

REVISTA  
DE  
L'ASSOCIACIÓ  
DE  
MESTRES  
ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys


2

setembre/octubre 1981



dossiers  
**ROSA SENSAT**

DOSSIERS  
**ROSA SENSAT**



OBSERVACIÓ I EXPERIMENTACIÓ  
A PARVULARI

**ROSA SENSAT**



L'ALIMENTACIÓ DEL  
NEN PETIT  
A L'ESCOLA BRESSOL

dossiers  
**ROSA SENSAT**



FOLKLORE A  
L'ESCOLA BRESSOL

dossiers  
**ROSA SENSAT**



PSICOPEDAGOGIA  
DEL NEN DE 0 A 36 MESOS

dossiers  
**ROSA SENSAT**



FOLKLORE A  
L'ESCOLA BRESSOL-II

## ELS INFANTS DEL «NO»

«Cap notícia, bones notícies» traduïm del francès; però la dita no té massa aplicació al començament de curs. Cada any els diaris ens en donen de notícies: les oficials que volen ser bones, les notícies no oficials que acostumen a ser dolentes. «Tots els nens estan escolaritzats» ens diu el ministre o el conseller corresponent, i després unes quantes xifres que ho demostren; «Mentre nosaltres no tenim lloc de treball la qualitat de l'ensenyament és baixa» diuen els mestres i després fan tancades.

Un any darrera l'altre el lector interessat pot anar comparant aquestes notícies i fer-se una certa idea de si la cosa realment millora o empitjora. Des dels conflictes al carrer del setembre del 79, a una certa atonia aquest setembre del 81 el procés pot valorarse de manera ben diversa. Ha millorat la situació? Ha baixat el grau d'exigència?

Aneu a saber... Però el que no podem saber de cap manera és què passa amb el començament de curs dels nens dels quals **no** hi ha notícies, és a dir els nens que no van a l'escola sinó que van o no van a allò que, d'acord amb la nomenclatura oficial, s'anomenaria preescolar, els nens a l'educació dels quals va dedicada aquesta revista.

Algunes notícies esporàdiques d'«aules» o «unitats», de nens de 4 ó 5 anys adossades als centres d'EGB; fins i tot el terme «escola» ha desaparegut. Cap xifra ni notícia global respecte els nens de 0 a 6 anys, i la seva situació. Cap altra resposta a les preguntes que puguin fer-se, més que un «no».

Aquí sí que és clar que «Cap notícia, males notícies», és a dir una sola notícia: «no». Certament cap diari ha encapçalat les seves notícies amb aquest titular. Però aquest titular ha estat la notícia directa per a algú.

Davant d'unes aules de preescolar, d'un suburbi de Madrid, la capital del nostres pressupostos i dels nostres programes mínims d'ensenyament, el 14 de setembre va formar-se una cua de nens.

Les mares passaven i els deixaven a la cua, la mestra els anava comptant i fent entrar. Quan va arribar al número 65 i no sabem per quina raó no abans o després, el nen que feia 66 ja no va entrar i per tal que la família se n'assabentés se li va posar una targeta amb un clip al davantal. La targeta deia senzillament «NO». Ens han dit que van posar-se'n quinze, d'aquestes targetes.

Pensem en els pares als quals va arribar la notícia de manera tan peregrina, pensem en els nens que hauran après a llegir «no» com a primera paraula, pensem en aquest suburbi i pensem en tot el país que *no* té notícies de què passa amb els nens de 0 a 6 anys.

**In-fàn-ci-a** aposta per arribar a tenir notícies d'aquests nens. Ni que siguin males notícies, cal que n'hi hagi. Que aquest sigui el primer *sí* sobre «educar de 0 a 6 anys».



Tenim a la coberta un titella fet amb material de rebuig (com una capsa de formatgets, dos trossos d'ouera, llanes...), està pintat amb aquarel·les, per fer-lo funcionar només necessitem una bona dosi d'observació per detectar tot allò que passa a la classe, sense necessitat de castellet ni preparacions especials.

Edició i Administració A.A.P.S.A.  
«Associació de Mestres Rosa Sensat»  
Còrsega, 271- Telèfon 228 00 03  
Barcelona-8

Direcció: Irene Balaguer  
Cap de Redacció: Pepa Òdena  
Secretaria: Francina Martí  
Consell de Redacció:  
Pep Bras

M. Antònia Canals  
Mercè Comas  
Teresa Folguera  
Roser Gómez  
Núria Jiménez  
Montserrat Perramon  
Joan Ripoll  
Anna M. Roig  
Tina Roig  
Roser Ros

Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat» Còrsega 271 Barcelona-8  
Projecte gràfic: Enric Satué  
Fotografia coberta: Gabriel Serra  
Composició gràfica: Graftex  
Impremta: Gràfiques Ferba  
Dipòsit legal: B-1761-81  
Distribuidor: Arc de Berà

Preu de subscripció: 1200 ptes. l'any.  
P.V.P.: 225 ptes.

# in-fàn-ci-a-2

**Plana Oberta:** Recull d'opinions i suggeriments dels lectors.

2

**Educar de 0 a 6 anys:**

Ideologia i educació. J. Jubert i Gruart, i J. Navarra.

4

**Escola 0-3:**

Vida a l'aire lliure. E. Cuxart i A. Boix. La Higiene Corporal: una mitjà de relació personal. T. Majem.

9

**Escola 3-6:**

...els petits, bonics, Titelles! Equip de Parvulari Escola Sant Miquel de Cornellà. Parlem del so. M. Busqué, T. Malagarriga.

16

**Infant i Societat:**

El llibre i l'infant abans de 6 anys. T. Duran. Espectacles per a nens de 0 a 6 anys. Enllaç.

24

**Infant i salut:**

Concepte de salut. J. Gol i Gurina.

34

**Racó del conte:**

La filla del carboner. J. Clusellas del Grup Marduix.

40

**Actualitats:** Recull de notícies i actes relacionats amb l'educació de 0 a 6 anys.

44

**Cop d'ull a revistes.**

47

**Biblioteca**

48

in-1

## MARE, JA SÓC GRAN, JA HE APRÈS A DIR «BUENO»

Té cinc anys i tota la tossuderia dels que saben el que volen. Potser per això cada matí tenim trifulgues.

—Jo no les vull aquestes faldilles que em fan nosa per saltar!

— Molt bé, doncs tria una altra cosa de les que hi ha a l'armari.

— Nomès hi ha vestits i faldilles. Jo vull els pantalons verds!

— Els pantalons verds són bruts i els altres encara no s'han eixugat.

— Doncs m'és igual! Jo no vull faldilles! No en voldré mai, mai!

Dos quarts menys deu. Si no surto a dos quarts arribo tard segur i a la feina em fan cara de prunes agres. I encara em queda pentinar a la petita, donar-los la llet, agafar les bosses... Què faig? Li imposo la faldilla de quadrets verds així per la directa? El drama que hi haurà! Es molt capaç de rondinar fins a l'escola.

Tot això passa sovint a casa meva. L'altre dia, després dels meus raonaments sobre el perquè no es poden portar «xiruques» quan fa massa fred, no hi va haver el reguitzell de protestes acostumat. Després d'una estona de silenci me la veig venir amb les sabates de pell posades.

— *Veus mare* —em diu tota satisfeta— *ja sóc gran: ja he après a dir «bueno».*

La llet, les bosses, les claus (sobre tot les claus), l'ascensor i ja som al carrer.

No tinc temps de pensar-hi fins que som

dalt de l'autobús i elles s'entretenen dient el color dels cotxes que passen.

*Ja sóc gran, ja he après a dir «bueno».* Així que, ja està! malgrat tota la pape-rassa sobre la llibertat i l'educació ella ja s'ha adonat que, en el fons, el que volem es que digui «bueno» (apa, al damunt barbarisme!); s'ha adonat que del que es tracta és de cedir; que créixer vol dir conformar-se a un model que nosaltres, els grans, li anirem presentant.

— Nena, no toquis l'esquena d'aquesta senyora que molestes! Perdoni, eh?

— No! si es muy mona!

— Mare, aquell cotxe ha passat en vermell!



— Si noia, n'hi ha que tenen molta barra. Dir «bueno» també pot voler dir altres coses. Créixer també és assumir els límits de la nostra llibertat, entendre quins són els obstacles que s'oposen al que volem i com ho hem de fer per superar-los. Ser gran també, també deu voler dir saber renunciar al que volem en funció d'uns altres valors. Això seria allò que «l'home és l'únic animal capaç de prometre» (on ho vaig llegir jo això?)

— Mare, que ja baixem?

— No filla, fins a l'altra!

Però, i si n'aprengués massa d'aconformarse? I si tota l'empenta i la tossuderia se li tornés indiferència i submissió?

• La parada! • L'esglaó — vigila, no caiquis! —, • l'andana, • la gent, • el semàfor — dona'm la mà que travessarem —, • la porta de l'escola, • un petó, • les bosses... Potser el més difícil deu ser aprendre quan no s'ha de dir «bueno» a cap preu.

Araceli Vilarrasa

## ELS NOSTRES NENS DE PARVULARI.

A l'escola només hi havia nois i noies de Bàsica i de Batxillerat. Els alumnes que ingressaven a primer d'EGB, procedien dels parvularis de dues escoles amb les quals teníem molts punts de coincidència. Després

aquest corrent es va estroncar i els alumnes venien de diferents llocs. Es va començar a constatar com era difícil de treballar els cursos baixos de l'EGB, a causa de la diversa preparació dels alumnes en ingressar a l'escola, i allò que havia estat un desig latent, sovint ajornat per la feina quotidiana, va anar apareixent com inajornable. El canvi de local va ser l'ocasió per a posar fil a l'agulla.

Es va constituir un grup —en el qual hi havia mestres de primer grau que farien les classes de parvulari— i es va començar a perfilar el projecte.

Lectures, entrevistes, estades a classes de parvularis en funcionament, posades en comú, discussió sobre orientació, organització, horari, activitats, aspectes fonamentals del desenvolupament de les edats, material, lligam amb l'EGB, economia, matriculació... ens varen conduir a la concreció d'un projecte, que pensàvem coherent amb l'idea actual del parvulari i amb la nostra escola. I el projecte va esdevenir realitat.

I, heus ací, que a l'escola hi ha també nens i nenes de tres a cinc anys!

Els nens i nenes han començat a mirar-ho tot amb uns ulls de curiositat, interrogatius; s'han fixat en els altres, nens, professors, pares, i els fan preguntes a voltes a mig formular.

S'han acostat als grans i els han tocat, o han estat a una certa distància fins que no s'han sentit segurs. I han començat a jugar, a jugar i moure's sense parar, terrejant, fent forats —molts i grossos— a la terra del pati, omplint la galleda amb una pala, transportant aigua, fent boletes de fang.

Han explorat, de mica en mica, els voltants

del recinte del parvulari. També de mica en mica, han deixat de plorar i han anat trobant un ritme de treball al llarg del dia en la realització de les diverses activitats.

Tothom ha notat a bastament la seva presència!

Els nois grans s'han acostat a veure com juguen, com treballen; han parlat amb ells i se'ls han assegut a la falda; els han ajudat en el dinar, i s'han quedat embadalits amb ells; en les festes de l'escola els han ofert titelles preparats amb il·lusió.

També els professors dels grans s'hi han acostat; de vegades han parlat de la dificultat de fer-los entendre el que els deien, de com estaven concentrats en una activitat, o com es movien sense parar, de com els havien dit que fessin quelcom i els nens havien anat a buscar la seva mestra.

Els nens i les nenes de tres a cinc anys han cridat també l'atenció de l'escola com institució. S'ha palpat la importància de l'etapa de cara als estudis posteriors; dimensions pedagògiques habituals s'han enriquit amb noves expectatives, d'altres s'han vist prioritàries, algunes han estat objecte de reflexió des del parvulari fins el batxillerat. Ja fa dos anys —aparentment curts, però densíssims— que els nens i nenes de tres a cinc anys són a l'escola. Pensem que el projecte inicial es va fent realitat d'una forma positiva, i que la seva influència també positiva, segueix vigent. Representa una expectativa renovadora d'ampli abast.

Pere Darder  
Setembre del 1981



## EL CARRER, ON ÉS?

Amics: Segur que hi ha piles de coses que ens inquieten a les mares, i a molts pares, més o menys directament relacionades amb els nostres fills.

A mi, en particular, fa temps m'amoïna constatar la falta d'un d'aquells estaments que voldríem que complís una funció educativa: el barri o carrer, és a dir, tot aquell teixit social que en un altre temps tenia un paper viu, fortament afectiu i assequible pel nen.

Un factor decisiu en l'equilibri dels nostres nens i nenes durant el seu creixement és el fet d'anar descobrint de mica en mica tot el que hi ha fora de les persones properes, més enllà de les parets de casa i de l'escola. El que anomenem medi ambient convé que el

nen el visqui també desenganxat de la mà de la família i dels circuits escolars. Potser alguns de nosaltres podem recordar els anys de la nostra infantesa en uns espais molt propers, que adquirien amb el temps lligams estranyables, tan forts com els d'una prolongació de la mateixa casa, i que esdevenien clima d'absoluta confiança com perquè se'ns permetés rondar-hi ben sols. Aquestes vivències penetraven poc a poc dins el nen i esdevenien fonaments de comprensió i seguretat per a ell, era la primera finestra al món del treball i de les relacions humanes i socials.

I tot això se'ns donava perquè existien uns factors que malauradament ara, a les nostres ciutats, són pràcticament inexistents o es van perdent. No seré jo, ara, qui vulgui repetir els tòpics de la deshumanització dels

nostres carrers i places en general. Ben segur que estem molt lluny de les coordenades físiques, urbanes, socials, afectives, etc., que permeten al nen iniciar-se en el camí, sempre difícil, de l'autonomia personal. Només n'enumeraré alguns: les cases baixes amb els portals sempre oberts, els oficis més artesanals abocats també al carrer, la quasi total inexistència de vehicles, la poca necessitat de sortir del barri per motius de treball i comercials...

No vull posar-me nostàlgica. La realitat és tota una altra. Però vull fer constar que en la meua responsabilitat de mare trobo un gran buit que considero fonamental en l'educació dels fills.

L'anonimat dels carrers i ciutats pot esdevenir una dificultat en l'educació cívica que volem pels nostres nens. Com és possible fer respectar i estimar allò que tant sovint se'ns presenta amb agresivitat?

Davant d'aquest panorama tan poc afalagador, quines alternatives ens queden? Els darrers anys la consciència de barri ha anat creixent. Diferents estaments reclamen la recuperació d'aquests espais pels seus habitants. Els centres d'esplai i ludoteques, quan hi són, constitueixen un bon entrenament, no obstant, el que jo reclamo és força diferent del paper que realitzen iniciatives com aquestes, que tant de bò es multipliquessin! Ens caldrà de nou reclamar-nos a nosaltres mateixos i sobretot a aquells que tenen a les seves mans la responsabilitat urbanística dels barris del futur una actitud més de recerca, més sensible, més imaginativa i humanitzadora.

Anna P.



sar de la descripció a la *interpretació* i sense relligar les diverses conductes entre si. Això ens ha portat un coneixement parcel·lat i particularitzat de les diverses etapes de la vida: el nadó, el nen de sis mesos, el d'un any... però ha fet perdre ben sovint, l'enfocament global de què és globalment un infant i de quin és el seu procés de desenvolupament, no en un període massa concret de la seva existència, sinó al llarg de tots els anys i tenint ben present l'objectiu final a assolir. La pèrdua d'aquesta visió global i sintetitzadora ha fet que deixéssim de plantejar-nos qüestions tan importants com quins són els requisits perquè es doni aquella conducta, de quina transcendència té el seu assoliment de cara als aprenentatges posteriors,... per passar a considerar massa aïlladament cada etapa concreta, com si poguéssim donar-se en el buit, sense tenir en compte la precedent i la que immediatament se'n deriva.

Trobar-nos dotats d'una plataforma sòlida, global, des de la qual poder observar i interpretar la realitat del desenvolupament infantil se'ns planteja com un fet crucial i imprescindible. És per això, creiem, que una breu revisió a l'entorn de les tres principals opcions, que presideixen i condicionen els vigents corrents pedagògics, revesteix un interès pràctic que va molt més enllà d'un simple exercici d'erudició. Però serà sobretot la reflexió conscient de la nostra explícita o implícita pertinença a l'una o l'altra, la que pot donar a aquest exercici una utilitat pràctica ben palesa.

### **Condicions internes i factors externs**

A la base dels corrents pedagògics actuals es poden identificar, essencialment tres punts de partida, cada un dels quals comporta una determinada interpretació de la naturalesa humana en general i de la infància en particular, al mateix temps que configura unes orientacions pedagògiques ben concretes.

#### **1. Les influències pedagògiques o factors externs conformen l'infant de forma directa.**

Aquesta teoria, que parteix de la filosofia empirista (Locke, Hume...) i és assumida actualment pel conductisme, és la característica de la pedagogia de «l'escola tradicional». Sosté que l'home, i per tant, el nen, és el que se li fa ésser. Som el resultat de la incidència directa dels estímuls externs, que rebuts positivament, ens desenvolupen. En el moment de néixer estem buits, som una «taula rasa» i tot ens ha de venir de fora, del medi ambient. El que cal, doncs, és omplir-nos, donar-nos coses i segons el que ens donin serem una cosa o l'altra. L'esquema d'aquesta teoria és l'estímul-resposta (S-R), sense mediatització interna (determinisme mecanicista). Les condicions internes de cada nen no es consideren i només es diferencien entre si per la quantitat de coneixements acumulats.

Aquest enfocament porta a reduir l'educació a la utilització de programes escolars normativitzats i aplicar-los rígidament a tots els nens. Ratichius i Comeni són els primers en aplicar aquests plantejaments a l'educació, en posar tot l'accent sobre el programa: «s'ha d'utilitzar el mateix mètode a totes les escoles, per a tots els mestres i per a totes les matèries, sigui quina sigui

la diversitat de casos individuals» (DEBESSE, MIALARET, 1977).

L'educador ha de jugar, doncs, un paper totalment directriu (magistrocentrisme) i no pot deixar que la iniciativa se li escapi de les mans ja que només la seva ensenyança pot encaminar correctament el desenvolupament dels nens. Per res es parla d'iniciativa, creativitat o espontaneïtat perquè això suposa la «des-educació».

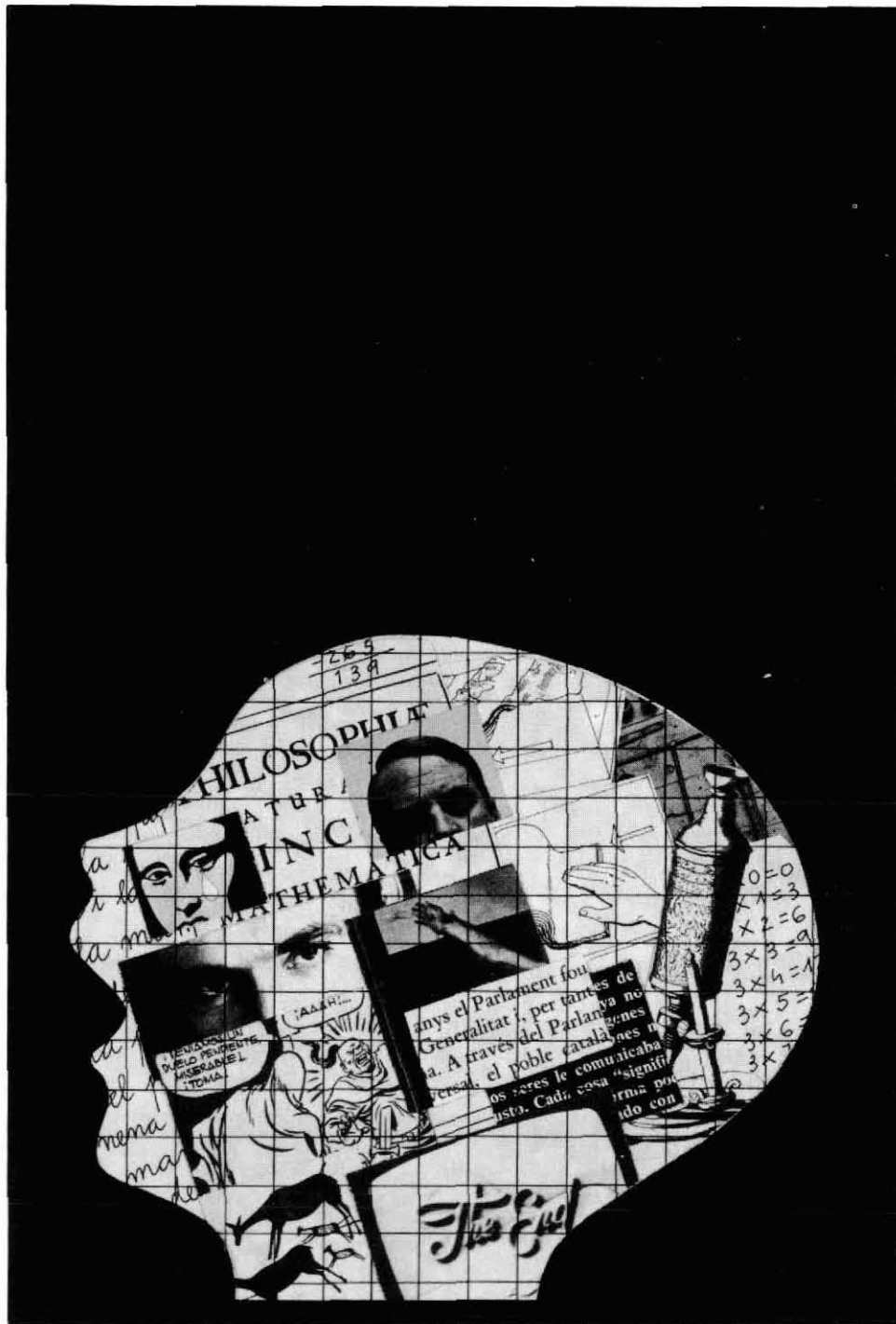
Aquesta teoria porta paradoxalment implícita la selectivitat dels infants des d'un començament. En haver-hi una gran desigualtat socio-cultural, els fills de les famílies amb un nivell cultural ric, que solen ser també les econòmicament riques, ompliran molt més precoçment els seus infants i els portaran a escoles on la instrucció ofereixi més garanties. Des d'una perspectiva social s'han volgut evitar aquestes desigualtats i s'ha caigut en l'excessiu utopisme de creure que només amb una instrucció massificada, igual per a tots, pot desaparèixer la ignorància i les desigualtats socials i individuals.

#### **2. Totes les facultats vénen donades per la dotació genètica (condicions internes).**

Aquesta teoria, antagònica amb l'anterior, postula que tot ve determinat innatament i que el medi exterior intervé poc o gens en el nostre desenvolupament: les condicions internes són les determinants. Correspon a una concepció de l'home també molt tradicional: «d'on no n'hi ha no en pot rajar», «ésser de bona fusta»,...). El seu esquema és organisme-resposta (O-R).

Aquesta idea de l'innatisme agafa molta força amb el racionalisme clàssic dels segles XVII i, més properament a nosaltres, amb les aportacions de la genètica de Mendel. En psicologia introdueix aquesta idea Spencer, cap a finals del segle XIX, en considerar que les bases de la intel·ligència estan determinades innatament i que, per tant, poca cosa es pot fer des de fora per modificar aquestes condicions.

Si els coneixements i habilitats es troben de forma innata en l'estructura de l'individu (determinisme personal), per poc propicis que siguin els factors externs, aquells es desenvoluparan i imposaran. La conseqüència pedagògica és que no cal doncs, preocupar-se gaire dels programes escolars i intentar que arribin a tots els nens, sinó que el que s'ha de fer és triar els nens amb bones condicions i deixar de banda els que no tenen unes condicions internes adequades. Voler vèncer unes condicions internes adverses és «perdre el temps», i més val dedicar tots els esforços als qui amb seguretat podran reeixir. En conseqüència, es fa necessari disposar d'uns instruments eficaços de selecció que permetin saber quins són els nens amb possibilitats i quins no. Apareixen aquí modernament les tècniques psicomètriques (tests) amb l'única finalitat de mesurar i establir uns coeficients intel·lectuals, que massa sovint s'empren sense tenir en compte les experiències i aprenentatges fets anteriorment pel nen. Només es busca la relació amb l'edat, perquè la maduració de les condicions internes va lligada a la inducció genètica i, per tant, només s'han de considerar les fites



OPCIÓ 2: Tot està donat, d'antuvi. D'on no n'hi ha, no en pot rajar.

cronològiques, independentment del medi i l'experiència anterior.

Aquest enfocament és tremendament pessimista i fatalista en relació al perfeccionament dels humans mitjançant l'educació i paradoxalment també, es dedica a perpetuar el sistema establert, ja que només els ben dotats, tenen condicions per poder reeixir i assolir els nivells més alts d'instrucció.

### 3. Els factors externs actuen només a través de les condicions internes

Aquest enfocament agafa i assumeix el que de positiu tenen les dues teories anteriors, des d'una posició que podríem qualificar d'intermitja, i és el que ha adoptat la neuropsicologia del desenvolupament. Les dades que el sostenen provenen de disciplines tan diferents com per exemple l'etologia i l'antropologia, que aporten els criteris de «realisme» o «materialisme» que mancaven als enfocaments anteriors. Així, l'antropologia ha demostrat la poca consistència dels plantejaments anteriors quan es troba que en totes les societats hi ha sempre una considerable variabilitat entre els seus membres, encara que el sistema educatiu hagi estat molt rígid, però que entre les diverses societats, amb sistemes educatius ben diferents, hi ha sempre uns camps de variabilitat molt semblants (LINTON)<sup>3</sup>. Des de l'etologia s'han fet aprofundides consideracions sobre el desenvolupament i l'aprenentatge en les diverses espècies i, la humana entre elles. Com més evolucionada està una espècie, el desenvolupament és menys la conseqüència o resultat depenent d'un únic factor, intern o extern, sinó que ho és de la interacció entre ambdós, tal com fórmula RUBINSTEIN<sup>4</sup>: «els factors externs només actuen a través de les condicions internes». D'aquí en resulta un esquema de tres nivells: estímulo, organisme i resposta (S-O-R).

El nadó és valorat com a portador ja d'unes ben concretes i madures condicions internes, determinades pel desplegament dels programes genètics de la seva espècie, transmesos pels seus progenitors. Però, a partir d'aquest moment, sols la imprescindible entrada en joc de factors externs (o aferències del medi de complexitat creixent) possibilitarà el desenvolupament de noves condicions internes i, en conseqüència, de respostes i comportaments adaptatius als nous requeriments. L'organització del treball pedagògic, per precoç que sigui, ha de sincronitzar-se estrictament amb les possibilitats de les precises condicions internes perquè sigui operatiu.

L'adopció d'aquest punt de partida marca molt bé quines seran les coordenades del procés educatiu i quins han de ser els continguts bàsics de la formació dels educadors. En aquest sentit, diu LIUBLINSKAIA<sup>5</sup> «és evident que les tesis més importants de la teoria pedagògica (didàctica, metodologia general i teoria de l'educació) es converteixen en simples consignes, quan no estan d'acord amb les peculiaritats del desenvolupament psíquic dels nens i les seves possibilitats en cada un dels períodes de la infantesa», i també diu: «el sol coneixement de les lleis del desenvolupa-



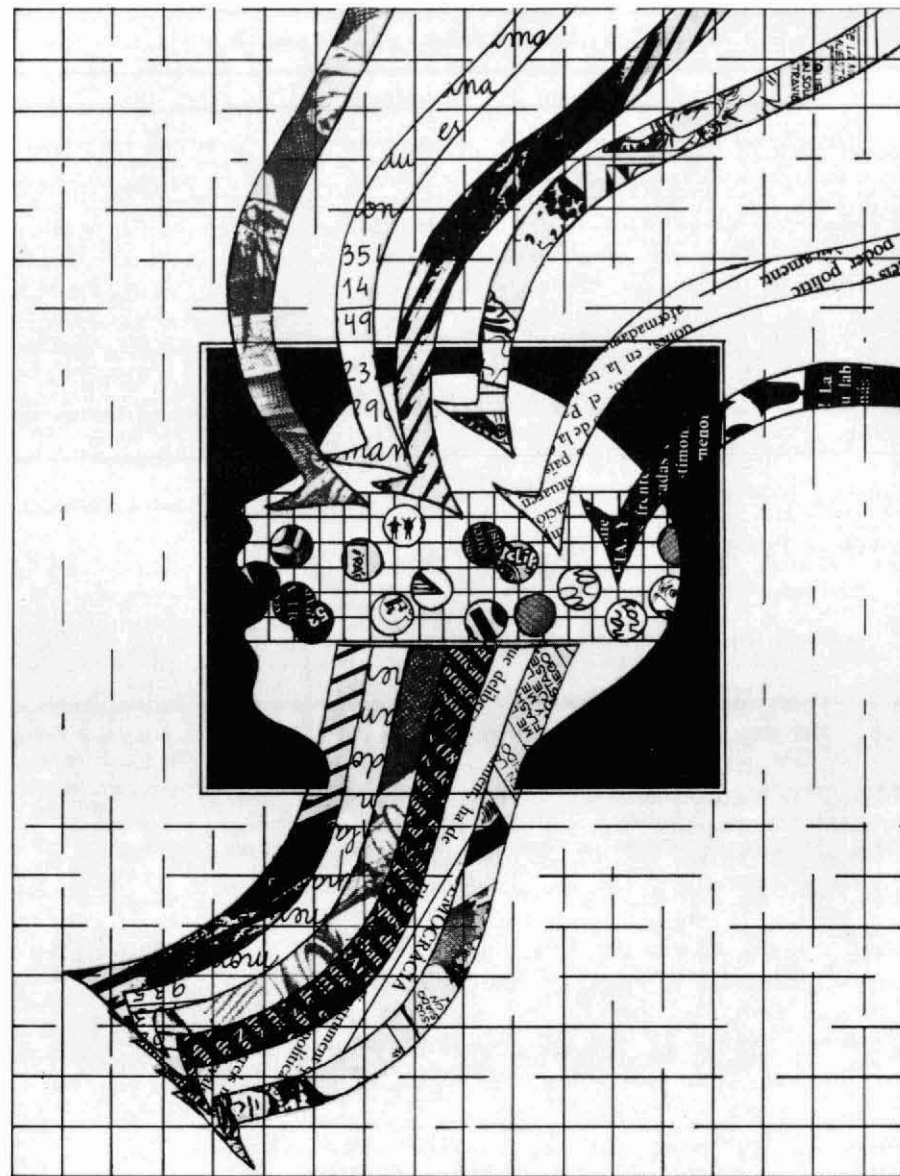
ment psíquic dels nens és insuficient per traçar la perspectiva de l'evolució a seguir per cada nen concret, així com per seguir amb èxit la tasca educativa quotidiana amb un grup de nens». Lluny de la massificació i rígida normativa programàtica de la primera opció (determinisme mecanicista), aquest punt de partida posa tot l'accent en la competència personal i professional de l'educador. Exigeix d'aquest una completa perícia per detectar i seguir les peculiaritats del desenvolupament de les condicions internes de cada infant en cada moment, així com saber aplicar els coneixements pedagògics pertinents (factors externs) que faran accedir al nen a successius nivells de desenvolupament.

D'aquesta forma la tasca de l'educador (la seva competència) consisteix no sols a *utilitzar* al màxim les variades «condicions internes» de la mainada, sinó també a *formar-les* fent incidir els «factors externs» necessaris (i no sols els inclosos en el programa).

Les conseqüències de l'adopció d'aquesta forma de *ser educador* i de *fer d'educador* són, per un costat, la imprescindible individualització del procés educatiu i, per l'altre, el seu inici sistemàtic el més precoçment possible. El desmesurat optimisme dels «empiristes» queda aquí relativament, o moderadament, validat a costa però d'una competència, dedicació i esforç considerables. Tal com manifestà LEONTIEV<sup>6</sup>, «en suministrar a cada nen o grup de nens els requeriments adients a les seves condicions i fer-los progressar en l'adquisició dels aprenentatges adaptatius configurats en el seu devenir evolutiu, l'experiència pràctica aconseguida ens indica inequívocament que aquest és l'únic camí per nivellar al màxim les diferències sorgides d'una deficient maduració (genètica o adquirida) o conseqüència de les desigualtats del medi familiar (estimulatives, afectives i culturals).

Escollir una o altra opció, adherir-se a un concret punt de partida, és evidentment un fet de decisió personal i de tenir accés a una precisa i diferenciada sistemàtica formativa. Cada lector s'haurà, més o menys fàcilment, situat en una de les tres plataformes. O, tal volta, restarà amb el dubte sobre quina d'elles s'instal·la. En tot cas difícilment podrà mantenir un estable equilibri personal i professional saltironant de l'una a l'altra. Pel que fa als autors d'aquest article, no crec pas que quedi cap dubte sobre quina és la seva elecció i convicció. Però poca o escassa transcendència tindran aquestes adscripcions individuals, tot i ser un primer pas imprescindible, si l'opció no és també política. En el cas concret de la transformació de les guarderies en veritables escoles bressol i de la generalització normalitzada del nivell de pre-escolar, les conseqüències són obvies. Del fet que la ideologia subjacent a la política educativa vigent i operant entre nosaltres es trobi, de forma nítida o camuflada, adscrita a una o altra opció, en depèn la viabilitat o pervivència d'un model de societat. I, amb ell, d'una forma d'entendre la vida i la infància en concret. El fet no tindria més importància que la d'una discussió erudita i teòrica, si el nostre futur com a poble i el destí irreversible de nombroses individualitats no s'hi trobés indefectiblement compromès.

**J.J. i J.N.**



*OPCIÓ 3: Els factors externs actuen només a través de condicions internes.*

1. ARIES, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. Ed. du Seuil, París 1973.
2. DEBESSE, M. i MIALARET, G. *Historia de la pedagogia*. Ed. Oikos Tau, Vilassar de Mar 1977.
3. LINTON, H. *Cultura y personalidad*. F.C.E. Mèxic 1945.
4. RUBINSTEIN, S.L. *El desarrollo de la psicología*. Ed. Grijalbo, Montevideo 1974.
5. LIUBLINSKAIA, A.A. *Desarrollo psíquico del niño*. Ed. Grijalbo, Montevideo 1971.
6. LEONTIEV, A. *Le développement du psychisme*. Ed. Sociales, París 1976.

# EDITORIAL CASALS S.A.

## PARVULARI

**PUFF** (quatre anys): Els tres quaderns de l'alumne, guia per al mestre i cassette amb cançons i efectes sonors.

**VISQUEM ELS CONTES** (cinc anys): Tres quaderns per a l'alumne, guia per al mestre i cassette amb programes sonors.

**MURALS:** Els nostres murals 70 x 100 cm. per a exercicis de llenguatge totalment en català, tant el material per a l'alumne com la guia per al mestre.

## CICLE INICIAL E. G. B.

Totes les matèries per al primer i segon en català. Autoritzats per la Generalitat per a ser utilitzats a les escoles que fan tot l'ensenyament en català. Llenguatge - Matemàtiques - Experiències.

Vuit quaderns d'escriptura. Equip de mestres de l'Avet.

La resta dels títols de 2a. etapa que teníem previst d'editar en català enguany han quedat ajornats a causa dels «Programes Renovats», que afecten la totalitat dels cursos.

## B. U. P.

Llatí 2n. - Filosofia 3r.

## PROGRAMACIÓ DE LLENGUA A E. G. B.

### PROGRAMA 1 Collecció EL PENELL (llengua i gramàtica)

Material programat per al treball de llengua que els nens CATALANOPARLANTS han de fer a l'E. G. B.

### PROGRAMA 2 Collecció MOLÍ DE VENT

Material programat d'aprenentatge del català per als nens CASTELLANOPARLANTS.

## LES BRUIXES ES PENTINEN



## ALTRE MATERIAL

**EXERCICIS DE LLENGUA:** **Llibre alumne**, a partir de la 2a. etapa d'E. G. B., i **Llibre clau**, amb orientacions de treball per als mestres.

**FITXES D'ORTOGRAFIA:** Tres sèries de quaderns per a la superació de les dificultats d'ortografia a la primera etapa.

**Sèrie 1.** 2n., 3r. nivells: nou quaderns.

**Sèrie 2.** 3r., 4t. nivells: vuit quaderns.

**Sèrie 3.** 4t., 5è. nivells: sis quaderns.

## MATERIAL DEL MESTRE

**COLLECCIÓ ESTRIS:** Continguts i propostes de treball per a utilitzar a classe, a E. G. B., B. U. P. i Reciclatge de mestres.

1. «Llenguatge».
2. «Lingüística catalana».

**COLLECCIÓ ESTUDIS:** Estudis monogràfics per a la formació i el reciclatge de mestres.

1. «Una teoria sintàctica per a l'escola».
2. «Estudi de fonologia bàsica», «Mètode d'escriptura ràpida».

## PROGRAMES RENOVATS - CICLE INICIAL

Disposem de totes les matèries, en castellà, aprovades per el Ministeri.

PUBLICACIONS EN CATALÀ-CASTELLÀ-BASC-GALLEC

EDITORIAL CASALS, S. A. Casp, 79. Tel. 245 72 03 - 04 - Barcelona-13



## VIDA A L'AIRE LLIURE

EULÀLIA CUXART  
ADELA BOIX

La ciutat on vivim està molt mancada d'espais verds. Són una minoria els ciutadans que disposen d'aquests en l'àmbit immediat de la seva vivenda. Sense aquesta proximitat es fa difícil la seva utilització quotidiana com a lloc d'esbarjo, representa una carència d'elements naturals necessaris per fer que un lloc d'habitacles sigui realment sa. Aquests ambients naturals creen un ambient tranquil, relaxat, net, etc... que no dóna la densificació ciutadana.

Els nens, per al seu millor desenvolupament, necessiten estar tan com puguin en l'ambient produït pels elements naturals que constitueixen els espais verds. I això, a Barcelona, se'ns fa difícil.

L'Escola Bressol on treballem està situada en un espai força obert, no limitat de forma agobiante per edificacions. Per això els espais interiors tenen un alt grau d'asolellada.

### El nostre jardí

A l'Escola Bressol on treballem, conviuen diàriament 60 nens de 0-4 anys, en un edifici d'una sola planta, ben distribuït i amb bones instal·lacions.

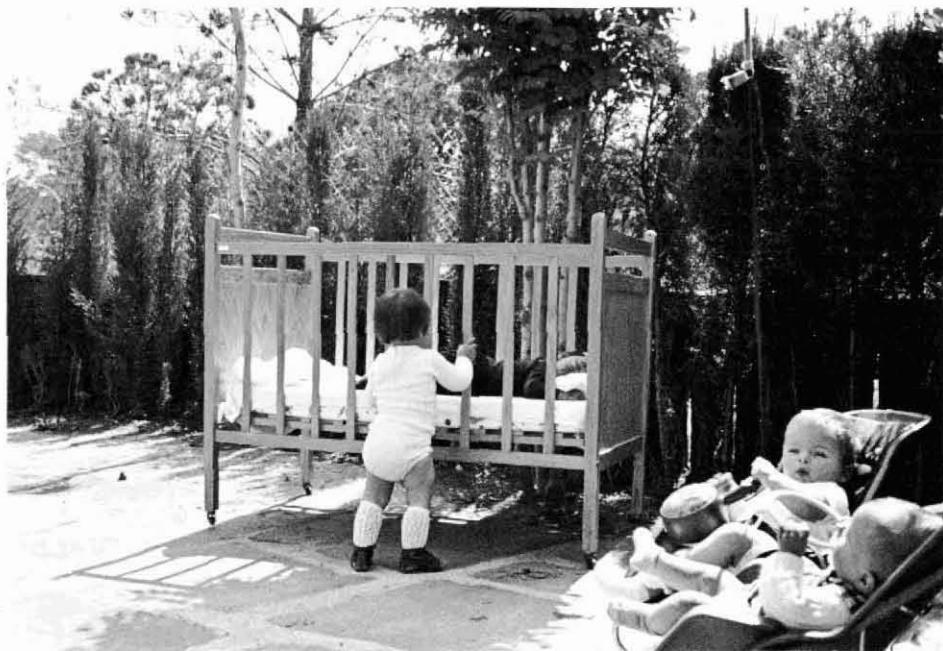
El jardí té uns 400 m<sup>2</sup>, asolellat tot el dia, amb diferents zones i desnivells adaptats a les necessitats dels nens.

Hi ha una zona que solament és per als lactants, és a dir per als que encara no caminen. Posem matalassets i coixins i els nens estan tranquils sota les acàcies, (els arbres són «mòbils» naturals que estimulen la percepció visual). Els nens mengen, juguen, dormen, gategen i comencen a fer els primers passos en el jardí. En altres moments els portem al sorral i a la gespa, a fi i efecte de descobrir noves sensacions tàctils de textura i temperatura produïdes pels grans de sorra, les fulles de les herbes, etc...

Hi ha una altra zona, una esplanada, que ens permet fer amb els més grans moltes activitats, tant lliures com dirigides: anar amb bicicleta, jugar amb camions, portar a passejar les nines amb els cotxets i cadiretes, fer jocs



La zona dels lactants...



... sota les acàcies.



La zona dels grans

amb neumàtics de cotxes, guixar lliurement amb guixos a terra (el nen experimenta que el guix es gasta més de pressa que quan dibuixa a la pissarra, que la posició és diferent: agenollat, ajupit, estirat a terra, assegut...) Amb els més grans dibuixem un cercle a terra i treballem el concepte dins i fora. És important de conèixer els racons i possibilitats del jardí i treure'n el màxim profit.

Hi ha un desnivell, al qual es baixa per unes escales, que porta al sorral. En ell els nens hi troben molts elements de joc: fer sots, camins, pilots, etc., el poder terrejar els és vital. Els nens tenen interès per tot el que sigui omplir i buidar. Així, tot jugant a posar i treure sorra de les galledes amb les pales, van exercitant la seva intel·ligència, motricitat, imaginació, etc.

Tenim una sèrie d'aparells de jardí pensats per als nens, per a les seves necessitats i la seva mida:

- *les barques*: als nens els agrada molt gronxar-se, des de ben petits s'hi acostumen i en general no els fa gens de por, àdhuc alguns frueixen enlairant-se fort. És un joc gairebé col·lectiu ja que s'hi poden gronxar alhora dos, tres o quatre nens asseguts. Els més grans també s'hi posen drets.
- *els tobogans*: en tenim de dues mides. El més baix és per als més petits, l'altre, més pendent i més llarg, que va a parar al sorral, s'hi puja per una escala feta de troncs. Cada nen va fent intents fins arribar al domini total, baixant-lo com vol.
- *els tubs*: són d'«uralita», pintats de colors i fixats a terra. Els nens hi passen per dins o hi pugen a sobre. Això els suggereix infinitat de jocs, especialment de tipus simbòlic.
- *les barres*: són un exercici molt complet. Permet el nen iniciar-se pujant només un barrot, i encara amb prou feines, fins poder arribar a dalt, pujant i baixant amb tot desèiximent.

### Els arbres i les plantes

Els arbres i les plantes del jardí, ens permeten realitzar gran quantitat d'activitats i treure'n observacions interessants.

Tenim un gran tros amb *gespa* on el terreny fa ondulacions. Ens permet fer-hi activitats motrius, com per exemple les tombarelles, o bé diversos jocs sensorials: la gespa té un tacte humit, fa pessigolles, és freda, etc...

La gespa està voltada de *xiprers* petits i els nens toquen les fulles i juguen molt amb les boles que s'hi fan. També hi ha un xiprer gros que va molt bé per amagar-se tot jugant.

En un altre lloc hi ha *flors*, sobretot margarides i boixacs que se fem respectar i observar. No deixem que cullin les flors a tort i a dret, però de vegades, en collim i fem un ram per a la classe.

Els *arbres* també ens suggereixen moltes activitats i observacions. Fem adonar els nens que hi ha arbres que perden la fulla, que canvien de color, que els surten flors, etc... Els fem fixar com són així. Un dia es va tren-

car una branca de pi, i la varen tocar tots, poguérem veure que tenen unes fulles primes, que punxen, que són verdes, que fan olor, que té gust aspre. Vàren veure la diferència entre la fulla verda i la seca.

### Les bestioles

La vida de les plantes i els arbres de jardí es completa amb la presència de tota una sèrie de bestioles que també interessen els nens: cargols, cucs de terra, cucs rodons, estisorettes, marietes, formigues, sargantanes, mosques, abelles, papallones i ocells.

Als matins de primavera, vénen les papallones que, van xupant el nèctar de les flors. No les cacem, les mirem, les observem i les anem seguint voleiar de flor en flor. Cap al migdia vénen les sargantanes que es posen a prendre el sol damunt les pedres, no es mouen encara que ens hi acostem i les anem observant: les potes, la cua, el cor que els batega fort i com corren quan s'espanten.

A l'estiu vénen les llagostes, que primer sentim pel soroll que fan amb les potes i les ales i després descobrim a quin racó estan amagades.

Com les petites formigues que es passegen desesperades anant d'un cantó a l'altre buscant les provisions per a l'hivern. Als nens els entusiasma veure-les córrer tan enfeinades. Són potser les bestioles que estan més al seu abast. Les altres s'escapen, volen i les perden. És molt interessant veure el seu cau, com entren i com surten, es creuen les unes amb les altres, van agafant les molles de pa que ens han caigut i tot carregades se les emporten cap al cau. Els nens en afagar-les senten pessigolles a les mans, etc...

Vénen ocells i els nens s'embadaleixen amb els seus saltironets, amb la picardia que piquen les molles de pa que els tirem. Els fem observar el bec, les potes, les ales, les plomes, etc...

Altres insectes ens fan adonar de petits detalls com el color vermell tacat de puntetes negres, que tenen les marietes.

Tot això, és bonic d'haver-ho vist, observat, tocat i comentat. Com tots sabem és molt important per al nen, tot el que experimenta i viu en els tres primers anys de vida.

### Les estacions

Les activitats que desenvolupem durant el curs vénen molt marcades pel ritme i les característiques de les estacions. Són molt variades.

A la *tardor* ambientem la classe amb les fulles seques que hem recollit en una passejada. També observem els arbres que els hi cauen les fulles. Això ho fem coincidir amb la festa de la *castanyada*, ja que com diu la cançó:

*Ja cauen les fulles  
som a la tardor  
i els ocells que marxen  
deixen trist el bosc.*



*La gespa*



*El sorral*



Observant formigues...

Després ve l'*bivern* amb el fred i, de vegades també amb la neu, com aquest hivern passat. Tots vàrem disfrutar d'allò més fent boles i tirant-les. Molts nens era la primera vegada que la tocaven i varen experimentar que era freda, que mullava, que es desfeia, i que al tirar-la, segons com et toca, fa mal.

A la *primavera* observem els arbres florits, les fulles tendres, el sol que escalfa més fort, vénen els ocells, les papallones i les abelles.

L'*estiu* el comencem amb la festa de Sant Joan. És la més sonada que celebrem i la més espectacular. Amb els nens més grans i, tal com diu la tradició, elaborem un ninot, i després de ballar i córrer per tot el jardí amb barrats i serpentines, fem una gran foguera en el sorral, ja que veiem positiu introduir l'element foc en el món del nen. És important que en la festa hi participi tothom, petits i grans. I com que hi ha una dita que diu: *per Sant Joan el primer bany*, comencem la utilització de l'aigua com element de joc i diversió.

Amb la mànega omplim les regadores i reguem les flors i les plantes. Ens mullem i remullem quan el sol és més calent, instal·lem una piscina on els més grans disfruten de valent. Una bona banyada i refrescada en els dies de tanta calor és l'activitat més adient.

Quan l'ocasió es presenta, procurem utilitzar els elements naturals com són: la lluna, el sol, la pluja, el vent, introduint-los en el jocs i fent-los viure als nens.

### Conclusió

Pensem que per treballar amb nens petits, cal fer servir l'espontaneïtat i la imaginació i cal treure el màxim profit dels elements naturals, el mateix cant d'un ocell, un avió que vola, el cotxe que passa, la pluja que ens mulla els vidres, el vent que xiula, etc...

Sabem que l'espai exterior que hem descrit no es dóna normalment a les escoles bressol, però hem palesat la influència positiva que tenen aquest espais en la vida dels nens i volem remarcar-la per tal que, una vegada més quedi constància de la necessitat d'espais oberts i de les possibilitats exploratòries que aporten als infants.

E.C. i A.B.

# LA HIGIENE CORPORAL: UN MITJÀ DE RELACIÓ PERSONAL

TERE MAJEM

En els primers mesos de vida, quan l'infant està despert, passa gran part del temps en contacte amb la persona que li dóna el menjar, que el renta i el «canvia». Les diferents fases d'aquestes operacions representen per a ell l'experiència d'un contacte càlid i estimulants. La característica principal d'aquesta comunicació rau en el seva *qualitat*: en la mesura que l'adult se sent implicat en la relació amb l'infant, li transmet l'estimació del valor d'aquesta relació.

Entenem per CANVI totes les «operacions-manipulatives» dirigides a la higiene corporal de l'infant, és a dir:

- Netejar deposicions
- Rentar alguna part del cos, especialment la cara i les mans
- Vestir-lo i desvestir-lo
- Treure els mocs
- Pentinar

Aquests moments no els hem de considerar *rutinaris*, malgrat la seva repetitivitat, ben al contrari, són activitats bàsiques en la vida de l'infant petit, i que tenen valor per elles mateixes.

En aquesta etapa el sentiment de seguretat predomina per sobre de tot i durant els primers mesos la manca de seguretat fa que el nen necessiti l'adult d'una manera absoluta. No hi pot haver sentiments de valoració.

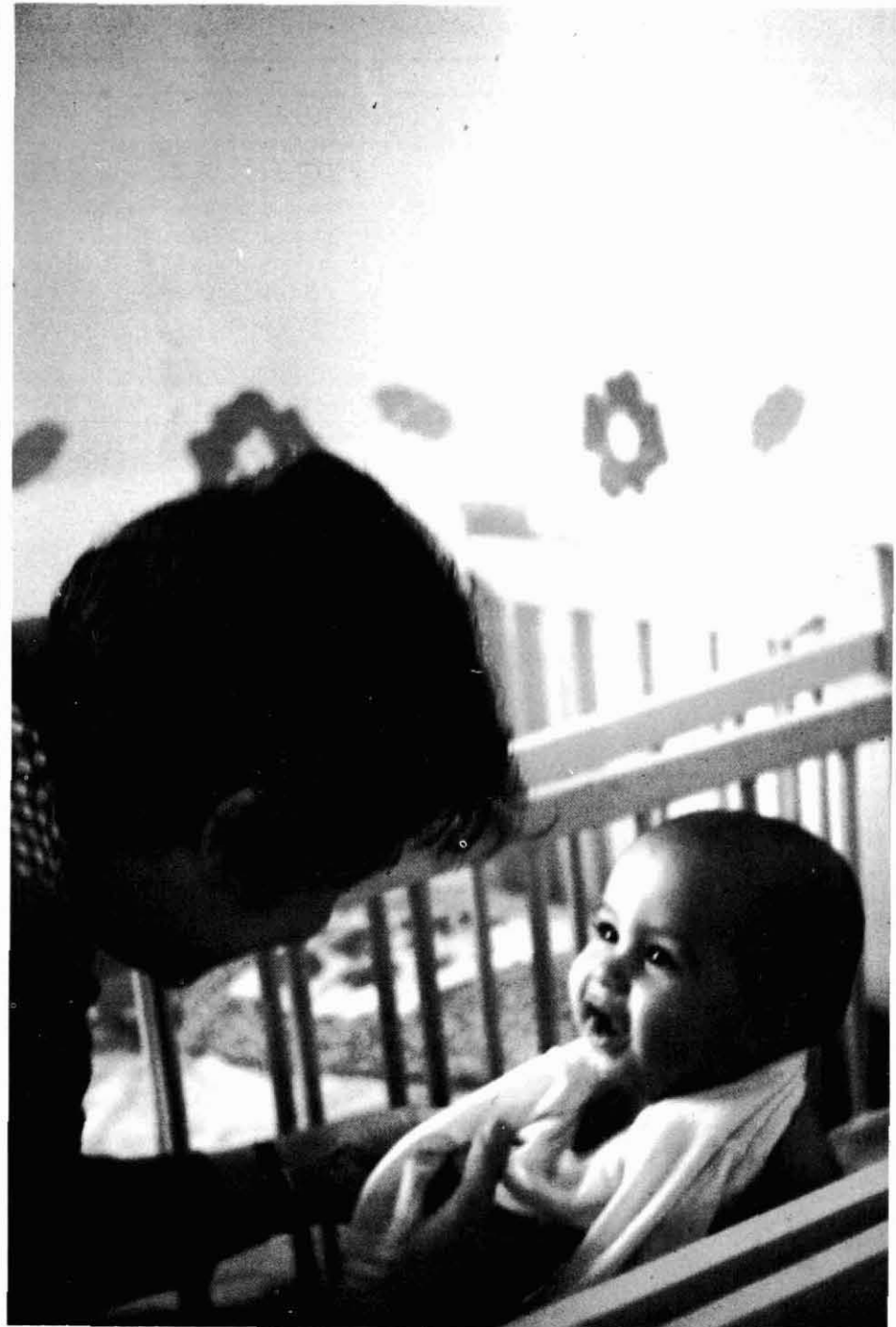
*El moment de la neteja d'evacuacions* és una estona importantíssima en la vida de l'infant a l'Escola Bressol pel fet que es el moment en que, amb tota seguretat, podem estar amb contacte individual, donat que hi ha moltes estones en les quals no podem atendre'l directament. L'infant ha de sentir respectades la seva manera d'ésser, la seva sensibilitat, el seu ritme personal i les necessitats més íntimes.

Per a tots els nens el moment del canvi, suposa una relació afectiva que es transmet en el contacte físico-corporal i en la comunicació gestual i verbal que creen uns lligams afectius que són font de satisfacció i d'intercanvi mutus.

Totes les activitats que fem amb l'infant amb una finalitat d'higiene corporal, tan la neteja d'evacuacions com rentar-li les mans o treure-li els mocs, requereixen unes actituds adultes acurades, que especifiquem a continuació:

## L'ACTITUD DE L'ADULT

La relació infant-adult és una interacció en la qual l'infant s'adapta a



5 La roba neta relaxa l'infant per a adormir-se.



1 «Vols aigua?»



2 L'educador ajuda a satisfer les necessitats.

l'adult i l'adult s'adapta a l'infant. L'actitud que adopta l'adult envers l'infant té una importància cabdal en la seva evolució. Els següents punts ens situen algunes característiques de l'actitud de l'adult i el seu perquè:

- a) Ha de ser molt suau i tranquil·la, carinyosa, alegre, afavoridora del benestar i relaxació de l'infant, evitant sempre els moviments bruscos que poden donar-li inseguretats i trencar els lligams positius que va establir.
- b) Ha d'entendre els seus desitjos i complaure'ls.
- c) És convenient que estigui molt a prop seu, acostant-li la cara, mirant-lo, parlant-li i somrient-li, per tal d'establir contactes físics i verbals. Que l'infant pugui tocar-li la cara. Moltes vegades, en parlar-li, l'infant toca la boca com volent agafar el so que surt i el moviment dels llavis. També agafa la cara i l'apropa a la seva. El nen necessita extraordinàriament d'aquests contactes i hi frueix.
- d) Els gestos dels adults sempre han d'anar acompanyats de paraules, amb variació d'entonacions, a les quals l'infant és molt sensible, cal captar sempre la seva mirada, somriure-li perquè es fixi en la cara de l'educador, i l'infant respongui amb un somriure o amb vocalitzacions d'alegria.
- e) Perquè conegui el seu cos i en reconegui cadascuna de les parts, convé anomenar-les, tocant-les, mostrant-les, acariciant-les; el nen comença a comprendre la paraula amb el moviment que l'adult fa amb el seu cos, arribant a ser un moment d'aprenentatges i d'adquisicions d'hàbits que afavoriran i reforçaran la seva autonomia.
- f) Despertar en l'infant l'interès per l'acció que es pretén realitzar en el seu cos, insistint en la participació activa del nen i no tendir mai a manipular-lo com un objecte per anar més de pressa i mantenint-lo així en un estat de dependència i passivitat.
- g) No es pot obligar mai a l'infant a fer una cosa amb brusquedat, cal mostrar-li amb afecte el que volem fer amb ell, deixar que explori abans allò que intervenim en el seu cos. Per exemple, quan li rentem la cara tenim molta tendència a agafar el nen pel clatell i sobtadament passar-li l'aigua freda per la cara, provocant en el nen una reacció violenta, això no passaria si abans el nen hagués pogut tocar l'aigua i palpar la nostra mà tot acompanyant-la amb les seves, i li aixuguem després oferint-li la tovallola i deixant que ell mateix se l'acosti a la cara. Un altre cas molt similar és quan el moquem, ¿per què el nen sempre gira la cara quan ens acostem amb el mocador? ¿Ens hem imaginat mai com ens afectaria a nosaltres? ¿Per què no fer participar el nen des de ben petit? Demanem-li que es moqui. Si és molt petit no ho farà, però intentarà apropar-se el mocador a la cara.
- h) Afavorir-li tots els moviments que desitgi. Que no sigui mai una estona d'opressió i neguit. Tots aquests moviments l'ajudaran a establir un *contacte amb el seu cos* a través de la sensibilitat cutània.
- i) Procurar que l'ambient sigui tranquil, estimulador i regular, perquè



permeti a l'infant viure les noves experiències de forma positiva. Cal evitar les presses i els neguits.

j) El moment del canvi pot ser també un *inici al joc* amb el cos: joc de moviment i joc de contacte afectiu.

#### CONSIDERACIONS RESPECTE A LA HIGIENE DEL COS

La higiene té una gran importància per als petits donat que l'estat de salut condiona l'estat general i, per tant, la seva evolució.

El seu valor no és només el de la neteja, sinó que representa per a l'infant la *satisfacció d'una necessitat*: alleuja la tensió i li dóna una satisfacció afectiva.

Quan el canviem i li posem roba neta es queda relaxat físicament, i també satisfet a nivell emocional, puix constata que atenem amb el seu cos, la seva persona, i això crea lligams afectius amb la persona que li satisfà aquestes necessitats.

El canvi de gases és un moment que es repeteix amb regularitat durant el dia. Hem d'evitar al nen les possibles irritacions de pell produïdes per les deposicions, les quals li donaran molèsties. Per tant cal dir que no hem de deixar *mai que el nen vagi brut molta estona*. Això l'ajudarà a estar tranquil tant per al seu descans com per a la millor participació i interès en el joc.

Cal també tenir cura que la cara, les mans, els ulls, etc... *siguin nets*, ja que l'infant petit posa les mans arreu i tot seguit se les posa a la boca. També es *refrega els ulls o el nas quan té son*. Cal rentar-los no només com un hàbit d'higiene, sinó també pel que suposa de prevenció de malalties dins del grup. Cal rentar-los sempre abans i després de menjar i si cal, abans de dormir.

L'organització de l'espai comú ha de permetre a cada nen de tenir *un espai* per a la seva roba neta i un altre per a la roba bruta. Separat del dels altres nens.

No hauríem de rentar mai el nen amb *aigua freda*, puix que la forta impressió que això li suposa sobre el seu cos li pot crear una sensació desagradable i perdre la valoració positiva que el moment del canvi suposa per a l'infant, encara que ho volguem compensar amb fortes relacions afectives.

Finalment, és important portar un control seriós de l'estat general del nen, de les seves particularitats i necessitats pel seu millor desenvolupament físic i psíquic.

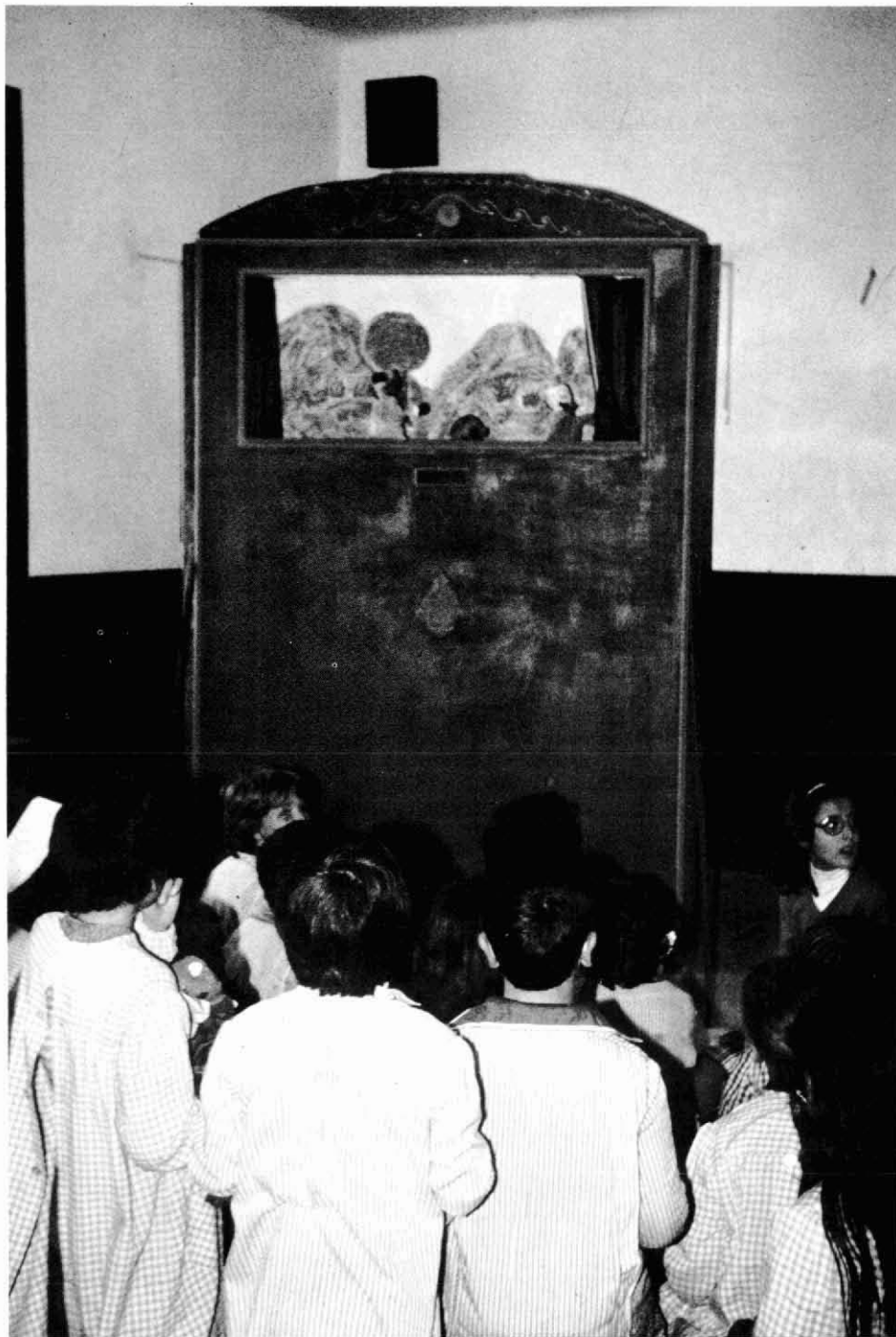
T.M.



3 Acostar-li la cara per establir un contacte més intens.



1 Actitud suau i tranquil·la que afavoreix el benestar de l'infant.



## escola 3-6

### ...els petits, bonics, TITELLES!!!

EQUIP DE PARVULARI ESCOLAS T. MIQUEL CORNELLÀ

Quan a l'escola comença a sonar la cançó dels «petits, bonics, titelles», vol dir que arriben els titelles i els ulls dels nostres nens s'il·luminen, perquè a tots els agrada. Veient això vam pensar que era una eina que calia fer servir en diferents moments, dintre i fora de la classe.

Sobretot hem utilitzat els titelles per desenvolupar l'expressió oral, l'articulació, i la integració dels nens a l'escola.

Aquesta experiència la portem a terme amb nens i nenes de 3 a 5 anys.

Treballem els titelles en tres nivells:

- el titella de la classe (que fa servir la mestra)
  - el titella del nen (que fa ell mateix)
  - la representació amb titelles.
- El titella de la classe, té una gran importància dintre del grup, i cal que els nens el sentin com un més de la classe.

Per aconseguir-ho, la mestra el treu en els moments importants: per presentar un centre d'interès, per explicar que un nen ha tingut un germà... per centrar l'atenció dels nens (quan la classe sembla un galliner). En aquest moment surt en Pepet:

/ Bon dia nens! on és la senyoreta? (tothom escolta i mira)

— Aquí.....

/ No la veig, sota la taula?

— No, aquí, al teu costat

en Pepet busca per tot arreu, i quan la troba...

• Hola! què volies Pepet?

/ Doncs... que cantem la cançó del «Sol, solet».

Tots canten, i després d'aquest petit joc la classe sembla una bassa d'oli.

Aquest muntatge serveix per presentar coses noves a la classe: un dia en Pepet arriba amb un sac ple de taronges (que més tard estudiarem) o bé porta una motxilla per anunciar que anirem d'excursió.

Si el mestre aconsegueix integrar-lo en la vida del grup, són els mateixos nens els qui el criden per explicar-li fets importants.

En Pepet, o la Marieta, o en Jaume ens han servit també per desbloquejar els nens que els costa parlar amb la mestra o bé tenir una relació amb els seus companys.

Per aconseguir-ho establim un diàleg d'aquest tipus:

Surt en PEPET i diu:

/ Ei.....! Hola.....!

Dóna la mà a tots els nens, els pregunta el seu nom, si tenen cartera, o bé si els agraden els carmels....., quasi sempre li contesta tothom i a partir d'aquí podem començar a establir diàleg amb aquells nens que ens preocupen.

En els primers dies d'escola, els de l'adaptació, va bé treure algunes estones el titella, piquem un cop de pandereta i treiem en Pepet. Cal que digui molt poca cosa, perquè el que és important és que capti l'atenció dels nens i que es creï un clima de relax, tan difícil d'aconseguir quan hi ha plors.

/ Hola nens...! hola Mariona, hola Joan...!

/ Piquem de mans...! VISCA!!!!

/ Sóc en Pepet! HOLA!!!!!!!

/ ADÉU!!!!!!

Aquest personatge cal voltar-lo de misteri, no deixar-lo a l'abast dels nens per jugar ni manipular. Va molt bé que tingui les mans dures, puix que així quan pica ho fa de veritat hi és més fàcil que els nens el segueixin.

La mestra el porta a la mà i no l'amaga; va caminant per la classe d'un cantó a l'altre. No cal canviar la veu, ja que algunes vegades el farem servir per realitzar exercicis de llenguatge i cal que els nens sentin els sons clars i nets.

Els nens per mitjà dels titelles creats per ells mateixos poden manifestar i expressar les coses que pensen.

Per fer aquests titelles buscarem materials que es trobin a l'abast dels nens, tant a casa seva, com a l'escola, a fi de donar al nen elements perquè pugui crear un titella en qualsevol moment.

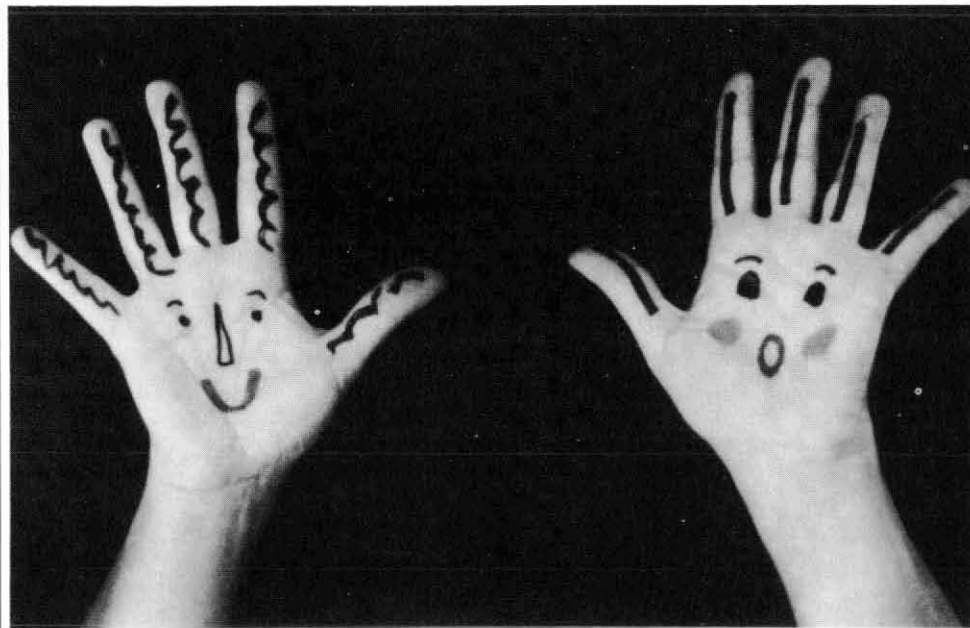
En aquestes edats de 3, 4 i 5 anys, el nen encara no té suficient domini motor com per manipular els titelles típics de tres dits, és per això que farem servir els següents tipus:

1/ La MÀ DEL NEN: aquest serà el primer titella que faran servir els nens. En el palmell de la mà pintarem: boca, nas, i ulls, els cabells podem pintar-los en els dits.

Es fan exercicis de relaxament i flexibilitat de la mà. (El titella té son, li pica el cap...)

2/ El TITELLA DE PAL: en un pal (de gelat per exemple) enganxar-hi: un cercle de cartolina, una patata, una bola de fang... pintar-ho, enganxar-hi





xapes, serpentines...

3/ CAPSA DE LLUMINIS GRAN- VAS DE IOGOURT: amb aquests dos objectes, una vegada decorats, posar quatre dits dintre, i ja podem donar vida al titella.

4/ TITELLA DE SOBRE: agafar un sobre gran; en una banda fer un forat rodó al mig. El nen posa la mà a dins i treu un dit pel forat, com si fos el nas. Pintar-lo i decorar-lo a gust del nen.

Per decorar els titelles podem suggerir al nen diferents idees: un nen entre-maliat, una cosa que fa por, el llop, el personatge d'un conte...

Una vegada creat el titella cal donar-li vida, començarem per fer diàlegs entre el titella de la mestra i el titella del nen: com te dius?, tens amics?, em fas un petó?... després farem diàlegs entre els titelles de dos nens i a poc a poc ho anirem complicant.

Quan els nens dominen el joc (saben preguntar, esperar resposta, tornar a preguntar) podem proposar al nen que es tapi i només es vegi el titella. En aquest cas posarem un paper d'embalar lligat en un cordill i el nen o nens s'estaran drets al darrere. És important que els nens puguin estar drets i tinguin espai per moure's amb facilitat.

Les actuacions poden ser improvisades, representar contes molt curts treballats a classe. Per començar actuaran els nens un per un, després un nen i la mestra, cap al final de l'últim curs de parvulari podem introduir dos nens alhora conjuntament amb la mestra.

### LA REPRESENTACIÓ AMB TITELLES AL PARVULARI

Val la pena que de tant en tant els nens assisteixin a una funció de titelles de les que en podríem dir «de veritat», ja que és un espectacle en el qual participen plenament i els serveix per augmentar les seves possibilitats de creació, d'expressió...

És molt enriquidor que els nens assisteixin a un espectacle de titelles muntat per professionals, però mal que algunes vegades no podem permetre'ns-ho a causa del seu cost, no per això deixarem de muntar l'espectacle les mateixes mestres. Cal animar-se i no tenir vergonya, puix que és més fàcil del que sembla.

La trama de les representacions cal que sigui molt senzilla perquè puguin seguir-la amb facilitat.

La representació podem fer-la a la classe o bé ajuntar-nos totes les classes de parvulari. De tota manera és millor no massificar de cara a enriquir la participació.

La representació pot tenir de dues a tres parts, un presentador que serà un personatge divertit, i si és possible conegut dels nens. Aquest els farà cantar, cridar els titelles...

Una de les representacions es pot basar en dos personatges: el PIM i el PAM. L'un busca l'altre i demana ajuda al públic; quan un surt l'altre

s'amaga; els nens indicaran on ha anat, a la fi es troben, donen les gràcies al públic i canten una cançó.

Un altre tema pot ser *el nen que no tenia memòria*

Personatges: Pere, la mare, el llop i el guàrdia

1      2      3      4

Podem pintar un decorat on hi hagi un bosc i una casa, un a cada punta, els quals ens serviran després com a punts de referència per orientar els titelles i els nens. Situar punts de referència és bàsic perquè en la recerca (part bàsica de la funció), els nens puguin orientar els titelles.

En Pere i la mare van al bosc, la mare vol fer mitja i en Pere jugar a pilota. En arribar la mare veu que no porta les agulles.

2/ Pere vés a casa i porta'm les agulles de fer mitja.

1/ Si mare, tornaré de seguida.

x/ Surt el llop, li dóna un cop al cap

1/ Què m'ha passat?

P/ El llop, el llop!!!...

1/ Què m'ha dit la mare? Ja ho sé! que li porti un carmel.

P/ No——— les agulles

1/ Té mare el carmel

2/ Un carmel, però si jo he dit les agulles. Però què li passa a en Pere?

P/ El llop!!!...

2/ Bé Pere torna a casa a buscar les agulles.

Nens aviseu-me si li passa alguna cosa a en Pere.

Altra vegada situació x

P/ El llop, el llop

2/ Què m'ha passat?

P/ El llop!!!...

2/ Què volia la mare!?, un llibre!!!!!!

Es torna a repetir la mateixa situació anterior, després la mare crida un guàrdia perquè vigili el seu fill.

4/ Nens, quan veieu al llop, aviseu-me

Surt el llop

P/ El llop!!!.....

4/ A la casa?

P/ Sí...

Quan el guàrdia arriba a la casa, el llop és al bosc; continuarem la recerca fins que a la fi es troben tots dos de cara i el guàrdia pega una pallissa al llop.

Partint d'aquest esquema podeu muntar altres representacions. Com veieu és molt fàcil, es pot fer una vegada al mes.

«.....així fan, fan, fan, tres voltetes i se'n van.»

**E.P.E.S.M.C.**





## PARLEM DEL SO

MONTSERRAT BUSQUÉ  
TERESA MALAGARRIGA

El so és una sensació produïda en l'òrgan de l'oïda pel moviment vibratori de cossos transmès a l'orella: la vibració d'una corda de violí, la de la membrana de pell d'un timbal, la de la fusta d'una porta tancada violentament, la d'un vidre en caure-hi gotes d'aigua, etc.

Estem en un món ple de so. Els sons de la naturalesa: el vent, el tro, la pluja, etc. Els sons del carrer: els cotxes, autobusos, trens, etc. Els sons de la gent que parla, que riu, que plora, les diferents veus d'homes de dones, el plor d'una criatura, la «rabieta» d'un nen, el gemegar d'un avi... etc. Els sons dels animals: gats, gossos, pardals, mosquits, etc. Els sons de les màquines: els telers, el molinet de cafè, la màquina de rentar roba, la màquina de trinxar la carn, la de liquar, etc.

Continuament arriben a les nostres oïdes quantitat de sons que nosaltres no destriem, no analitzem... no escoltem.

Si no escoltem tots els sons que es produeixen al nostre voltant és per dues raons ben senzilles: perquè no tenim l'oïda desenvolupada i lògicament ens falta capacitat d'anàlisi i... perquè acabaríem bojos.

Per això a poc a poc, ens anem acostumant a tancar les nostres oïdes, primer com a mitjà de supervivència i després per comoditat.

Els infants petits tenen l'oïda verge, per desenvolupar, per això primer estan atents a tots els sons que se senten al seu voltant: les veus del pare i de la mare, les cançons que li canta la mare, els sons propis de la casa: l'aigua de les aixetes, el soroll dels plats i estris de cuina, el timbre de la porta, la cadena del wàter, els passos de la gent que s'acosten i marxen. Els sons que li arriben del carrer: el cotxe, els crits. Si viu en una casa de pisos els sons i les veus que li arriben dels altres pisos, l'ascensor, etc.

A poc a poc l'infant aprèn a destriar-los i conèixer-los un per un. Per això des de molt petits, són capaços de saber si la mare és a casa encara que no l'hagin vista, només pel so de la seva veu. Aprenen també a saber si allò que se sent al carrer és un autobús o un cotxe petit, si el que crida o fa soroll és el nen del pis de dalt o el del pis de baix, etc.

Mentre el nen va escoltant l'entorn i evidentment se li va fent familiar, descobreix que ell pot provocar sons deixant anar un objecte i esperant que caigui a terra. Tots hem vist la cara de satisfacció d'un nen petit en llençar a terra una joguina i sentir que sona. És per a ell un descobriment tan important que el repeteix i repeteix fins a saciar-se'n.

De mica en mica, mentre el nen va creixent i, s'adona que ell mateix pot fer so de moltes maneres i amb una gran varietat d'objectes, ho troba tan bonic que s'hi dedica plenament. És aquella edat en què el nen pica amb

tot i a tot arreu: la cullera contra el plat, les portes dels armaris, les tapadores de les cassoles, les joguines, el seu cos contra la paret o una porta, etc.

En aquest moment és quan l'adult hauria de comprendre la necessitat que té l'infant d'investigar en el camp sonor i en canvi és quan comença a prendre-li els objectes amb els quals ell fa soroll, i a renyar-lo cada vegada que ho torna a intentar, donant-li per tota raó que «fa mal de cap», que «farà malbé la taula», que «les culleres no s'han fet per picar»... Però no ens creiem pas que el nen es doni per satisfet, ho torna a intentar moltes i moltes vegades a casa, al carrer, a l'escola, a casa dels altres, i així durant força temps.

Fins que adonant-se de la poca importància de què gaudeix el so entre les persones grans, el nen deixa d'experimentar en aquest camp i comença a la inversa: aprèn a tancar les seves oïdes a tot so que no li interessa en un moment concret.

Els adults, però, podríem mirar d'acostar-nos al nen i comprendre les seves investigacions sonores. Donat que moltes vegades la nostra educació auditiva ha estat força precària, hauríem de començar tal i com comencen els nens.

Interessar-nos pel nostre entorn sonor, i això no vol pas dir saber l'última cançó de moda, ni en qui ha recaigut l'últim premi de composició, sinó estar atents a tot allò que sona al nostre voltant i que de vegades nosaltres mateixos provoquem. Si els adults féssim aquest exercici descobriríem un món nou, ens adonaríem que hi ha multitud de sons diferents i que evidentment cada un té la seva bellesa.

Un cop oberts els ulls i les oïdes a aquest món sonor hauríem de preocupar-nos per conèixer una mica més a fons aquests sons, que d'una manera natural sentim o podem fer.

Quan un objecte topa amb un altre, es produeix un moviment vibratori i per això sona; així en tancar una porta, topa una fusta contra una altra i es produeix un moviment de vibració que es tradueix en un so.

La naturalesa del so ens ve donada pel tipus de material que forma l'objecte que vibra: una corda tensada, una fusta, un vidre, una llengüeta, una membrana de pell, una pedra, etc.

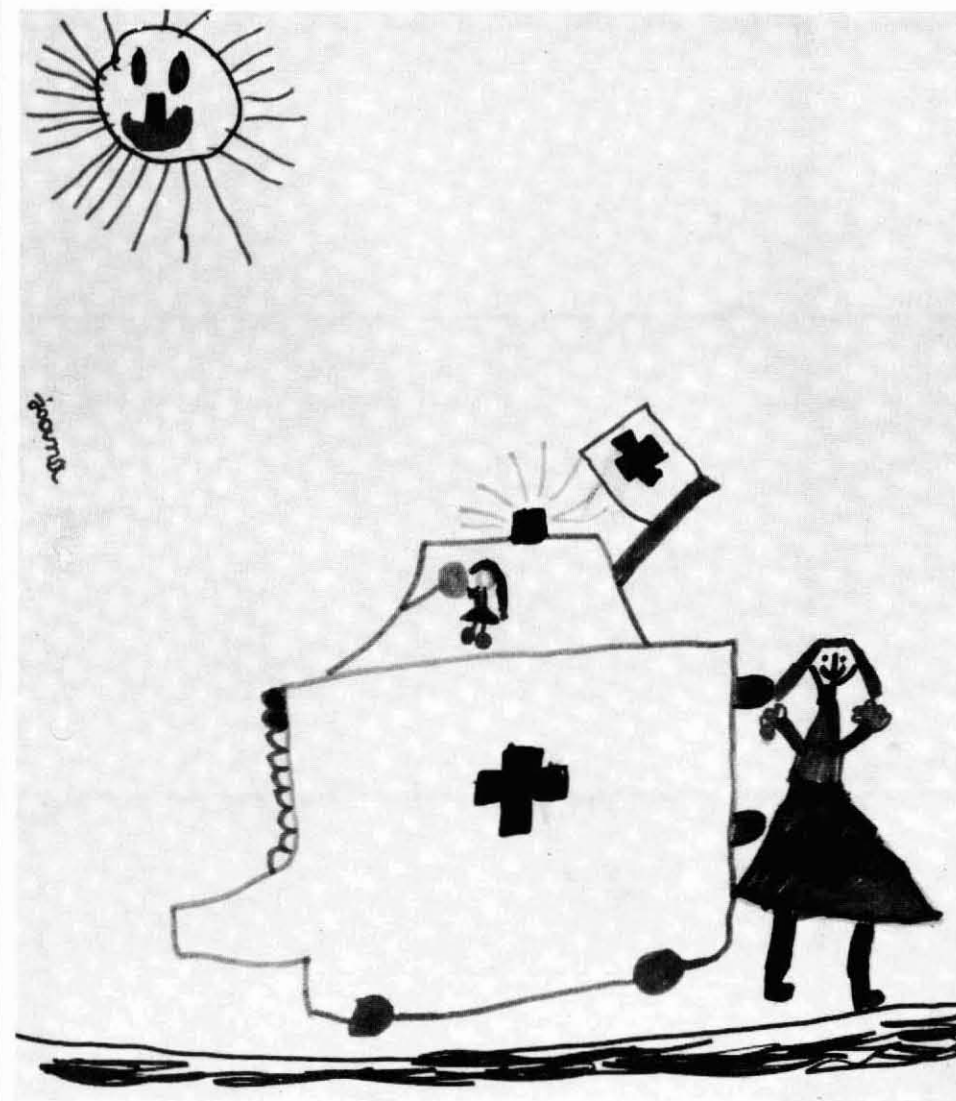
El so té tres característiques: alçada, duració i intensitat o volum.

Alçada és la característica que fa que el so pugui ser agut o greu.

Duració és la que fa que el so pugui ser llarg o curt.

Intensitat és la que fa que el so pugui ser fort o fluix.

El so té una qualitat: el timbre, que depèn dels harmònics associats al so pur i que fa distingir el so diferent que té la guitarra de l'arpa, per exemple. El d'una campana ben construïda de la deficient. La veu de la mare de la d'altres persones (qualitat important en la identificació i adquisició del llenguatge).





Recomanem la lectura de:  
 MARIA SIGNORELLI. *Instrumentos musicales para hacer en casa*.  
 Madrid, Ed. Fuenteantigua, 1980.

Comparant diversos sons ens haurem adonat del contrast d'atributs que té una mateixa qualitat, i que no hi ha cap so que només posseeixi una sola d'aquestes qualitats. Si tapem una olla grossa amb un xic de força, i seguidament fem la mateixa operació amb una olla petita construïda del mateix material, segurament observarem que la primera olla ens ha sonat més fort, més greu, i més llarg que la segona olla.

Podem també començar a pensar com incidir en el so i com fer-lo al nostre gust: podem tancar una porta amb força; el so produït serà fort o fluix perquè el volum (o intensitat) va estretament lligat a la intensitat de força amb que es toca, frega, pulsa, o pica un objecte. Però si en lloc de tancar la porta amb molta o poca força ho fem de forma regulada ens adonarem que entre el molt fort i el molt fluix hi ha una gran gama de matisos i veurem que en un sol so o en el transcurs d'una sèrie de sons podem regular el seu volum fent-lo cada vegada més fort o cada vegada més fluix. Això mateix ens pot passar amb l'alçada. Des del so més agut que emet el nen, fins el més greu que emet l'home n'hi ha una bona quantitat entremig. És el moment d'escoltar i imitar les sirenes, d'imaginar-nos que fem un viatge sonor a la lluna o baixem a les profunditats d'un pou, o que pugem i baixem l'escala d'un pis o d'un terrat cantant, o que avui perquè estem contents pugem els graons de tres en tres, etc. i veurem que els sons sempre prenen una direccionalitat ja sigui cap a l'agut, ja sigui cap al greu i que fent ús d'aquesta direccionalitat podem crear una petita melodia.

Igualment podem experimentar amb la duració; podem fer diversos sons que poden ser tots d'una mateixa durada o de diferents durades, caldrà que l'experiment el fem amb un instrument o objecte capacitat per a produir les dues durades. Ex. la veu humana. Si fem sons de diferents durades, ex. un de llarg, dos de curts, etc. ens adonarem que acabem de construir una cèl·lula rítmica.

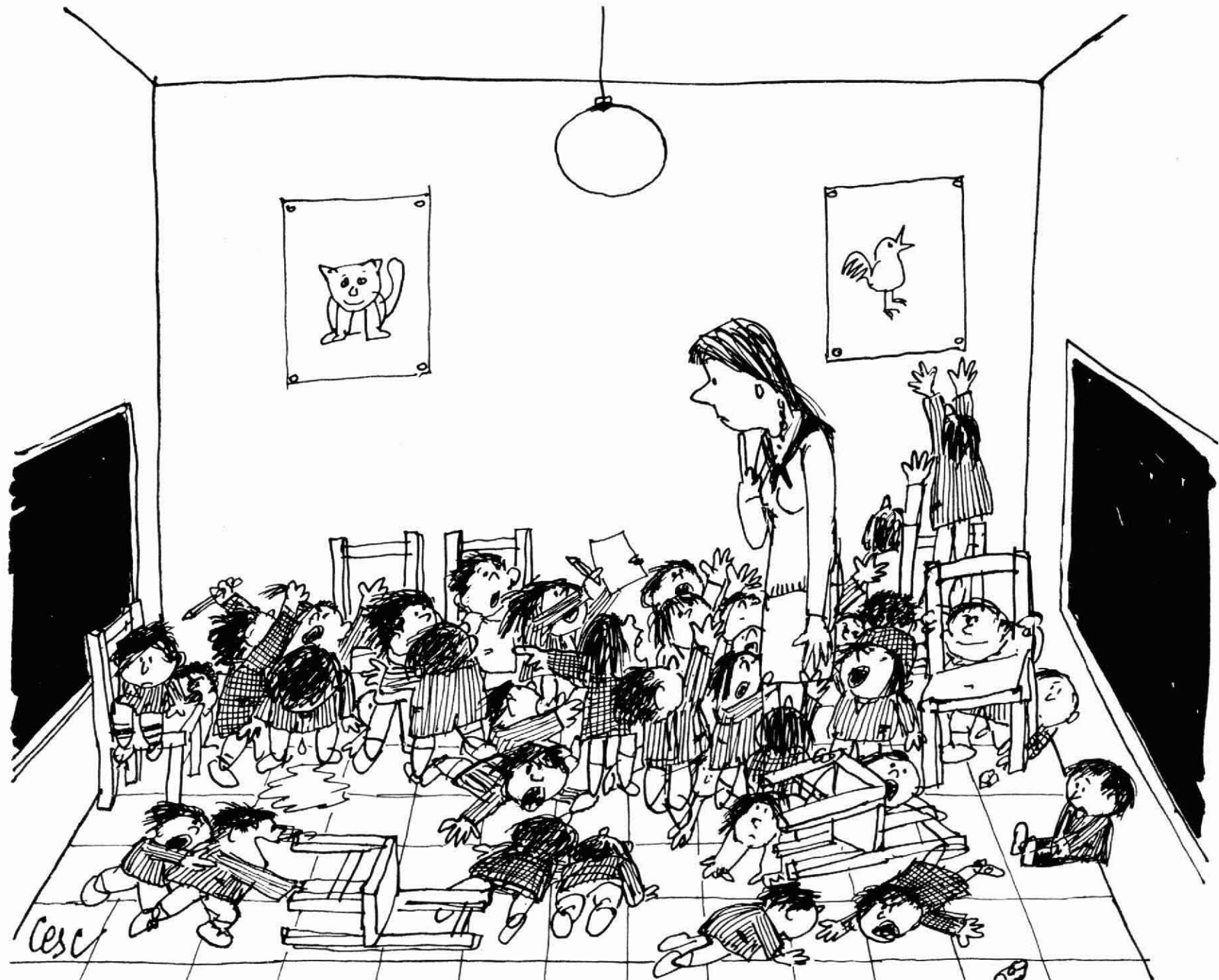
Quan ja tinguem aclarit com s'elabora el so, és el moment de pensar com organitzar-lo. Cal tenir en compte els diferents objectes o instruments de què disposem, quines possibilitats tenen cada un d'ells, de quin material estan construïts, com provocarem el moviment de vibració, tocant, pulsant, picant o fregant els objectes o instruments amb els quals volem organitzar-nos. Com farem jugar les qualitats del so. En quin ordre, freqüència i duració farem intervenir cada objecte o instrument. Aquí és on es posa a prova la creativitat que s'ha aconseguit dintre d'un món sonor. Així es fa la música.

Si l'adult que vol acostar-se al nen fa tot aquest procés i el fa el màxim de bé possible, no solament adquirirà un coneixement elemental del so, sinó que al mateix temps es farà més sensible a les expressions sonores dels nens, comprenent perquè està tan captivat pel so, i poc a poc s'acostarà a la gran música. Perquè la música és la mateixa expressió sonora elaborada, organitzada, feta art, i aprendrà a fruit i a sentir un gran goig davant d'una obra d'art construïda només amb sons.



acudit

cesc





# infant i societat

## EL LLIBRE I L'INFANT ABANS DELS SIS ANYS

TERESA DURAN

**Caldria entendre l'ensenyament com un ecosistema. En aquest cas, el llibre és sobretot una eina per al plaer de la sensualitat, però també té unes característiques tècniques, que en són les premisses didàctiques. És però, en el llibre d'imatges, tradicionalment atribuït a les primeres edats, on la sensualitat esclata amb tota la seva força.**

Penso començar l'article amb un to optimista. A aquestes alçades tothom qui em llegeix sap què és un llibre. Tothom qui em llegeix sap què és un procés d'aprenentatge. Me n'alegro. Me n'alegro també pel fet d'anunciar-vos que, per fi, trobareu en el mercat llibres adients en quantitat suficient com per no tenir més problema que «l'embaras du choix». «E se non é vero, é ben trovato», que deia l'avi.

O sigui que no penso pas donar-vos la tabarra amb un rosari de queixes, i prec, com era usual en aquest tipus d'articles fins fa un temps. Un temps curt, sí, però comencem ja a poder-ne parlar en passat.

A què es degut aquest optimisme? Cap on porta aquest voleiar coloms?

A planteigs nous, evidentment. Obvi. A noves problemàtiques.

### EL LLIBRE

Deixant de banda les modèliques definicions d'en Fabra, crec que cal entendre un llibre com a l'eina harmònica que ens facilita i fomenta l'inefable i exquisit plaer de la lectura. El barroquisme de la frase no hi és pas perquè sí.

La lectura forma part de la sensualitat. El llibre és una eina per a aquesta sensualitat. Com a eina doncs, li correspon un tractament tècnic, el valor del qual dependrà de la càrrega sensorial que se'n despregui.

M'interessa remarcar aquesta diferenciació entre tècnica i sensualitat, perquè d'ella prové tot el discurs que envolta normalment el món del llibre.

És a nivell tècnic que es pot demanar una ressenya sobre els llibres per als lectors que no tenen sis anys, ja que la precisió d'edats per a les lectures, és un tecnicisme que no correspon a cap vivència concreta.

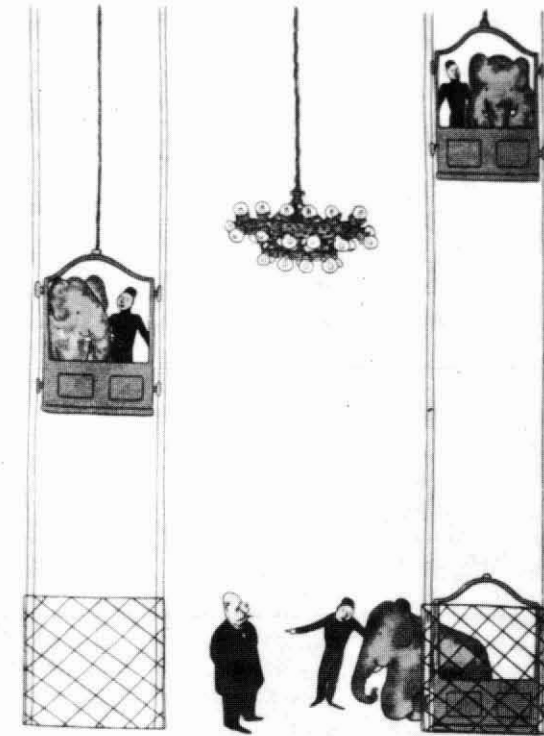
Així doncs, i com a premisses didàctiques, un llibre destinat a ser posat en mans d'un infant menor de sis anys, —és a dir, menor a un procés normalitzat de lectura—, hauria de tenir, com a mínim unes quantes de les següents característiques:

- a) El format ha de ser manipulable des de dos punts de vista: les mans i els dits i el camp visual del «lector».
- b) No és necessari ni forçós que el relligat del llibre sigui en cartoné, ni que la qualitat del paper hagi de ser extraordinària. La tècnica d'avui dia proporciona tipus de paper prou variats i rics com per permetre qualitat d'impressió, i al mateix temps resistència a la destrossa ocasional, sense que calguin costos innecessaris.
- c) El contingut dels llibres per aquestes edats s'ha de basar sobretot en la imatge. Imatge que el nen ha de poder identificar ràpidament, sense que calgui caure ni en el realisme abusiu, ni en el manierisme tronat i de moda.
- d) Si hi ha text, tot i que l'infant d'aquestes edats no sap llegir, cal, però, que tingui una distribució tipogràfica tan escaient com sigui possible, i que el nen pugui percebre'l més com una forma harmoniosa i integrada a la imatge, que com un afegitó. Cal un cos de lletra adequat (cos 12 com a mínim), una separació sintàctica òptima entre línia i línia, un negre clar i pulcre, i obviament una ortografia perfecta.

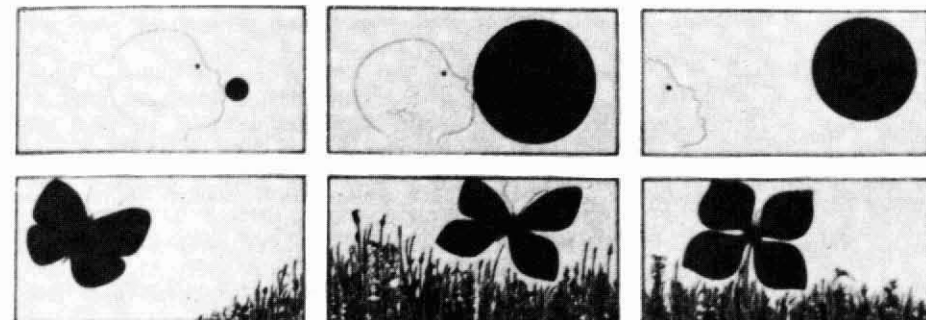
Per a reconèixer quines imatges són les més adequades vet aquí uns quants principis o normes generals:

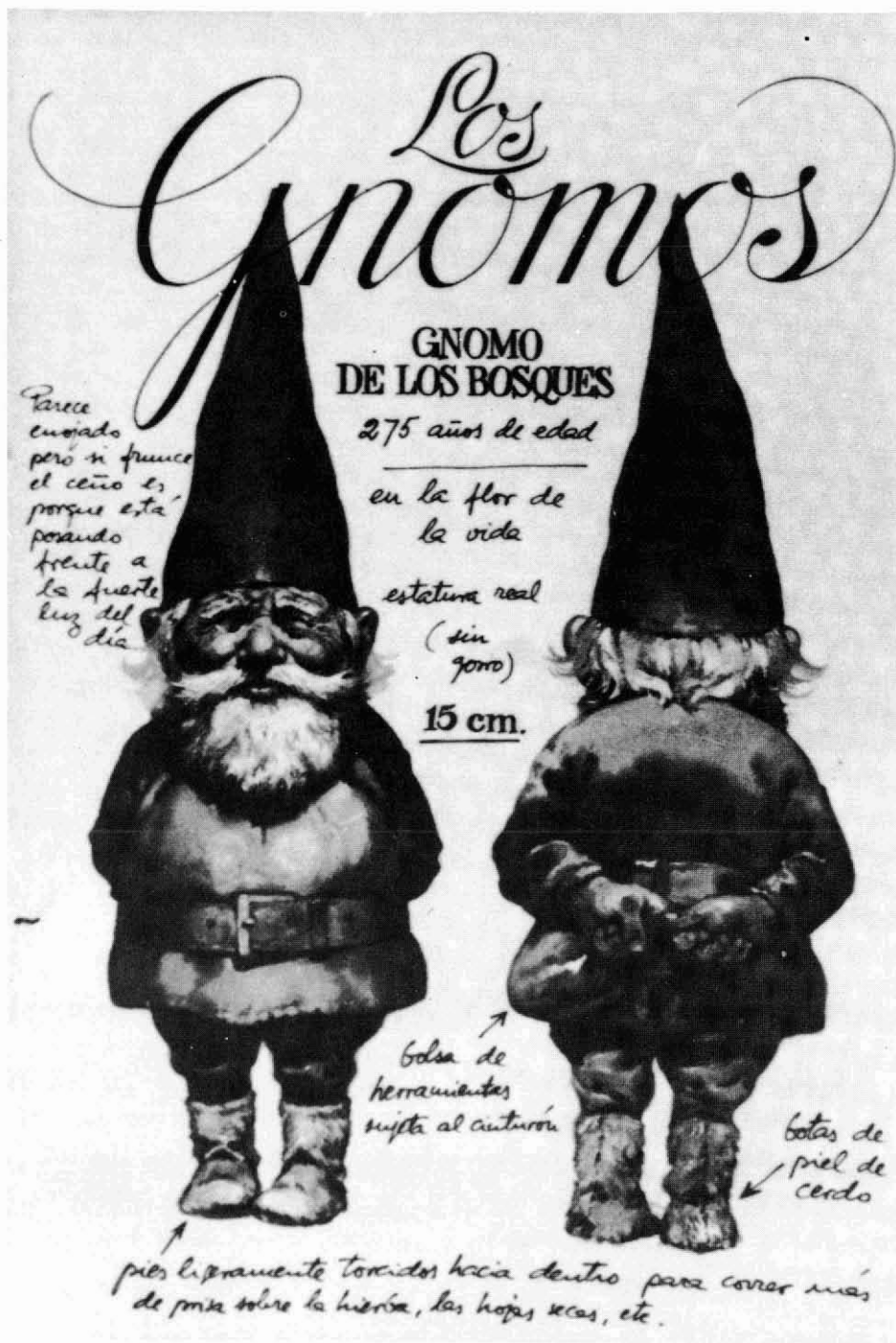
- 1) Les imatges preferides són les il·lustracions més que no pas les fotografies.
- 2) Els nens prefereixen així mateix les imatges resseguides amb un traç gruixut i negre.
- 3) Cal preferir les tintes planes als colors directes (tinta plana és aquella superfície pigmentada uniformement. Color directe és aquella superfície pigmentada de manera que hom pugui obtenir diferents matisos o textures).
- 4) És fals que els nens prefereixen els llibres a tot color.
- 5) Els nens estan aprenent la diferenciació entre el fons i la forma; cal, per tant, servir-los formes molt ben resoltes que permetin la percepció correcta.
- 6) Els nens no capten la ironia d'estilitzacions de tipus caricaturesc.
- 7) No cal que el color sigui adjudicat d'una manera realista.

es imatges associades



in-25





8) Pel que fa a la lectura de la imatge, serà més fàcil si els objectes dibuixats apareixen en el seu perfil òptim (penseu en el perfil típic d'una casa, d'una màquina de tren, d'una tortuga...) i si es defugen els tecnicismes inútils, com ara el picat, el contrapicat, l'angulació excessiva, el joc de proporcions, etc...

Ara bé: aquestes són les premisses, les normes. I les normes són tecnicismes que obliguen al seu seguiment,... mentre no es pugui gosar fer una altra cosa. En el mercat hi ha llibres que segueixen amb tot rigor i eficàcia aquestes normes! Però no em puc estar de recomanar —oh! i de quina manera tan especial— com a llibre d'ús gairebé diria obligatori, el volum «Los Gnomos»\*, que no en segueix ni una d'aquestes normes! I tanmateix, tanmateix, és el llibre que obté sempre més èxit a tots els parvularis on he anat. Per què?

### El plaer

El llibre «Los Gnomos» no és ni tan sols un llibre per a infants. I la versió que jo en tinc no està pas traduïda a un idioma llegible per a ells. Però és un llibre meravellós que fascina a qualsevol que el tingui a les mans.

I aquest és el secret: un llibre ha de fascinar, ha d'estimular el desig i l'esforç de la lectura. Ha de, en definitiva, agredir ostensiblement i pacíficament la nostra reserva natural, el nostre terreny, tan apamat. Només així es converteix en vehicle de comunicació. Aquesta comunicació és tan més real quan més sentits ha afalagat —la vista, el tacte, l'afectivitat...— I quan els nostres sentits en queden satisfets, curulls de plaer.

Aquesta aprehensió dels nostres sentits per part del llibre és, com veieu, absolutament sensual. I és aquesta sensualitat la que millor pot dur-nos al plaer, fugint de la sensibleria i anant cap a la sensibilitat.

En aquest precís sentit: de la sensualitat a la sensibilitat, els llibres no tenen edat. Qualsevol llibre d'imatges (Miquel Àngel, Alma Tadema, Pilarín Bayés) pot proporcionar aquesta sensualitat, i pot, per tant, ser posat en el món dels infants. Jo afegiria «i ha de ser posat en mans de l'infant».

No crec que arribi mai a entendre on és el límit de la imatge que un pot confiar a un infant, si no és el límit del tipus de sensualitat que se'n desprèn. Una sensualitat sensiblera no, una sensualitat sensible sí. Oi més quan l'experiència m'ha demostrat que els infants són d'una voracitat d'imatges espantosa. Abocar-los només a un tipus d'imatges, és abocar-los, irremediablement, a un tipus de color, de formes, de sensibilitat. És més fàcil i tràgic *abocar a*, que *sensibilitzar*. I aquest és el rol de l'educador. No hi ha procés d'aprenentatge sense procés de sensibilització. I no hi ha creativitat sense sensibilitat. Ni per als infants ni per a ningú.

Així doncs, si el llibre adient per als menors de sis anys és el llibre d'imatges, cal globalitzar les imatges. Les imatges pertanyen al món de la sensualitat i el món de la sensualitat és universal igual per a tothom. Igual, que no uniforme.

El gran i profund canvi que s'observa en el món editorial avui és el de descobrir llibres fets per a l'enriquiment de la sensibilitat, i que afalaguen per tant, a l'infant que hi ha en nosaltres. Entenc aquí la paraula infant, doncs, no som una edat, sinó un compendi primari —no per aixó més tosc— de sentits. I aquest és un ampli ventall de possibilitats que està ben assortit. Encara que poc treballat.

Res no hi haurà més enriquidor, per tant, que l'aprenentatge de la sensibilitat que provocarà la lectura conjunta dels llibres d'imatges. L'admiració i el plaer que se'n desvetllarà alhora.

Tant és, doncs, que els llibres siguin de fantasia, com se'ls anomena rutinàriament o d'assaig. Penso en la bellesa didàctica de les imatges sobre la natura de Dürer (que hauríem de classificar com a imatges d'assaig) i en la bellesa de les imatges de la Carme Solé (especialitzada en llibres de fantasia). Ambdós tipus d'imatges creen el binomi esplai-aprenentatge d'una manera bella, bona i veritable (ideal renaixentista) i són en algun sentit aquell «aprender deleitando» que tan predicaven els pedagogs. «Aprender deleitando» per a què? Per a l'erudició personal? En som ben lluny avui, de l'erudició personal. Els mitjans de comunicació de masses han fet recular el personatge de l'erudit solitari. Han fet aparèixer en canvi, el xai col·lectiu que es veu que hi havia en nosaltres. I ens defensem contra això. Societat de masses: societat de consum. Però quin tipus de consum? Incitar el nen a llegir llibres és incitar-lo al consum?

### El consum

La premissa anterior només té valor afirmatiu quan l'adult converteix la lectura de l'infant en obligatòria. Tots sabem que res no hi ha en aquest món més pesat i feixuc que haver de llegir per força. Sigui el que sigui: uns apunts, un treball, una nota, un llibre.

Per contra convertim cada cop més a la lectura en una obligació escolar. En un deure. Aquest és el cau de l'error en el qual incorrem la majoria de vegades. En el camp de la lectura res no és obligatori, o no ho hauria de ser d'obligatori. La satisfacció que ennuvola a molts pares quan exclamen: «el nen ja sap llegir!», és la satisfacció de qui comparteix un plaer o de qui troba que el diner invertit se li torna productiu?

Recordo un acudit on un intel·lectual comenta: «Hauria d'estar satisfet. He aconseguit el rècord de llegir un llibre en vint minuts. Però qui pot aconseguir un llibre cada vint minuts?». Entre aquest acudit i aquell tan vell que fa: «No li puc regalar pas cap llibre perquè ja en té un!» es mouen els paràmetres del llibre com a element de consum. Indiquen l'obligança de la lectura. No el plaer. I la lectura, com intento demostrar, és un plaer. El consum és el resultat de convertir el plaer en obligança supèrflua.

Explicar un conte, recollir-ne totes les imatges que conté, és una mica com plantar llavors a fi que germinin en la ment de l'infant. Algunes començaran tot seguit a produir fruit en el seu conscient; d'altres estimularan altres processos en el subconscient. D'altres encara hauran de ro-



màndre molt temps en hivernació abans que l'esperit del nen no arribi a un estadi favorable a la seva germinació, i d'altres mai no arrelaran. Però les granes que hagin caigut en terreny fèrtil donaran bon fruit i arbres vigorosos, és a dir, donaran forma a sentiments importants, obriran noves perspectives, alimentaran joves esperances, reduiran angoixes, i tot fent-ho, enriquiran la vida de l'infant, de moment i per sempre, com diu Betelheim.

Per a obtenir aquest fi, evidentment calen els llibres, cal experimentar la necessitat del llibre, no el seu efímer consum. Un llibre capaç de desvetllar aquest procés, mai no es consumirà. Però on es troben aquests llibres? Quins són aquests llibres?

### L'ensenyança és un ecosistema

Aquestes preguntes que són típiques d'un mestre, només tenen una resposta. El llibreter us ho dirà. Bona! En aquests moments, ara i aquí, jo inclinaria al mestre, al pare preocupat per aquestes qüestions, cap a un professional. Esmento en aquest lloc el llibreter perquè parteixo del principi que l'escola no és un bolet. Una escola no es dona isoladament ni esporàdicament. Una escola està enclavada dins un barri, un municipi, una minicomarca. I doncs un factor de l'equilibri harmoniós del que podríem anomenar un ecosistema humà. Com ho és el llibreter. (I com ho hauria de ser la biblioteca pública, només que les actuals circumstàncies les fan encara poc i mal distribuïdes, i per tant, la seva funcionalitat no es pot fer exemplificable). Si l'escola vol ser pública, ha de rebre de l'espai públic que l'envolta les funcions comunicatives que en pugui provar. Si l'escola vol estar al dia de llibres, ha de demanar informació al llibreter. Està clar que de llibreters n'hi ha de totes menes. Però la relació escola-llibreter ha d'establir-se de tal manera que la relació d'ambdós en surti beneficiada. Positivament beneficiada. Conec en aquest moment un equip de llibreters excel·lent, que compliran aquesta missió d'informadors amb eficàcia i qualitat.

Perquè cal potenciar el marc ambiental de l'escola a fi que aquest marc esdevingui prolongació del procés d'aprenentatge. Cal evitar que el «lector» arribi a considerar la lectura com una activitat estrictament escolar. Cal evitar que el llibreter, punta de llança en la distribució del llibre, es converteixi en el factòtum del consumisme cultural.

Les activitats conjuntes entre escoles i llibreters són virtualment amplíssimes. I socialment positives. Pel que jo en conec, les activitats i iniciatives que han emprès aquest grup de llibreters que abans us deia, de cara a convertir la lectura en una festa, em semblen modèliques, dins del marge de precarietat i altres condicionants que tots coneixem. Fóra interessant poder difondre més exhaustivament la seva tasca.\*

\* Bestiari cooperativa de llibreters.  
Comtessa de Sobradíel, 1. Barcelona-2  
Tel. 317 66 25

Allò que em sembla essencial és adonar-nos d'una vegada que llegir no és una tasca d'escola només. I tampoc una tasca de família. Si llegir ha de ser un plaer, el plaer ha de ser, —perquè ho sigui—, de tots. L'escola ha d'estar entroncada al barri, amb les activitats del barri, amb els autors del barri, amb els llibreters del barri, amb els personatges i institucions del barri.

Volem llegir sí. Per a crear una nova sensualitat. Però la nova sensualitat, el nou plaer recuperat d'una sensibilitat col·lectiva enfront d'una sensibleria pública, ha de ser la contribució de tots en la construcció d'un ecosistema harmoniós capaç d'establir processos d'aprenentatge alliberadors i creatius. Com els petons. Amén.

T.D.



# ESPECTACLES PER A NENS DE 0 A 6 ANYS

ENLLAÇ

Promotora de cultura popular

Posar-nos a escriure sobre aquest tema, ens ha estat un xic difícil perquè no hem sabut trobar gairebé res que hi fes referència d'una manera adequada i documentada. D'altra banda s'ha de tenir en compte que fins avui, hi ha hagut ben pocs espectacles dirigits a una edat tan concreta.

Durant els nou anys del nostre treball de difusió d'espectacles per a la mainada, mai havíem pensat que un nen de 0 a 3 anys pogués assistir-hi. La major part dels actuants i nosaltres mateixos, aconsellem que no portin els nens més petits de 3 anys a un espectacle. Els espectacles que s'ofereixen a les guarderies i a les escoles bressol, estan centrats en la capacitat d'adaptació dels actuants, però sempre partint de l'espectacle que porten a tot arreu i moltes vegades per a tots els públics.

Des de fa un any i mig, la intuïció d'alguns grups, els va portar a preparar muntatges per a nens de guarderia, mantenint però el criteri de 3 a 6 anys. La pràctica ha demostrat que normalment hi assisteixen nens més petits i que la cosa funciona.

El dilema que ara se'ns presenta, com ja haureu pogut comprovar, és el de si poden haver-hi espectacles per a nens de 0 a 2 anys.

Potser caldria preguntar-nos què és i què vol dir espectacle. L'entrada que en Pompeu Fabra dona al diccionari general, ens diu que és «allò que s'ofereix a la vista o la contemplació intel·lectual, especialment com una cosa notable i digna d'atenció». Potser sí que a partir d'aquesta definició podríem arribar a alguna conclusió sobre l'edat adequada, i podríem definir un xic més els espectacles per a nens més petits de dos anys.

És cert que un focus centrat a unes cortines de color llampants, en un moment fort del dia o de la setmana, pot ser un fet notable i «digne d'atenció». Però que la «contemplació intel·lectual» es pugui realitzar abans dels dos anys se'ns fa un xic difícil d'acceptar.

Maria Signorelli, pedagoga i titellera italiana, ens diu que «l'educació, constantment té la necessitat d'enriquir els seus mètodes, les seves fórmules i és indiscutible que els titelles constitueixen un mitjà eficaç pel fet de reclamar l'individu en la seva globalitat». Malauradament, però, Maria Signorelli tampoc ens diu res d'aquest període de 0 a 2 anys. És per això que des d'aquí proposem als mestres de les llars d'infants i d'escoles-bressol que facin atenció i estudiïn el fet a partir de les poques experiències que ja avui hi ha al nostre país; experiències curtes en el temps però intenses d'activitat. Sobretot a partir de l'Àvia Pepa: Ester Prim, Titelles La Serpentina, Teatre de l'Estenedor, que des de fa dos anys treballen intensament en aquest camp.





Des de la nostra perspectiva i a partir de comentaris que ens han fet alguns mestres i pares, podem assenyalar la necessitat de compaginar el reclam que l'espectacle pot fer en el nen en la seva globalitat, i la important posició que ocupa el nen d'un i dos anys en el reducte familiar. Moltes vegades aquest nen és el centre del grup familiar i ens atreviríem a dir que se sent més espectacle que espectador. No podem oblidar que si bé és cert que en aquesta edat descobrim en el nen un principi d'activitat social, ho és en tant que centra l'atenció del grup envers ell.

També podria considerar-se el desenvolupament, en el nen de 1 i 2 anys, d'un cert sentit estètic elemental: Qualsevol soroll rítmic el fa reaccionar, sobretot la música, la cançó, etc. Sigui com sigui se'ns fa difícil veure un nen de 1 ò 2 anys assistint a un espectacle, ja que en aquesta edat té un sentit molt arrelat del què és seu i gairebé és nul el sentit del què és de l'altre. Té el sentit de l'acumulació molt arrelat i molt poc desenvolupat el de compartir, i un espectacle si és alguna cosa, és en l'acció de compartir.

Els grups que actualment estan treballant en escoles bressol coincideixen amb diferents matisos en dir que és als tres anys quan el nen o la nena comença a tenir una vivència del diferent i de l'especial. Als tres anys el nen ha sofert un canvi molt notable en el desenvolupament de la seva personalitat, que el fa ja un espectador i ell ja en té consciència. Arnold Gesell ens parla de la importància del desenvolupament del llenguatge en aquest edat i dels reforços que es poden i hem d'oferir. Es un aspecte a tenir en compte.

Als tres anys un nen ja és capaç d'escollir entre dues coses i fins i tot de fer algun judici i d'interessar-se per l'aprenentatge que fa. El nen ja té alguna seguretat en sí mateix i aquesta l'estimula a intercanviar experiències estètiques.

És doncs als tres anys, creiem, que el nen té capacitat de capir, de mirar allò que s'ofereix a la seva contemplació intel·lectual com una cosa notable. I és a partir d'aquesta edat que caldria definir com han de ser aquests espectacles, quins ritmes han de tenir, quins continguts pedagògics, didàctics, etc. Una vegada més recordem que són els actants i els mestres els que haurien de treballar aquestes qüestions; sobretot si l'espectacle es fa a l'Escola. Seria diferent si es tractés de sortir a una sala o teatre distints de l'ambient escolar.

Dit tot això ens cal assenyalar alguns trets importants dels diferents gèneres de l'espectacle:

### **Animació**

Narració de contes, rondalles, endevinalles, danses, música, cançó, etc.

És un gènere importantíssim per als nens i nenes de totes les edats. La intuïció cultural de la humanitat ha fet que sigui el primer gènere estètic en què l'adult es relaciona amb l'infant. El nen tot sentint cantar i cantant es va endinsant a l'espectacle fins ser-ne protagonista. Picar de mans, danses simples, cançons de repetir, de rotllo...



No cal dir l'encís que les cançons, les rondalles, els contes... produeixen en els nens i la importància que té en l'aprenentatge de la llengua, l'expressió corporal, plàstica etc. És un gènere molt introduït a l'Escola i de fa molts anys, penseu sino en Narcisa Freixes, Mestre Llongueres, Xesco Boix, «Ara va de Bo»... Però és nou quant a l'estructura d'espectacle: escenari, micros, música, actuants...

### **Titelles i «Marionetes»**

És un gènere dels més adequats com a mitjà d'expressió i per fer un pas més en la introducció del nen a l'espectacle.

En Mane Bernardo ens diu: «Els titelles no representen el personatge que encarnen perquè són el personatge. No tradueixen, signifiquen. Permeten a l'oient imaginar al seu gust, proposen una arquitectura sòlida, i factible per que cadascú la decori segons la seva fantasia. Exigeix de l'espectador un poder de creació i de transfiguració. La paradoxa del titella consisteix en la seva capacitat d'expressió més àmplia que la del comediant perquè disposa de menys mitjans, més ple de vida perquè no la posseeix, obligar-nos a parlar-li malgrat ésser mut; tal vegada això succeeix perquè s'utilitza la mà humana com a font de vida. Si els titelles gaudeixen de l'admiració de l'infant i del poeta, i el nostre segle ha perdut el gust pels titelles, la raó cal buscar-la en aquesta exigència».

### **Pallassos**

En parlar de pallassos ens referim sobretot a allò que nosaltres en diem pallassos de situació.

El pallasso de situació arriba a l'escena gairebé nua, amb les mans a la butxaca, i treballa per dir-ho així «sense res». En realitat el seu material són objectes molt senzills: una cadira, un embut, un vas, una ampolla... Tot està fonamentat en les situacions que es creen en relacionar-se els pallassos amb el públic i entre ells mateixos; i també —és clar— en la capacitat interpretativa que tinguin. El nucli de cada situació són els conflictes que es van produint en les relacions interpersonals.

Les cares pintades dels pallassos han creat personatges amb habilitats molt diverses, però existeixen dos trets que els caracteritzen sempre: un és la comicitat, i l'altre el representar formes de ser i de reaccionar, que són a la base de qualsevol ésser humà. Les situacions que es van produint entre els pallassos són en essència les mateixes que omplen la vida quotidiana de qualsevol persona: la cooperació, la competència, la capacitat per fer servir la intel·ligència a l'hora de resoldre les dificultats...

### **Teatre**

És l'últim graó per l'apropament del nen a l'espectacle.

El teatre es dona al llarg de la història i en diferents respostes culturals com pot ser la religió, la política, la història o simplement el lleure...



ci-31

El teatre per nosaltres és l'espectacle que demana més comprensió per part de l'espectador; li cal reaccionar a tota la trama expressiva de l'artista.

L'element teatral que avui compta més és la comunicació que es produeix entre l'autor i l'espectador. El teatre és un espectacle difícil que s'ofereix a la contemplació intel·lectual del nen. Es tracta de tot un seguit de signes narratius, plàstics, musicals etc. que el nen d'alguna manera ha d'assimilar per tal de donar-li la seva resposta personal.

El teatre demana una més gran maduresa intel·lectual del nen i és l'espectacle que exigeix una edat real més avançada.

Finalment voldríem ressaltar allò que ha de tenir com a notable tot l'espectacle. S'ha de crear un clima espectacular per tal que l'espectacle sigui veritablement un fet especial i diferent dins la marxa normal de l'escola. Caldria vigilar tot l'aspecte de la infraestructura: cortinatge, focus, micros, etc. per tal de construir i facilitar un clima adequat entorn de l'espectacle.

**ENLLAÇ P.C.P.**

## col·lecció **PARLEM!**

primers exercicis connaturals de comprensió, a través del document gràfic

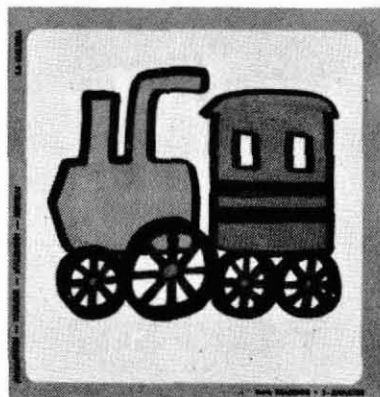
Tres sèries, tres passos concrets i progressius: el nen trobarà i pensarà el nom de les coses, dels animals, de les persones; identificarà les accions, enriquirà la seva noció d'espai, de situació, de temps, de causalitat; establirà unes primeres relacions, es formularà emocions, imaginarà... parlarà!

Volums integrats per deu figures sense cap text. Impressió sobre cartró plastificat. Format 18 x 19 cm.

### Sèrie A – IMATGES

1. COM FA
2. COM ES MOU
3. JOGUINES
4. COSES
5. VESTITS

il·lustracions  
Irene Balaguer  
M. Lluïsa Jover



En una primera etapa els interessos del nen són molt concrets: el nen és capaç de captar una sola imatge que li sigui familiar. Davant d'una **figura estàtica** podem demanar-li: **què fa?, com ho fa?, on viu?, per a què serveix?, quin és el seu lloc?**, etc.



Més endavant el nen és capaç de captar diferents situacions sempre que comencin i acabin en una sola imatge. Així, si el tenim observant un llibre que li presenta **accions**, podríem preguntar-li: **què fa?, què feia?, què farà?, com ho farà?, i tu, com ho faries?, t'agrada?**, etc.

### Sèrie B – ACCIONS

1. COM EM RENTO
2. QUÈ EM POSO
3. A QUÈ JUGUEM
4. ON ANEM
5. QUÈ FA

il·lustracions  
Maria Rius

### Sèrie C – HISTÒRIES

1. UN DIA AL ZOO
2. UN DIA D'EXCURSIÓ
3. A CASA ELS AVIS
4. LA MEVA ESCOLA
5. ANEM AL MERCAT

il·lustracions  
Carme Solé



Després, el nen, a través d'un seguit d'imatges, seguirà **una història**, si hi troba sempre els mateixos personatges, que convertirà en els seus amics. Encarat amb l'anècdota d'un fet que li permeti **establir un paral·lelisme amb la seva vida real**, sorgirà la conversa, el descobriment del detall, el comentari.

Aquests llibres es poden utilitzar durant **tota l'etapa de la pre-lectura** i s'han materialitzat de forma que **el nen tot sol els pugui manejar**, agafar, obrir, tancar, girar full, guardar, mostrar a qui té al costat, etc., amb possibilitats de fer estable la seva presència en el món del nen. Serà el primer pas per a crear **la seva afecció i estimació envers els llibres**.



# LIBRES PER A MIRAR I EXPLICAR

col·lecció

*el cargol*



els dotze contes clàssics més populars arreu del món  
**NOMÉS AMB IMATGES - SENSE TEXTOS**

Mentre els pares o el mestre expliquen el conte, que el nen es farà repetir una vegada i una altra, la contemplació dels dibuixos, suggerents i acolorits, li obrirà les portes de la imaginació. El nen estimarà els personatges, compartirà les seves emocions, assumirà el seu llenguatge i repetirà les frases fetes i cantilenes del conte, introduint-se així en el món màgic de la poesia. El conte explicat i llegit en les imatges, adquireix el paper de peça educativa fonamental en aquesta primera edat.



Els llibres del **cargol** són un pas més després de les sèries de la col·lecció **PARLEM!** Aviat el nen s'encararà amb el llenguatge escrit i per a aquesta etapa tan transcendent i delicada oferim uns materials àmpliament experimentats al parvulari:

**Programa LLETRA PER LLETRA**

Làmines. Fitxes de treball. Llibres de lectura. Llibre del mestre.

**Col·lecció A POC A POC**

Pràctiques programades de la primera lectura.

**Col·lecció CULLERA DE SOPA**

Exercicis sensorials i d'orientació en l'espai i en el temps i de quantitat.

**LES COSES DE CADA DIA** (lectura 1 i 2)

Escenes de la vida quotidiana del nen.

M. EULÀLIA VALERI ha preparat els guions i una síntesi de cada conte (únic text a la tapa posterior) per a facilitar la narració fidel i ajustada a les seqüències gràfiques.

MARTA BALAGUER, FINA RIFÀ, CONXITA RODRÍGUEZ ISART i MARIA RIUS il·lustren la col·lecció amb gran sensibilitat i intenció pedagògica.

1. LA CAPUTXETA VERMELLA
2. TON I GUIDA (La caseta de sucre)
3. L'ANEQUET LLEIG
4. BLANCANEU
5. EL PETIT POLZET
6. LA VENTAFOCES
7. ELS TRES PORQUETS
8. EL FLAUTISTA D'HAMELÍN
9. EL GAT AMB BOTES
10. ELS MÚSICS DE BREMEN
11. LA BELLA DORMENT
12. ALADÍ I LA LÀMPARA MERAVELLOSA

Volums de 18 pàgines, a tot color, sense text, sobre paper gruixut. Sòlida enquadernació, plastificada.



## CONCEPTE DE SALUT

JORDI GOL I GURINA

Sembla que, almenys intuitivament, tothom sàpiga què vol dir «salut», i que els metges en siguem els tècnics especialitzats. De fet, però, els nostres llibres de Medicina no en parlen gaire o no en parlen gens. Parlen de malalties, però mai no hi veureu anomenar la salut. A mi, durant els set anys de llicenciatura a la Facultat de Medicina de Barcelona, ningú me'n va parlar mai. Moltes malalties, molts malalts com a màxim, però de la salut no ens n'han dit res.

*És dona per sobreentès que tenir salut és no estar malalt, però això és una mica com dir que riure és no plorar: una trista, pobre i miserable definició negativa, perquè a vegades ni es riu ni es plora, i de vegades es riu i es plora alhora. Si ho examinem amb una mica de calma veurem també que salut i malaltia no són termes incompatibles. La situació de la persona no és estàtica, sino dinàmica, i les funcions han de respondre a canvis continus, tant del medi extern com del medi intern. Si un menjar adulterat ens fa vomitar, el vòmit és malaltia o és salut? També, quan un té febre, sovint aquest és el principal visible i enutjós signe de la malaltia, però sabem que, amb febre, el sistema immunitari del malalt rendeix més, o sigui que aquest trastorn pot ésser un element guaridor, que ajuda el malalt a alliberar-se de la causa infecciosa del seu mal. El mateix podriem dir de la diarrea, de la tos i d'una bona part dels símptomes de les malalties. Fins i tot hi ha curioses malalties que els metges inoculem expressament: la vacuna, que és una malaltia saludable perquè evita posteriors situacions pitjors.*

La definició negativa que identifica la salut amb l'absència de malalties no és innocua, sinó que té les seves conseqüències perquè configura l'estructura de tot el sistema sanitari i l'actitud dels professionals de la sanitat. Ens pensem que curant malalties la salut ja vindrà, i pensant «en malaltia» deixem de interessarnos per la persona malalta. Aquest sistema sanitari fa que, inconscientment, el metge vagi actuant amb l'únic propòsit de guarir malalties, amb uns resultats que poden arribar a ser penosos; fins i tot a vegades, sorprenentment, el malalt, en ésser assistit, en lloc de guanyar-hi, hi perd. Així podem veure que malalts incurables son manipulats, i una agonia, a vegades curta i suportable, es transforma en un llarg suplici,



la provocació del qual no té cap sentit. Llitem contra fases terminals de malalties amb mitjans molt sofisticats i les anem fent durar d'una forma indecent, carregada de sofriment i costos. La referència al vell dictador Franco potser ja resulta tòpica, però aquella mort és un exemple de com un determinat sistema sanitari pot buidar de poder i de protagonisme fins i tot a l'home poderós, que fou tractat com un petit ratolí indefens, insignificant i reduït a objecte.

Veiem que un sistema sanitari que tracta només de malalties s'oblida necessàriament de l'home, el margina dins el procés de curació. Per això cal parlar d'un nou concepte de salut, i també podria «dir del nou concepte català de salut» perquè tot el seu contingut conceptual és general al nostre país. Convé que el nostre sistema sanitari sigui bastit a partir d'una filosofia que es recolzi sobre una noció positiva de la salut, perquè segons el que entenguem amb aquest terme també serà d'una manera o altra la figura del metge i dels altres professionals de la sanitat, es distribuiran d'una o altra manera els recursos disponibles, tindran un o altre contingut els programes de docència i d'investigació, i, sobretot, serà un o altre el paper del malalt i de la població en general, tant en els centres assistencials com en la gestió de la sanitat. *El centrar-nos a reflexionar sobre la salut no és pas un joc de saló: és qüestió fonamental.*

Els metges, quan actuem científicament, podem definir el model d'una malaltia: diabetis, còlera... o fer-ne almenys una aproximació acceptable. Fins i tot podríem imaginar un model de cos humà sa. Però el cos no té interès en ell mateix, el seu fi és l'home global, el propietari del cos. Podem per exemple establir un model òptim de morfologia i de fisiologia sexuals, estrictament científics, acceptables per a qualsevol ideologia. No podem però establir un model òptim de realització humana a través del sexe, almenys des de la perspectiva científica, o sigui demostrable objectivament. Hi ha multitud d'opcions opinables i perfectament respectables mentre ningú no les imposi a altri. Per això les ciències, que tenen qualificació per a definir almenys una multitud de conceptes de malaltia, no en tenen per a definir el concepte de salut personal. Només una part d'aquest concepte és abordable a partir del coneixement científic. Hi ha una altra part que depèn de la visió global de l'home i que té, necessàriament trets que són ideològics. Si un científic posseís una granja de gallines podria arribar a definir que la salut d'aquests animals es pot mesurar pel nombre d'ous que fan, pel nombre de pollets que ell pot vendre. Si les gallines podien opinar, però, no estarien d'acord amb aquesta definició. Amb la salut humana passa igual: per exemple, un sistema sanitari pot definir la salut dels treballadors com llur capacitat de rendiment en el treball o com llur capacitat de creació de riqueses o de capacitat de consum de béns del mercat. El sistema sanitari pot dir que la salut dels treballadors és que estiguin el mínim de dies malalts perquè puguin escarrar-se més i produir més o fer més diners i gastar-se'ls en televisors o en tranquil·litzants. Aleshores la salut del treballador podria arribar a consistir en estar neuròtic per a poder consumir tranquil·litzants, cosa que només significaria realment un mercat del medicament molt sa i un treballador malalt.





Es doncs evident que *la salut no la poden definir exclusivament els científics*, la missió dels quals és sobre tot la de vigilar que la noció de salut que va generant la mateixa comunitat no inclogui elements falsos, denunciabils des de la ciència mateixa, que ajudi l'home a ésser adult i capaç d'assumir la pròpia vida i la pròpia mort amb llibertat, des de la informació i no des de la ignorància. *La salut és un afer personal i també col·lectiu*, i no només un afer de professionals de la malaltia. Com afer col·lectiu i depenent de la concepció global de l'home, els pedagogs hi han d'estar profundament interessats (com també els urbanistes, polítics, ecologistes, etc.), perquè, en bona part, son ells els que forneixen els elements que permeten als nous ciutadans de forjar-se un concepte de l'home i de les seves necessitats.

A l'any 1946, poc després d'acabada la segona guerra mundial, quan el món d'Europa començava a endevinar la comoditat i la set més gran de la població era el benestar, els tècnics de l'O.M.S. *van definir la «salut» com l'estat de complet benestar físic, mental i social i no només l'absència de malaltia i de minusvàlua*. Com podeu veure, aquesta definició és positiva, no es limita a identificar la salut com absència de malaltia, hi ha a més, presència de benestar. És una definició ideològica, perquè el benestar no es pot definir científicament. És una definició utòpica, perquè no existirà mai una societat sense malalties: tothom es morirà i molts de malaltia; i el benestar físic, mental i social complet no es donarà tampoc mai. És però una bona fita, i aquest plantejament ha servit en aquests trenta anys darrers per a fer un munt de coses, la majoria molt lloables. De totes maneres, a l'any 1976, la gent dels països Catalans, reunida a Perpinyà a l'entorn del Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana, examinarem críticament aquesta definició de salut i ens adonarem que no ens servia de gaire.

No voldria cansar-vos explicant detalladament tots els motius de la nostra crítica, de manera que em cenyiré als més importants:

El «*benestar*», certament és un bé cobejable, i el sistema sanitari i també les estructures de l'estat, certament que l'han de promoure. Però quan a un nen el vacunen, quan un atleta s'entrena o durant el part d'una dona, no es pot dir que se senti benestar, i això de cap manera significa una manca de salut. I, a més, en nom del benestar s'han fet coses afroses i aquest terme pot ser sovint una trampa, un parany, perquè, per exemple, en una situació d'opressió i de injustícia el que sent benestar és perquè bada, és malalt per insensible. El benestar s'obté amb vi o amb heroïna, però la salut no s'obté ni amb vi ni amb heroïna. Quan hom assumeix la pròpia responsabilitat (i això sembla clar que forma part de la salut) i pren possessió d'ell mateix, decidint què ha de fer de la seva vida, no té perquè sentir-se necessàriament confortable. El que sí és confortable és ser bebè i anar rebent el biberó, encara que el biberó sigui el serial de la televisió; moltes vegades, ésser responsable més aviat fa una certa angúnia. El benestar i la seva propaganda ha estat l'arma dels dictadors, dels demagogs i de tots els que s'aprofiten de la societat. El paràmetre «benestar», amb la

nostra experiència individual i col·lectiva, no pot servir de cap manera com a mesura de salut; més aviat ens suggereix allò de «contents i engan-yats».

Tampoc podem acceptar la malaltia i la salut com un «estat», perquè la vida no és un estat, sinó un procés. Però deixem aquestes crítiques, perquè en el Congrés de Perpinyà el que vàrem intentar fou el d'elaborar un nou concepte de salut que servís, no sols als metges i al sistema assistencial per ajudar realment a fer anar les coses pel bon camí, si no que servís també als pedagogs, als sociòlegs, als polítics i a tothom interessat per la promoció de l'home.

Entenem que el concepte de salut és sempre relatiu i referit al medi biològic i cultural, al temps històric en què es viu i, per cada persona, a l'edat i a altres circumstàncies de la seva vida. Lògicament, si concebim la salut com una manera de viure que es dona quan hom va assolint la pròpia realització, el model que ens podem forjar serà un ideal al qual ens podem acostar sense assolir-ho mai del tot.

En aquest context, ens referim a *salut somàtica* com a qualitat dinàmica present en l'organisme quan posseeix la plena capacitat actual i potencial per a exercir totes les seves funcions, incloent la de permetre la salut psíquica.

La *salut psíquica* vindrà condicionada per la possibilitat de permetre: a) De respondre a les dificultats i canvis d'ambient, adaptant-s'hi o intentant de modificar-lo. b) D'obtenir el creixement psicològic maduratiu que condueix al poder estimar. c) D'obrir-se a noves maneres constructives de pensar i de creació. d) D'exercir una tasca realista que estableixi relacions interpersonals integradores, tant pel propi jo com per la societat on es viu. e) De tenir autonomia i unitat mental, amb capacitat normativa, i de fer-se càrrec de la pròpia vida i de la pròpia mort. f) De gaudir de les satisfaccions que comporta la recerca dels objectius que hom es proposa.

I la *salut social* ve donada per la qualitat dinàmica que presenta la societat quan les seves estructures i sistemes de valors permeten i fomenten la salut de cada home i la solidaritat entre les diferents comunitats humanes.

Partint d'aquestes premisses, els trets més significatius del nostre concepte de salut són els següents:

*Salut és una qualitat de la vida, o una manera de viure.* La vida humana, en qualsevol moment, presenta un determinat grau de salut. Es pot, per exemple, estar malalt d'una manera sana o d'una manera insana: se n'estarà d'una manera sana quan l'organisme actui al màxim en el combat contra la causa que l'ha emmalaltit. Una persona no malalta serà igualment sana o insana segons que es realitzi més o menys i segons que respongui més o menys positivament a les condicions del medi. Aquell que no té objectius a acomplir i que no té cap manera de projectar-se, si no està malalt tampoc no està sa: té una manera insana de no estar malalt. Aquesta manera de viure o aquesta qualitat dinàmica de la vida, queda definida per la presència de tres paràmetres:



*El primer paràmetre és l'autonomia.* Una manera de viure és sana quan és autònoma, o sigui quan amb malaltia o sense hom té el mínim possible de limitacions, i és el màxim amo d'ell mateix, capaç per a escollir lliurement; quan té informació i possibilitats d'utilitzar-la per a esdevenir menys limitat.

*El segon paràmetre és la solidaritat,* que fa que l'autonomia no pugui ésser mai independència. Tots som interdependents i no és ni concebible que existeixi un home si d'abans de nèixer no hagués estat ja immersit en una comunitat d'homes. Tampoc és pensable la realització d'un mateix, si aquesta no té en compte les realitzacions dels altres, i en resulta solidària. Així com el terme autonomia té un gran valor en la salut corporal, el valor autonomia ajustat amb el de solidaritat tenen un valor determinant en el concepte de salut entesa com la de la persona i com la de l'home element d'una societat.

Però encara aquella manera de viure que és autònoma i solidària, per a ésser sana necessita un tercer tret. És la satisfacció a nivell profund que s'obté quan hom *està en bona relació amb la realitat.* Perque hi hagi salut, cal que la relació del jo amb sí mateix, amb la seva realitat interior i amb el seu entorn, humà i no humà, sigui positiva. Relació positiva que pot ésser relació d'adversaris, mentre sigui satisfactòria. Aquesta relació positiva, a Perpinyà, nosaltres la vam qualificar de *joiosa.* Agafem el mot joiós en el sentit d'estar satisfet a nivell profund, encara que visiblement hom es pugui trobar malament.

Per tot el que portem dit, vam definir *la salut com aquella manera de viure que és autònoma, que és solidària i que és joiosa.* I pensem que és una definició també utòpica, com la de l'O.M.S., però de tota manera, des de la nostra perspectiva es pot examinar qualsevol situació de qualsevol persona i ajudar-la mentre encara sigui ésser humà, mentre encara tingui coneixement, mentre encara hi toqui. A l'agonitzant encara podrem ajudar-lo a ésser aquella mica d'autònom i aquella mica de solidari i aquella mica de joiós que es pugui, assumint la pròpia mort.

Aquesta definició s'adapta també molt bé al ser vulnerable que és el nen petit, encara que de moment ens sembli extraordinàriament dependent (de la mare, de la família, de l'escola i de la societat), insolidari (per més que sigui ell qui precisi de la solidaritat més que no pas l'adult) i amb extraordinàries dificultats d'acceptar-se a sí mateix i al medi que l'envolta. Per això la salut del nen estaria en funció de la seva capacitat de viure de manera que esdevingui cada vegada més autònoma, més solidària i més joiosa. *Tot procés educatiu, tant per part dels pares com dels mestres i dels encarregats de la política educativa, que no tingui en compte aquests conceptes, no serà saludable.*

Això no vol dir que hàgim de menystenir cap de les normes clàssiques higièniques que es poden ensenyar i practicar: hàbits alimentaris, de neteja, de treball, etc... L'eina sanitària ha d'ésser una eina científicament rigorosa, i els experts hauran de treballar amb tot el rigor científic per erradicar



la malaltia i per a prevenir-la, però això només serà un camí per a obtenir la salut, i no un fi en ell mateix. Quan la lluita contra la malaltia no genera salut no té cap sentit, perque salut és creació en la que hi participen tots. I en aquest camp sí que els educadors hi tenen una part important, fent que els futurs ciutadans arribin a ésser més lliures, més solidaris i més joiosos.



# AUDIO-VISUALS claret

Roger de Llúria, 5 Tel. 301 08 87 — Barcelona-10



## EL PETIT PRÍncep

“Demano perdó als infants per haver dedicat aquest llibre a una persona gran... Vull dedicar aquest llibre al nen que fou aquesta persona gran. Tots els grans han començat per ésser infants. (Però pocs se'n recorden).” Dedicatòria de l'autor.

Text: Antoine de Saint-Exupéry.  
Adaptació àudio-visual: Lucien Wagner.  
100 diapositives, cassette i llibre guia.  
Edicions en català i castellà.



## PERE I EL LLOP

PERE I EL LLOP, per la seva expressió, simplicitat d'imatge i de so, emotivitat i dramatització esdevé un element valuós d'educació, perquè desenvolupa en l'infant la seva sensibilitat, delicadesa d'esperit i coneixement dels diferents instruments musicals.

80 diapositives.  
Dibuixos: Jacques Tourneux.  
Adaptació àudio-visual: Lucien Wagner.  
Música Sergi Prokofiev.  
Per a l'edició catalana: disc d'Ariola 82032-8.  
Per a l'edició castellana: disc d'Ariola 82165-H.

# CATEQUESIS INFANTIL

## HISTÒRIA D'UNES LLAVORS

Donar fruit és una de les exigències de l'Evangelí. Aquest conte ens parla d'unes llavors i uns fruits; però parla més del desig de fructificar que no pas de la realitat de fruitar.

Text: Montserrat Vilas.  
Dibuixos: Rita Culla.  
Música: Joaquim Zueras.  
Realització: Antoni Ballús.  
23 diapositives, cassette i llibre guia.  
Edicions en català i castellà.

## LA LLUM EN EL PAÍS DE LA NIT

La llum dins la foscor de moltes relacions socials i humanes pot ser la justícia i l'amor. L'autor del conte, privat de les llibertats humanes, ens parla d'una experiència personal. Descobrir la llum interior i il·luminar, amb ella, totes les coses, és el treball de tot cristià.

Text: Francesc Botey.  
Dibuixos: Rita Culla.  
Música: J. M.ª Saperas.  
Realització: Antoni Ballús, M. Bagnà.  
24 diapositives, cassette i llibre guia.  
Edicions en català i castellà.

## EL NEN QUE PERDÉ LA "P" DE PASQUA

Aquest muntatge és el treball realitzat en els Cursos de Llenguatge Àudio-visual i Catequesi del Departament Àudio-visual del Secretariat Diocesà de Catequesi de Barcelona.

Text: Núria Fusté de Mateu.  
Dibuixos: Francesc Barrachina.  
Música: Joaquim Zueras.  
23 diapositives, cassette i llibre guia.  
Edicions en català i castellà.

## ELS CARGOLS

L'actitud d'inhibir-se —molt pròpia de l'home— no és exclusiva de l'home. Un animal tan primitiu com el cargol ens mostra unes actituds i reaccions molt semblants. La seva closca és un petit gran símbol del nostre egoisme.

## EL SENTINELLA

Com Abraham, com el sentinella, l'home necessita esperar: quelcom, algú, tot. En aquest temps de tants messianismes, sobretot, necessitem saber amb tota claredat què i qui esperem.

## ELS POUS

La societat tecnificada i consumista tendeix, cada cop més, a ampliar el nombre dels seus clients. Per això, els més joves, els infants i els adolescents són engolits pel consumisme i l'"establishment". És d'això que ens parla aquest muntatge a través dels pous, dels grans i de dos nens.

Realització d'aquests tres muntatges:

Dibuixos: Rita Culla.  
Text: Adaptació de textos de Francesc Bofill, publicats a "Cavall Fort".  
Música: Josep M.ª Saperas.  
Coordinació: Antoni Ballús.  
36 diapositives, cassette i llibre guia per a cada muntatge.  
Edicions en català i castellà.

## ELS DRACS

És el diner la solució dels problemes? Què manca a una societat econòmicament forta? Amb aquest senzill conte, ens narra l'autor, d'una forma simpàtica, els riscos d'una civilització que es basa únicament en el culte al diner, i ens ofereix, com a solució, un equilibri franciscà de valors en el qual hi troba, el diner, el seu valor just.

Text i dibuixos: Francesc Barrachina.  
23 diapositives, cassette i llibre guia.  
Edicions en català i castellà.

# racó del conte

JOANA CLUSELLES  
«Grup de titelles Marduix»

Avui explicarem un conte amb titelles.

Als titelles no els escauen els llargs discursos. Són uns personatges que han de fer-se entenedors a través de les seves accions, del seu moviment. Els titelles, a través del moviment que els confereix el seu manipulador tenen la gràcia de suggerir imatges a l'espectador sigui gran o menut posant-hi la seva part de màgia, de sorpresa per canviar la realitat.

En la representació de titelles, les accions han de substituir la narració. La intervenció de cada titella s'ha de fer de manera curta, viva, situant-la sempre en el present.

El llenguatge per excel·lència serà el visual, per tant la funció de la paraula serà la d'ajudar a situar l'escena en el temps o en l'espai.

Els titelles han de ser pensats per a cada història i per a qui els ha de manipular: si són nens o nenes és millor el titelle de pal, si són els mestres el titella pot ser de quant o de pal i també la pròpia mà perquè tots aquests son titelles que poden agafar objectes i traslladar-los fàcilment.

Un parell de coses referents a la manipulació: s'ha de procurar mantenir el titella sempre a la mateixa alçada pensant que l'espai on es mou és com un teatre per tant no pot pas perdre alçada; quan sembli que tot està bé i a punt, val la pena de fer un assaig general abans de la representació amb algú que s'ho miri des de fora, per a poder rectificar i així fer més entenedora l'acció dels titelles.

Pel que fa al *castellet* (aquest és el nom del teatre de titelles) pot ser construït de moltes maneres des del clàssic de fullola fins al més senzill de roba penjada amb una corda. Encara que la representació es faci a la mateixa classe s'ha de crear un ambient concret que es pot aconseguir fent fosca la classe, i col·locant un parell de bombetes de 100 v. que il·luminin el castellet, una música....

El conte d'avui és LA FILLA DEL CARBONER. Es una rondalla popular recollida per Joan Amades i en versió escrita per Aureli Capmany.



## LA FILLA DEL CARBONER

Vet aquí que una vegada hi havia un rei que, com que no tenia cap guerra per fer, i en el seu regne tothom se la campava, s'avorria. I com que s'avorria perquè era més aviat una mica ruc i no li agradava llegir, ni estudiar, ni fer res de bo, es feia passar l'avorriment anant de cacera. Se'n feia uns tips de caçar. Caçava de tot. Així que veia una bèstia grossa o petita que corria pel bosc, ja el teniu al seu darrera galopant fins que l'atrapava i la matava.

Un dia que anava de cacera, corrent, corrent rera una salvatgina, vet aquí que es va apartar del seu seguici i es va trobar ben sol al mig del bosc. El bosc era espès, ple de roures i faigs i ell no sabia on girar-se. Va posar el cavall al pas, i xino-xano va arribar fins a la cabana d'uns carboners.

El rei estava cansat i tenia gana i va pensar que a la cabana dels carboners podria reposar, i que li indicarien el camí de tornada cap al seu palau.

Va trucar a la porta i va entrar. La cabana era fosca com una gola de llop, i allí a prop del foc, hi havia una noia, emmascarada i bruta, com no us ho podeu ni imaginar, que estava tota ocupada atiant un foc. El rei va donar el bon dia, perquè això sí, li havien ensenyat bones maneres, i per començar la conversa va preguntar a la noia què hi havia dins l'olla que penjava de la xemeneia.

—Els que són baix que ara són dalt —va contestar la noia.

El rei, que com us he dit no era pas massa eixerit, no va entendre res del que li deia, però com que li feia vergonya que la noia el prengués per un ruc es va quedar sense saber què li havia dit.

En aquell moment un dels sacs que estaven estibats a un racó de la cabana es va moure. El rei tot alarmat va preguntar què hi havia:

—Xerrim baix —va dir la noia.

Es rei es va quedar tan assabentat com abans. Per acabar aquella conversa que no treia cap a res, ell que li diu:

—On és el teu pare, noia?

—Es a caçar. Tots els que mata els deixa i tots els que no pot matar se'ls emporta.

Això sí que ja va acabar la paciència del rei. Sense ni dir-li adéu, va sortir de la cabana, va muntar a cavall i se'n va anar bosc enllà.

I vet aquí que no gaire lluny d'allí, ell que es troba un carboner que vigilava una sitja de carbó.

—Hola! —li va dir el rei.

—Hola! —li va dir el carboner sense amoïnar-se ni poc ni gaire de la presència del rei,

I el rei que li diu:

—I amb aquesta misèria de carbó et fas la vida?

—Sí, senyor. I encara més. Amb el que trec del meu treball, pago deutes, poso diners en guany, i en llenço per la finestra.

—I ara —va dir el rei amb la boca badada—. Això no pot ser. A veure si t'expliques més bé.

—Prou, prou —va dir el carboner—. Mireu: amb els diners que guanyo mantinc els meus pares, i com que ells abans m'havien mantingut a mi, pago deutes. També mantinc el meu fill que quan sigui gran em mantindrà a mi, i així poso diners en guany. I com que també tinc unes noies que un dia o altre es casaran i no les veuré més, dic que llenço diners per la finestra.

El rei es va quedar admirat de l'enginy del carboner, i malgrat que no era massa llest va lligar caps.

—Escolta, escolta —va dir-li—, no és pas a casa teua una cabana que hi ha a un tret de ballesta dintre d'aquest bosc?

—Sí, senyor —li va dir el carboner.

—I no seria per casualitat filla teua una noia, més bruta que una guilla, que parla d'una manera estranya que no hi ha dimoni que l'entengui.

—Sí que és la meua filla, senyor. I no n'hi feu cas: és que li agrada divertir-se. I què us ha dit, si es pot saber?

—Doncs vet aquí que li he preguntat què tenia a l'olla que bullia sobre el foc, i sabeu què m'ha contestat: «Els que són dalt que ara són baix».

—Doncs és senzill —va dir el carboner tot rient—. Vol dir cigrons, que quan bullen puguen i baixen, i mentre l'olla bull els de baix puguen a dalt i els de dalt se'n van avall.

—Això no és tot —va dir el rei—. Quan li he preguntat què hi havia dins un sac que m'ha semblat que es movia una mica, m'ha dit «Xerrim baix». Què és un «xerrim baix»?

—Res, home, res —va dir el carboner—. Ja us he dit que tinc dues filles i, com que només tenen un vestit, se'l poseu un dia sí l'altre no, i la que es queda sense vestit es fica dins un sac. I la noia li deia que xerrés baix perquè vós havíeu entrat.

El rei no es va donar pas per satisfet.

—Bé, bé, bé. Encara me n'ha dita una de més grossa. M'ha dit que tu eres a caçar, i que tots els que mataves els deixaves i tots els que no podies matar te'ls emportaves.

—Naturalment —va dir el carboner—. Mentre vigilo que es faci el carbó em mato els polls, sabeu. I és clar, tots els que puc caçar els deixo i els que no puc atrapar me'ls entorno, quin remei. És eixerida la noia, no trobeu?

El rei però estava furiós, i com que no li agradava gens ni mica que es burlessin d'ell, ell que va i que li diu:

—Molt bé. Ja ho veurem si és llesta la teua noia. Li dius de part meua que vingui a Palau perquè em vull casar amb ella. Però fixa-t'hi bé, ha de venir tal com t'indicaré: ni a peu ni a cavall, ni pel camí ni per fora de camí, ni vestida ni despullada. I si no compleix aquestes condicions la faré matar.



*En sentir això al pobre carboner sí que se li van acabar les ganes de fer broma. I abans que ell hagués tingut temps de demanar clemència, el rei ja havia esperonat el seu cavall i havia desaparegut bosc enllà.*

*Podeu comptar si va arribar trist a la seva cabana. Tan trist estava que abans no hagués tingut temps de dir res, la seva filla ja li ho havia notat.*

*—Què teniu pare, que esteu tan trist? —vinga a preguntar-li.*

*I l'home no li ho volia dir, però per fi no li va tocar altre remei que dir-li-ho. Quan ho va sentir, la noia que es posa a riure.*

*—Per això esteu tan amoïnat, pare? Però si no costa res. Ja podeu anar a dir al Senyor Rei que em surti a rebre que hi arribaré dilluns al matí de bona hora.*

*I tal dit tal fet, el dilluns al matí el rei ja s'estava al mirador, guaitant si la noia venia o no venia.*

*I a fe que la ve veure venir i anava embolicada amb una xarxa de pescar, i és clar, no es podia dir que anava vestida però tampoc que anava despullada, i venia enfilada dalt d'una cabra que anava fent bots, ara endavant ara endarrera, tan aviat pel camí com per fora del camí, i pel marge del camí per entre les pedres més cantelludes del marge, i com que la cabra no parava de fer bots i de girar a dreta i esquerra, la noia tan aviat era dalt de la cabra, com es trobava a terra i tornava a enfilarse, llesta com era, i tornava a caure.*

*Quan la va veure arribar, al cancell del Palau, el rei no es va poder estar de somriure, i li va passar tota l'enrabiada, perquè a més la noia era bonica. I quan la va tenir vestida i clenxinada, i li van haver posat uns vestits bonics, tothom deia que era la reina més bonica que mai no s'hagués vist.*

*El rei quan la va veure així guarnida se'n va enamorar de seguida, és clar, però massa, massa, tranquil no ho estava i llavors li va dir:*

*—Ens casarem i seràs reina. Però com que ets massa llesta i acabaries manant i jo no vull que la meva dona em mani, t'imposo una condició: mai per mai donaràs un consell a qui sigui. I si dones un consell et treuré de casa i deixaràs de ser la meva reina immediatament.*

*I com que la noia també s'havia enamorat del rei, que, sigui dit de passada, era un galant minyó, va acceptar de seguida.*

*I va passar un any i en van passar dos i vivien molt feliços perquè la noia, que era molt llesta, procurava dissimular que era llesta, i aquell palau i aquell regne era com una bassa d'oli, i el rei ja no s'avorria i amb prou feines si anava a caçar.*

*I vet aquí que un dia van arribar a Palau dos homes a demanar justícia. L'un dels homes era un hostaler que tenia un hostal al poble, i l'altre era un marxant que anava de poble en poble venent cintes i puntes, i draps de brocat.*

*I vet aquí que el marxant havia arribat a l'hostal amb un cavall tot lluent i bonic i l'havia deixat al costat d'una euga que estava a punt de tenir un pollí. I durant la nit l'euga havia tingut el pollí, i al matí el marxant, que era un trapella, havia vist el pollí, i l'havia agafat i l'ha-*

via posat sota la panxa del cavall, i deia que el pollí era fill del seu cavall i que per tant era seu, i l'hostaler, ja us ho podeu imaginar, deia que no era veritat, que no podia ser veritat, que era la seva euga qui havia tingut el pollí.

I com que el marxant era un garlaire i sabia vendre bou per bèstia grossa no parava de parlar, i el pobre hostaler només sabia dir que no, que no era veritat, que era la seva euga la mare del pollí:

I llavors el rei que tenia molta pressa, perquè hi havia una corrua de gent que venia a demanar justícia, va i li diu:

—Molt bé. No dieu que el pollí era sota la panxa del cavall? Doncs el pollí és fill del cavall. Ja hem fet justícia.

Podeu comptar la reina si es va haver de mossegar la llengua per no dir re, per no dir-hi la seva. Però es recordava d'allò que el rei li havia dit: que si donava un sol consell, la treuria del Palau i mai més no seria la seva reina, i per això va callar.

Però vet aquí que després, com que l'hostaler li feia tanta pena va anar a trobar-lo i li va dir.

—Escolta bé el que et dic. El diumenge quan el rei re'n vagi a missa, et poses amb una canya i un ham, al safareig del camí i esperes que passi el rei. I quan passi el rei, el sei et preguntarà què hi fas allí, i tu li dius que pesques sardines, i quan el rei et digui que és impossible de pescar sardines a un safareig, tu que li dius:

Un safareig pot tenir sardines  
com un cavall pot tenir pollines.

I ja veurem què passa.

I tant que ho van veure. El diumenge al matí quan anaven a missa es va escaure que el rei va veure l'hostaler bo i pescant en el safareig del costat del camí, i com que de tafaner ho era el rei, li diu:

—I doncs, hostaler, què pesques?

—Pesco sardines, Senyor.

—Vinga, home, vinga, no facis el plaga. En un safareig vols trobar sardines?

I l'hostaler que fa.

—Un safareig pot tenir sardines  
com un cavall pot tenir pollines.

El Rei es va quedar tot sorprès i tot avergonyit, i va cridar l'hostaler a Palau i el marxant trapella, i li va fer tornar el pollí al seu veritable amo, però abans de deixar-los marxar li va preguntar.

—I qui t'ha dit que fessis això que has fet?

—La Reina —va dir tot content l'hostaler, convençut que deia una gran cosa.

Ja us podeu imaginar amb quina cara ferotge va cridar la reina i què li va dir.

—Ja ho saps. Ja te'n pots anar. Però com que em fa molta pena que te'n vagis et deixo endur la cosa que més t'estimis del Palau. I ara, adéu.

Quin tip de plorar no es va fer la reina. Però tot plorant plorant,

vinga a pensar què se'n duria del palau, vinga a pensar quina cosa era que s'estimava més de totes les coses que hi havia al palau. I quan ho va tenir tot ben rumiat, ella que sí que posa unes herbetes adormidores en el sopar del rei. I en havent sopat el rei es va quedar més adormit que un soc. Llavors ella el va col·locar dalt d'un carro, bo i guarnit amb els seus vestits de brocat i d'or, i som-hi, se'n va anar cap a casa.

L'endemà al matí, veieu el rei que es desperta i, què és el primer que veu? doncs tot de teranyines més negres que la sutja que penjaven del sostre i que li feien pessigolles al nas. No en volgueu de crits, demanant auxili.

—Trieu-me d'aquí! —cridava el rei—. Trieu-me d'aquí!

Però des del peu de l'estiba de carbó, perquè el rei geia sobre una altíssima estiba de carbó, es va sentir una veu que deia.

—No tinguis por que no et passarà res.

El rei que es va aixecar, tant com el sostre, gairebé a ran de nas, li ho permetia, i què va veure? La noia que feia bullir la perola al foc, tota tranquil·la.

—Què significa això? —va bramular el rei—. Et faré agafar. Et faré penjar. Et faré esquarterar! Com t'has atrevit a robar el Rei del seu propi Palau?

—Ssst? —va dir la noia tota tranquil·la—. Jo no he robat res. Tu abir em vas dir que me'n podia emportar del palau allò que m'agradés més. I el que m'agrada més de tot el palau ets tu. Per tant si tens paraula de rei, no et toca altre remei que quedar-te tota la vida amb mi.

En sentir això el rei es va quedar tot pensatiu. Cert que ell tenia paraula de rei, i no li agradava gens ni mica quedar-se tota la vida en aquella cabana bruta i fosca com una gola de llop. S'ho va rumiar una bona estona però per fi va dir.

—Mira, Reina meva. El que hem de fer és entornar-nos-en al Palau. Comptat i debatut, ja que he de viure tota la meva vida amb tu, més val que fem les paus. I et dono permís per dir el que vulguis, perquè també ho faràs.

I van viure feliços fins a la fi dels seus dies, que van ser molts.

Estem convençuts de que el conte de «La filla del carboner», us haurà agradat. Si el treballeu a l'escola amb els infants expliqueu-nos com feu l'adaptació i el muntatge i així podem donar nous suggeriments en aquest RACO DEL CONTE.

J.C.

## POMMAIRE publica

97 llibres infantils en castellà | 86 llibres infantils en català  
examineu-los



### 1ª JORNADA DE PEDIATRIA SOCIAL

#### «EL PÀRVUL I LA SALUT»

Un plantejament multidisciplinari dirigit a: parvulistes, pedagogs, pediatres, psicòlegs, infermeres, assistents socials i altres interessats.

Tindrà lloc el dia 24 d'octubre del 1981.

Informació o inscripcions: Centre de Medicina Preventiva i Social. Avda. Verge de Montserrat, 16. Tº 213 11 04.

Barcelona-24.

Organitza: OBRA SOCIAL DE LA CAIXA DE BARCELONA

### CINQUENES JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS

Vic 31 de març - 2 d'abril 1982

Organitza: Escola Universitària «Balmes» de Mestres d'Osona.

Les ponències i comunicacions s'agruparan a l'entorn dels següents temes:

- LENGUA I EDUCACIÓ
- HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ A VIC, OSONA I LA SEVA ZONA D'INFLUÈNCIA.
- L'EDUCACIÓ DEL NEN FINS ALS SET ANYS.

Els interessats en presentar comunicacions caldrà que s'ajustin al procediment següent:

- a) Els autors faran arribar al Comitè Organitzador el títol i un resum de la comunicació que no sobrepassi les 30 ratlles mecanografiades, abans del 30 de novembre del 1981.
- b) Cal lliurar al Comitè Organitzador el text íntegre de les comunicacions (d'una extensió que no excedeixi els 15 fulls DIN A 4 mecanografiats a doble espai) dins la primera setmana de març. Totes les comunicacions seran publicades en versió íntegra o en resum (a judici de l'organització).

Correspondència:

Escola Universitària «Balmes» de Mestres d'Osona

C/ Jaume I El Conqueridor, 3

VIC (Osona)

Tel. 886.12.22

Correspondència:

ADREÇA: Escola Universitària Balmes de Mestres d'Osona  
C/ Jaume I el Conqueridor, 3  
VIC (Osona)  
Telèfon 886 12 22



5<sup>ena</sup> Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans

VIC del 31 de març al 2 d'abril de 1982  
PRIMERA CIRCULAR  
JANUARI 1981

**COMUNICAT DE LA COMISSIÓ MIXTA D'AJUNTAMENTS, COORDINADORA DE ESCOLES BRESSOL DE CATALUNYA I ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT, SOBRE LA PROBLEMÀTICA DE LES ESCOLES BRESSOL A CATALUNYA.**

Ja en la tardor del 1979 ens trobàvem la Coordinadora de Catalunya d'Escoles Bressol, els Ajuntaments implicats i l'Escola de mestres Rosa Sensat demanant al Consell Executiu de la Generalitat Provisional que acollís novament aquesta etapa com a primer graó de l'ensenyament.

Arribada la Generalitat estatutària, es feu assemblea general d'Ajuntaments, Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya i Associació de mestres Rosa Sensat en la qual es remodelà el document del 1979 i, amb el recolzament de tots, es dirigí al President de la Generalitat i als portaveus dels grups parlamentaris, demanant la legislació que ordeni l'etapa educativa de 0 a 3 anys. La resposta de tots els portaveus coincidia amb la proposta d'incloure aquesta etapa dins de l'ensenyament. Resposta confirmada en entrevistes posteriors. I avui ens trobem que dins el Parlament de Catalunya hi ha forces polítiques que consideren innecessària la legislació d'aquesta etapa, s'inhibeix de la seva responsabilitat política, i renuncien a exercir una competència que l'Estatut reconeix. Reconeixement pel qual, durant molt de temps, s'havia estat lluitant enfront del Govern central.

Aquest mateix debat s'ha estat realitzant des de la tardor del 1978 a nivell de l'Administració central amb la finalitat d'aconseguir la creació d'una comissió interministerial que definís a qui pertany la competència de la primera infància.

Per aquestes raons, reunits a la ciutat de Barcelona el 22 de setembre del 1981 representants d'Ajuntaments amb responsabilitat directa o subsidiària sobre Escoles Bressol, representants de Patronats i de les Escoles Bressol vinculades a la Coordinadora de Catalunya i de l'Associació de mestres Rosa Sensat.

**CONSTATEM:**

— Que hem vingut reiterant fins ara, el buit legislatiu i la confusió en què desenvolupen les seves activitats les Escoles Bressol tant de Catalunya com de la resta de l'Estat.

— Que d'acord amb les gestions fins ara portades a terme per la nostra Comissió mixta davant les forces polítiques parlamentàries de Catalunya, teníem la confiança que amb les facultats que ens dóna l'Estatut, el Parlament de Catalunya resoldria aviat aquesta situació.

— Que veiem amb neguit com en el moment de reunir-se la ponència d'Ensenyament per a elaborar una llei per a l'Educació de la Infància de 0 a 3 anys a Catalunya, d'acord amb el desenvolupament legislatiu que l'Estatut permet, diverses forces polítiques semblen no considerar necessari procedir a una regulació legislativa d'aquest sector educatiu.

— Que la recent Ordre del Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat (DOG, 28/8/81), que té les úniques competències i recursos fins ara traspasats a Catalunya referents a Escoles Bressol s'orienta en una línia d'actuació que contempla només un servei assistencial, no educatiu; la qual cosa suposa una desaparició de les subvencions que les Escoles Bressol rebien quan les quotes dels pares no arribaven a cobrir la totalitat del cost, incrementant les dificultats econòmiques de Patronats i Ajuntaments.

— Que aquesta mateixa Ordre està faltada de criteris clars, objectius i transparents que permetin una adequada assignació i control dels escassos recursos públics avui existents.

Els reunits considerem aquests fets amb gran preocupació i volem manifestar clarament els nostres criteris a l'opinió pública, **demanant que totes les forces polítiques parlamentàries de Catalunya defineixin clarament, pública i sense ambigüitat la seva posició sobre aquestes qüestions** en aquest moment clau pel present i futur de les Escoles Bressol a Catalunya.

**CONSIDEREM:**

— Que cal procedir a una actuació legislativa al Parlament de Catalunya d'acord amb les possibilitats que ens dóna l'Estatut, la qual permeti una ordenació d'aquest sector educatiu, públic i privat (centres, serveis, personal, titulacions, nombre de nens, gestió...).

— Que aquesta edat ha de ser contemplada com a etapa educativa i regulada des de la Conselleria d'Ensenyament.

— Que tota institució reconeguda com a Escola Bressol ha de garantir (tot i complir també una funció social i sanitària) uns mínims educatius pels infants que acull, oferint un medi estimulant i potenciador del desenvolupament integral del nen, que sovint no pot oferir-li el medi social on viu i que no sigui en cap moment competitiu amb la família, sinó complementari.

— Que cal crear un organisme únic que acabi amb la multiplicitat de dependències ministerials i que tingui control i coordinació de tots els recursos públics, actuals i futurs, destinats a l'Escola Bressol de Catalunya, establint normativa clara, pública i transparent que reguli l'assignació de recursos públics a les Escoles Bressol, així com els criteris de finançament de tots aquells centres d'iniciativa pública i/o amb voluntat de reconvertir-s'hi, ara existents.

— Que cal anar a una etapa educativa voluntària i en cap moment plantejem l'extensió obligatòria al conjunt de la població d'aquesta edat.

— Que si bé plantejar uns nivells mínims de qualitat comporta uns costos elevats, no demanem ara un sistema gratuït, sinó un sistema assequible que reguli, en funció d'uns mòduls de costos, l'aportació dels pares, ajuntaments, Generalitat i altres organismes, garantint la correcta continuïtat de les places ara existents i permetent la creació de noves places públiques amb els criteris de prioritats socials i/o territorials que es determinin.

— Que la normativa actual de la Generalitat no respon als criteris exposats i al mateix temps conté elements que justifiquen emprendre les accions jurídiques pertinents per tal de presentar-hi recurs.

— Que cal ja des d'ara preveure actuacions per aconseguir el traspàs dels recursos del «Fondo Nacional de Protección al Trabajo» i garantir que no desapareguin amb aquest organisme les corresponents partides dels pressupostos generals de l'Estat, assegurant els organismes necessaris per al traspàs i gestió adequada d'aquests recursos.

Considerem fonamental, públic i urgent el debat sobre totes aquestes qüestions.

Barcelona, 22 de setembre del 1981.

Comissió Mixta: A-E.B.C.-R.S.

## DISPOSICIONS LEGALS

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya  
26 agost 81 n.º 154

### DEPARTAMENT DE SANITAT I SEGURETAT SOCIAL ORDRE

de 27 de juliol de 1981, convocat ajudes per al manteniment de Centres per a la primera infància.

Aprovat per Decret 156/1981, de 4 de juny, el Pla d'Inversions del Fons d'Assistència Social i la distribució del seu pressupost, el Departament de Sanitat i Seguretat Social, fent ús de l'autorització conferida per la disposició final primera de l'esmentat Decret, disposa la convocatòria d'ajudes a corporacions locals i institucions sense afany de lucre per al manteniment de centres per a la primera infància en el Programa III. 1 de l'esmentat Pla d'Inversions.

En compliment del que ha estat exposat i a proposta del Director General de Serveis Socials.

Ordeno:

Article primer. — Podran sol·licitar aquestes ajudes les Corporacions locals i Institucions no lucratives amb centres per a la primera infància, legalment reconegudes.

Article segon. — 1. L'ajuda s'atorgarà en concepte de subvenció per les quotes deixades de percebre pels Centres, en l'atenció dels nens de famílies amb manca de recursos econòmics, nascuts a partir del 11 de juny de 1978.

2. Serà requisit imprescindible per a l'obtenció de subvencions que les famílies afectades acreditin la seva situació econòmica deficitària.

3. Queden expressament exclosos de la present convocatòria les ajudes per als Centres dependents de:

- L'Estat o d'Entitats de caràcter estatal.
- Les caixes d'Estalvis.
- Les Institucions inscrites al Registre de Guarderies Infantils Laborals.
- Empreses privades o Fundacions Laborals constituïdes per aquestes que es dediquin a l'atenció de fills d'empleats o ocupin amb ells fins a un 75% de la seva capacitat.

Article tercer. — Per a la petició de la subvenció s'haurà de presentar la documentació següent:

- Sol·licitud segons model que serà facilitat pels serveis de la Direcció General de Serveis Socials, subscripta per qui tingui la representació legal de l'entitat sol·licitant o poder suficient.
- Estatuts legalment reconeguts.
- Declaracions dels caps de les famílies, motiu de la sol·licitud, segons model que facilitaran els serveis perifèrics de la Direcció General de Serveis Socials, sobre llur situació socio-econòmica, acompanyats d'una llista, lliurada i certificada per l'entitat sol·licitant.

Article quart. — 1. La sol·licitud i documentació requerida s'haurà de presentar als serveis de la Direcció

General de Serveis Socials de la província on radiqui el Centre per al qual se sol·licita la subvenció.

Barcelona: Passeig de Sant Joan, 189.

Tarragona: Avinguda Maria Cristina, s/n.

Lleida: Avinguda Alcalde Rovira, 2.

Girona: Carrer del Sol, 15.

Quan manqui algun document o l'expedient sigui incomplet, el sol·licitant, a requeriment dels esmentats serveis, haurà de completar-lo en el termini de 10 dies.

Els esmentats serveis, un cop comprovat que l'expedient és complet, el trametran en el termini de 15 dies a la Direcció General.

2. El termini de presentació de les sol·licituds serà el dia 30 d'octubre d'enguany.

Article cinquè. — Amb anterioritat a la resolució, la Direcció General de Serveis Socials podrà disposar la comprovació o justificació més fefaent de qualsevol de les dades aportades en la sol·licitud.

Article sisè. — 1. La Direcció General de Serveis Socials, con a òrgan gestor de les ajudes compreses en aquesta convocatòria, prèvia proposta raonada del Servei d'Acció Social, dictarà la resolució que escaigui, atenent les diferents circumstàncies que concorrin en cada situació familiar.

2. Les sol·licituds superiors a tres mil·lions de pessetes seran informades per un òrgan col·legiat format pel Cap de Servei d'Acció Social, el Cap de Secció corresponent d'acord amb l'objecte de l'ajuda i un representant del Director General de Serveis Socials.

3. Els informes relatius a sol·licituds superiors a cinc mil·lions de pessetes hauran de portar el vist-i-plau del Conseller.

Article setè. — Per a la percepció de les ajudes establertes en aquesta convocatòria, els beneficiaris hauran de presentar declaracions jurades del representant legal de cada una de les famílies becades acreditatives de l'import de les quotes satisfetes al Centre.

Article vuitè. — L'incompliment total o parcial de qualsevulla de les condicions, així com la duplicitat de la subvenció davant aquest Fons o amb càrrec a altres crèdits dels Pressupostos Generals de l'Estat, els Pressupostos Generals de la Generalitat, de la Seguretat Social o de l'Administració Institucional, constituirà causa determinant de la revocació de l'Ajuda i del seu reintegrament pel Centre, prèvi requeriment del Departament de Sanitat i Seguretat Social que, si no és atès, promouirà l'acció executiva prevista a l'Estatut de Recapitació de Débits a l'Estat no tributaris, sense perjudici de les actuacions civils, penals o d'una altre ordre que en cada cas procedeixi.

#### DISPOSICIONS FINALS

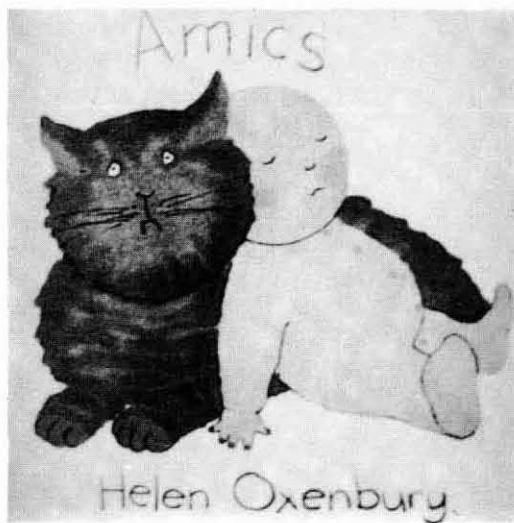
Primera. — S'autoritza el Director General de Serveis Socials per dictar les resolucions que calgui per al desplegament i execució de la present Ordre.

Segona. — La present Ordre entrarà en vigor el mateix dia de la seva publicació en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

Barcelona, 27 de juliol del 1981

Josep Laporte i Salas  
Conseller de Sanitat  
i Seguretat Social

## LLIBRES QUE PODEN POSAR-SE EN MANS DEL INFANTS



**OXENBURY, Heller**  
**Barcelona. Ed. Joventut, 1981.**  
**Els llibres del nen petit.**

Nova col·lecció destinada als més petits que consta ja de cinc títols. Cada un dels llibrets té vuit fulls de cartró gruixut i forma més o menys quadrada que el fan manejable i resistent com si fos una joguina. A cada full hi trobem el dibuix d'un dels primers objectes o persones amb qui es relacionen els infants, ben destacats sobre fons blanc.

Sens dubte aquests llibrets poden constituir una bona ajuda en el procés d'aprehensió del llenguatge per part dels menuts, sobretot si li són ensenyats per adults.

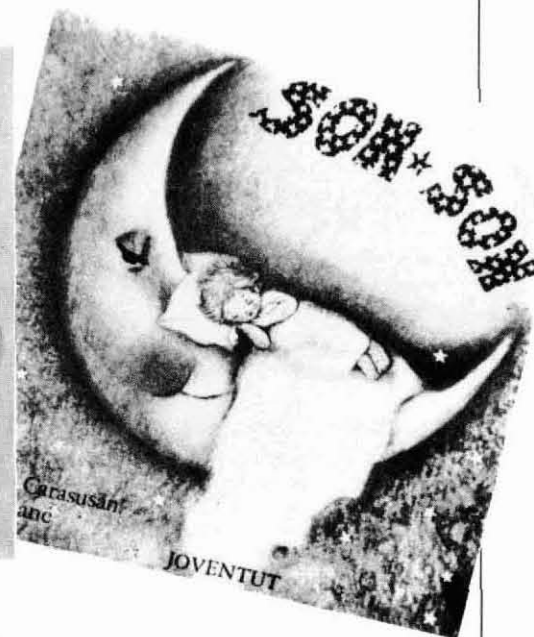
Edat de «lectura»: aproximadament a partir d'un any.

T.C.

**Son-Son. Cançó de l'Empordà recollida per Jordi Jané.**  
**II. Glòria Carasusan.**  
**Barcelona, Ed. Joventut, 1981.**

És alhora un llibre d'imatges per anar a mans dels menuts tan bon punt siguin capaços d'entendre allò que miren i un llibre que podran llegir tot just n'aprenquin. El text és una dolça cançó de bressol, popular a l'Empordà, que ha servit perquè la Glòria Carasusan n'hagi fet una petita obra mestra de la il·lustració: des del delicat pastel dels colors fins al més petit detall de les expressions, com la carona de l'infant quan comença a cridar la son i fins que s'adorm. Els emmarcats juguen perfectament amb el to dels dibuixos, els perfilen i els enriqueixen.

R.M.





# cop d'ull a revistes

## PEDAGOGIA

JIMÉNEZ, Núria. *L'espai i l'infant a l'escola bressol.*  
«Perspectiva Escolar» febrer 1981, n.º 52 p. 6-8

PONS, Ricard. *L'experimentació de l'espai a parvulari.*  
«Perspectiva Escolar» febrer 1981, n.º 52 p. 9-12

AA.VV. *Pas de parvulari a primera etapa.*  
«Perspectiva Escolar» febrer 1981, n.º 52 p. 40-41

NOGUÉS, Miquel. *El segon any de l'infant: L'Educació a l'escola Bressol.*  
«Perspectiva Escolar» març 1981, n.º 53 p. 40-41

ÒDNA, Pepa. *L'infant que espera.*  
«Perspectiva Escolar» maig 1981, n.º 55 p. 36-37

## DIDÀCTICA

ESCOLA POMPEU FABRA. *Una experiència a parvulari basada en el procés de transformació dels aliments.*  
«Perspectiva Escolar» gener 1981, n.º 52 p. 32-35

AA.VV. *Carnestoltes a Parvulari.*  
«Guix» abril 1981, n.º 42 p. 57-60

MARTORELL, T. *El so al Parvulari. Un coneixament tècnic del so.*  
«Guix» març 1981, n.º 41 p. 45-48

ROIG, Tina. *Tot preparant un àpat. Experiències parvulari.*  
«Guix» març 1981, n.º 41 p. 41-44

ROS, Mònica. *Excursió a la font groga.*  
«Perspectiva Escolar» febrer 1981, n.º 52 p. 36-37

AVERBUJ, Eduardo. *Iniciació a la Física i Tecnologia al Parvulari.*  
«Perspectiva Escolar» abril 1981, n.º 54 p. 52-53

FERNÁNDEZ, A. *Curs de matemàtica a Parvulari.*  
«Perspectiva Escolar» maig 1981, n.º 55 p. 38-39

## ESCOLA I SALUT

RIPOLL, J.- BRAS, J. *L'educació sanitària a l'escola bressol.*  
«Perspectiva Escolar» febrer 1981, n.º 52 p. 38-39.

CANDELA, M. - CERVERA, P. *L'alimentació a l'escola bressol.*  
«Perspectiva Escolar» abril 1981 n.º 54 p. 50-51.

LLIBRES DEL SOL I DE LA LLUNA

Collecció per a infants



- |   |   |
|---|---|
| 8. <b>El llibre dels gats</b><br>Text i dibuixos de Francesc Bofill         | 11. <b>Els contes de Kahlil Gibran</b><br>Kahlil Gibran. Dibuixos de Francesc Salvà |
| 9. <b>Càntic del sol</b><br>Sant Francesc d'Assís. Dibuixos de Joan Redorta | 12. <b>L'ocell meravellós</b><br>Joaquim Carbó. Dibuixos de Montserrat Ginesta      |
| 10. <b>El núvol de la son</b><br>Joles Sennell. Dibuixos de Maria Rius      | 13. <b>Amb aquest cel no es va enlloc</b><br>Text i dibuixos de JOMA                |

**Publicacions de l'Abadia de Montserrat**

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes  
Llull, 10,14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - Barcelona-5



**SIGNORELLI, M. Bim! Bum! Bam! Instrumentos musicales para hacer en casa**

Ed. Fuenteantigua, Madrid 1980.  
La introducció del llibre ja ho diu prou clar quina és la intenció de l'autora:

«qui no ha sentit alguna vegada la irresistible necessitat de produir un so? Qui no ha observat mai el goig d'un infant que crida a cor què vols o que pica repetidament un objecte? Amb aquesta activitat, l'infant està explorant el món del so: intenteu-ho vosaltres també.»

Senzill i net: se us proposa que jugueu al joc de l'orquestra.

Construint instruments de percussió, percussió melòdica, corda i vent.

Ah! I no oblideu de decorar els instruments que heu fet, ni de gravar les «melodies» produïdes.



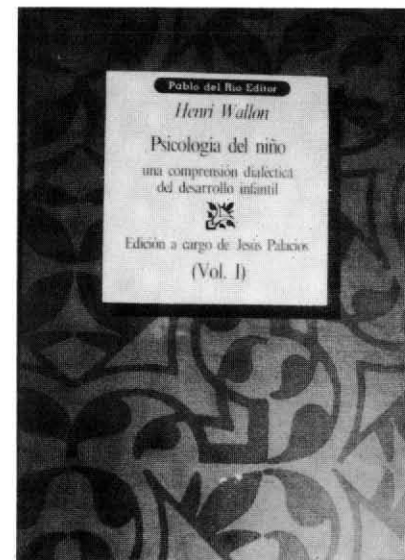
**GOLDSCHMIED, E. El niño en la guardería**

Ed. Reforma de la Escuela, Barcelona 1981

Tenim a les mans una obra de capital importància per als educadors de la primera infància.

E.G. amb la seva característica sensibilitat i profunditat en el tracte de l'infant va analitzant les diferents etapes: moments importants pels quals passa l'infant, al llarg dels tres primers anys de vida, en el marc d'una col·lectivitat com l'escola bressol. L'enfoc en temes fonamentals com la relació pares-educadors, el paper dels educadors, etc. és planer alhora que profund.

Recomanem de forma especial la lectura d'aquesta obra.



L'Editorial Pablo del Río, en col·lecció dirigida per Jesús Palacios, ha publicat darrerament una selecció d'articles i escrits d'Henri Wallon:

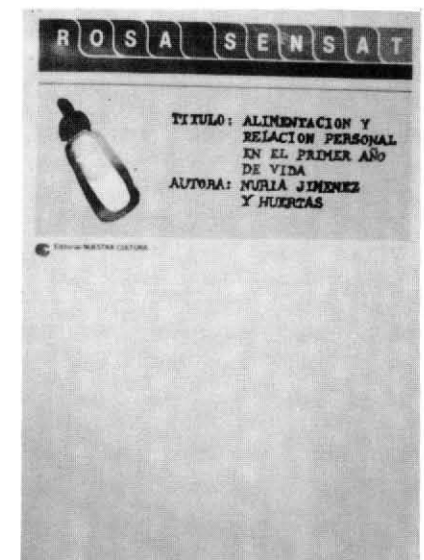
WALLON, H. **Psicología del niño**. Ed. Pablo del Río, Madrid 1981.

WALLON, H. **Psicología y educación**. Ed. Pablo del Río, Madrid 1981.

Així com la traducció de l'original francès de l'obra de Tran-Thong sobre el concepte d'estadis evolutius en diferents autors: Piaget, Wallon, Gesell i Freud.

TRAN-THONG, **Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva**. Ed. Pablo del Río, Madrid 1981.

Tres obres que creiem importants per als lectors desitjosos d'aprofundir en el coneixement evolutiu de l'infant.



**JIMÉNEZ, N. Alimentación y relación personal en el primer año de vida.**

Col. Rosa Sensat. Serie Dossiers Ed. Nuestra Cultura, Madrid 1981.

L'experiència de l'autora en el treball amb infants del primer any de vida a l'escola bressol, i les moltes observacions fetes sobre el tema amb les consegüents reflexions a l'entorn del material recollit, li han permès de traspasar-nos uns resultats en els quals queda patentitzada la importància del factor relacional. La qualitat i quantitat dels vincles emocionals establerts entre l'infant i l'adult en el moment de l'alimentació són a la base del creixement i maduració personal de l'infant.

És traducció de l'original català publicat a Rosa Sensat, l'any 1981.

**Espai per a una creativitat sense límit**

**CERES, PINTURES DE DIT**

**MANLEY<sup>®</sup>**



novetat



material per a llar  
d'infants per  
l'Avet equip de  
preescolar

3 àlbums  
1 llibre del mestre

Activitats de maternal i preescolar, agrupades segons uns objectius clarament definits, que tenen com a finalitat principal el desenvolupament integral del nen en tots els aspectes, sensorial, cognitiu, motor i de llenguatge, al mateix temps que hi fomenten hàbits de treball, d'autonomia i de convivència.

Consta de tres àlbums de fulls de treball per al nen i d'un llibre del mestre en el qual hi ha desenvolupats tots els aspectes del programa.

Cada mestra pot organitzar les activitats segons la seva manera personal de fer la classe o seguint la programació que, a tall d'exemple, ve donada en el llibre del mestre.

Fora de col·lecció  
**L'EDUCACIÓ MUSICAL A LA LLAR D'INFANTS**  
Autors: Pepa Odena i Pilar Figueras

Editorial ONDA

Carrer Gran 1 Barcelona 12 218 21 26

