uns minuts, mentre li parla de l'entorn, de les joguines. Li caldran tres mesos fins que pugui posar-la simplement al racó amb barreres mentre ella es queda asseguda al seu costat. I encara necessita cinc mesos més per renunciar a les barreres i decidir-se a jugar amb la resta d'infants dins la sala.

Tots aquests infants i molts d'altres educats en grup amb ritmes de desenvolupament diferents van fer grans progressos en el pla motor, intel·lectual, afectiu i social seguint el seu propi ritme individual.

Fins i tot infants amb retards o incapacitats considerables, sense ser estimulats a tasques diferents, van arribar a un bon nivell de desenvolupament basat sòlidament en la seva activitat lliure iniciada per ells mateixos, alimentada per les mateixes condicions materials, afectives i socials que la dels altres infants, condicions que caracteritzen el clima educatiu del nostre Institut.

Cada un va presentar també a cada etapa del seu desenvolupament el mateix grau d'activitat. En créixer no van passar de la passivitat a l'activitat, de la malaptesa a l'habilitat, sinó que han mantingut en el decurs de tot el seu desenvolupament una activitat que els permetia accomplir tasques cada vegada més complexes a mesura que atenyien una etapa més avançada.

Segurament, pel que fa als infants amb necessitats especials, segons la naturalesa i la gravetat de les seves discapacitats hi ha diferències importants en el nivell de desenvolupament aconseguit. De la mateixa manera, la concreció d'un clima sensiblement terapèutic per a ells exigeix la solució de tasques especials, diferents segons els problemes i la personalitat de cada infant. ■

Sobre el joc... parlem-ne!

Tots sabem que, als infants, els agrada jugar, però fins a quin punt els deixem jugar? fins a quin punt valorem aquesta activitat pròpia de la infància, amb tot el seu potencial? quina cabuda té a l'escola infantil? quina hauria de tenir?

És per poder compartir opinions entorn d'aquestes qüestions que, des d'INFÀNCIA, s'ha organitzat una jornada per parlar-ne.

Dia: dissabte, 27 de maig.

Lloc: A. M. Rosa Sensat, av. de les Drassanes, 3, Barcelona

Horari: De 10 a 13.30 h

De 10 a 11, treball comú

D'11 a 11.30, esmorzar

D'11.30 a 12.30, treball en grup

De 12.30 a 13.30, posada en comú

Preu: 1 000 ptes.

Inscripció: INFÀNCIA, abans del 10 de maig.

Butlleta d'inscripció a Sobre el joc... parlem-ne!

Nom i cognoms:

Adreça:

CP i població:

Lloc de treball:

Tel.:

C-e:

La por de sentir-se jutjat

12
març
abril 2000

«Bon dia a tothom!», crida la mestra en rebre els seus petits i petites. Ho fa cada dia i amb la intensitat i l'efervescència pròpies d'algú que viu la seva relació amb els infants apassionadament. «Com esteu avui?», els demana, també en un to impetuós. Els abraça i els somriu, mentre els infants li corresponen, alguns amb prudència i altres amb la mateixa agitació que ho fa ella. Ningú no s'atreveria a jutjar negativament aquesta escena. Què hi pot haver de millor que una educadora d'allò més afectuosa? De fet, ella, la mestra, n'està convençuda que les seves salutacions, amarades d'entusiasme, no poden causar cap mal, ben al contrari.

Però un dia algú li recorda que *qui és de mel, les mosques se'l menguen*, i que de la mateixa manera com la seva dolçor captiva i embadaleix els seus infants, els seus crítics, per bé que de joia i

Patien, se sentien insegures i neguitoses quan les enregistraven en vídeo amb els infants. Després ho havien d'analitzar amb les companyes, les jutjarien. A l'hora de la veritat, però, com a experiència de formació a l'escola ha servit per encetar un ampli debat i, sobretot, ha permès millorar la pràctica diària i la relació amb els infants.

què ella mai no hagués sospitat que la seva actuació podria no ser perfecte. «Potser hauria de parlar-los més suaument, més pausadament», decideix.

I que no som perfectes, sembla quelcom innegable. Qui més qui menys ho tenim present, això. Però també sembla indefugible que no sempre som capaços d'adonar-nos dels inconvenients d'algunes de les nostres intervencions educatives, especialment quan n'estem segurs que ho estem fent de la millor de les maneres i amb la millor de les intencions.

Justament amb aquesta finalitat, i a partir d'una reunió d'equip on participava la nostra assessora psicopedagògica, va sorgir la propos-

alegria, els pertorben i els atabalen i, fins i tot, els animen a cridar. «Potser sí que és cert», pensa la mestra amoïnada i amb el cor un pèl encogit, per-

ta d'enregistrar, amb una càmera de vídeo, fragments d'un dia a la llar, en els diferents grups i amb les diferents mestres, a fi i efecte de valorar aquells aspectes de les nostres actuacions que calia corregir, des d'una perspectiva que afavorís *veure'ns des de fora* i no pas *des de dins*.

El cert és que, en un primer moment, la idea no va ser gaire ben acollida. Tota una barreja de sentiments van començar a convulsionar-se dins dels nostres caps. Incertesa, neguit, angonya i por, una por immensa a sentir-se observat a través d'un ull de vidre, fred i intransigent, que recolliria sense contemplacions la nostra manera de fer. I, encara pitjor, després hauríem de sofrir la pressió de sotmetre'ns al judici per part de la nostra assessora i de la resta de companyes. A ningú no complau haver de sentir que allò que fem no és el millor i, molt menys, d'aquelles persones amb qui compartim la nostra feina diàriament.

Tot i així, vam decidir que hauríem de fer el cor fort i dur a terme l'experiència, perquè vam

Equip de mestres d'El Tricicle



creure, fermament, que en contemplar-nos com a espectadores descobriríem un munt de coses noves de nosaltres i que, sense cap dubte, podríem millorar globalment i individualment la nostra feina diària.

Abans, però, calia organitzar-nos. Una persona de la llar, que els infants coneixien prou (per tal d'alterar-los el menys possible) seria l'encarregada d'enregistrar-nos en diversos moments del dia. La funció d'aquesta persona no es limitava únicament a recollir l'ambient de l'estada durant uns quinze minuts, sinó que també havia d'intentar copsar el màxim de situacions per enriquir les anàlisis posteriors. A més, havia de mantenir-se al marge, fer-se gairebé invisible.

A aquest efecte, l'equip vam planificar un horari que permetés respectar el funcionament habitual de cada grup i no modificar les activitats ni les rutines previstes per cada dia. Així, per exemple, en cap moment no vam interrompre els horaris de descans com a conseqüència de l'enregistrament. La filmació es va

dur a terme, tal i com apuntàvem al començament, amb una càmera de vídeo casolana, fixada sobre un trípod, i es feia girar a criteri de la persona que se n'ocupava.

Durant els espais de filmació, la inseguretat de no estar prou encertades en el que fèiem va esdevenir un element que, fins i tot en alguns moments, va trair-nos i ens va empènyer a comportar-nos com no ho havíem fet abans. En sentir-nos observades, ens vam sentir obligades a haver de decidir com fer segons quines coses que, quotidianament, fem sense cap tipus de cavil·lació. Suposem, per exemple, que mentre enregistren el grup dels lactants, que són jugant al voltant de la panera dels tresors, la mestra s'adona que, a un d'aquests, en Pol, li ragen els mocs com passa tan sovint. La mestra se'l mira i pensa que li ha de netejar el nas.

S'enduu la mà a la butxaca per agafar el mocador i descobreix, amb horror, que no n'hi queda cap de net. En una situació normal, no dubtaria. S'aixecaria, aniria a buscar més mocadors i tornaria per mocar en Pol. Però davant d'una càmera (i del judici posterior que no deixa de torturar-la), la mestra dubta i no sap si és més assenyat romandre asseguda per no destorbar la dinàmica del joc, o bé aixecar-se com fa habitualment. A primer cop d'ull pot resultar-nos exagerat, àdhuc ridícul, però el cert és que totes ens vam trobar en situacions molt semblants.

Un cop finalitzada la sessió, les mestres vam respirar novament. Totes ens sentíem més alleugerides, més serenes. Però només provisionalment, perquè de seguida vam recordar que una part de nosaltres reposava en aquella cinta que guardaria, silenciosament, molts interrogants, interrogants secrets que, tard o d'hora, hauríem de compartir amb algú altre. «Hauré actuat correctament?, hauré quedat bé?, ho hauré fet bé?, hauré estat per tot?, què pensaran de mi?» són algunes de les qüestions que es bellugaven en les nostres mentes.

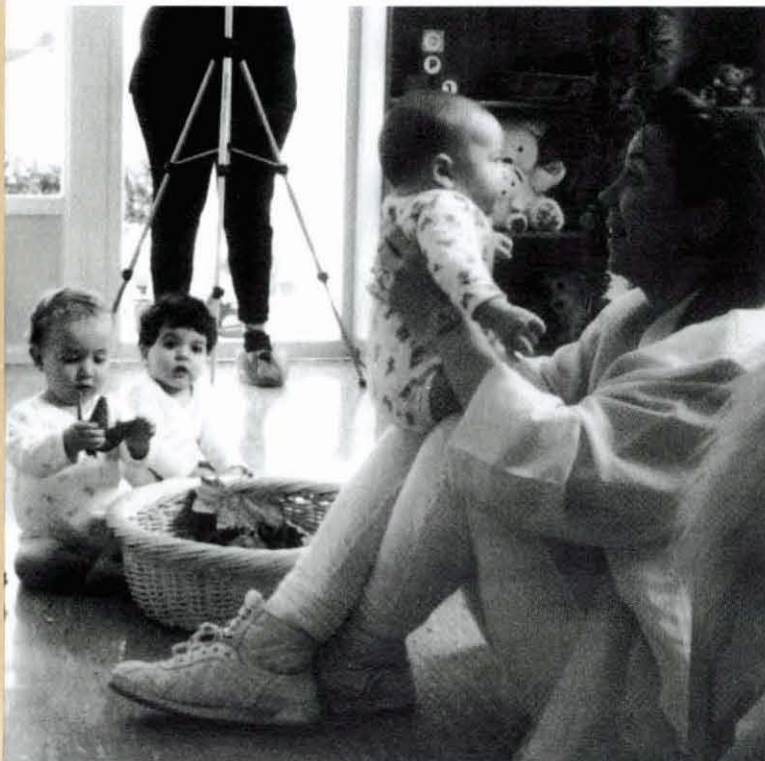
Semblàvem autèntiques col·legiales, acabades de sortir d'un examen. Totes anàvem repassant mentalment aquell petit curtmetratge per intentar avançar un judici immediat.

Posteriorment, vam reproduir dues cintes de vídeo; l'una per a l'assessora psicopedagògica de la llar, l'altra, havia de circular entre les diferents mestres de l'equip. Així, cadascuna de nosaltres

podria autoavaluar-se, tot visionant el fragment corresponent al seu grup.

En la propera reunió d'equip, i en presència de l'assessora, vam veure la filmació tot el grup sencer. Inicialment cada mestra va exposar el seu judici en relació amb la dinàmica dels seu grup i a la seva actuació com a mestra. L'assessora no va mostrar les seves impressions fins al final i, curiosament, les seves observacions van coincidir enormement amb les diverses autocrítiques elaborades per cadascuna de les mestres. En realitat l'essència i la utilitat d'aquest exercici rau en la suma de les valoracions de tot el grup, perquè veure'ns des d'una dimensió més externa i a través dels ulls dels altres és, indiscutiblement, la millor fórmula per esmenar les nostres errades i enaltir els nostres encerts.

Així, de la mateixa manera com ho va fer la mestra a què ens referíem en un principi, vam entendre la importància d'adreçar-nos als infants en un to més tranquil i menys llampant; vam proposar-nos de no moure'ns per l'estança (almenys agitadament) tant com ho fèiem fins aleshores; vam adonar-nos de com és d'estèril intentar mostrar-se als altres artificialment, en detriment de la naturalitat; vam decidir d'esforçar-nos per deixar de tenir pressa i assaborir, amb pausa, aquells moments amb els infants d'autèntica relació; vam atrevir-nos a ser mi-llors. Les mestres d'El Tricicle, vam aprendre que mai no hauríem de tenir por de descobrir-nos imperfectes, perquè equivaldria a tenir por d'aprendre i això, en definitiva, és el que provem de fer, a cada instant, amb els nostres infants; que aprenguin i que creixin sense por a equivocar-se. ■



Què passa amb la capacitat d'expressar-nos i relacionar-nos

Si sou mestres de segur que us heu trobat en més d'una ocasió amb algun infant que fa mal sovint als companys, que no respec-

te els objectes de la classe, que no fa cas del que li dius, etc. Aquesta situació és difícil per al nen, però també per a nosaltres, els mestres, que ens trobem de vegades sense recursos i amb els nervis a punt d'explotar. Aquests són els millors moments per respirar, recordar quin és el nostre rol i reflexionar sobre què pot portar l'infant a actuar d'aquesta manera.

L'infant que té dificultats per relacionar-se

Són diversos el motius que pot tenir per estar intranquil i també poden ser diverses les maneres de reaccionar. De segur que també heu tingut nens i nenes que no criden mai l'atenció, que passen desapercebuts, que no bus-

L'article ofereix algunes pinzellades per valorar la necessitat de tractar educativament el cos de l'infant, el seu moviment i la seva capacitat expressiva i comunicativa. Ho fa a partir de reflexions, per oferir després algunes propostes adequades per incidir positivament amb la capacitat d'expressió i de relació dels infants.

Àngels Hugas

quen la relació amb el mestre ni amb els companys. Aquests infants «no molesten» però, com ja sabeu, també necessiten la

nostra intervenció i atenció.

El primer que cal és entendre que el fet que jugui sol, pegui, no respecti els objectes o no faci res del que se li demana, per exemple, no és el problema sinó que en són els símptomes. Hi ha un problema real que el fa reaccionar així. Convé tenir-ho en compte per tractar la situació des d'un enfocament més global.

Amb la seva actitud ens està dient que li passa alguna cosa que potser ni ell sap què és. Un cas possible és necessitar l'atenció i afecte de l'adult o els companys, i demanar-ho de la pitjor manera possible, és a dir, fent enfadar. I després, què passa? Doncs que censurem la seva acció i l'infant haurà rebut justament la

resposta contrària a la que volia. Continua sense aconseguir allò que necessita. Cal ajudar-lo perquè trobi maneres més apropiades de demanar què vol i així aconseguir la resposta desitjada.

No oblidem, també, que l'infant passa per moments en què, per reafirmar-se, necessita oposar-se a l'altre. Aquesta situació pot ser més o menys «dura», però, en qualsevol cas, s'ha de cercar la millor manera d'intervenir.

Tots sabem també la influència que té l'entorn i, per això, hem de pensar com s'hi relacionen els infants i els adults que l'envolten, perquè condicionaran molt la seva manera de relacionar-se. Quantes vegades heu sentit els pares dir «Es porta molt i molt malament. Ja el castigo, ja, però continua sense fer cas; no hi ha manera, ni amb surres ens en sortim»? Es crea, doncs, un cercle viciós que agreuja la situació.

Nosaltres, com a mestres, hem de tenir clara quina ha de ser la nostra intervenció.

La intervenció del mestre

Els mestres som persones. Per tant, és normal que ens entenguem millor amb uns infants que amb uns altres. També és normal que ens posem nerviosos si les coses no «van com volem». Però com a professionals que som hem de prendre-hi mesures.

De vegades, ens trobem amb situacions que se'ns escapen una mica de les mans i acabem actuant d'una manera poc apropiada. El primer que cal fer per evitar aquestes situacions és reconèixer que es produeixen i després reflexionar-hi: què ha passat?, com he reaccionat?, com ha reaccionat el nen o el grup?, què hauria d'haver fet?, quines estratègies puc utilitzar si es torna a donar una situació similar?, etc.

És important millorar la nostra capacitat per canalitzar les nostres emocions i superar situacions d'estrès i nerviosisme. Això ens permetrà sentir-nos millor i realitzar la nostra tasca professional amb més qualitat. Hem d'intentar aconseguir prendre distància i, per exemple, no viure com un atac personal les provocacions i rebel·lies de l'infant.

Hem de tenir en compte també que som un model de referència per a l'infant i, per tant, la manera com nosaltres ens relacionem pot condicionar la manera com ells es relacionen amb els companys. Convé que, com a professionals, prenguem consciència de les nostres possibilitats comunicatives. És molt interessant poder reflexionar i analitzar, ja sigui individualment o amb altres companys, els gestos, les actituds corporals i les accions que fem.

Hi ha autors que han tractat aquest tema i,

entre altres elements, es considera important tenir en compte que el fet de posar-se a l'alçada dels infants, mirar-los als ulls o inclinar el cap cap a un costat, pot facilitar la relació.

Hi ha moments en què cal posar límits i no acceptar el comportament concret d'un infant o del grup en general. En aquests casos convé actuar amb serenitat i no deixar-se portar per l'emoció. Cal, però, ser clars perquè els infants coneguin quina és la nostra posició. És bo fer que el nen o el grup participi en la recerca de la solució, quan hi ha alguna norma que no s'està seguint. De la mateixa manera, quan un nen es «comporta inadecuadament», és bo preguntar-li per què ho fa. Potser no sap la resposta, però almenys el fem pensar.

La relaxació, els massatges i la dansa i l'expressió corporal ajuden a desenvolupar la capacitat de relacionar-se.

Relaxació

Els infants, per naturalesa, tenen una gran necessitat de moviment i, en general, els costa trobar moments per reposar. És important, però, anar adquirint l'hàbit de relaxar-se tot respectant les característiques i particularitats dels infants.

A continuació exposo els diferents tipus de relaxació que he fet amb els nens tant a l'escola bressol com en els tallers extraescolars que duc a terme amb els infants de 3 a 6 anys.

Relaxació a partir del joc simbòlic

Com a final de la representació corporal d'una història concreta. Per exemple, els cavalls des-

prés de trotar per muntanyes van tranquil·lament a beure aigua al riu i van a dormir a la seva cova. Ara descansen, respiren a poc a poc



i recorden tot el que han fet, com han jugat amb els altres cavalls, etc.

Relaxació a partir de propostes corporals

Per exemple, a través de la imatge del globus quan s'infla i es desinfla. Es pot proposar als infants de ser globus. Primer observen com n'inflem un de veritat i després fem veure que els inflem a ells. Després fem el mateix, però desinflant. Un altre dia ho fem directament amb els infants. Va molt bé per treballar la respiració.

Un pas més endavant és demanar que s'estirin i que, si pot ser amb els ulls tancats, s'imaginin que són els globus que s'inflen i es desinflen. Es fa viure aquesta sensació aixecant i baixant els braços. Més endavant es fa imaginant-ho sense moure's.

Aquest procés respon a la necessitat que l'infant té d'experimentar per més tard poder fer

una abstracció. Podrà imaginar-se la sensació d'inflar-se i desinflar-se com un globus si primer ha pogut observar-ne un i també ha pogut representar-ho corporalment. Algunes propostes de massatge, que més endavant exposaré, són en certa manera moments de relaxació i les sensacions que hi rep l'infant són les que de més gran se li demanarà que s'imagini.

Relaxació a través de la relaxació conduïda

Articulacions: Es mouen diferents parts del cos, tant en posició vertical, com asseguts o estirats. Més endavant, només imaginem que les movem. Un joc que ens pot ajudar és fer de ninot de fusta articulats; el mostrem i l'imitem. Amb els nens més grans es pot fer per parelles: un nen fa de ninot i l'altre el mou.

Distensió muscular: Es demana que premin alguna part del cos i després l'afluixin: mà forta - mà morta, dents, ulls, peus, front, genolls o cames, cul, etc. Més tard, podran fer relaxació tan sols imaginant que afluixen les diferents parts del cos. No cal, però, tenir pressa, ja ho faran més endavant.



Relaxació a través d'una audició

a) Es descansa tot escoltant un fragment musical escollit.

b) S'escolta el so del mar mentre ens estirem a sobre o a sota d'un paper de seda de color blau o verd que representa el mar. Després deixem un temps perquè els infants verbalitzin el que s'han imaginat (per exemple: «Jo he vist dofins», «jo anava amb barca», etc.).

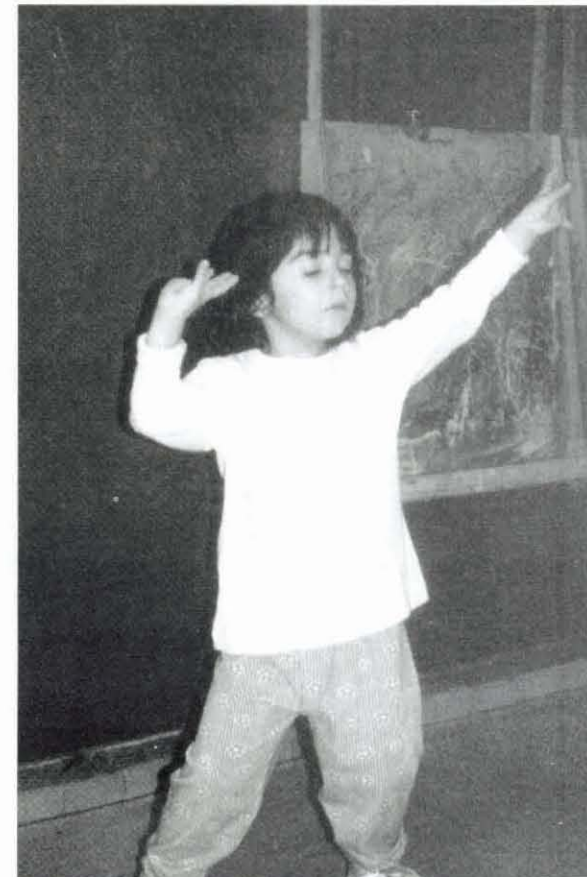
Massatge

Per la importància que té el contacte corporal, incideix també a tots els àmbits:

- Cognitiu, perquè permet viure a través del cos algunes sensacions, que ajudaran en un futur a adquirir conceptes com fred-calor, fort-fluix, pesat-lleuger, etc.

contacte corporal es nota atenció, delicadesa o, al contrari, agressivitat, tensió, despreocupació, inseguretat, etc.

També permet sentir com et sents amb el contacte amb l'altre. Hi ha nens que no volen que els toquin, però no perquè no ho necessitin sinó perquè alguna cosa els impedeix acceptar-ho. Com a mestres, hem de donar resposta a allò que els nens ens manifesten que necessiten directament, però també a allò que ens manifesten que necessiten indirectament sense que ells en siguin conscients. S'ha de ser, però, molt respectuós i, tot valorant la diversitat, cercar les estratègies més adequades.



- Motriu, perquè permet prendre més consciència del propi cos, de les diferents parts, etc.
- Afectiu i comunicatiu, perquè a través del

A part de les propostes concretes sobre massatges que puguem fer, és importantíssim tenir en compte el contacte físic amb els nens en la relació quotidiana. Qualsevol moment pot ser adequat. De vegades un nen pot estar neguitós; si el toquem, segons el to muscular que utilitzem, podem ajudar-lo a relaxar-se o empitjorar encara més la situació. En algunes ocasions en què l'infant està molt esverat i necessita centrar-se, en comptes d'un crit del mestre serà més útil agafar-lo per contenir-lo, mirar-lo serenament i, si comença a calmar-se, acabar-lo d'ajudar suspirant, respirant i modificant el nostre to en tocar-lo. Podem acompanyar-ho de la paraula, però que ens quedi clar que amb elements no verbals ja ha rebut força missatges.

Amb els més petits, els moments de canvi són molt adequats per fer massatge. Si no hi ha tremps, amb poc n'hi ha prou, cal només l'actitud correcta. Aprofitar els moments que es presten al llarg del dia. Com diu Montse Rizo, si un nen es fa mal al genoll al pati i ens demana atenció, podem respondre amb alguna frega, encara que ho haguem vist i ens sembli que no es pot haver fet mal. Potser no té cap ferida, però pot tenir la necessitat que el toquin i en tinguin cura. A nosaltres també ens molesta quan diem que ens trobem malament i la resposta que obtenim és «oh! doncs jo em trobo fatal!» o «apa que això no es res, no et queixis!».

Es pot aprofitar també l'estona d'ajudar-los a rentar-se les mans i la cara. Aquesta acció, la podem fer amb una qualitat o amb una altra. Podem fer-ho depressa sense prendre consciència del que fem, entenent que és un moment de transició, pensant amb el que hem

fet o amb el que farem, o podem donar-li la importància que es mereix com a acció que es repeteix dia a dia. Depenent de com realitzem aquesta acció els infants rebran unes sensacions o unes altres i, per tant, rebran un missatge o un altre (tensió, presses, brusquedat, poca delicadesa, agressivitat o amor, dolçor, tranquil·litat, cura, respecte, plaer, etc.).

Altres maneres de tractar el massatge són:

- Muntar un racó de massatges a la classe.
- Posar-se entre ells crema de protecció solar abans de sortir al pati a l'estiu a jugar amb aigua.
- Amb pilotes, sacs de pes, trossos de mànega.
- Fer dibuixos a l'esquena de l'altre.
- Moure-li diferents parts del cos.
- A través del joc simbòlic amb, per exemple, un que fa d'escultor o pintor i l'altre de figura que és esculpida o pintada amb un pinzell fet amb tub de cartró i paper de seda.
- Automassatge.
- Massatge auditiu.

Dansa i expressió corporal

En el núm. 85 d'INFÀNCIA ja vaig dedicar un apartat a definir el que per a mi és dansa. Aquí em limito a comentar que és un llenguatge expressiu i artístic que permet jugar i expressar-se a través del seu cos i del seu moviment. A diferència del mim, que intenta reproduir el més exactament possible un personatge o una acció, la dansa vol tan sols quedar-se amb allò que li suggereix aquell personatge o aquella acció. Amb la dansa, doncs, expressem sensacions.

En proposar activitats de dansa als infants, em proposo que el fer diari del nen s'enriqueixi.

Per exemple, amb *La dansa del despertar* recreem diferents accions que fem cada dia: despertar-nos, fer mandres, rentar-nos, pentinar-nos, vestir-nos, etc.

Quan ens llevem al matí o ens rentem podem deixar-nos influir per l'experiència tinguda en l'activitat d'expressió corporal-dansa i així la nostra acció en la vida quotidiana es pot enriquir.

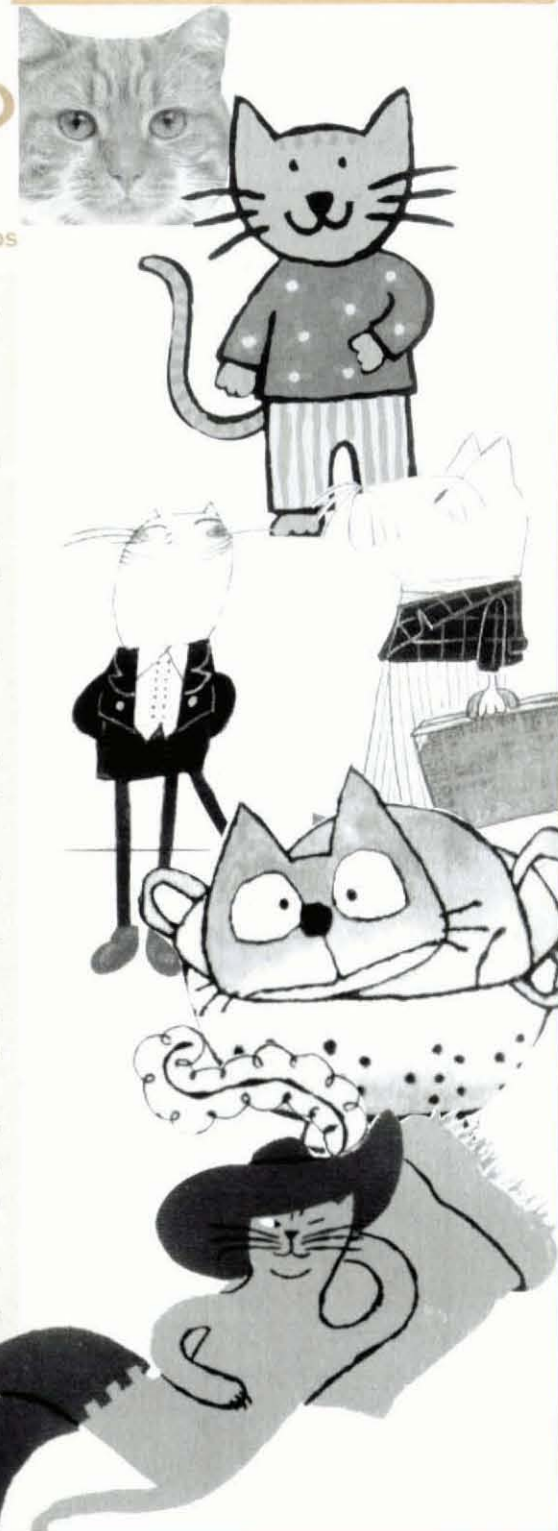
En oferir als infants la possibilitat de jugar corporalment de forma creativa a través d'alguna imatge o tot explorant amb diferents objectes, es creen moltes situacions de relació entre ells que ens permeten:

- D'una banda, observar la manera particular de cada infant de comunicar-se amb els altres.
- De l'altra, intervenir d'una manera o d'una altra segons cada cas.

Observant el joc de l'infant podem tenir pistes de com està, què li passa, com viu la seva relació amb l'entorn. És a dir, que el contingut i la forma del seu joc es nodreixen del seu estar a la vida. Però també podem ajudar l'infant a mi-llorar la seva manera de ser i estar a la vida a través de facilitar jocs que li permetin desenvolupar certes actituds i valors. Per exemple, en representar corporalment com tenim cura d'un ocell o una planta, pot servir-li de referència de com pot tenir cura i relacionar-se amb l'altre. De fet, les propostes de dansa que parteixen d'un conte són molt ben rebudes pels infants i responen a la necessitat que tenen de joc simbòlic. ■



Qui posa el cascavell al gat?



Estela Carcereny, Rosa Isern i Roser Ros

El gat és un animal mamífer carnívor de la família dels fèlids. Com tants altres animals, els gats protagonitzen un munt de llibres, alguns dels quals ens hem entretingut a buscar-los per llibreries i biblioteques amb l'ànim que en pugueu recomanar la lectura. Perquè hi ha infants que tenen gats a casa i això els motiva a voler saber més coses sobre l'animal que els fa companyia o, simplement, també perquè els adults podem aprofitar la seva inesgotable curiositat i fer-los treure el nas per alguns dels llibres que tenen per protagonistes aquests fèlids domèstics.

Sense més preàmbuls, aquí us oferim alguns llibres de gats ordenats segons diferents branques del saber.



Libres de coneixements

Quién hace mu, Madrid: SM, 1994, col. Clic-Clac.

Animals, d'A. ROSS, Barcelona: Timun Mas, 1994, col. Els Llibres de la Petita Princesa.

Gatos y gatitos, Madrid: SM, 1996, col. Clic-Clac.

¡Toca, toca!, Barcelona: Planeta, 1999.

La Marta compta els seus gatets, de M. WALSH, Barcelona: Timun Mas, 1998.

La gata Katy i el Bon Bec, de L. COUSINS, Barcelona: Serres, 1996.

El meu gat. Àlbum de fotos, de D. ALDERTON i T. DUNTON, Barcelona: Timun Mas, 1998.

Narracions del quotidià

Animals iguals

Gato tiene sueño, de S. KITAMURA, Madrid: Anaya, 1997, col. Mi Primera Sopa.

Dia i nit, d'A. BALZOLA, Barcelona: Cruïlla, 1985, col. El Jardí de Paper.

El gat, T. DURAN, Barcelona: La Galera, 1995, col. Quatre Estacions.

Vull un gat, de T. ROSS, Barcelona: Destino, 1991.

Animals oposats

Gat i gos, de D. LLOYD, Barcelona: Barcanova, 1989, col. Miranius.

Oscar y la gata de medianoche, de R. BROOKS i J. WAGNER, Madrid: Lóguez, 1999.

Gat i gos, de R. ALCÁNTARA i GUSTI, Barcelona: La Galera, 1998.

Narracions d'arguments imaginaris

El gat amb botes, Barcelona: La Galera, col. Popular.

La rateta que escombrava l'escaleta, Barcelona: Hymnsa, 1988.

Marrameu!!, de J. ARMANGUÉ, Barcelona: PAM, 1990, col. La Porta.

Ui, que l'atrapa el gat!, de N. BUTTERWORTH, Barcelona: Timun Mas, 1999.

«El gatet desobedient», versió d'E. DELGADO, a *Contes amb cançó*, d'Ara Va de Bo, Barcelona: PDI, 1997.

Un gat molt poc gat, d'E. O'CALLAGHAN, Barcelona: Edebé, 1995, col. Tren Blau.

I un dia tots vam ballar la dansa del petit vailet

març 20 abril 2000

Quantes vegades, davant un infant inquiet hem sentit dir: «tot ho toca, té la vista a la punta dels dits».¹

Tots els mestres sabem que els nens perceben les formes, el pes, les textures, etc., llepant, mossegant, tocant. És a partir del moviment i els propis desplaçaments que s'adonen de les característiques de l'espai que els envolta i prenen consciència de les pròpies possibilitats. Els infants viuen amb el cos.

La dansa és una de les activitats que permet, als infants, cantar, escoltar música, relacionar-se amb els companys, expressar verbalment accions i sentiments, i sobretot gaudir amb el moviment del cos.

Així, doncs, sempre he integrat la dansa com una activitat més amb els infants.

La dansa d'*El petit vailet*² agrada molt els nens i nenes de la classe de 4 anys.

A grans trets, es balla de la manera següent:

Per mitjà de la dansa, els infants canten, escolten música, es relacionen, expressen verbalment accions i sentiments i, sobretot, gaudeixen del seu cos. I encara és millor quan, com en aquest cas, s'hi interessin les famílies i entre tots es genera un clima d'afecte, alegria i complicitat.

Teresa Ribas

Mentre els dansaires canten la part de la cançó que explica la història del petit vailet, es desplacen en rotllana en sentit con-

tra rellotge, ja sigui caminant o en galop (fases A i B). En la tercera fase musical, la tornada —quan la lletra de la cançó no explica res i només va fent, «Oh lai la...»— ens deixem anar de les mans i ens posem amb els peus junts, i tot seguit cada nen balla sol, tal com vol. (fase B').

L'aprenentatge de la dansa *El petit vailet* ens va ocupar tres setmanes aproximadament i les activitats estaven integrades dins la distribució horària ordinària.

Els va costar adonar-se que una part del text explicava una història i una altra no. Deixar de caminar al final de la fase B i iniciar ràpidament el moviment lliure corresponent a la fase B' va resultar encara més difícil.

Per superar aquesta dificultat, vam anar fent

activitats en què uns representaven, de diferents maneres, les dues primeres fases i uns altres la tercera. Malgrat la dificultat, els agradava molt i sovint em reclamaven aquests tipus d'exercicis i els repetien quan jugaven.

Una mare em va comentar un dia que el seu fill li va dir com un gran descobriment «*mamá, es que cuando se baila la música no espera*».

Tal com he indicat, aquesta dansa ofereix la possibilitat que els nens i les nenes puguin ballar lliurement. També vam destinar estones de conversa per decidir quins moviments els agradaven més per tal de compartir-los.

Entorn de la dansa se'ns plantejaven dos reptes. L'un era comprendre bé la cançó: calia saber el significat d'unes quantes paraules. Vaig col·locar a la taula d'exposicions un tupí, una arengada, un crostó de pa i una carbasseta preparada per beure i xerricar. L'arada i l'acció de llaurar ho van veure en unes fotografies. Tots vam trobar ben aviat el significat d'aquells objectes.

L'altre era facilitar la identificació de les



El pe - tit va - let de ma - tés lle -

 va, a - ga - fa l'a - ra - da i a llau - rar se'n

 va. O lai lu, la la la, o lai la, la la.

El petit vailet
 de matí es llevà,
 agafa l'arada
 i a llaurar se'n va.
 -O, lai, la, la, la, la,
 o, lai, la, la, la.
 La mestressa és jove
 li du l'esmorzar,
 un turet de sopes
 i un crostó de pa.
 -O, lai...

Una arengadeta
 per poder passar,
 i una carbasseta,
 per a carregar.
 -O, lai...
 Allí baix a l'era
 una font n'hi ha,
 que qui vulgui beure
 s'ha d'agenollar.
 -O, lai...

parelles. Feia poc que havíem observat el cirerer de l'escola que estava carregat de cireres vermelles; afegeixo que des que va florir tots estaven intrigats per saber quin arbre era i finalment ho havien esbrinat.

Amb paper de seda i llana van fer cireres i després fulles amb dentetes que semblessin les del cirerer.

Quan ballaven, uns duïen cireres i els altres fulles. Les cireres les col·locava al costat dret d'un ballador i les fulles a l'esquerra d'un altre, de manera que s'aparellaven les cireres i les fulles que quedaven més a prop.

Les cireres i les fulles van esdevenir objectes preciosos que no es podien embrutar ni espatllar i els guardàvem en un cistell tapats amb un drap blanc. Així vam aprendre a trobar la nostra parella.

Finalment, vaig pensar que fóra bo deixar constància escrita d'aquesta activitat, que tant havia emocionat.

El tercer trimestre del curs 1997-1998 vaig pensar que fóra bo confeccionar un llibre a par-

tir del material fet pels infants a l'entorn de les activitats musicals i de moviment de la dansa que havien après. Juntament amb el casset, el posàrem a la biblioteca

D'aquesta manera reforçava els hàbits de recerca d'informació i afavoria que els nens que ho desitgessin poguessin tornar a ballar la dansa o, si més no, reviure-la.

Era interessant escoltar els infants

Un dia, després de ballar la dansa i quan ja havíem decidit quins eren els moviments que els agradaven més, per tal d'incorporar-los de forma sistemàtica a la dansa, vaig preguntar-los si estaven contents i si els agradava ballar.

-A mi m'agrada ballar la cançó del molinet perquè rodo molt.

A poc a poc uns quants es van afegir a la conversa i vaig recollir el següent:

-M'agrada ballar perquè m'agraden les cançons.

-M'agrada fer voltes perquè balli el vestit.

-M'agrada ballar perquè així ballo amb la meva germana.

–El meu pare també balla, balla sol, balla amb mi i la meva mare riu.

–M'agrada moure el cos i cantar.

–M'agrada quan sento la música i salto.

–M'agrada que ballem tots i tu també... És una festa.

–He après a saltar.

–Es difícil parar quan la música s'acaba.

–Quan ballo salto tot.

–Quan rodo *se me va la vista y todo el cuerpo está contento*.

Una sorpresa per a tots.

Un matí els vaig proposar que podríem ballar la dansa als pares. No els dirien res i així fóra una sorpresa.

Aquell mateix dia a les 3 de la tarda, els pares i avis es van trobar la taula d'exposicions al costat del nostre grup amb un crostó de pa el tupí, l'arengada i la carbasseta.

Tot plegat els era familiar i estrany a la vegada, només miraven i preguntaven què era allò.

No els ho podia dir. Els seus fills i néts si que ho sabien, però tampoc els ho dirien, era un secret.

Es va organitzar un bon aldarull, tothom hi deia la seva, però ningú n'estava del tot segur.

L'endemà, a les 9 del matí, al costat de la taula, penjat a la paret, hi havia un full amb un títol:



gès.

- Un pagès que va fer un àpat entre feina i feina.
- Això és d'una cançó.

A les 11 h, quan vam anar a jugar al pati vaig llegir aquelles frases als nens. Quina emoció!

A la tarda, amb els nens i les nenes vam escriure un cartell que deia:

L'últim dia d'escola esteu convidats tots a venir.
Hi haurà una sorpresa.

Que tothom digui la seva!
Què pot ser tot això?

Ningú no gosava començar, però motivats com estaven, quan els seus fills van entrar a la classe van trobar la manera d'escriure el que pensaven.

Heus aquí el que van escriure:

- És l'esmorzar per als nens que tenen gana.
- El pagès que va anar a treballar i després a esmorzar.
- És l'enterrament de la sardina i l'entrepà del berenar.
- És un menjar de pa-

No hi va faltar ningú. Al nostre espai, aquell dia només hi havia la taula d'exposicions en un racó i una rotllana de cadires. Al mig, els infants amb les cireres i les fulles ben posades i amb la memòria i els peus i les orelles a punt per fer-ho tot molt bé.

Vaig repartir als pares un full amb la lletra i la música de la cançó i els la vaig cantar. No va caldre demanar silenci.

Per fi els nens i nenes van cantar i ballar i per acabar van saludar.

Després dels aplaudiments, cada nen va anar a trobar la persona o les persones que l'havien anat a buscar i tots junts, avis i àvies, pares i mares, veïnes i cosines vam tornar a ballar la dansa, aquesta vegada amb molta alegria i una mica de desori.

Els vaig agrair la seva presència i col·laboració.

Unes mares comentaven entre elles que s'ho havien passat molt bé, quan van escriure què era aquella arengada i el tros de pa. Una àvia deia que amb pa sec es fan sopes que també alimenten.

Ens vam acomiadar amb un bon estiu per a tothom.

Vam quedar que a l'octubre, quan tornessin de vacances i tots anessin a la classe de 5 anys, a la biblioteca hi hauria el llibre i el casset, que els ajudaria a recordar que un bon dia tots junts vam aprendre i vam ballar la dansa d'*El petit vailet* i la podrien tornar a ballar. ■

1. EL SAC DE DANSES: *El galop. Danses catalanes i jocs dansats*, Barcelona: Alta Fulla, 1996.
2. *Ídem*, pàg. 51-54.

Fer música

Zoltán Kodály, músic i compositor hongarès, va concebre una pedagogia musical que comprèn tots els cicles escolars. El seu sistema s'ha convertit en punt de partida necessari per a qualsevol proposta, com la que l'autora proposa per a les primeres edats.

*Salen los niños alegres de la escuela
poniendo en el aire tibio
de abril canciones tiernas.
¡Qué alegría tiene el hondo silencio de la calleja!
Un silencio hecho pedazos
por risas de plata nueva.*

FEDERICO GARCÍA LORCA

De totes les experiències dutes a terme en els últims anys en el camp de l'educació musical cal destacar el sistema d'ensenyament musical hongarès sota les directrius de Zoltán Kodály. Hongria és considerat un dels països més avançats en l'àmbit de la pedagogia musical. És innegable el gran interès que ofereix efectuar un estudi en profunditat de les motivacions que condueixen als espectaculars resultats de la seva educació musical.

Zoltán Kodály, músic i compositor hongarès (1882-1967), va concebre una pedagogia de l'educació musical estructurada des de l'escola maternal a l'escola superior a fi de donar una cultura musical sòlida al poble hongarès.

En aquest article veurem a grans trets l'etapa de 0 a 6 anys d'aquest sistema d'ensenyament altament desenvolupat i que es fonamenta en els principis pedagògics següents:

- La importància de la música en la vida del nen, de l'adolescent i de l'adult.
- La integració de la música en l'ensenyament

Enriqueta Barniol

general, l'organització centralitzada de les activitats musicals, el material pedagògic-musical i els seus llibres de text.

- Una veritable planificació, seleccionant les matèries de cada nivell de forma simple i progressiva, però a la vegada estricta i concisa.
- Posar la música a l'abast de l'infant des dels primers anys, adaptant-se de forma gradual i progressiva a la seva capacitat. Les experiències musicals estan disposades en una estructura que segueix les fases normals del creixement del nen.
- L'ordre pedagògic de cada experiència d'aprenentatge va del so a la visió i del concret a l'abstracte.
- La consideració de la veu humana com a l'instrument més accessible a l'home, i com el millor mitjà per estudiar i apreciar la música, perquè és el més important de tots els mitjans d'expressió musical i comporta a més un grau d'agudeses auditiva molt gran i una interpretació musical molt conscient. Encara que mai no hagi après a tocar un instrument, el nen haurà adquirit els millors i més excel·lents mitjans per captar i apreciar la música.

L'educació musical al 0-6

La música és una part natural de la vida dels nens i, a l'educació infantil, l'hem de plantejar



com un procés de sensibilització i exclusivament dinàmic. Si durant els primers anys els infants tenen unes interaccions positives amb la música, podran construir una bona base que serà un mitjà important d'estimulació i desenvolupament personal per descobrir i saber emprar les seves possibilitats d'expressió. Tots els nens tenen instint musical i hem de despertar-lo mitjançant jocs (jocs musicals) que els estimulin les capacitats musicals. Moltes vegades el comportament musical dels infants és espontani, per exemple: cantussegien una cançó mentre juguen, o bé en demanen una abans d'anar a dormir, sovint toquen el tambor amb l'ajut d'una capsula buida i una cullera de fusta, a voltes ballen amb la música que sona en aquell moment, etc. Només cal que els observem mentre juguen, miren la televisió, etc., per veure la gran quantitat d'activitats musicals que es produeixen.

Aconseguirem un bon aprenentatge de la música, sempre que els nens l'hagin coneguda com una part més del seu entorn i, és clar, després de moltes experiències positives i estímuls. (L'entorn sonor i musical de l'infant en aquestes edats és més o menys confús: sons de la vida quotidiana, cançons, música escoltada i a vegades coneguda, televisió, ràdio, petits instruments, etc.; la descoberta i l'experimentació d'aquest entorn sonor és un dels objectius fonamentals de l'educació musical en aquests primers anys.)

Activitats musicals com les que sorgeixen espontàniament dels nens (com ara cantar cançons a les nines, fer el soroll dels cotxes i motos mentre juguen, etc.), o com les respostes de quan escolten música, tenint en compte

que aquestes respostes poden ser tant verbals com simples moviments reflexos de reacció vers el que estiguin escoltant, ens ajudaran a observar el desenvolupament dels seus coneixements musicals i avaluar-ne de manera positiva els aprenentatges.

Integració de la música

Haurem caigut en un greu error si pensem que la música ha d'esdevenir una simple eina per aplicar i assolir objectius d'altres àrees del currículum (com, per exemple, cantar cançons amb un títol relacionat amb la unitat d'estudi). Els materials musicals no han de ser escollits per la seva relació amb l'àrea que es vol treballar, sinó també per la seva qualitat musical. Per tant, és molt important que arribem a l'equilibri de manera que les activitats d'aprenentatge que seleccionem i utilitzem ens permetin assolir els objectius de l'àrea de música i d'altres àrees.

Les experiències musicals organitzades i guiades per professors i pares tenen un paper important en el desenvolupament musical dels infants; podrem aconseguir-ne unes bones respostes envers la música si presentem experiències com les següents.

El racó de música

Consisteix a disposar d'un espai musical (racó de música) on el nen pugui fer música lliurement, independentment de les sessions pròpiament musicals; on pugui reforçar les descobertes i els jocs musicals treballats en grup en la sessió de música. L'existència d'aquest espai

musical dins la classe és necessari per

1. Ajudar a prendre consciència de l'entorn sonor i permetre'n la descoberta, l'experimentació i l'escolta.
 2. Fer lliurement les activitats musicals individualment o amb uns quants companys.
 3. Valorar els objectes sonors usats en seqüències col·lectives.
 4. Descobrir i jugar amb el màxim possible de sons.
 5. Crear jocs i recrear els moments que els procuren goig i plaer.
 6. Explotar un dispositiu que permeti una alternança i un encadenament de seqüències dirigides de grup a joc individual i al revés.
- Per tant, l'espai musical respon a una necessitat natural de moviment i de joc de l'infant.

Immersion musical

Quan l'art del joc i l'art de la música s'uneixen per formar un únic camí per aprendre, la música pot enriquir les experiències dels infants d'incomptables maneres. Quan els educadors d'aquests nens tenim un sac ple de cançons i de recursos sonors, i quan a l'escola els nens poden disposar d'una bona quantitat de música enregistrada (a vegades, fins i tot, de música en directe) llavors estem preparats per alimentar aquesta immersió musical: el nen entén, escolta i, a poc a poc, aprèn i s'impregna de les cèl·lules rítmiques i melòdiques que formen aquests recursos sonors, cançons i músiques. Gràcies a aquesta impregnació l'infant pot explorar aquest material que a poc a poc el conduirà a la descoberta auditiva dels elements del llenguatge

ge musical. Vegem alguns d'aquests moments:

1. Quan la Clara gronxa la seva nina, i la senyoreta l'ajuda cantant-li una cançó de bressol.
2. Quan en Carles condueix un camió, i la mestra hi afegeix efectes de so de motor, de clàxon, etc.
3. En un altre moment, la cançó de felicitar ens ha amenitzat la celebració de l'aniversari de la Roser.
4. Quan hem hagut d'entrar tot corrent a la classe perquè s'ha posat a ploure i han cantat una cançó de pluja.
5. I els acostumem a escoltar música (podem organitzar racons d'audició).
6. Quan consolem les llàgrimes de l'Enric bressolant-lo.
7. Quan volem organitzar el grup i comencem el dia cantant, ballant o escoltant.

8. Fent escoltar un recurs sonor per invitar a la calma, sigui quin sigui el moment del dia, o per cridar l'atenció dels nens.
9. Quan anem d'excursió i cantem durant la caminada o a l'autocar.
10. Fent escoltar el casset que l'Elisenda, tota emocionada, ha portat de casa.

Concerts

Portar als nens a concerts que es facin a l'escola, al barri, a la ciutat. Amb aquestes actuacions, els nens assimilen la música de la mateixa manera com assimilen d'altres aprenentatges. Aquestes situacions

- Permeten que la música passi a ser una part de l'estructura de les seves vides.
- Ajuden a aconseguir una base per als futurs aprenentatges de música dels infants.
- Faciliten la interacció entre els nens i els materials musicals.
- Aconsegueixen l'assoliment dels objectius de l'educació musical.

Un desenvolupament dels conceptes musicals

Cal fer progressar el nen en la percepció, la producció, la identificació, la diferenciació de sons i l'entorn sonor. Tots els conceptes que s'estudiaran en els anys futurs seran preparats en aquesta etapa i, de fet, tots els elements musicals poden ser perfectament explorats en aquestes edats primerenques. Els conceptes musicals es

desenvolupen quan el nen petit canta, parla rítmicament, escolta, es mou, crea i explora una varietat de fonts de sons instrumentals, electrònics i del medi ambient. Però hem de ser prudents de no tractar de forçar-los massa aviat a aprendre conceptes específics per mitjà d'instruccions directes, com ara llegir notes musicals abans que estiguin preparats per poder fer-ho.

El primer pas per desenvolupar els conceptes musicals serà experimentant el concepte en una gran varietat de formes sensorials: escoltar, buscar, veure, tocar, explorar, manipular, etc. Una vegada que l'experiència sensorial està feta i el nen s'adona del concepte, comença el procés de fer-s'ho seu. Això vol dir jugar amb una idea musical de moltes maneres, que el portarà a una comprensió àmplia i profunda adonant-se de la idea específica que ha explorat.

Les comparacions són una manera d'ajudar a començar a classificar idees. Hem de començar amb comparacions àmplies i progressar a diferències cada vegada més petites. Els contrastos són generalment més fàcils de comparar que les similituds.

I finalment

Certament que a part d'aquest sistema d'ensenyament musical n'hi ha d'altres amb resultats notables, però la majoria d'aquests es fonamenten d'alguna manera en molts punts pedagògics que Kodály va establir en el seu sistema. Enfront dels que puguin aparèixer, l'ensenyament musical de Kodály seguirà essent el clàssic innovador, pioner i font d'inspiració per a tots els que a posteriori el vulguin emular. ■



Conversa amb Eulàlia Bosch

El diàleg de l'art

INFÀNCIA: *Quina és la història del pròleg del llibre Fer plàstica, un procés de diàlegs i situacions?**

EULÀLIA BOSCH: Quan em van fer la proposta d'escriure aquesta introducció, no veia gaire clar quin podia ser el meu paper. El llibre consta d'un conjunt de treballs

que s'havien fet durant els últims cursos i que es volien recopilar i oferir a la resta de mestres per tal de despertar-los la curiositat per l'educació estètica. I és va produir, una vegada més, aquesta situació tan pròpia dels responsables educatius d'aquest país, que et fan més propostes de les que pots assumir, i vas dient que no, i et van enredant, i al final no et queda cap més remei que posar-t'hi.

Com que el tema m'interessava, vaig proposar una trobada per tal que els autors exposessin els seus treballs i jo pogués fer-me així una idea de primera mà sobre les seves propostes.

Mentre ells parlaven, jo em deia a mi mateixa: «però si no hi tinc res a dir; no tinc res per afegir, em sembla perfecte el que diuen; em sembla magnífic; resulta molt estimulants, però no sé quin paper hi puc fer jo».

I.: *I què vas fer?*

Eulàlia Bosch és professora de filosofia. Des de l'Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia, va potenciar el programa Filosofia 6-18 i, com a cap del Servei Educatiu del Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA) va treballar en l'acolliment i accés dels visitants al món de les arts. Entén el diàleg com a essencial per a l'educació estètica. La recepció de l'art, a diferència d'altres matèries, barreja dades objectives amb d'altres de personals i úniques. Implica, per tant, posar en qüestió, compartir i enriquir-se mútuament.

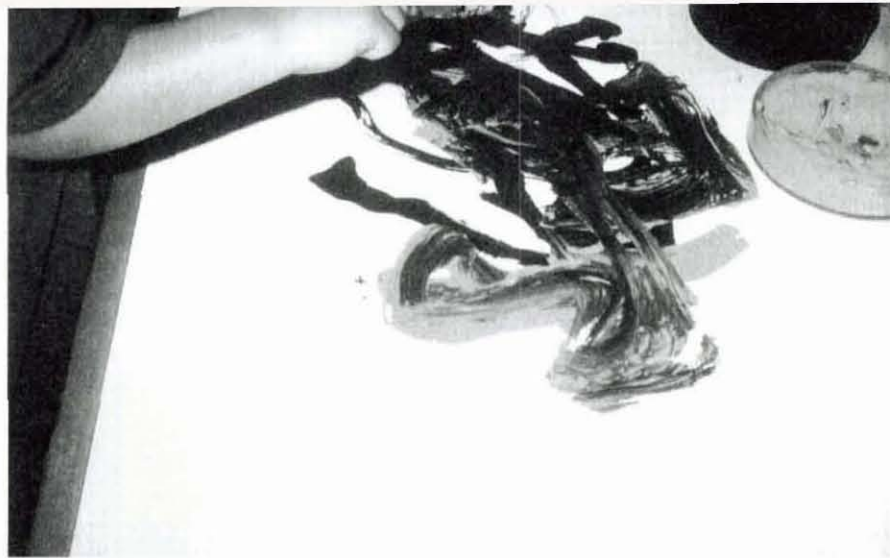
INFÀNCIA

E. B.: Vaig decidir escoltar i deixar la reflexió per a més endavant. Em vaig posar a prendre notes, de la manera més acurada que podia, d'allò que s'anaven dient. Així va ser com va néixer el pròleg d'aquest llibre, com una transcripció de la conversa.

I.: *Com és que vas mantenir l'estructura de conversa?*

E. B.: Perquè em sembla el format més adequat per referir-se a l'educació estètica. Em resulta bastant fora de lloc partir de principis universals per jutjar experiències estètiques que es presenten com a possibilitats. De fet, jo sóc llicenciada en filosofia i, per tant, tinc un gran respecte pels conceptes establerts, però encara sento una inclinació major per la recerca que implica posar-los en qüestió. I, en especial, pel que fa a l'educació estètica, trobo que el diàleg és fonamental.

Perquè la característica de les arts, a diferència de les ciències, per exemple, és que remetent directament a l'experiència de cadascú, i l'experiència de cadascú és única i irrepètible. O dit d'una altra manera, si davant d'una pintura, d'una escultura, d'una obra d'art que veiem al carrer, o asseguts a la platea d'una sala de concerts o d'un teatre, de sobte se'ns desperta la sorpresa, se'ns desvetlla una fascinació irrefrenable per allò que tenim al davant, aleshores es posen en marxa simultàniament dues línies d'interrogants. S'entrecreuen dos discursos: un, que es pregunta per qüestions com qui ho ha fet, des de quan és aquí, com s'ha fet, etc.; i un altre que troba l'expressió en encapçalaments com «em recorda aquell dia que...», «fixa't com s'assembla a...», «de fet no és del mateix tipus, però en canvi...» És a dir, el coneixement anomenat objectiu i el



coneixement provinent de l'experiència es troben davant d'una única obra.

Un animador cultural que atengués aquest visitant de museu o a aquest espectador de teatre que s'interroga a si mateix mai no sabria si havia de començar per dir allò que sap o per compartir i escoltar allò que no sap, que és l'experiència de l'altra persona. Tinc la impressió que aquesta és una característica essencial del coneixement que transmeten les arts. Aquesta forma de coneixement no és ni més ni menys important que les altres, està al seu mateix nivell, però és diferent.

I.: *Pots posar-nos-en un exemple?*

E. B.: Sí, a tots nosaltres, mestres des de fa tants anys, ens resulta fàcil d'entendre que per explicar als nostres estudiants les integrals cal haver parlat de fets tals com que hi ha una seqüència de números i que hi ha la suma i la resta, i totes aquestes coses. En relació amb les arts, això no passa. La pregunta d'un nen de tres anys davant d'una peça –històrica o contemporània– pot fer-nos ballar el cap molta estona. És per això que em sembla que el diàleg és l'única forma possible per avançar en aquest coneixement de les arts que barreja saber i sentir, emoció i coneixement. I és per això que em sembla que és adequat oferir les arts als nens petits.

I.: *Creus que amb els nens es pot mantenir un diàleg de tu a tu?*

E. B.: Sí, perquè les arts requereixen curiositat. La gent gran és curiosa si vol; els nens són curiosos per necessitat, i aquesta és una diferència molt important. Els grans que no són curiosos no es moren, simplement viuen com les bledes, com els espinacs, com les patates a sota terra, però no es moren, és més, duren molt; hi ha gent que dura molt, incompre-

ment, perquè no ha estat mai curiosa de res, simplement va fent la seva videta. Es pot viure sense ser curiós, però no es pot viure la

vida humana, crec jo, sense ser curiós. Es pot viure perquè no et mors, però vius al nivell mínim per no morir-te, no al nivell màxim per sentir el plaer de viure. Crec, per tant, que la curiositat és un element fonamental en la vida dels homes, i els nens la tenen per necessitat perquè els nens són estranys que acaben d'aterrar al món, i s'espavilen per instal·lar-s'hi o els serà molt difícil sobreviure. És a dir, la seva pregunta és radical. No és allò de «m'ho passaré millor si sé...» És que si no sé, ho tinc molt marge.

Probablement un nen mai no ho diria així, però ho viu així, perquè és realment la seva situació objectiva. En aquest sentit, el que els nens aporten és una curiositat infinita per tot. En canvi, aquesta és una característica que nosaltres perdem. Molts de nosaltres som curiosos respecte a algunes coses, però d'altres les deixem per a altra gent: «això a mi no em toca...», «jo d'això no en sé...», «ja ho preguntaré, en tot cas...»

Els nens, que ho són tot en potència i res encara definit, estan encuriósits per tot alhora. No els crea cap problema, o com a mínim cap problema especial, preguntar-se al matí «on van la gent quan es mor?», a la tarda «pot tenir fills la lluna?», o finalment «per què no es pot beure aigua després de menjar xocolata», cosa de la qual mai no n'he sabut la raó, encara que a casa meva sempre es va dir.

Totes aquestes preguntes poden conuiu- re en ells alhora i nosaltres,



Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®

grans, intentem, de tant en tant, respondre'n alguna o seguir-los la veta i aparcar-ne d'altres que són més difícils o que ens portarien a deduir que no en sabem la resposta. La virtut que tenen les arts com a eina educativa és la de mantenir oberta la curiositat sense aquesta maleïda necessitat, que de vegades tenim els grans, de tancar-ho tot amb una resposta definitiva. És a dir, ens permet de pensar què passa si pinto amb xocolata, o què passa si començo a prendre els colors tots barrejats i no un darrere l'altre; o què passaria si l'espai dedicat a la plàstica deixés de tenir les maleïdes taules de fòrmica verda que són iguals a totes les escoles, amb un paper al damunt, que també és de la mateixa mida a totes les escoles i del mateix color blanc.

I.: *Creus que es pot afirmar que de la manera de treballar l'art es pot deduir una certa manera de situar-se davant de la vida?*

E. B.: En certa manera, sí. En les arts és on es produeix el moment màxim de diversitat i de desig de saber, de saber com fer, què fer, de quina manera fer-ho i per què fer-ho. Cal advertir, a més, que aquests són els estímuls màxims del coneixement, és a dir, d'aquesta possibilitat que els homes visquin a la terra com a tals i no sols com a bledes o com a espinacs.

I.: *En aplicar aquest diàleg a l'hora de fer plàstica hi ha un enriquiment mutu, entre infants i adults?*

E. B.: El contacte amb els nens és el contacte amb un interrogant sempre a mà. El contacte amb els grans és el contacte amb el mètode de saber què fer amb els interrogants i com anar-ne tancant alguns, perquè als adults no ens agrada viure amb gaires interrogants oberts. Crec que les arts són una eina precisa per treballar en aquest sentit, al costat de les ciències, al costat de moltes altres coses, naturalment. Les arts, totes barrejades —on pot passar que comencis parlant del color i acabis fent teatre, per exemple—, són un terreny ben assaonat per resseguir misteris.

I.: *I, quant a l'art a les escoles, què penses?*

E. B.: D'art, a les escoles, n'hi ha d'haver més, encara que els nostres programes no ho promoguin, perquè si és així tindrem gent amb una capacitat de viure la vida amb molt més coneixement i molt més plaer alhora, i es trencarà d'una vegada aquest estúpid divorci entre saber i sentir. ■

* Eulàlia BOSCH, Montserrat NICOLÁS, Carme COLS, Lluís VALLVÉ, Georgina VILA, Soledat SANS: *Fer plàstica, un procés de diàlegs i situacions*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1999, col. Temes d'Infància, núm. 33.

Paul Klee inspira un Sant Jordi

Era un magnífic diumenge d'abril quan vaig anar a la fira de Sant Jordi que cada any se celebra a Sant Just Desvern amb la idea de conèixer els treballs que els infants que van al taller el Carrau Blau havien fet

per a la fira. El sol enlluernador de les dotze del migdia em va dificultar veure d'entrada l'ambient que al taller s'havia preparat per a l'ocasió. La foscor, o més ben dit la claror, de les espelmes contrastava amb la llum exterior, fet que et demanava un petit temps d'adaptació, d'aturar-te per poder entrar i seguir amb seguretat l'itinerari que s'havia preparat per a la fira.

Una primera impressió t'atreia, l'immens drac que ocupava una gran part del taller amb una llarga llengua i, sota de la bèstia, una gran pantalla de vídeo on es reproduïa la lluita del jove Sigfrid contra el drac Fafner en una adaptació de *Sigfrid* de Richard Wagner. Era impactant la similitud entre el decorat de l'òpera i el taller.

Els motius d'inspiració es troben en l'entorn immediat dels artistes, però també en aprofundir en camins, tècniques i temes que han obert altres artistes. Això és el que fan els infants del taller de plàstica de Carrau Blau amb les cases, les plantes, les persones i l'obra, pensament i tècniques de Paul Klee. Ens en faciliten els materials i les tècniques, a més de les obres, que es van exposar a Sant Just Desvern.

Soledat Sans i Felip Ferrer

La música wagnèriana contribuïa a crear un clima majestuós i fantàstic en el taller convertit en una curiosa sala d'exposicions.

A poc a poc els ulls es van anar acostumant al nou ambient,

i es començaven a descobrir la multiplicitat de treballs que cobrien les parets i els taulells del taller; en aquesta amalgama de color i textures es podia descobrir com entre els treballs dels nens hi havia pintures de Klee, en plena harmonia amb l'entorn.

El fil conductor de la mostra d'aquest Sant Jordi, fruit del treball dels infants durant uns quants mesos, era Paul Klee. La seva persona, el seu pensament i la seva obra han anat impregnant les diverses propostes de treball que han realitzat els infants. Lluny del mimetisme, de la simplificació, es percebia un procés dialogant de creació individual i col·lectiva.

Quan estava contemplant uns dibuixos dels infants, algú es va acostar per remarcar-me la similitud entre la solució estètica que els infants havien trobat en una pintura amb una obra de Klee que encara no coneixien. A partir d'aquest comentari vaig descobrir que l'aproximació que es proposava als infants a l'obra de l'artista no era lineal. No seguia un únic procés; en algunes propostes de treball se'ls plantejava tractar un tema o l'aprofundiment d'un problema geomètric espacial o estètic i posteriorment, com era el cas comentat, sorprenia l'aproximació que hi havia a l'obra de l'artista. Altres vegades la proposta partia de contemplar una pintura de Klee, impregnar-se de la seva tècnica, del seu ritme, de la seva estètica i plantejar un repte per llegir la realitat d'acord amb el que s'havia descobert del treball de l'artista.

Un treball d'aproximació, de tempteig de creació i recreació que es combinaven per aprofundir els propis aprenentatges tècnics i expressius i el coneixement de la vida, el pensament i l'obra d'un artista.

Mitja dotzena de fulls de paper DinA4 (per un moment vaig pensar que potser la tria del DinA4 tampoc no és casual i el que es proposa el taller és retre homenatge a la racionalitat del grup de la Bauhaus, on va treballar Paul Klee, però, potser no calia especular tant) permetien apropar-se al que ha orientat el treball de la mostra.

Els reproduïm a continuació.



Sant Jordi 1999

Al principi és l'Acte, però més enllà hi ha la Idea. I ja que l'infinit no té començament ni fi, haurem d'admetre la primacia de la Idea.

PAUL KLEE

La idea d'aquest any ha estat emprar l'estudi d'un pintor difícilment assequible, com a font de propostes. N'hem conservat d'una banda l'exemple de la seva immediatesa i la simplificació de la imatge poètica i personal, i de l'altra la complexa subtileza i elaboració de la tècnica.

Però Paul Klee és també un pintor màgic. I la seva màgia ens ha sorgit del Drac de la nostra tradició. L'hem construït amb material reciclat i reposa a la cova de colors formada per tots els dibuixos i pintures de cada infant del taller.

No hi podia faltar, això no obstant, la música per ajudar a crear una atmosfera de somnis i de realitats immaterials que potser un dia els infants reviuran el record.

Totes les coses són, finalment, preferibles. I el que ha quedat del passat, el que queda de la vida, és l'esperit. L'espiritual en l'art és el que en l'art és artístic. L'exigència d'absolut és la mateixa en totes les direccions en què actuem.

PAUL KLEE

A continuació detallaré els temes i les tècniques utilitzats, enllaçant-les amb alguna cita del pintor, per tal de refermar la nostra proposta de treball.

Bon dia de Sant Jordi i que gaudim d'aquesta festa de colors!



Cases

S'hauria de fer un curs al marge del complex escolar. A l'aire lliure, sota els arbres, prop dels animals, vora els rierols. O bé sobre les roques tocant el mar.

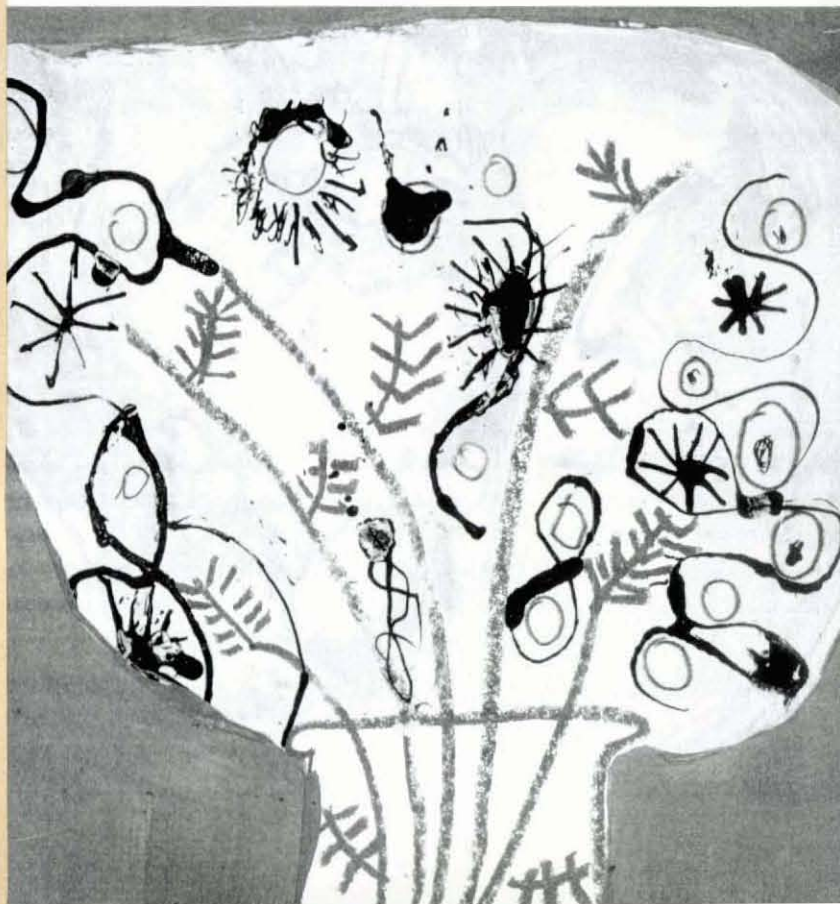
PAUL KLEE

Tema

Dibuix al natural de Can Ginestar
 El Carrau Blau des del carrer Bonavista
 Dibuix al natural de la casa núm. 2 del carrer Padró
 Les cases de pisos del carrer Església xamfrà Bonavista
 La casa i les escales del carrer Església núm. 22
 Dibuix al natural del Mercat
 Dibuix al natural de l'edifici Walden 7
 Composicions geomètriques elementals sobre edificis imaginats
 Dibuix simplificat d'una casa sobre un fons puntejat
 Proves de color i grafia

Tècnica

Tremp i ceres sobre cartró
 Tremp sobre cartró
 Oli sobre tela
 Oli sobre tela
 Oli sobre tela
 Ceres esgrafiades sobre paper
 Oli sobre tela
 Ceres sobre paper i vernís de fusta transparent
 Aquarel·la i retolador sobre paper
 Aquarel·la sobre paper crema



Plantes

El diàleg amb la naturalesa segueix sent per a l'artista una condició sine qua non.

PAUL KLEE

Tema

Dibuix al natural d'observació de les plantes del jardí de Can Ginestar
 Mural col·lectiu
 Esgrafiats i dibuix de plantes sobre fons de color
 Interpretacions lliures sobre plantes
 Observació al natural d'una branca d'ametller florit

Tècnica

Llapis sobre paper
 Pintura sobre paper d'embalar
 Aquarel·la sobre fons de guix sobre fusta
 Oli sobre fons de guix sobre fusta
 Bena de guix, llapis i oli sobre fons de guix sobre fusta
 Betum, ceres, Nescafé i oli sobre cartró
 Pintura plàstica i llapis sobre fusta

Personatges

El geni no s'ensanya, car no és norma, sinó excepció.
PAUL KLEE

Tema

Imatge simplificada d'un personatge inventat

Dibuix d'observació al natural i treball recíproc

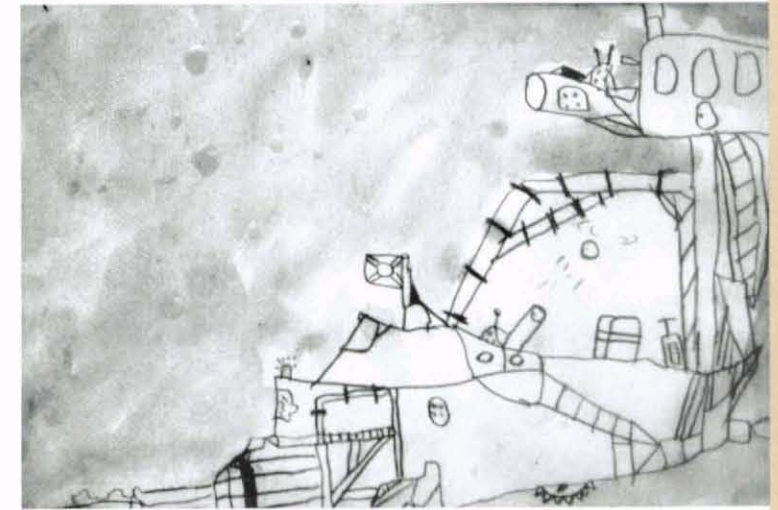
Imatge sobre la idea de personatge

Tècnica

Dibuix a ploma, canya o fusta amb tinta sobre paper de petit format

Llapis, tinta i lleixiu sobre paper d'acabat lliure

Pastel sobre tela encolada sobre cartró



Dibuix lliure

L'art ateny el món de les diferències: cada personalitat, havent assumit els seus propis mitjans d'expressió, té veu i vot en aquest assumpte.
PAUL KLEE

Tema

Reinterpretacions de temes lliures

Tema lliure amb imatge sobre fons reciclat

Temes lliures amb esgrafiats lineals

Tècnica

Dibuix a ploma sobre paper

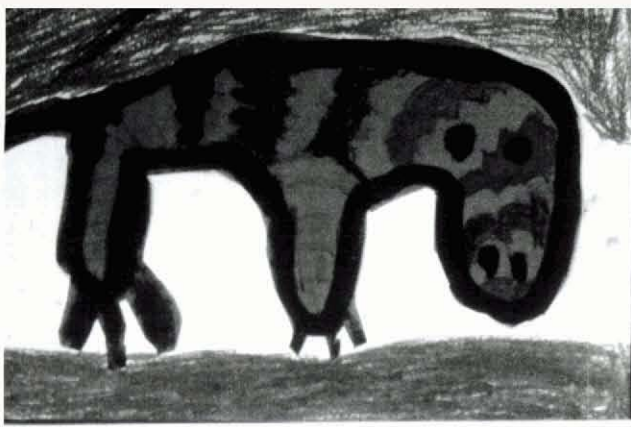
Tinta i Nescafé sobre cartró

Tremp, llapis i oli sobre plàstic encolat sobre cartró

Ceres, tremp i llapis sobre paper encolat sobre cartró

Betum de sabates sobre cartró

Ceres sobre paper



Cloenda

L'art no reproduceix el visible; fa visible.
PAUL KLEE

I ho fem visible tímidament, amb la poca llum de l'espelma vermellosa pensant que tot plegat forma part, tan sols, d'un camí iniciat per uns infants que prenen amb realitats vives i del seu abast.

Pensar, abans que en la forma, en la formació. Prosseguir amb energia el camí. El que és productiu, essencial, és el camí. L'esdevenir es manté per sobre del ser.
PAUL KLEE

Tradicció, innovació, motivació, cohesió, coherència, imaginació, experimentació, són algunes de les idees que els senzills fulls ens suggereixen presidits per títols clàssics «Dibuix lliure», «Personatges», «Cases», «Plantes», però seguidament podem descobrir-ne les propostes de treball, la reinterpretació, la simplificació, la imaginació, i una llarga enumeració de tècniques: llapis, pintura, bena de guix, betum, ceres, sobre paper reciclat, cartró, plàstic, etc.

La lectura dels petits fulls de paper obren tot un seguit de possibilitats i ens permeten imaginar la dinàmica de treball que els infants troben al taller, com una font d'inspiració, de cultura i d'acció creativa en la qual ells també són els veritables protagonistes, com ho eren el dia de la fira quan amb ulls lluents ens mostraven els seus treballs i veien com tots nosaltres ens sentíem captivats.

Tot i que no sóc tan temerari com per pensar que entenc el nucli de la creativitat, tinc curiositat per espiar-la tot el que m'és possible.

PAUL KLEE

Despertar-se



Son i despertar són preocupacions de la nostra societat. També són processos biològics que tenen una clara influència sobre les activitats posteriors que es duen a terme. A poc a poc es va aprofundint en la manera com funcionen i quines alteracions poden presentar, sobretot en els infants.

Eduard Estivill

El son és un procés biològic comparable al descens per una escala amb un inici (adormir-se) i un final (despertar-se) i un final (despertar-se) (vegeu fig. 1).

El primer esglaió l'anomenarem somnolència o fase 1 del son: és el fet d'adormir-se, situació per a la qual el cos necessita un estat de relaxació, amb absència de moviment i una posició adequada, normalment estirat o reclinat. Si no es donen aquestes circumstàncies no és possible el son, llevat de casos extrems de somnolència diürna en els quals adormir-se pot aparèixer fins i tot estant asseguts (per exemple, conduint). Però aquests són casos patològics i, en aquest article, només ens ocuparem de fenòmens fisiològics, és a dir, dels processos normals. Quan la posició és la correcta, calen uns moments de màxima relaxació i immobilització del cos (ningú no s'adorm movent-se) perquè es pugui produir la famosa dessincronització del ritme alfa cerebral: estat de les ones observat en l'electroencefalograma fet en una persona que s'adorm. Apareix un ritme alfa que es va fragmentant (dessincronitzant) i que és característic d'aquesta fase del son. És quan el cos es relaxa totalment i poden aparèixer les típiques sacsejades, normalment de les cames, semblants a puntades de peu, que fins i tot poden arribar a despertar-nos i que es poden associar a somnis del tipus de caiguda.

Aquesta fase del son obre pas a les fases posteriors de son superficial, son profund i fase REM que s'intercalen la resta de la nit i que acaben en el moment anomenat despertar, que consisteix en la recuperació de l'estat de vigília. Hi ha dos tipus de despertar: l'espontani i el provocat.

El despertar espontani

Despertar-se espontàniament és el que es produeix després d'un nombre determinat d'hores de son. Quan s'estudia el procés de dormir al laboratori d'una unitat de somni s'observa que es produeix un petit moviment (anomenat en anglès *arousal* i que no té traducció en la nostra llengua) que dóna lloc a un canvi ràpid en aquest tipus d'ones cerebrals (normalment

son superficial = fase 1 i 2
son profund = fase 3 i 4

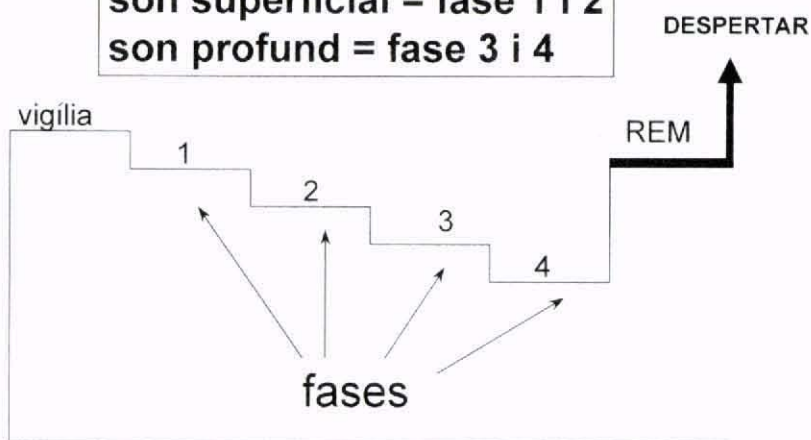


Fig. 1. UN CICLE DE SON

d'ones lentes a ones ràpides) i s'inicia llavors la vigília. Es recupera la connexió auditiva al nivell necessari per poder entendre ordres, processar-les o respondre-hi, com també la capacitat de moviment que ens permet llevar-nos i començar el dia. Aquesta reacció de despertar-se pot aparèixer sense cap estímul extern que el provoqui i rep el nom d'espontani.

Realment, no és tan espontani, sinó que respon a mecanismes interns circadianis, és a dir, a ritmes biològics. Recentment s'ha demostrat la funció de l'hormona adrenocorticotropa i més concretament el cortisol, substància química que quan s'acumula a la sang està íntimament lligada al despertar espontani. No es coneix exactament el procés pel qual aquesta hormona inicia la seva funció, però estaria relacionat amb l'actuació d'altres hormones, com la melatonina, que comença a desaparèixer de la sang quan el cortisol inicia la seva presència, cosa que s'esdevé, al seu torn, quan comença a sortir la llum solar, és a dir a la matinada, i la temperatura del nostre cos augmenta unes dècimes. És a dir, que el procés del despertar fisiològic i espontani no és casualitat, sinó la resposta final a un procés en el qual intervenen hormones, temperatura corporal i llum.

El despertar-se espontani va seguit d'una sensació d'haver dormit bé, és a dir, de son reparador. Es produeix normalment després de 7-8 hores en un adult, 11-12 en un lactant, 9-10 en un infant, 8-9 en un adolescent i 5-6 en una persona gran de més de setanta anys. Per tant, el despertar seria adequat si va seguit d'aquesta sensació de benestar. Això no obstant, si aquest despertar espontani es produeix després de poques hores de son (per exemple, la meitat en cada un dels casos esmentats ara mateix), la sensació és d'un son poc reparador amb símptomes com pesantor de cap, cansament físic, fatiga mental amb poca capacitat de reacció, etc.



No concixem gaire bé les causes d'un despertar espontani precoç, és a dir, després d'un nombre insuficient d'hores de son. És el tipus de despertar que es produeix en casos d'estats de decaïment o lleus depressions en què una persona se'n va al llit sense dificultat, s'adorm ràpidament i al cap de 2-3 hores es desvetlla sense cap estímul extern i no es pot tornar a adormir. En realitat, en aquests casos sembla existir una alteració en el mecanisme del despertar i una altra alteració en el mecanisme d'adormir-se. Això és així, ja que hi ha altres persones que es desperten espontàniament i precoçment (per exemple, per la «sensació» que han d'anar al lavabo) i es tornen a adormir ràpidament. En aquests casos podria estar alterat el mecanisme del despertar-se, però no el d'adormir-se.

El despertar provocat

El fet de despertar-se es pot produir artificialment com a conseqüència d'un estímul extern, de tipus auditiu (el més freqüent), tàctil o olfatiu. L'estímul interromp la fase de somni i apareixen de seguida ones ràpides que condueixen a la vigília.

La capacitat auditiva roman activada durant la nit encara que de «menor intensitat», és a dir, si apliquem estímuls auditius suaus a prop de la persona que dorm, per exemple en forma de picament de mans, observem un petit canvi en les ones cerebrals que pot anar seguit o no d'un moviment corporal (girar-se al llit). Si l'estímul persisteix amb la mateixa intensitat el cervell s'hi acostuma i ja no hi respon amb moviments o amb canvis de posició.

Al contrari, si s'incrementa la intensitat de l'estímul acústic, la persona pot arribar a despertar-se, és a dir, a entrar en l'estat de vigília. La intensitat de l'estímul necessari per despertar-se varia segons la fase del son en

què ens trobem. Si ens trobem en un son profund, la intensitat ha de ser alta i repetitiva. Al contrari, en una fase de son superficial (fase 2) o fase REM (on es produeixen els somnis) n'hi ha prou que sigui moderada.

Alguns d'aquests estímuls poden arribar a integrar-se en els somnis, de manera que en formin part. No és estrany que persones que pateixen apnees (tancament del pas de l'aire per les vies aèries superiors durant el son) expliquin que somien que s'estan ofegant sota l'aigua. Això no obstant, és curiós que el cervell humà pugui ser selectiu pel que fa als estímuls acústics. Per exemple, es pot comprovar fàcilment que una mare amb un nadó és capaç de dormir amb els sorolls d'una forta tempestat i, en canvi, es desperta al més petit gemec del seu bebè.

Una cosa semblant passa amb els estímuls tàctils. Un estímulo suau pot provocar un canvi de posició i l'aparició d'ones cerebrals diferents; en canvi, si persisteix, el cervell s'hi habitua i desapareixen els canvis. Per exemple, si col·loquem la mà sobre un braç o una cama de la persona que dorm, aquesta es pot moure lleugerament, però si després de posar-l'hi l'hi mantenim, deixarà de respondre-hi i continuarà dormint.

Menys coneguda és la influència dels estímuls olfactius en la funció de despertar. De fet, se sap que existeixen algunes substàncies suficientment intenses que poden provocar algunes reaccions d'*arousal* o despertar, però encara hi ha pocs estudis sobre aquesta funció. Un gran avenç per a la humanitat seria produir un aroma que despertés la persona. Això seria molt útil en el cas d'emanacions de gas on la persona s'adonaria de la fuga si el gas estigués impregnat d'aquest aroma.

Formes de despertar-se i estats anímics després de despertar-se

És ben sabut que algunes persones es desperten ràpidament, és a dir, tot just obren els ulls i ja es troben en ple rendiment, parlen fort, es mouen, programen el que han de fer durant el dia o, per dir-ho d'una altra manera, simplement salten del llit i comencen a «funcionar». Al contrari, hi ha una altra mena de persones que es desperten lentament. Primer comencen a sentir-hi, però parlen poc, just per dir bon dia, s'estiren i es queden alguns minuts dins del llit. Després necessiten una estona per aconseguir el seu rendiment òptim.

Despertar-se ràpidament acostuma a ser propi de persones amb una

determinada forma de «rendiment nocturn»: el seu millor moment no és precisament la nit, acostumen a tenir son aviat, és a dir, se'n van a dormir d'hora i es lleven d'hora. Al contrari, els que tenen un despertar lent no acostumen a trobar mai el moment per anar a dormir, s'entretenen i sempre tenen alguna cosa a fer abans d'anar a dormir. Les persones amb el despertar ràpid acostumen a presentar també un predomini diürn de les seves activitats (es lleven d'hora i se'n van al llit aviat), mentre que els que es desperten lentament acostumen a tenir un predomini nocturn de les seves activitats (es llevarien tard si poguessin i anirien a dormir tard si els ho deixessin fer).

Això és especialment cert en els infants. Les característiques que hem exposat semblen tenir un clar condicionant genètic, ja que s'observen des del mateix moment del naixement. Hi ha lactants de sis o set mesos que ja mostren aquestes característiques. Els que es desperten ràpid solen fer-ho obrint els ulls sense gaires crits ni plors, connecten relativament bé, atenen els estímuls, sobretot acústics (veus de la mare) i presenten pocs problemes. Els que es desperten lentament són també molt típics. El plor és molt habitual els primers moments després de despertar-se, obren els ulls a poc a poc i, sobretot, estan de molt mal humor. No atenen gaire les paraules, rebutgen l'alimentació, normalment aigua o llet, i necessiten un cert temps per arribar a un estadi acceptable de comunicació amb l'ambient. Aquestes característiques es mantenen en el decurs de la vida. És típic que els que es desperten ràpidament no tinguin problemes quan van a escola, acostumen a ser puntuals, i tampoc no presenten problemes quan els seus pares els indiquen que és hora d'anar a dormir. Al contrari, els que es desperten lentament acostumen a arribar molt just a classe, i sempre troben alguna excusa per endarrerir el moment d'anar-se'n al llit.

Trastorns del despertar-se

Fins aquest moment només hem parlat del fet de despertar-se com una funció fisiològica, però es donen també diverses alteracions dins de la medicina del son que defineixen alguns trastorns d'aquesta funció.

Són freqüents en els infants els *despertars confusionaris*, els quals consisteixen en estats de vigília parcial en què semblen estar desperts, però

alhora confusos, no entenen bé les ordres senzilles, estan espessos o feixucs si se'ls indica que executin alguns moviments i parlen amb dificultat. Aquests estadis poden tenir diferents intensitats durant alguns minuts. S'acostumen a observar quan es desperta els infants des d'una fase de son molt profund (fase 3-4). Solen ser evidents quan es desperta els infants al cap d'una hora o dues de son. Això és així perquè el son profund es produeix sobretot en la primera meitat de la nit. És molt típic observar-ho en els infants més petits quan se'ls trasllada al llit després d'haver-se adormit al cotxe o en un sofà de la sala. L'infant es troba aleshores com confús, i és gairebé segur que l'endemà no recordarà res. També es pot observar després de la migdiada, tot i que és menys freqüent.

Aquests estats no tenen un tractament específic ja que normalment no són gaire llargs ni van acompanyats d'altres símptomes. Simplement, els pares han de conèixer el fenomen per no donar-li cap importància. No serveix de res intentar estimular l'infant perquè «es despertí millor». La conducta idònia és obviar l'episodi i no intentar canviar l'estat de l'infant. L'única cosa que s'ha de fer és esperar que s'adormi si es produeix quan el despertem a mitjanit per canviar-lo de lloc o portar-lo al

lavabo o deixar que s'acabi de despertar, sense parlar-li gaire, quan aquest estat es produeix després d'una migdiada.

També es consideren trastorns del despertar-se el somnambulisme i els terrors nocturns, tot i que en realitat no són veritables estats de vigília sinó més aviat pseudodespertars, ja que l'infant sembla despert, però en realitat està profundament adormit.

El *somnambulisme* és la repetició automàtica, durant el son, de conductes apreses durant els períodes de vigília. L'infant està profundament adormit quan s'esdevé l'episodi. Tenen lloc al cap de tres o quatre hores d'estar dormint, sempre en la fase 3-4 de son. Una successió típica de fenòmens podria ser la següent: «L'infant s'aixeca i surt del llit, adormit però amb els ulls mig oberts, es dirigeix cap al lavabo, es renta les mans i se'n torna al llit.» Si se li fan preguntes simples habitualment respon amb monosíl·labs, per bé que no sempre ho fa perquè sovint no entén el significat de les paraules. És molt difícil despertar-lo perquè està profundament adormit i, si s'aconsegueix, li provocarem una sensació de gran estranyesa i inseguretat, ja que no entendrà la situació en què es troba i per què se'l desperta.

La causa d'aquest fenomen es desconeix i, per consegüent, no hi ha un tractament etiològic. S'han d'adoptar mesures de seguretat per evitar qualsevol accident fortuït de l'infant, no se l'ha de despertar mai i solament s'ha de procurar reconduir-lo cap al llit. Se li ha de parlar amb frases molt simples i curtes, més aviat donant ordres que no pas fent preguntes. Acostuma a ser més freqüent en famílies amb antecedents de somnambulisme i, normalment, desapareix durant l'adolescència.

Els *terrors nocturns* són episodis que s'esdevenen també durant la primera meitat de la nit, durant el son profund, i es caracteritzen pel fet de despertar-se inesperadament seguit de plor brusc de l'infant, amb una expressió de por intensa a la cara i suor freda. En realitat, no es produeix al moment de despertar-se ja que l'infant està profundament adormit i si s'aconsegueix alertar-lo es pot sorprendre perquè no entendrà la raó per la qual se l'ha despertat. Normalment apareixen al voltant dels dos-tres anys i cedeixen espontàniament en arribar a l'adolescència. L'actitud dels pares ha de ser només conservadora, és a dir, vigilar que l'infant no caigui del llit. No se li ha de parlar i menys encara intentar despertar-lo. L'episodi cedirà espontàniament després de 4-5 minuts i l'infant tornarà a adormir-se. ■



Què podem menjar a les colònies d'estiu

Pilar Cervera

Repartiment diari dels menjars

Una alimentació ben repartida al llarg del dia és la millor recomanació per cobrir el cost energètic de qualsevol activitat.

Esmorzar

Ha de ser complet, sense grans quantitats, però sí amb representació de diversos aliments, com són el pa o cereals, algun aliment proteïc (formatge, pernil, tonyina, etc.), làctics i alguna fruita.

A mig matí

És necessari prendre alguna cosa si s'esmorza molt d'hora i les activitats programades obliguen a dinar tard.

Dinar

Ha d'aportar del 30 al 40 % de l'energia diària. Es pot prendre durant l'excursió o sortida, al menjador del centre o a l'exterior. La composició variarà, doncs, segons les circumstàncies.

Berenar

És indispensable, tant per als petits com per als més grans.

Sopar

És recomanable que sigui lleuger, calent o tebi i de fàcil digestió. De vegades, si el dinar s'ha fet en forma de pícnic i no ha estat suficient, el sopar serveix per completar l'alimentació necessària per als nens en edat de creixement.

A colònies, com també a l'escola, el menjar ha de ser suficient, ben cuinat, ben presentat. A més s'ha de prendre en un ambient relaxat i polit. En això, els infants són molt sensibles. L'autora també suggereix diversos menús, adequats dietèticament per a l'ocasió.

No tots els nens que arriben a les colònies d'estiu per passar un període de les seves vacances estan en les mateixes condicions. Uns arriben cansats de l'any escolar, intoxicats de la vida ciutadana i reben aquesta possibilitat amb alegria i tot els sembla bé; altres, en canvi, arriben allà per problemes familiars o cercant una solució temporal a una sèrie de pressions que els angoixen; altres, encara que contents, s'enyoren de la llunyania familiar. S'hi poden trobar nens, des de molt petits a més grandets, en situacions que seria inacabable d'enumerar.

Serveixi aquest preàmbul per donar importància a l'ambient en què cal emmarcar les activitats i el caràcter que s'ha de donar a l'alimentació dins de la infraestructura de les cases de colònies.

El menjar d'aquests llocs, ha de satisfer tothom, per això el responsable ha de procurar que sigui bo, que equival a dir: suficient, ben cuinat i ben presentat i pres en un ambient relaxat i net. Els nens són molt sensibles i capten aquests requisits –que cal considerar educatius–, i tenir-ne cura com es mereixen.

Tot seguit es donen suggeriments de plats per a totes les ocasions i d'acord amb els mitjans que es tinguin (tant d'estris com de pressupost). Aquests plats, els poden elaborar els cuiners o els nens mateixos, ajudats pel responsable de cada grup. És aquesta una activitat molt ben rebuda i aconsellable perquè ajuda a conèixer els aliments i incideix directament en l'educació alimentària-nutricional i, per tant, en la creació d'hàbits alimentaris saludables (vegeu el quadre núm. 1).

Quadre núm. 1. Suggeriment de plats per elaborar àpats

Primers plats	Segons plats	Postres
<p>Pasta Macarrons a la italiana Fideus a la cassola Espagueti amb salsa bolonyesa Tallarines amb mantega i formatge En sopes, etc.</p> <p>Arròs Paella mixta, de carn o de peix Arròs a la milanesa Fred amb blat de moro, pèsols i salsa de tomàquet Amb amanida i tonyina o sardines sense pell i espina Amb llegums (ex. amb lletanies, etc.)</p> <p>Patates Viudes Amb verdures (mongetes verdes, col-i-flor, pèsols) A la marinera Pastís de patata Amb pell, fredes, amb tonyina i amanida Amanida russa Fregides, puré, etc.</p> <p>Llegum Cigrans amb bledes Mongetes seques a la vinagreta Lletanies guisades Favada asturiana Faves a la catalana</p> <p>Verdures Saltejades amb pernil o bacó Minestra de verdures En puré o sopa Amanides variades</p> <p>Sopes-purés De pasta, verdures, peix, etc.</p>	<p>Carns Rostida, a la brasa, a la planxa... Arrebossada (de vedella, bou o porc) Costella de porc Rodó de vedella amb salsa Mandonguilles o hamburgueses Pollastre al forn, fregit o arrebossat Salsitxes o botifarra Fetge, cor, etc.</p> <p>Peix Llucet fregit Lluç o rap a la marinera Sèpia guisada amb patates Filets de peix al forn (buscar un bon proveïdor per als congelats)</p> <p>Ous Ferrats Durs o passats per aigua Farcits (d'anxova, carn o pollastre) Truites variades</p> <p>Diversos Croquetes (de pollastre, pernil, peix, bacallà, etc.) Crestes de peix Pizzes Lassanya de carn Canelons de carn, peix o verdures, etc.</p> <p>Guarnicions Amanides variades Tomàquets amb olives Patates (fregides, puré, fredes, etc.) Minestra Flam d'arròs Verdura arrebossada Pebrots i albergínies rostides, etc. Pasta (espirals, llaços, etc.)</p>	<p>Fuita del temps Crema catalana Flam Confitura Galetes variades Formatge Codonyat Fruita en almívar Fruita cuita (ex. poma al forn) Plàtan fregit Gelats Llet o iogurt Arròs amb llet Pastís (millor sense nata ni crema) Fruita seca, etc.</p>

Els menús

En programar els menús per a grups de nens és bo tenir en compte una sèrie de consideracions:

- Les possibles combinacions de menús dependran de l'edat i procedència dels nens, dels gustos i costums, tant d'ells com dels organitzadors, el clima, l'època de l'any en què es desenvolupen les colònies, l'emplaçament del centre, les aptituds i actituds del personal de cuina per realitzar la programació dels menús proposats, dels dies en què es fan excursions o sortides que no permeten menjar a la casa, del dia d'arribada i també del de sortida de cada grup, ja que en aquests centres acostumen a fer-se estades o torns d'una durada determinada (8, 10, 12, 15, 20 dies).
- És bo preveure la possibilitat que algun nen hagi de seguir una dieta especial (tant de control de quantitat com de qualitat de determinats aliments), com és el cas de diabètics, cèliacs, al·lèrgies específiques o indisposicions passatgeres que obliguen a un règim especial.
- Els menjars que més agraden als nens, que no sempre coincideixen amb el que més els convé, són la pasta en general, especialment els macarrons, l'arròs en totes les seves maneres, l'amanida russa, el pollastre, la carn arrebossada i les croquetes. Com a berenar, la xocolata i, com a guarnició, les patates fregides. Prefereixen la sopa a la verdura, l'ou ferrat a la truita, el peix al bacallà i la carn al fetge. És bo tenir-ho en compte si es vol tenir èxit en els menús i garantir que mengin al màxim, encara que, com indiquem repetidament, s'ha de procurar que l'alimentació sigui el més variada i suficient possible.



- Els menús es poden fer setmanals o per «torns». Però és millor la segona possibilitat; així, si l'estada és superior a set dies, no repeteixen el menjar cap dia. Proposem a tall d'exemple una planificació de menús per a vuit dies (vegeu el quadre núm. 2).

Conclusions

Entenem que els responsables de colònies tenen prou experiència per planificar els menús d'acord amb les característiques del grup, la situació i els recursos humans i materials, però si els suggeriments i consideracions explicades a tall d'exemple són útils, els dietistes ens sentirem satisfets. ■

Quadre num. 2. Menús per a vuit dies

Dia	Esmorzar	Dinar	Berenar	Sopar
	Fruita Pa* Pernil dolç Llet**	Amanida Arròs blanc amb salsa de tomàquet Ou (ferrat o truita) Fruita	Pa Xocolata Llet (opcional)	Patates vídues Peix arrebossat Fruita logurt natural
	Fruita Pa Mantega i melmelada Llet	Cigrons estofats Pollastre rostit Amanida variada Fruita	Pa Formatge Llet (op.)	Gaspatxo Truita de patates Amanida Fruita en almívar
	Fruita Pa Sardina en oli Llet	Amanida Macarrons a la italiana Filets de lluç Fruita	Pa Xocolata Llet (op.)	Sopa de peix i pa o arròs Hamburguesa amb amanida de tomàquet Fruita logurt
	Fruita Pa Codonyat Llet	Tomàquets farcits Paella mixta Fruita Flam	Pa Pernil curat Llet (op.)	Patata i verdura Salsitxes amb tomàquet Préssec amb suc de taronja
	Fruita Pa Formatge Llet	Sopa freda de porros Vedella a la jardinera Fruita	Pa Crema de xocolata Llet (op.)	Sopa de pasta Remenat de tomàquet Amanida logurt
	Fruita Pa Mantega i melmelada Llet	Amanida Espagueti a la bolonyesa Pollastre a la planxa Fruita	Pa Formatge Llet (op.)	Puré de verdures Peix arrebossat Fruita Arròs amb llet
	Fruita Pa Pernil curat Llet	Amanida de lleties Mandonguilles amb tomàquet Fruita en macedònia	Pa Xocolata Llet (op.)	Ous ferrats amb tomàquet Patates fregides Fruita logurt
	Fruita Pa torrat Xocolata desfeta	Amanida Fideus a la cassola Carn arrebossada Fruita	Pa Pernil dolç Llet (op.)	Amanida russa Croquetes de peix Amanida Fruita

* Pa sol, amb oli, amb tomàquet, torrat, o bescuits, melindros, algun brioix o panet.

** Segons l'edat dels nens, s'hi pot afegir cacau, cereals torrats, cafès solubles o cafè.

El naixement de Pinotxo

Adaptació d'un fragment de *Les aventures de Pinotxo*

Roser Ros i Vilanova

Un any en què dediquem aquesta secció a fomentar la barrila de titella no es podia pas deixar de fer referència a aquest famós putxinel·li d'origen italià i literari. Nascut l'any 1881 de la ploma de Carlo Collodi, amb les seves atzaroses aventures, amb el temps, en Pinotxo s'ha convertit en el símbol de la trapella desobediència que els menuts són capaços de generar davant les ferrenyes imposicions educatives dels grans. Oi més: en Pinotxo és prou astut per fer creure que escolta els consells dels altres mentre que en realitat no fa res més que allò que li convé a ell.

El seu comportament ha fet creure a més d'un pensador que l'educació de l'individu depèn més de les experiències concretes viscudes per cadascú que no pas dels consells dictats des de fora.

El fragment escollit aquí tracta de la manera com mestre Cirera, fuster, trobà un tros de fusta que reia i plorava com un infant i com ell mateix el va regalar al seu amic Gepet. A cau d'orella us fem saber que, per a un pensador de la categoria de Benedetto Croce, el tros de fusta que va donar vida a Pinotxo era la mateixa humanitat...



Personatges

NARRADOR
MESTRE CIRERA
GEPET
PINOTXO



NARRADOR: Una vegada hi havia un tros de fusta... *(Apareix un tros de fusta al castellet.)* ...un tros de llenya d'allò més insuls, un bocí de fusta qualsevol... *(El tros de fusta fa semblant d'enfadarse amb el narrador.)* Quiet aquí! Estava dient que, sense com va ni com costa, aquell tros de tronc va anar a parar a casa d'un fuster anomenat mestre Cirera... *(Apareix mestre Cirera.)* ...per raó de la punta del seu nas, que sempre era lluent i vermella com una cirera madura.

MESTRE CIRERA: Aquest tros de fusta em ve de meravella; me'n serviré per fer-me'n la pota d'una taula.

NARRADOR: I tal dit tal fet, prengué la destal. Però quan estava a punt de donar el primer cop...

PINOTXO: No piquis tan fort!

NARRADOR: Figureu-vos com es quedà aquell bon vell de mestre Cirera! Mirà davall el banc...

MESTRE CIRERA: Res!

NARRADOR: Mirà dins d'un armari...

MESTRE CIRERA: Ningú!

NARRADOR: Mirà el cabàs dels encenalls i de les serradures...

MESTRE CIRERA: Tampoc!

NARRADOR: Obrí la porta de la botiga per donar una ullada al carrer...

MESTRE CIRERA: Es veu que aquella veueta me l'he imaginada.

NARRADOR: ...i agafant novament la destal, descarregà un senyor cop sobre el tros de fusta.

PINOTXO: Ai! M'has fet mal!

NARRADOR: Aquesta vegada mestre Cirera es quedà de pedra.

MESTRE CIRERA: D'on pot haver sortit aquesta veueta que ha dit «ai»? Vols-t'hi jugar que surt d'aquest tronc? No, no pot pas ésser. Aquesta fusta és un tros de llenya com qualsevol altre bo per llençar-lo al foc!

NARRADOR: I mentre deia això agafà aquell pobre tros de fusta i començà a rebotir contra la paret. I aquest cop no va passar res.

MESTRE CIRERA: Ja ho entenc, sóc jo que faig catúfols! Au, vingal! A treballar s'ha dit!

NARRADOR: I dient això va agafar el ribot per polir la fusta amunt i avall quan, de cop, va sentir la mateixa veueta que li deia, rient:

PINOTXO: Atura't, que em fas pessigolles!

NARRADOR: Aquesta vegada mestre Cirera caigué assegut de cul a terra.

MESTRE CIRERA: Recaram!

NARRADOR: En aquell moment trucaren a la porta:

GEPET: Toc! Toc!

MESTRE CIRERA: Entreu si us plau.

NARRADOR: Aleshores entrà a la boti-

ga un vellet tot eixerit que tenia per nom Gepet; però quan el volien fer enrabiari, li deien Panotxa per raó de la seva perruca groga. A en Gepet no li agradava gens aquell malnom.

GEPET: Bon dia, mestre Cirera. Què feu assegut a terra?

MESTRE CIRERA: Ensenyo a comptar a les formigues.

GEPET: Bon profit us faci.

MESTRE CIRERA: Què us porta per aquí?

GEPET: Les cames. Heu de saber que he vingut per demanar-vos un favor.

MESTRE CIRERA: Estic disposat a servir-vos.

GEPET: aquest matí he tingut una pensada.

MESTRE CIRERA: Us escolto.

GEPET: He pensat fer-me un putxinell de fusta que sàpiga ballar, i fer salts mortals. Amb ell me n'aniré a voltar món per tal de gua-nyar-me la vida. Què us sembla?

PINOTXO: Bravo, Panotxa!

NARRADOR: En sentir-se anomenar Panotxa, compare Gepet s'enfurià de tal manera que la seva cara es posà com un pebrot.

GEPET: Per què m'insulteu?

MESTRE CIRERA: Qui us insulta?

GEPET: M'heu anomenat Panotxa.

MESTRE CIRERA: No he estat pas jo.

GEPET: Potser sí, que hauré estat jo!

Us dic que heu estat vos.

MESTRE CIRERA: No!

GEPET: Sí!

MESTRE CIRERA: No i no!

GEPET: Que sí!

NARRADOR: Després d'esbatussar-se una bona estona, els dos vellets varen fer les paus.

MESTRE CIRERA: I bé, compare Gepet, quin favor voleu demanar-me?

GEPET: Necessito un bocí de fusta per fer-me el putxinell; voldríeu donar-me'l?

NARRADOR: Mestre Cirera content de poder treure's del damunt el tros de fusta, el va regalar al seu amic Gepet; però en aquell moment el tronc va donar una estrebada i va anar a petar amb força contra les cames del pobre Gepet.

GEPET: Ai! Aquesta és la vostra manera de fer els favors? M'heu deixat gairebé coix!

MESTRE CIRERA: Us juro que no he estat pas jo!

GEPET: Encara hauré estat jo!

MESTRE CIRERA: La culpa és d'aquest tros de fusta.

GEPET: Sí, però vos me l'haveu llençat a les cames!

MESTRE CIRERA: No he estat pas jo!

GEPET: Mentider!

MESTRE CIRERA: Gepet no m'insulteu, sinó us diré panotxa!

GEPET: Ase!

MESTRE CIRERA: Panotxa!

GEPET: Ruc!

NARRADOR: I així, entre estossinada i estossinada, els dos bons vellets s'estrenyeren les mans i feren, altre cop, les paus. Llavors en Gepet prengué aquell tros de fusta tan trempat i s'entornà, coixejant, a casa seva. ■

•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•

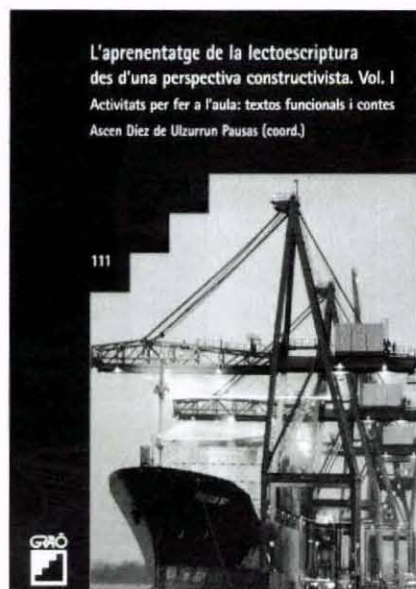
L'APRENTATGE DE LA LECTOESCRITURA DES D'UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

**Vol. 1. Activitats per fer a l'aula:
textos funcionals i contes**

ASCEN DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)

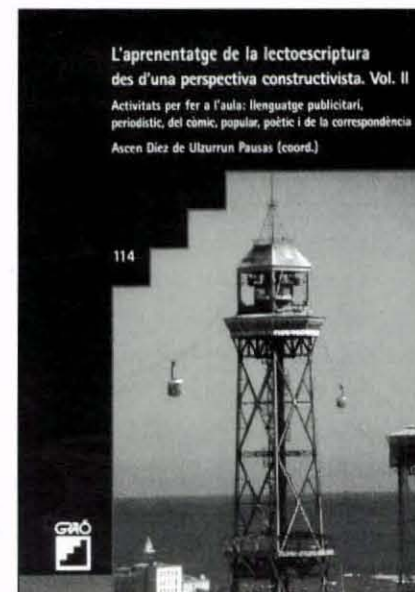
**Vol. 2. Activitats per fer a l'aula:
llenguatge publicitari, periodístic, del còmic,
popular, poètic i de la correspondència**

ASCEN DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)



124 pàg. 1.935 PTA

Aquests llibres tenen el propòsit d'afavorir la construcció, per part de l'alumnat, dels coneixements lingüístics de segon cycle d'educació infantil i primer cycle de primària. S'ofereixen un seguit d'activitats seqüenciades per modalitats de text, amb la intenció que siguin suficientment àmplies i diverses per a què tots els alumnes i totes les alumnes hi puguin participar. Pretenen ser funcionals i significatives, i alhora tenen l'objectiu de potenciar el treball cooperatiu i facilitar que l'alumnat se senti protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge.



126 pàg. 1.935 PTA

XXII Premi d'educació

Josep Pallach

Convocat pel Grupo Editorial CEAC i amb el patrocini de la Diputació de Barcelona, es presenta aquesta XXII edició del Premi d'educació Josep Pallach. Les obres, inèdites, hauran de tenir una extensió entre 200 i 300 folis. El Premi està dotat amb 1.500.000 ptes. El termini de presentació d'originals acaba el 31 de març d'enguany. S'hauran de trameure a una de les adreces següents:

Grupo Editorial CEAC
Perú, 164
08020 Barcelona

Diputació de Barcelona
Àrea d'Educació
Comte d'Urgell, edf. Relotge, 187, 2n
08036 Barcelona

Les escoles al Palau

La XIV temporada del cicle de concerts Les escoles al Palau inclou tres espectacles adreçats a infants de 3 a 7 anys. Són els següents:

- En Jan Titella, gener-febrer.
- La cançó més bonica del món, gener-maig.
- El cistell d'aire va, gener-març.

Més informació:

Palau de la Música Catalana
Sant Francesc de Paula, 2
08003 Barcelona
Fax: 93 268 41 14.

Català Roca a la Fundació Miró

Amb el títol *Català Roca, una nova mirada*, entre el 12 de maig i el 9 d'abril es presentarà a la Fundació Miró de Barcelona una exposició d'aquest fotògraf, al qual devem les magnífiques portades de la nostra revista de l'any 1994. L'exposició aplegarà més de 150 fotografies, ordenades per tècniques.

**La nostra portada**

Quantes vegades demanem als infants que reproduïxin el seu cos? Aquesta activitat pot arribar a avorir, o pot esdevenir una font constant d'experimentació, tant del propi cos com de les possibles representacions plàstiques que se'n poden fer.

Aquest és el cas dels infants del Carrau Blau, que han tornat i retornat a un tema que els interessa, però sempre amb un nou repte. La imatge que il·lustra la nostra portada els ha comportat plantejar-se una qüestió de mida sense perdre el moviment. Després s'han enfrontat a l'aventura de fer un collage amb combinacions i materials diversos, per obtenir el resultat desitjat.



Education 0 - 6 years old

Children with slow or different development

JUDIT FALK

The author, from the Pikler-Lóczy Institute, Budapest, poses the question of what is "normal" in child development. There are many differences. The recognition of this diversity is indispensable, although, on the other hand, discoveries on the unexpected skills of children, instead of creating confidence, have made parents and professionals even more demanding. They want to put children on the fast track, and they run the risk of upsetting the processes of elaboration. In the face of this situation, there is, however, the idea of the warm, stable and ongoing relationship, which is the crucial basis for development. The most delicate child still has a great need for the permanence of these links.

School for ages 0 - 3

The fear of being judged

TEACHERS FROM EL TRICICLE

The team of teachers from El Tricicle feel insecure and negative when they are videotaped in front of the children. And afterwards they have to analyse the tape with their colleagues, who will

judge them. When the hour of truth comes, however, as a training experience at the school, this activity has stimulated a wide-ranging debate, and, especially, has led to improvements in daily practice and in the teacher-child relationship.

What is happening to our ability to relate to others and express ourselves

ÀNGELS HUGAS

This article offers a few ideas on the need to treat the child's body, movement and ability to express himself and communicate in an educational context. The suggestions are based on thoughts about this and posed in order to offer some appropriate responses to influence the expressive and relational skills of children.

School for ages 3 - 6

One day we all went dancing

TERESA RIBAS

By means of dance, children sing, listen to music, relate to each other, express themselves verbally through action and feelings and, more than anything else, enjoy their own bodies. And this is even better when, as in this case, the family becomes involved and everybody joins in to generate a climate of affection, joy and togetherness.

Making Music

ENRIQUETA BARNIOL

Zoltán Kodály, Hungarian musician and composer conceived of a musical pedagogy for all school levels. His system has become a starting point for any musical project, as in this proposal for early school age children.

Children and Society

Dialogue with Art. Conversation with Eulàlia Bosch

INFÀNCIA

Eulàlia Bosch is a professor of Philosophy. At the Institute for Research into the Teaching of Philosophy, she promoted the Philosophy 6-18 programme and as head of Educational Services of the Museum of Contemporary Art of Barcelona (MACBA) she has worked on receiving visitors and providing them access to the art world. She understands dialogue as something essential to aesthetic education. The reception of art, as opposed to other subjects, mixes objective data with other personal, unique information. It implies, therefore, questioning, sharing and mutual enrichment.

Paul Klee inspires Sant Jordi

SOLEDAT SANS

Inspiration is found in the immediate environment of the artist, although it

can also be found by delving deeper into pathways, techniques and themes that other artists have pioneered. This is what the children at the Carrau Blau school of plastic arts for children are doing with plants, people and the work, thought and techniques of Paul Klee. They provide the materials, techniques and works which are shown in Sant Just Desvern.

Children and Health

Waking up

EDUARD ESTIVILL

Sleep and waking are modern day concerns. They are also biological processes that clearly influence activity. Little by little we are coming to understand how they work and what disturbances to them can mean for us, especially for children.

What can we eat at summer camp?

PILAR CERVERA

Eating at both camp and school must be sufficient in terms of quantity, well prepared and pleasantly served. Moreover, the food must be eaten in a clean and relaxed atmosphere. The author also suggests difference menus adapted dietetically to the occasion.

Traducció de Michael Treggebor

Aula, núm. 87, desembre de 1999

«¿Puede tener hijos la luna?»

Eulàlia BOSCH

Cuadernos de Pedagogía, núm. 284, octubre de 1999

«¿Es pública la escuela pública?»

Mariano FERNÁNDEZ

Scuola Materna, núm. 6, novembre de 1999

«Il teatro come didattica»

Gaetano OLIVA

«La città: vivere spazi e funzioni educative»

Giovanna IMPERATORI

«Il linguaggio verbale e le scoperte»

Rosanna CECCATTONI

«Come comunicare senza l'intelligenza delle emozioni?»

Cristiana VIT

«La formazione e le competenze dell'insegnante»

Cristina MARTINENGI

Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

CP Població Província

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per a 1999: 4.975 ptes. (IVA inclòs) / 29,96 euros

Subscripció per a Europa 6.200 ptes. / 37,34 euros

resta del món 6.550 ptes. o 42 \$ / 39,45 euros

Pagament: Per xec nominatiu, a favor de l'A. M. Rosa Sensat,

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del subscriptor

Nom i cognoms del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc/caixa Entitat Oficina DC

Adreça de l'agència Compte/libreta

CP Població Província

Senyors: us agrairé que, amb càrrec al meu compte/libreta, atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat per al pagament de la meva subscripció a la revista INFÀNCIA.

Firma del titular



Ça commence aujourd'hui, París: Mango Images-Albums Dada, 1999.



A França, entre els francesos, també hi ha misèria. Hi ha negació del futur, hi ha fred i gana. Hi ha derrota. Però també hi ha gent que hi lluita en contra, que creu que l'educació hi té molt a dir, a l'hora de sortir-ne. Bertrand Tavernier, a la pel·lícula *Ça commence aujourd'hui*, seguia la vida quotidiana d'un mestre de parvulari en una zona especialment deprimida. La pel·lícula es converteix en testimoni i denúncia d'aquesta lluita, entre l'entorn i l'esperança. Aquest àlbum, il·lustrat amb escenes de la filmació, en recull el guió. A més, el director explica d'on va sortir la idea.

WINNICOTT, D. W.: Escritos de pediatría y psicoanálisis, Barcelona: Paidós, 1999.

Aquest llibre recull algunes de les contribucions científiques més importants de l'autor. Gran part de la transcendència d'aquests textos es troba en l'enfocament ambivalent amb què l'autor observa els temes d'investigació. Per a ell, la pediatria conforma la psicoanàlisi, de la mateixa manera que la psicoanàlisi il·lumina la pediatria. Així, no hi ha tant una renovació dels conceptes bàsics com la formulació i comprovació d'idees que apareixen durant el treball clínic diari. En el fons, la base sobre la qual va fonamentat la seva experiència mèdica durant la seva vida professional.



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT
in-fàn-ci-a
educar de 0 a 6 anys

Av. de les Drassanes, 3
08001 BARCELONA

Edició i administració:
Associació de Mestres Rosa Sensat

Direcció: Irene Balaguer.

Cap de Redacció: Raimon Portell.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció: Elisabet Abeyà, Enric Basteris, Nany Bello, Teresa Boronat, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Pepa Fos, Fidel Garcia-Berlanga, Carme Garriga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar

Projecte gràfic i disseny de les cobertes:

Enric Satué

Composició: Addenda, Pau Claris, 92,
08010 Barcelona

Impremta: Gráficas y Encuadernaciones Reunidas, SA
Tambor del Bruc, 6 - 08970 Sant Joan Despí

Dipòsit legal: B-21091-83

Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.
Telèfon: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50.

Gorgorio, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Núria Jiménez, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Àgueda Miralles, Pepita Molló, Pepa Odena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Montserrat Perramon, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Joan Ripoll, Montserrat Riu, Tina Roig, Roser Ros, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Dolors Traveset.

ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Telèfon: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50

Preu subscripció: 4.975 ptes. l'any/29,96 euros
PVP: 895 ptes. exemplar/5,39 euros, IVA inclòs

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.





Oferta de seminaris per als mesos de gener al juny de l'any 2000

Escola de la Dona

Pl. de Pere Coromines s/núm.
(Drassanes amb Nou de la Rbla)
08001 Barcelona
Tel. 93 443 15 13 - 93 443 15 05
Fax 93 443 13 12

NOM

Cuina i salut, 10h
Complements de roba de nadó, 36h.
Les flors a la cuina, 10h.
Cuina ràpida, 12,30h.
L'estudi de colls i mànigues, 30h.
Anglès per viatjar, 20h.
Bocins de natura, 16h.
La narrativa realista a França, 24h.

RESUM

Mostra una cuina variada i equilibrada per a cada edat
Confecció de peces complementàries per l'aixovar del nadó
Conèixer l'aportació i l'ús de les flors a la cuina antiga i moderna
Donar a conèixer una cuina senzilla i fàcil de fer
Patronatge i confecció de diferents models de colls i mànigues
Coneixements d'anglès turístic per poder viatjar pels països de parla anglesa
Sensibilitzar davant tot allò que ens ofereix la natura i aprendre a utilitzar-la amb respecte
Fem una ullada al camp literari francès de la segona meitat del segle XIX.

Centre de formació d'adults "Can Batlló"

C. Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 93 402 27 15
Fax 93 402 27 33

Creativitat en textos. 48h.
Microsoft Office 97
Cures pal liatives. 20h.
Moviment i benestar corporal. 24h.

L'objectiu del curs és adquirir tècniques per millorar la comunicació i l'expressió escrita.
Dona coneixements necessaris per introduir-se al món de la informàtica a nivell d'usuari
Pretén potenciar les habilitats dels cuidadors de malalts.
Per aprendre a relaxar-se en l'activitat quotidiana i conèixer els propis recursos per restablir l'equilibri

Escola d'Arts i Oficis

C. Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 93 321 90 66
Fax 93 419 00 63

Encastat en joieria. 40h.
Restauració de paper. 45h.
Disseny i artesanía en l'estampació tèxtil. 44h.
Talla escultòrica en poliuretà. 30h.
Iniciació al vidre de soplet. 40h.
Elaboració artesanal del paper. 30h.
Esmalts al foc aplicats a la joieria. 42h.

Introducció a les diferents tècniques del clavat de pedres
Per adquirir els coneixements teòrics i pràctics de la restauració i conservació del paper.
Ofereix els coneixements més essencials per a l'estampació artesana i industrialitzada.
Ofereix els coneixements bàsics de les tècniques de construcció en l'àmbit de l'escenografia
Elaboració i realització de peces emprant les tècniques bàsiques del vidre de soplet
Per aprendre a elaborar paper artesanalment
Per aprendre les tècniques d'esmaltar al foc

EDITORIAL MEDITERRÀNIA / A. DE M. ROSA SENSAT



Col·lecció: *Els meus drets*

Traducció i adaptació: **Jordi Cots i Associació de Mestres Rosa Sensat**

Text original: **Andersson i Andersson**

Il·lustracions: **Gerd Andersson**

Editat per **Barnkonventionsgruppen** (Suècia)

Us presentem uns materials amb orientacions per treballar amb infants i joves els seus drets; unes orientacions que són obertes i generals, ja que correspon als educadors comentar-les segons les edats i l'entorn educatiu de referència.

Aquests quaderns han estat publicats per **Editorial Mediterrània** en col·laboració amb l'**Associació de Mestres Rosa Sensat** i la **Comissió de la Infància de Justícia i Pau**, en commemoració del **10è Aniversari de la Convenció dels Drets de l'Infant** (1989-1999).

- *Això són els Drets dels Infants* 450 PTA/u
- *Els seus drets (de 0 a 5 anys)* 140 PTA/u
- *Els seus drets (de 6 a 8 anys)* 140 PTA/u
- *Els seus drets (de 8 a 12 anys)* 140 PTA/u
- *Els seus drets (de 12 a 18 anys)* 140 PTA/u

Podeu trobar aquests materials a la **Cooperativa Abacus**.

R
S
S
O
S
E
A
N
T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>



EDITORIAL MEDITERRÀNIA

COMISSIÓ DE
LA INFÀNCIA
DE JUSTÍCIA I PAU