

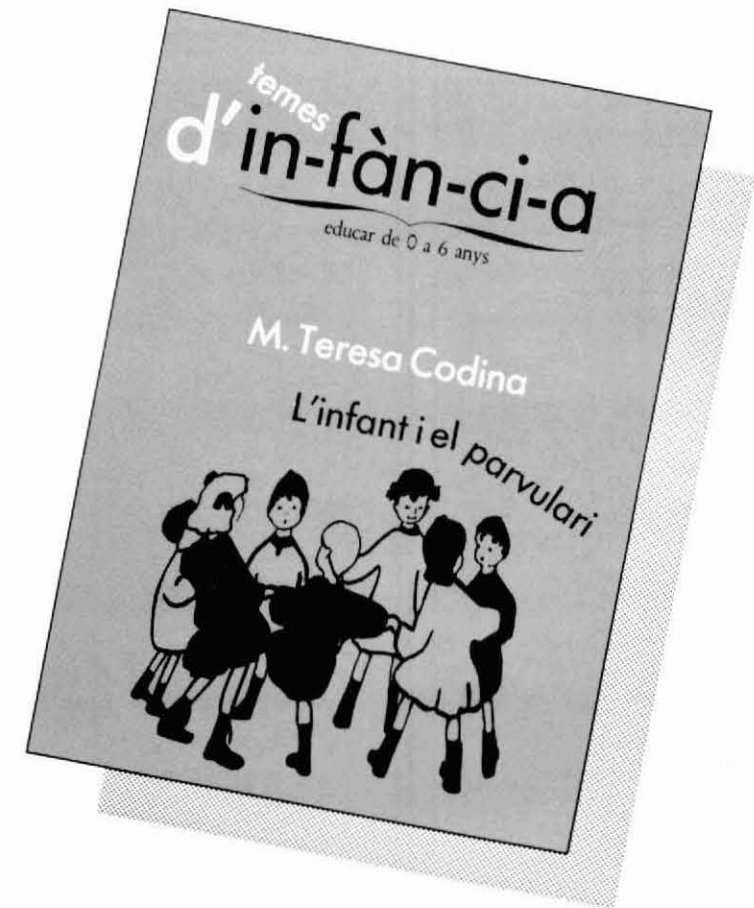
# in-fàn-ci-a 67

JULIOL  
AGOST  
1992

educar de 0 a 6 anys



- Aquest llibre, fruit de l'experiència, de l'observació constant i de l'estudi rigorós d'una mestra, Mariá Teresa Codina, constitueix una reflexió profunda, que vol contribuir a crear una realitat cada cop millor per als infants de tres a sis anys



# L'ESCOLA D'ESTIU, UNA HISTÒRIA DE FORMACIÓ

El 1966, després de trenta anys de silenci, renaixia l'Escola d'Estiu, organitzada per Rosa Sensat, i el seu brogit de mestres treballant en la pròpia formació. Es partia de, i es compartia la pràctica de treball a classe, per extreure'n una formació, la formació permanent, que s'ha demostrat fèrtil no sols en la millora de l'escola, sinó en l'obertura de perspectives i la generació d'entusiasme.

El 1968, l'Escola d'Estiu Pompeu Fabra completava les seccions de cursos i trobades dels mestres dels més petits: secció de Llar d'Infants, per a mestres de nens de 0 a 36 mesos, secció de Parvulari per a mestres de nens de 3 a 6 anys, i trobades entre aquestes i altres seccions, que aviat farien la trama i l'ordit de les Escoles d'Estiu que començaven a sorgir pel que llavors ja en dèiem les comarques i pel que encara no sabíem que serien comunitats autònomes... però ja tenien Escola d'Estiu.

Les experiències i les perspectives compartides en la xarxa de comunicació pedagògica es multiplicaven i perfilaven els grans pilars de l'escola per als més petits, al costat i en relació amb la dels mitjans i la dels més grans. El 1975, els mestres de totes les seccions de l'Escola d'Estiu, formulaven el primer document per una nova escola pública, i en ell apareixien no sols el marc democràtic convenient a aquesta escola, sinó també les coordenades pedagògiques de tots i cada un dels seus nivells. En tots ells es considerava la importància de la formació inicial del mestre; mestre sempre en

el Parvulari i, gran novetat i arriscada convicció, mestre també en el cas de la Llar d'Infants.

Cert que es perfilava una especialitat encara inexistent a les Escoles Normals, quan només algunes estrenaven un ·Pre-escolar· per a construir-la existia ja a moltes escoles per als més petits, s'havia pastat a les Escoles d'Estiu i el llevat començava a fer-la pujar. És l'especialitat que s'ha anat perfilant amb els plans especials que del 1986 ençà s'han realitzat a tan diverses normals, des que s'anuncià al Congrés de Múrcia, fins que es valorà al de Girona i Avila.

El 1980 s'aprovava la LOGSE, que ordena el sistema educatiu amb els dos cicles d'Educació Infantil, com els preveia el document de 1975, i amb la formació inicial dels seus mestres encara no definida específicament; però de 1975 fins ara, repetim-ho, ha crescut la massa pedagògica de l'escola per als més petits. Cal que ara, a l'Escola d'Estiu, a les Escoles d'Estiu, es treballi per aportar aquests materials a la clau de volta de tots els nivells de l'educació; la formació inicial dels seus mestres.

El 1966 renaixia l'Escola d'Estiu, renaixia un marc de treball segons el tarannà de molts mestres, d'avançar-se amb l'experiència i l'entusiasme als plantejaments per la millora de l'escola. El 1992, un any de tantes avançades, bo serà que es dediqui a una bona cursa la generalització de la formació inicial per a tots els professionals que estan en actiu i així ho desitgen.

editorial

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: MURMURIS/Àngels Ollé i Romeu	3
Educar de 0 a 6 anys: ELS TREBALLADORS DELS SERVEIS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA PER A NENS DE MENYS DE 4 ANYS/Xarxa de Models d'Atenció a la Infància de la CE	7
Escola 0-3: L'ESCOLA DELS PETITS, UN ESPAI D'EDUCACIÓ SOCIAL/Montserrat Jubete i Tere Majem	11
Escola 0-3: S'HA D'ENSENYAR MOTRICITAT ALS MÉS PETITS/Agnès Szanto-Feder	13
Bones pensades	17
Escola 3-6: LA FLAUTA MÀGICA/Marta Badia	18
Escola 3-6: CONSIDERACIONS A L'ENTORN DE LA FAMÍLIA/Josepa Gómez i Bruguera	22
Infant i Societat: PER A LA PAU/Álvaro Verastegui	29
Infant i Societat: TOT TÉ UNA OMBRA MENYS LA FORMIGA/Conversa amb Mariano Dolci a cura de Puri Biniés	32
Infant i Salut: LES AL·LÈRGIES I LA PRIMAVERA/M. Àngels Pascual	33
Infant i Salut: COM VIUEN ELS NENS LA SEPARACIÓ DELS SEUS PARES/José Trigo Muñoz	36
Racó del Conte: Grans autors per a petits oients: GIANNI RODARI/Roser Ros i Vilanova	41
Informacions	44
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

## A «Can Tunis» també hi ha infants

De bon matí he sentit per la ràdio: Al barri de Can Tunis han fet una batuda. Dos-cents policies han escorcollat el barri entre dos quarts de dotze de la nit i les quatre de la matinada.

Amb el primer que he pensat ha estat amb els infants, amb els meus ex-alumnes i amb tots els més petits. Us imagineu la situació?, dos-cents policies armats escorcollant les cases, entrant d'improvist a la intimitat de cada família.

I els infants, què deuriem fer?, què feia el seriós i responsable Manuel, l'impetuós Perico, la tímida Carmen, el rialler de l'Àngel, el ploraner Frasquito, la rabietes i carinyosa de la Furi...

A Can Tunis, a més de deixalles, xeringues, drogadictes, camells, gallines pel carrer i de pudor de fum i greix de pobres, hi ha infants.

Infants amb noms, cognoms i personalitats pròpies.

A més de tràfic de drogues, hi ha infants que juguen amb les deixalles però també n'hi ha que juguen amb les seves joguines.

Els infants de Can Tunis no els podem criminalitzar, no els podem convertir en de-



linquents pel fet de viure en aquest barri o per haver-hi nascut.

Per què es permet que sectors de la nostra ciutat es deteriorin tant com és el cas d'aquest barri? Davant d'aquestes situacions tan sols és possible la repressió policial?

Què en pensaran els infants? Quin joc simbòlic faran l'endemà de la batuda?

Espero de tot cor que no juguïn a matar policies, tot i que és on els estem portant, quan la societat legal, intel·ligent i culta no té la capacitat de vetllar i respectar el son d'aquests infants per tal que sigui dolç i tranquil.

**Àngels Rabadà**  
Mestra

## Carta oberta als pares

Benvolguts pares i mares:

Ja han passat tres mesos des del dia que el teu fill va entrar a l'escola. Han passat aquells primers dies de plors, que no volia entrar sol, i tu en tornar a casa o a la feina et preguntaves: Estarà tranquil?... Estarà content?...

Aquest va ésser el nostre primer objectiu: Intentar que es trobés a gust a l'escola, amb les mestres i els companys. El segon pas va ser intentar establir una relació positiva i afectiva entre nosaltres i els nens, ja que un clima de seguretat i suport afectiu, els donarà confiança en ells mateixos i els farà avançar. I ara, et preguntes: Com va?... Està aprenent?... Doncs, us hem de dir que sí. Han après moltes coses. Aquest àlbum és un treball que el vostre fill us presenta amb molta il·lusió, perquè ha estat aconseguit com a fruit del seu interès i esforç. Cal doncs que hi poseu molta atenció i li demaneu força explicacions de cadascuna de les fitxes. Segur que ell ho agrairà molt i el fareu content!!! No tot el treball, però, està reflectit en aquest àlbum, hi ha molts més aprenentatges que hi queden al marge...

Dins els nostres objectius com a expectatives educatives, considerem molt important: d'una banda, aconseguir un nivell

més gran d'autonomia personal: hàbits que el facin més independent i segur, que li facin sentir que creix i es fa gran; i de l'altra, potenciar les seves possibilitats educatives oferint el màxim d'elements motivadors perquè tingui interès a aprendre més i més coses.

En aquesta edat, el nen aprèn: tocant, manipulant, fent i desfent...; així interioritza els conceptes, això és el que veritablement assegura els progressos essencials de la intel·ligència. Tota aquesta part d'aprenentatges no es pot plasmar en una fitxa. Però ja que has posat el teu fill a les nostres mans, volíem que sabessis una cosa molt important:

No pretenem tan sols que aprengui colors, formes, lletres, números... sinó que aprengui també: a ser persona, a pensar, a imaginar, a expressar-se lliurement, a tenir cura dels materials de la classe, a deixar les coses en el seu lloc, a participar en els jocs, a relacionar-se i sobretot a estimar els altres i a ser feliç!!!

**Maria Capdevila, Carmen Escar,  
M. Dolors Marfany, Carme Saumell,  
Imma Colom**  
E. P. Princesa Sofia  
Mollet del Vallès

**MURMURIS**

M. ÀNGELS OLLÉ i ROMEU

-Sorolls, murmuris i paraules- és el nom d'un curs per a mestres de 0-6, de l'escola d'estiu de Barcelona. Amb aquest títol que té certes ressonàncies poètiques volia cridar l'atenció sobre alguns aspectes de la comunicació oral que s'estableix entre el nen i l'adult.

Avui tots els mestres tenim molt clar que l'adquisició del llenguatge és una llarga aventura, que forma part de l'evolució i maduració del nen. El sentit que els educadors de les escoles bressol i parvularis donen als sorolls, murmuris i paraules que emeten els nens, depassa la valoració lúdica. Els educadors recullen els primers sons, les primeres paraules dels nens i organitzen amb ells diàlegs; contestem i interpretem un possible missatge.

Amb aquests primers sorolls, murmuris o paraules els nens descobreixen un nou canal de comunicació, la veu. I és bo i necessari que els primers sons dels nens rebin resposta perquè aquests arribin a interpretar el valor comunicatiu dels sons.





Valorem els primers murmurs, aparentment indesxifrables, com a activitats que assenyalen el progrés del nen, progrés que avaluem moltes vegades solament des de l'angle lingüístic; així doncs, justifiquem els sons com a exercicis de l'aparell fonador, la utilització d'una mateixa paraula per a camps semàntics diversos com un tempteig a favor de l'adquisició lèxica, i les errades en les concordances, flexions verbals, etc. com una aproximació a les estructures gramaticals de la llengua.

Però la valoració dels sorolls i dels murmurs va més enllà de l'esquema lingüístic -fonètic, semàntic, gramatical-; els adults tenim molt interioritzat l'hàbit d'interpretar els sons humans que ens resulten indesxifrables.

Quan no entenem el que diuen altres persones ens en malfiem, i per contra nosaltres utilitzem aquesta tàctica quan desitgem que no senti tothom allò que només volem dir a una o unes determinades persones. Aquesta actitud ens fa arribar a conclusions sobre els continguts de certes converses fetes amb veu baixa, i normalment les nostres hipòtesis s'emmarquen en continguts adversos o secrets.

Però, ¿i els murmurs dels més petits? ens en malfiem? Evidentment no, però també els interpretem, i ho fem a partir d'unes referències molt particulars, nascudes de la convivència amb el nadó, dels propis records, d'experiències anteriors, etc.

Així doncs quan sentim el nen, que xerroteja i ja és l'hora de menjar, dormir, etc., els adults interpretem els seus sons com si ens parlés de les seves necessitats fisiològiques;

*-Ara menjaràs, ja tens gana, oi?*

D'altres vegades els interpretem com referint-se a necessitats psíquiques:

*-No t'agrada estar sol!*

Interpretem els murmurs en aquesta ocasió com si el nen especificués la seva autoafirmació.

Altres vegades, en situacions de joc, els interpretem com si el nen ens expliqués la direcció de les seves pròpies accions:

*-Agafes fort el cotxe, el portes al garatge?*

O compartim una narració d'un fet:

*-Abir vas anar a casa dels avis,*

a partir de coneixements de l'ambient familiar del nen.

També contestem els murmurs del nen, fent raonament lògics;

*-Aquesta bata et va una mica petita, has crescut molt, eh?*

O amb prediccions:

*-Ara deixa'm els cabells, o semblaré una bruixa escabellada.*

I acostumem a projectar vivències que ell encara no ha viscut;  
-T'agrada volar alt, molt alt, amb avió?

En les estones de joc, interpretem els seus sons i establim un diàleg format d'experiències passades;

-Els avions volen molt alts,  
o situacions noves immediates,  
-Ara pujarem dalt d'un avió...

Hem contestat al nen com si ell hagués usat el llenguatge per autoafirmar-se, per indicar la direcció, per narrar, per fer raonaments lògics, prediccions, projeccions i per imaginar.

Els nens aprenen una llengua a la vegada que l'aprenen a utilitzar.

¿Sabem els mestres realment què pot fer el nen amb el llenguatge?:  
produir sons?  
dir paraules?  
enfilat una frase...?

El que nosaltres fem amb el llenguatge i les nostres interpretacions de les seves produccions orals resulta per al nen extremadament valuós, i els propòsits per als quals nosaltres utilitzem el llenguatge es convertiran en els usos del llenguatge que ell mateix arribarà a fer servir.

Els nens desenvoluparan una àmplia gamma d'usos del llenguatge a través de les seves experiències en l'us del llenguatge familiar.<sup>1</sup>

Els educadors de l'etapa 0-6 hauran de contemplar en el moment d'avaluar el desenvolupament del llenguatge del nen, no solament la producció -fonemes, paraules, frases- sinó també els usos que el nen en fa.

I aquí l'educador es troba força desemparat, les dificultats de mantenir de manera constant una observació del desenvolupament dels nens són moltes; el nombre de nens al càrrec d'un sol educador, desconeixement d'esquemes de treball senzills i objectius, etc.

Però de vegades, quan fer-ho tot sembla un impossible, vet aquí que un tros de paper i la convicció que val la pena fer-ho et permeten iniciar una sèrie d'activitats que t'ajuden a sentir que estàs fent allò que creus que és necessari.

Quantes vegades un llibre nou per a la biblioteca de la classe, un treball sensorial, o un nou conte que acabes de sentir, han donat a l'educador una nova perspectiva a la seva tasca diària?

Vet aquí un petit exemple de les preguntes que en Joan Tough proposa per assegurar els usos del llenguatge, a partir d'una col·lecció de làmines, en la qual es presenta una història seriada.





## El gatet negre es perd

Preguntes obertes: Què et sembla que està passant aquí?

Preguntes de raonament: Què fan els gats?

Preguntes de projecció: Què et sembla que deu pensar la mare dels gatets?

Preguntes de predicció: Què farà la senyora?

I ara, què podem fer els educadors?

- a) Anar corrents a la primera botiga del barri per trobar el llibre d'en Tough.
- b) Agafar una *depre* perquè sembla que això de ser mestres no toca mai a fons. Cada dia surten noves propostes per tots costats.
- c) Deixar aquest article a mig llegir.
- d) Trobar que el títol de l'article no és massa interessant.
- e) No llegir mai més la revista IN-FÀN-CI-A.

En tot cas però:

- 1) No llenceu o arraconeu la col·lecció de cartonets amb les paraules del vocabulari bàsic o d'associació, ni la col·lecció d'imatges plastificades, ni el recull de cançonetes que feu servir per assegurar la bona pronunciació dels sons, ni...
- 2) Però podeu aprofitar qualsevol avinentesa, una narració d'un conte, una conversa, el comentari oral d'un gravat, etc., per assegurar la utilització d'alguns dels usos del llenguatge.
- 3) Podeu fer fotocòpies ampliades en transparències de les històries d'en Tough i millorar el vostre rebost didàctic.
- 4) Recordar els usos del llenguatge:
  1. autoafirmació,
  2. direccionalitat,
  3. narració d'experiències presents i passades,
  4. raonament lògic,
  5. predir,
  6. projectar,
  7. imaginar.

En qualsevol cas si heu arribat fins aquí segur que mentre llegíeu l'article heu imaginat, projectat, raonat, autoafirmat, etc. i ho heu fet amb paraules que els nens de 0 a 6 encara no saben fer anar massa bé, però que els mestres esperem que se les facin seves, i tots sabem que aquest aprenentatge comença i passa suaument, entre sorolls, murmuris i paraules.

**MA.O.R.**



## ELS TREBALLADORS DELS SERVEIS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA PER A NENS DE MENYS DE 4 ANYS

XARXA DE MODELS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA DE LA CE

La Xarxa de Models d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea va ser creada com a part del Segon Programa d'Igualtat d'Oportunitats de la CE la componen un expert de cada Estat membre i un coordinador.

El 1989 la Xarxa elaborà l'informe Serveis d'Atenció a la Infància i Igualtat d'Oportunitats, visió de conjunt sobre les polítiques i els serveis d'atenció a la infància a la Comunitat Europea. Com a continuació dels seus treballs, ha organitzat quatre seminaris tècnics, cada un d'ells sobre un tema prioritari:

- Les necessitats de l'atenció a la infància en el medi rural.
- Els treballadors dels serveis d'atenció a la infància per a nens més petits de 4 anys.
- La qualitat dels serveis d'atenció a la infància.
- La corresponsabilització dels homes en els serveis d'atenció a la infància.

L'objectiu fonamental dels seminaris ha estat formular una sèrie de recomanacions per tal que siguin considerades per la Comissió en el desenvolupament del Tercer Programa d'Igualtat d'Oportunitats de la Comunitat Europea i en el programa d'Acció de la Carta Social Europea.

### **El seminari sobre els treballadors dels serveis per a nens de menys de 4 anys**

Aquest seminari fou organitzat a Holanda per Liesbaeth Pot, representant de



la xarxa del país esmentat, i per Peter Moss, coordinador de la Xarxa d'Atenció a la Infància. Hi participaren vint-i-set representants de tots els Estats Membres.

Foren objecte d'estudi els aspectes laborals relatius als treballadors dels serveis per als nens més petits; a la major part dels països, això significa els 3 anys, si bé en alguns casos, com a Holanda, l'edat d'admissió en aquests serveis es perllonga fins als 4 anys (d'aquí ve el títol del seminari).

El seminari se centrà en les condicions laborals dels treballadors dels serveis per a aquests grups d'edats, donat que l'Informe elaborat per la Xarxa el 1988 mostrà que aquest col·lectiu era compost principalment per dones i que les característiques de les seves remuneracions, estatus i formació no eren les adequades. Tot això implica conseqüències serioses pel que fa a la igualtat en el treball de la dona i la qualitat dels serveis d'atenció als nens.

### Conclusions principals del seminari

1. Qualsevol discussió sobre els treballadors dels serveis d'atenció a la infància, sobre la seva formació, sou i condicions de treball, ha de partir d'un concepte clar del servei en ell mateix, així com de la naturalesa del treball a desenvolupar i dels propòsits a aconseguir.

Un dels objectius dels serveis d'atenció a la infància serà de tenir cura de la seguretat física dels nens quan els seus pares siguin a la feina. Es tracta d'un requisit essencial per a una autèntica política efectiva d'igualtat d'oportunitats, tot i assegurant el mateix tracte als homes i a les dones que, treballen.

Els serveis, a més a més, hauran de donar resposta a les necessitats dels nens, reforçar el seu desenvolupament, enriquir la seva experiència i dur a terme, en sentit ampli, una tasca educativa.

En definitiva, aquests serveis es proposen millorar la qualitat de vida dels nens alhora que els proporcionen la seguretat i salut necessària; s'orienten a satisfer les necessitats dels nens i també dels pares (tant si són treballadors com si no), establint amb els pares una relació de col·laboració i ajuda; hauran de valorar i respectar les diversitats socials, ètniques i culturals de l'Europa d'avui.

Aquest ampli concepte de serveis ajudarà a descriure algunes de les funcions principals dels treballadors.

2. Treballar amb nens petits en aquest sentit implica reconèixer i valorar aquesta feina com una professió, amb un nivell alt de formació inicial i permanent.

3. Els rols dels pares i dels treballadors dels serveis d'atenció són distints i, per tant, treballar amb nens petits difereix de ser pare o ser mare.

Aquesta feina requereix interès i estimació per als nens i, al mateix temps, una formació bàsica. El reconeixement professional implica una formació inicial mínima de tres anys i un nivell semblant al d'altres estrats educatius i assistencials. Aquesta formació hauria d'integrar teoria, pràctica i desenvolupament d'habilitats creatives, en un procés que capaciti els estudiants per aplicar els coneixements apresos. D'altra banda, hauria de proporcionar una preparació especialitzada per al treball amb nens de menys de 4 anys, però també cobrir aspectes dels nens més grans per facilitar una perspectiva més àmplia de la infància.

L'edat d'inici dels estudis de formació hauria de ser als divuit anys, de manera que es comencés a treballar als vint-i-u.

4. Aquesta feina requereix la capacitat de treballar amb els nens, amb els pares i amb la comunitat local. Així, la formació haurà de reflectir aspectes relatius a la capacitat de treballar com a membre d'un equip, i també les tècniques específiques de gestió.

Cal afegir que un grau alt de formació no ha de significar una limitació excessiva pel que fa a l'accés als cursos. És necessari trobar la manera d'oferir possibilitats d'accés a la formació inicial a estudiants amb potencial, però a qui manquen les qualificacions acadèmiques normals: persones grans, candidats de minories... és important que els treballadors d'aquests serveis reflecteixin la composició social i ètnica pròpia de la seva àrea.

5. Finalitzat el període de formació inicial i una vegada iniciat el treball en serveis d'atenció a la infància, és essencial una formació permanent, per tal d'integrar teoria i pràctica, per a la revisió, anàlisi i avaluació del propi treball, per desenvolupar i aplicar programes; aquesta formació proporciona als treballadors suport, estímul i identificació, i els ajuda a renovar els seus interessos en el treball i a desenvolupar-se personalment i professionalment.

La formació permanent pot ser individual, tot oferint a cada treballador l'oportunitat d'assistir a cursos organitzats fora del treball. A més, és necessària una formació en grup, en el context del centre de treball. Aquesta formació haurà de ser part integral de cada institució i de la vida laboral de cada treballador, ésser obligatòria per a tothom, desenvolupar-se dins l'horari escolar i tenir al seu abast estructures i recursos adients.

6. La valoració d'aquesta activitat com un treball professional requereix un sou apropiat. Els treballadors es remuneraran al mateix nivell d'altres treballadors amb formació o responsabilitat similar (per exemple, un professor d'escola primària).

Així mateix, els treballadors necessiten condicions de treball adequades i un context ambiental que propiciï el bon funcionament: un medi físic agradable; el dret a la pensió; vacances pagades i permís per malaltia; personal adequat;

proporció convenient de nens per educador; temps de la jornada laboral per a la formació permanent, preparació de treball, reunions amb els companys i amb els pares, augment dels lligams amb la comunitat; perspectives professionals...

7. El tipus de treball esbossat es desenvoluparà principalment en centres. Això no obstant, en alguns països, els serveis d'atenció a càrrec de particulars representen un paper molt important en els serveis finançats públicament; alguns pares prefereixen aquests tipus de serveis que els d'un centre i s'han de respectar aquestes preferències.

Aquests treballadors haurien de rebre un sou que reflectís el valor del seu treball i del seu nivell de formació. Les condicions normals d'ocupació haurien d'incloure també les vacances pagades, el permís per malaltia i el dret a pensió; igualment, haurien de rebre supervisió i assessorament de manera regular (si més no, cada dues setmanes); disposarien d'oportunitats, per a ells i per als nens, de trobades amb altres professionals i amb altres nens, així com d'accés a programes de formació i suport.

8. Reconèixer el valor del treball amb nens petits a través d'una formació, un sou i unes condicions adequades resulta relativament car; els bons serveis no es proporcionen de forma barata.

No es pot esperar que els pares abonin el cost total de serveis en condicions i amb un sou apropiat per als treballadors. Si s'abandonen els serveis al mercat privat, o bé els treballadors tindran un salari escàs i condicions inadequades o bé molts pares no podran permetre's disposar de serveis de qualitat, amb la qual cosa augmentaran les desigualtats. Per tot això és essencial el finançament públic de la major part dels costos si volem que tots els nens disposin d'igualtat d'oportunitats d'accés a un ensenyament escaient. A més, el finançament públic es justifica com a expressió de la solidaritat social per a les famílies amb fills i de la responsabilitat col·lectiva del benestar i de la qualitat de vida de la infància.

9. Hi ha a Europa un conjunt de «serveis modèlics» que serviren d'orientació a futurs desenvolupaments que fomentin un augment del nivell dels serveis a tots els països europeus. Per exemple: la formació inicial dels treballadors a Dinamarca; el sistema de formació inicial per als treballadors no qualificats, però amb experiència en serveis d'atenció a la infància, a Espanya; l'experiència de formació permanent al nord d'Itàlia... Qualsevol intent de reduir aquest nivell «modèlic» s'ha d'evitar.

10. El finançament públic dels serveis és bàsic per oferir una bona qualitat als nens, i condicions i salaris adequats als treballadors. Actualment, malgrat tot, la majoria dels nens reben atenció en serveis infantils privats o són a càrrec dels seus parents. El reemplaçament d'aquests serveis per altres finançats públicament no pot ser immediat –tot i el compromís polític–; per altra banda,





alguns pares preferiran solucions particulars, especialment l'atenció per parents, tot i que l'experiència de Dinamarca mostra que, si els serveis públics són assequibles i de qualitat, els pares en fan ús, d'aquests serveis.

Els treballadors dels serveis privats haurien d'estar regulats per assegurar els mínims que protegissin els nens de riscos; treballadors i parents rebrien supervisió i ajut de les autoritats públiques, així com oportunitats de formació, trobades, subministrament de joguines i equipament.

11. Per a una gestió i planificació efectiva dels serveis, es necessita una extensa informació de tot tipus sobre els treballadors, els pares, l'ús dels serveis i la seva satisfacció i qualitat.

Caldria fer uns estudis sobre aquestes diferents qüestions en la Comunitat Europea.

12. Fóra convenient un fort lligam entre investigació, pràctica i formació, entre els investigadors, els professionals i els estudiants.

13. Els sindicats hauran de tenir un important paper en la millora de la posició dels treballadors d'aquests serveis, no tan sols pel que fa referència al sou i les condicions laborals, sinó també quant a l'estatus d'aquest treball, per exemple, la comprensió pública de la naturalesa i la importància del treball en aquest sector.

Encara que treballadors i pares no tinguin interessos idèntics, aquests hauran de ser més compartits que no pas conflictius.

14. Finalment, cal remarcar una sèrie de connexions. La igualtat de tracte per a les dones treballadores requereix la possibilitat de procurar atenció i educació als nens mentre els pares són al treball; això és essencial. Els serveis es faran càrrec, també, de les necessitats dels pares que no treballen.

Aquests serveis han de ser de qualitat, pel bé dels nens, dels pares i de la societat en general. La bona qualitat s'ha d'entendre en un sentit ampli, que inclou no tan sols l'atenció física, sinó també necessitats i desenvolupament dels nens; al mateix temps, significa contractar i mantenir treballadors de bona qualitat, la qual cosa comporta nivells de formació, sous i condicions laborals que reflecteixin la importància, les exigències i la complexitat d'aquest treball. Tot això, al mateix temps, implica una millora de l'estatus i una revalorització del treball.

**XMAI**  
Comissió Europea

## L'ESCOLA DELS PETITS, UN ESPAI D'EDUCACIÓ SOCIAL

MONTSERRAT JUBETE. TERE MAJEM

El nen quan neix necessita aprendre a conviure amb les persones i les coses; amb aquesta convivència aprèn a diferenciar-se de les persones i les coses que l'envolten. És un procés lent que va adquirint per mitjà de la maduració evolutiva, l'experiència i la comunicació.

L'infant aprèn a observar, a conèixer i, per la seqüenciació dels fets, es va informant dia a dia de l'entorn que l'acull, emmagatzema informació, rep respostes a les seves demandes, rep estímuls, rep i dona afecte, sent satisfetes les seves necessitats bàsiques, i a partir d'aquesta interacció entre ell i les persones que en tenen cura, els objectes, els sons, etc. va adquirint *consciència* de les relacions que es van establir entre ell mateix i els altres.



És necessària una acomodació per ambdues parts, però cal tenir en compte que aquesta adaptació mútua, aquesta experiència conjunta comença a existir quan comença la interacció entre ell i l'adult. Aquesta acomodació és molt important, ja que l'entorn que l'acollirà és per a ell absolutament desconegut. En aquest procés va construir l'inici de la pròpia identitat, la *consciència de si mateix*, de la seva individualitat, base important per a les seves adquisicions i aprenentatges durant els primers anys de la seva vida.

El nen està naturalment predisposat a la comunicació i té necessitat de l'intercanvi, li agrada relacionar-se amb les persones i les coses. L'adult l'ajuda, l'acosta a l'entorn, i ell va entenent i aprenent unes pautes de relació i de ritme de vida que li permeten relacionar-se amb els qui tenen cura d'ell i conviuen amb ell.

Un factor important és la qualitat de les relacions: el llenguatge, la comunicació, les mirades, els somriures, l'afecte, etc.

A mesura que el nen es va desenvolupant, creix l'interès pel seu propi cos, es xuma les mans, les observa, a poc a poc va dominant el seu cos amb nous moviments, pot accedir als objectes més propers, manipular-los i explorar-los, mostrant més interès per l'entorn i l'*espai*, i arriba així a la màxima conquesta de l'autonomia amb el desplaçament i domini de l'espai.

A l'infant li agrada estimar i sentir-se estimat, riure, ser feliç. Es comunica amb les persones que generalment conviuen amb ell: pares, germans, avis... i se sent segur quan les veu i les té a prop, amb elles va ampliant el coneixement de les altres persones: tiets, veïns, amics i també del medi més proper a la seva casa: el carrer, les botigues del barri, els jardinetes, on sovint va acompanyat de la mare, i estableix uns vincles de relació importants. Sap que té una família, una casa, on té les seves coses que ell coneix i estima, on dorm i menja; és la seva vida que va configurant a poc a poc la seva petita història.

L'estabilitat de l'entorn dóna a l'infant uns punts de referència i una seguretat sobre la qual podrà exercir la seva activitat vers l'autonomia.

L'escola dels petits té doncs la possibilitat, tot respectant i acceptant la història i diferències de cada nen, d'oferir-li la possibilitat d'ajudar-lo a descobrir i ampliar el coneixement de l'entorn en el qual ell té un lloc.

Quan un nen arriba a l'escola, no podem oblidar el que fins ara ha constituït el seu entorn i la seva família. Un entorn sovint molt divers del de l'escola i dels adults que hi treballen, per la seva individualitat, història, cultura, ètnia, sensibilitat, valors...

L'escola que educa en la diversitat, en el respecte i en la tolerància és l'escola que creu que per educar necessita aquest intercanvi de maneres de ser i de fer per entendre i comprendre cada un dels nens i la seva família. L'escola és un sistema de relacions, de responsabilitats compartides entre pares, educadors i nens, i ha d'organitzar l'ambient facilitant aquestes interrelacions, la confiança mútua i una estreta col·laboració, sense la qual no és possible una veritable educació dels infants.

L'adaptació de cada un dels nens a l'escola requereix per part de l'educador un coneixement profund de cadascun d'ells. La relació amb les famílies, les entrevistes, visites a casa, reunions i altres estratègies, com la comunicació escrita, fotos, etc., ens permeten compartir el saber que els uns i els altres tenen sobre el nen.

La informació i el contacte diari ajuden a mantenir aquesta relació i són la base d'una tasca compartida.

L'entrada del nen a l'escola significa una ampliació de les seves relacions socials: educadors, cuineres, companys, altres pares, etc., un pas del conegut al desconegut, que s'ha de plantejar amb una base educativa de respecte a allò que el nen ja coneix.

L'escola infantil centrada en el nen ha d'oferir una estructura material, ritme de vida, qualitat d'activitats, dinàmica de treball, relació entre l'equip de mestres, pares, barri, etc., basats en el diàleg, la recerca i el progrés.

Una escola en la qual els nens conviuen amb altres nens de la seva edat, reparteixen la seva vida entre la família i l'escola, fan activitats variades, juguen, corren, salten, riuen, mengen, dormen, aprenen uns hàbits i uns valors, creixen, s'estimulen, progressen, coneixen el món, esperonats per la seva curiositat i interès i el diàleg constant amb els altres.

L'escola dels petits ens permet abordar la descoberta de l'entorn des de molts àmbits, ja que no es concep l'educació sinó de manera global, orientada cap al desenvolupament de tots els aspectes (físics, emocionals, mentals i de relació), no només per les característiques del nen i la seva manera de veure el món, sinó per la pròpia història institucional, en la qual tant les situacions que quotidianament es viuen (cura i higiene, els àpats, son i joc) com les que van sorgint espontàniament i premeditadament són considerades educatives, i s'intenta treure'n el màxim de profit, tot configurant el que s'anomena pedagogia de la vida quotidiana.

## S'HA D'ENSENYAR MOTRICITAT ALS MÉS PETITS?

L'autora, psicòloga hongaresa que treballa a París, profunda i directa coneixedora dels criteris de la Institució *Emmi Pikler* de Budapest (*Lóczy*), exposa els principis que inspiren l'educació del moviment en els infants, principis que deriven d'una concepció rigorosa de l'autonomia dels petits.

AGNÈS SZANTO-FEDER

### S'ha d'ensenyar motricitat als més petits?

Aquesta és una pregunta que a primera vista sembla força clara: Sí, si el nen no ho aprengué de cap altra manera. No, si el nen ho aprengué per si sol.

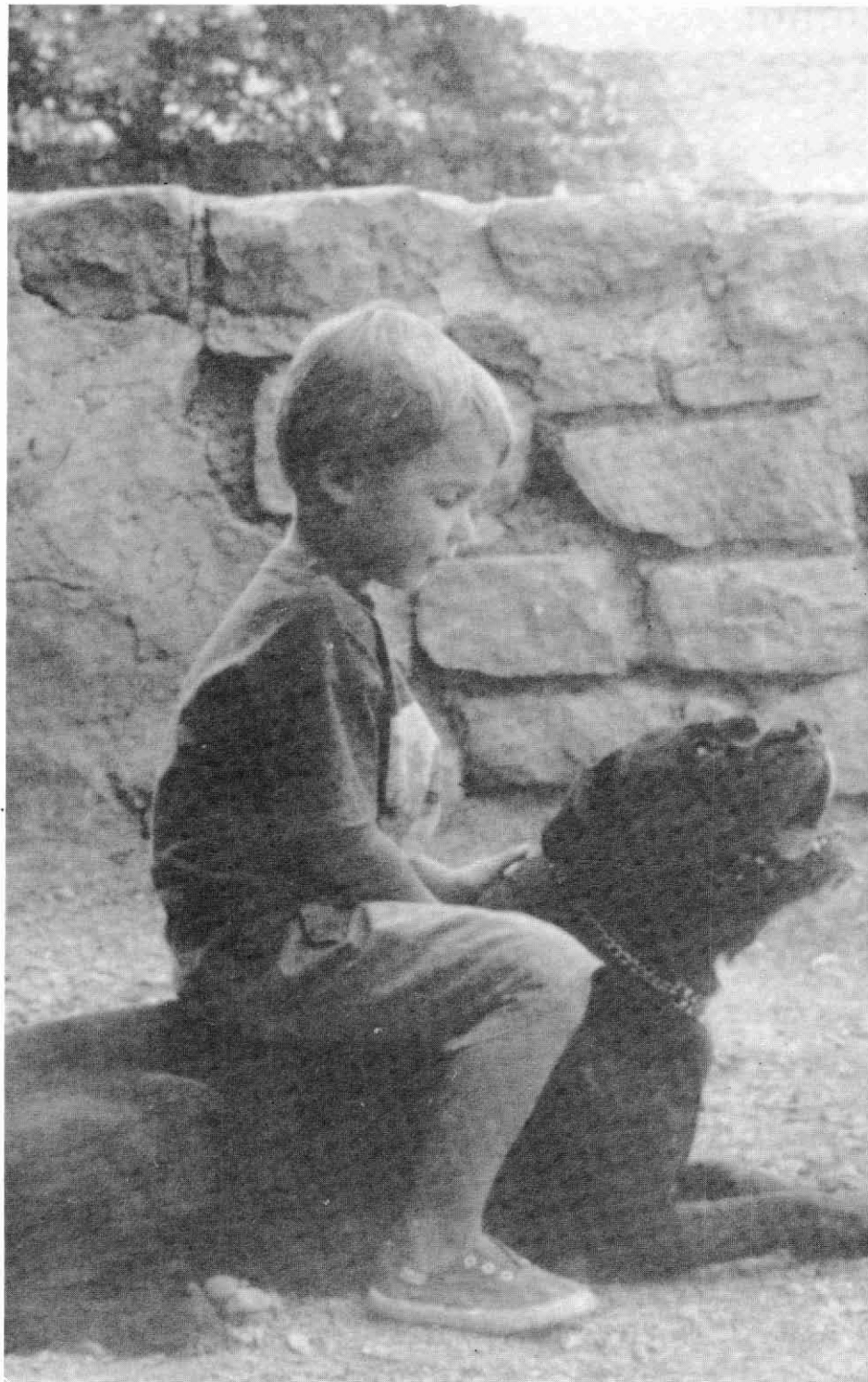
Em sembla evident que si algú està convençut que el nen no aprendrà els moviments sense l'ensenyament de l'adult, no hi hagi res a discutir. Ara bé, això era el que es creia, jo diria fins i tot que era l'evidència en la nostra cultura des de sempre, sense, fins i tot, que no es fes la pregunta. Vivim amb aquesta convicció, o més aviat sense que mai ens féssim problema d'aquest tema. Els nostres hàbits, les nostres tradicions i els nostres costums la inclouen implícitament i de manera natural.

Però, com més evoluciona la cultura més trontollen els costums, i més s'hi involucra la ciència. A d'altres cultures es fa de manera diferent. La nostra certa implícita se'n va per terra i esdevé a nivell quotidià la incertesa, encara més aviat implícita.

Si ens fem la pregunta, ja no n'estem segurs del tot. Però, per què fer-nos la pregunta? Els nostres nous costums procedents més o menys dels antics, però vestits de nou, ens satisfan; al cap i a la fi els nostres infants caminen.

Però, quan la Dra. Pikler publica la demostració estadística que els nens són capaços d'arribar per ells mateixos i per la seva pròpia iniciativa a les formes





adultes de motricitat, ens diem: «I quin interès pot tenir ensenyar a moure's? Això tothom ho sap!»

### **No fer-li fer, però sí preguntar-nos què hem de fer? Propostes d'E. Pikler**

Efectivament, no haver fet fer al nen uns moviments expressos, està a la base del principi segons el qual hi arribarà ell mateix.

Però, E. Pikler ha tingut en compte altres elements de la vida diària del nen. Citem primer el principi de base i després les aplicacions pràctiques.

#### **Principi:**

Garantir en el nen unes condicions ambientals i d'atencions que li permetin descobrir per ell mateix, a partir de la seva pròpia iniciativa i amb el seu ritme, els seus propis moviments i posicions; d'experimentar-los, posar-los en funcionament, d'utilitzar-los i d'abandonar-ne alguns en un moment determinat.

Aquestes condicions tenen com a característiques comunes: permetre al màxim que tots els moviments adquirits pel nen els vagi integrant, sense tenir la sensació que l'hagin posat en perill, permetent-li, a partir de la seva sensibilitat, de recollir les «informacions» al més exactes possibles que facin referència al desenvolupament del moviment i de les seves repercussions.

#### **Modalitats pràctiques:**

– L'essencial: en cap moment l'adult no posarà el nen en una posició o l'induirà a fer un moviment que el nen no hagi descobert i experimentat al llarg de la seva activitat autònoma i per la seva pròpia iniciativa. (Entre d'altres exemples, el nen es gira panxa enlaire per ell mateix en un moment donat.)

– No menys important és l'atenció que hem de posar en la roba que porta el nen. Els vestits no han de dificultar-li ni limitar-li els moviments. Així com tampoc no han de molestar el nen quan, estirat a terra panxa enlaire, fa moure amb més o menys amplitud les seves extremitats; o bé quan estira una mà, es gira, rodola, s'arrossega, es desplaça de quatre grapes o es posa dret, etc.

– En el lloc de joc, allí on el nen juga durant quasi tot el temps que està despert des dels 3 o 4 mesos, el terra ha de ser dur i el matalàs del seu llit ha de ser compacte.

– El nen ha de disposar de lloc: sempre una mica més que el que utilitza correntment.



– Per satisfer la necessitat constant d'activitat que tenen els nens, posarem al seu abast, les estones que està despert, un gran nombre de joguines de diferents qualitats, adaptades a la seva edat, és a dir al seu interès.

– Les joguines, l'espai i les situacions en que el nen es troba, no hauran de presentar cap perill; les dificultats a afrontar són de percepció física i motriu, per permetre-li així orientar-se i escollir.

– Quan agafem el nen, quan el posem sobre la taula de canvi o en un altre lloc, quan el portem a coll, hem de mantenir-nos molt atents perquè ell se senti tranquil, ja que aquests moments són molt importants en l'aspecte comunicatiu.

Després d'aquestes reflexions i precisions, tornem per un moment a la pregunta inicial: S'ha d'ensenyar la motricitat als nens petits? I completem-la amb una altra pregunta:

### **Podem aprendre alguna cosa sobre la motricitat dels nens petits?**

Potser sí, sobretot alguns aspectes de la motricitat, quan l'adult modifica al menys possible el seu desenvolupament natural.

Eventualment, valdrà, doncs, la pena de reformular-se les preguntes aparegudes al principi; potser trobarem en les comparances entre una modalitat i l'altra alguns elements suplementaris per poder-hi respondre amb més coneixement de causa.

Pikler, en efecte, a més dels elements quantitius (sabem que tots els nens tenen la capacitat d'arribar per ells mateixos a la postura de mantenir-se asseguts, posar-se drets o caminar) també posa en relleu igualment en el seu estudi elements qualitius, fent referència a dos o tres mil nens, en un període de cinquanta anys, que han estat criats en aquestes condicions.

– Les regularitats dels procés d'un nen a l'altre, en particular l'aparició d'estadis intermedis (voltejos repetits, rodar, arrossegar-se, quatre grapes, posició semiassegut) deixen entreveure un programa genèticament determinat.

– Els moviments d'aquests nens són més harmoniosos que els dels nens a qui han fet fer uns moviments i els han impedit sovint de fer els que ells haurien volgut fer.

– Estan més tranquils durant totes les seves activitats.

– Tenen un equilibri millor, són menys maldestres i això queda palès en el fet que són nens que en general cauen menys.

– A més de les condicions que tenen per base aquesta motricitat, així com les

qualitats descrites, assegurin als nens els mitjans per dur a terme una activitat motriu i de joc constant i rica.

Podem, doncs, aprendre a percebre primer, després a tenir en compte, en relació a la motricitat del nen petit, aquests elements que són nous en el terreny particular dels principis de desenvolupament motor: facilitat o dificultat; habilitat o malaptesa; bon equilibri o equilibri precari; competent, és a dir possibilitats d'actuar seguint els seus impulsos o que una posició no dominada, uns moviments mal organitzats o uns instruments de contenció li ho impedeixin.

Els conceptes esmentats són difícilment dissociables. El nen és hàbil i dóna la impressió de sentir-se bé i els moviments semblen harmoniosos, precisament perquè assumeix ell mateix les condicions del seu propi equilibri, que correspon i defineix l'estadi motor del nen. Pot ser considerat com a competent dins el seu nivell, sempre que es tingui la sensació de dominar cadascun dels seus gestos i de sentir-se perfectament segur abans, durant i després del gest o moviment. El joc continu, seguit i atent, n'és una conseqüència directa.

En aquest entorn, les edats d'adquisició no representen un criteri important a tenir en compte, per gran diversitat entre els nens, així com per als temps diferents que el mateix nen pot necessitar per passar d'un estadi a l'altre. En efecte, el caràcter progressiu del perfeccionament dels moviments fets pel nen en un mateix moviment és tant important per a la dinàmica dels seus progressos com el pas d'un estadi a l'altre.

Abans d'acabar, voldria citar dos fragments del llibre que Pikler va escriure dirigit als pares el 1936.

«Per què no deixar el nadò desenvolupar-se segons les lleis que li són pròpies? No és curiós que se l'obligui a fer sempre una altra cosa diferent de la que ell té ganes de fer? Si el nen està panxa enlaire, se l'asseu, se'l posa dret; si està dret, se li fan fer passos, etc. Més tard ens desesperem quan s'asseu o es posa dret malament. I el portem a fer gimnàstica correctiva, dues o tres hores a la setmana, on el nen haurà de fer en forma d'exercicis el que no li hem deixat fer abans: jugar bocaterros, panxa enlaire, sobre el terra dur, estirar-se, rastrejar, gatejar i la resta. Si no li haguéssim impedit, si no l'haguéssim forçat a fer altres moviments, haurien estat moviments que el nen hauria fet per ell mateix, no pas durant unes hores, però sí durant mesos; i que, a més, és millor i més assenyat. No cal doncs ensenyar els moviments que ha de fer el nen. Donem-li espai i deixem-lo fer. Que n'és de senzill, quants avantatges i quina felicitat per a ell!»

En resum: l'essencial no és més el que ja fa el nen, sinó com ho fa. ¿Sap aguantar-se dret, caminar, córrer? Ha trobat la manera de fer-ho en base al seu equilibri, als seus moviments, al seu caràcter, als seus músculs, al seu sistema



ossi? Ho podem constatar mitjançant indicis clars: l'economia de l'esforç, l'aprofitament dels mitjans.

El caminar, el mantenir-se dret, la postura d'assegut «exactes», no són tan sols més estètiques, mesurades, més segures, més harmòniques, sinó que sobretot són molt menys cansades, menys esgotadores que les postures inapropiades, tenses, feixugues.

No tractem el nen bruscament. Tinguem-ne cura, però no pertorbem aquest procés lent i ininterromput que té un ritme propi per a cada nen; en el qual tots els nens sans passen de la posició estirada panxa enlaire fins a la posició d'asseure's i a caminar, dins uns temps diferents, cert, en un context en què cada nen utilitza de la millor manera possible les seves extremitats, el seu cos i aprofita les seves capacitats de moviment segons la seva constitució i personalitat.

### Conclusió

Naturalment, no podríem pas imaginar aquests aspectes particulars dels moviments dels nens. El que E. Pikler ens transmet, després d'haver observat atentament, en tant que pediatre, el que fan els nens quan poden actuar per pròpia iniciativa i al seu ritme, són coneixements realment nous. Ara bé, un cop tenim aquest descobriment aquí, què en podem fer? Que cadascú l'interpreti a la seva manera; segons la seva manera de veure el nen, segons el que esperi d'ell. El que Pikler ens ensenya és que quan proporcionem al nen les condicions que li permeten actuar al seu nivell, coneixent les seves possibilitats i els seus límits, podem esperar d'ell harmonia, satisfacció i seguretat en els seus gestos.

Aquesta manera d'entendre la motricitat de l'infant no és pròpiament un mètode. Basat en el «natural», no per això és menys cultural. Dins la immensa reserva de virtuts de què el nen disposa, posa al davant alguns dels valors del nostre temps: el nen és actiu des del seu naixement, segons el seu nivell d'interès, però també segons el seu nivell de domini del medi.

No es tracta pas d'estar convençuts al primer moment en un sentit o un altre, sinó d'estar atents a aspectes de la vida quotidiana dels nens, als quals fins ara no dedicàvem gaire atenció, de fer que els descobreixin per ells mateixos, abans que concedir-los un lloc entre els seus propis valors. I és amb aquest enfocament que podem tornar-nos a fer la pregunta inicial, amb totes les altres preguntes que han sorgit després mentre ens fèiem la reflexió.

**A.S.F.**

*Traducció:* Montserrat Fabrès.

**Bibliografia.** PIKLER, Emmi: *Moverse en libertad*. Madrid. Narcea, 1985.

## Estovalles de festa

Vet aquí unes estovalles fetes amb el procediment de l'estampació i que ens serviran per parar taula en una ocasió especial!

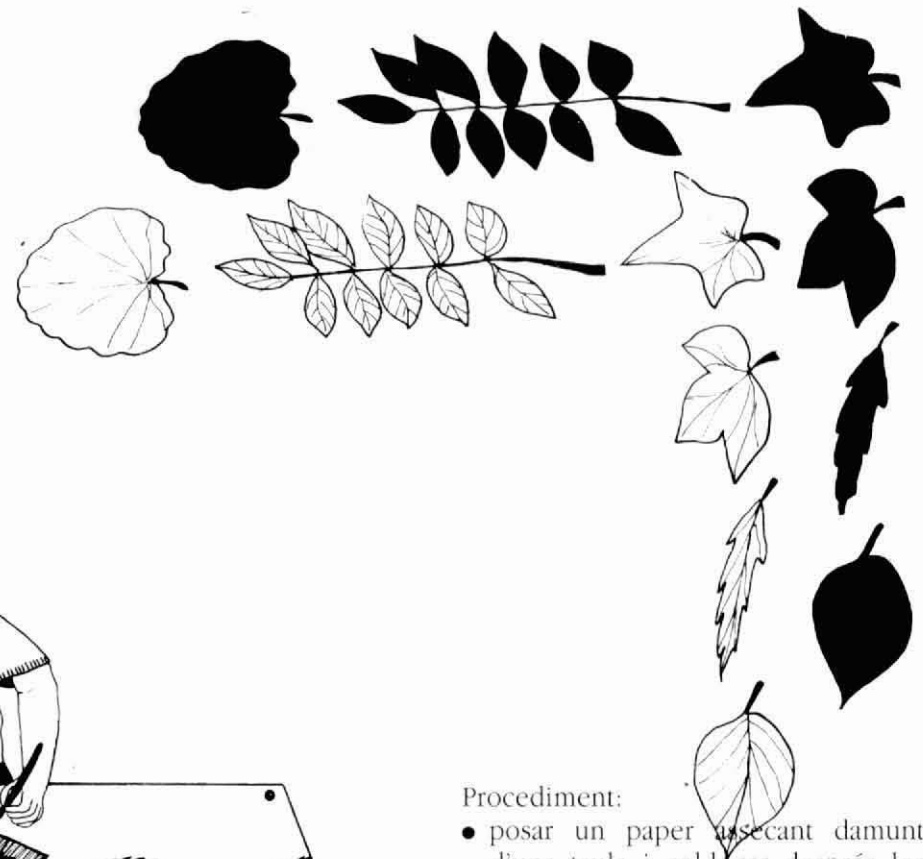
Necessitem:

- fulles escollides per premsar i siluetejar més tard damunt de cartolina
- taula per treballar
- cinta adhesiva
- paper assecant
- roba blanca (o d'un altre color) per a les estovalles
- pintura verda (o d'altres colors) i pinzell
- cartolina
- tisores



Procediment:

- posar un paper assecant damunt d'una taula i col·locar després les estovalles de roba ben fixades
- calcar fulles prèviament assecades i premsades damunt d'una cartolina i buidar la silueta amb les tisores
- fer un senyal com a referència del lloc on volem estampar les fulles al llarg de les estovalles
- pintar les fulles damunt de la roba amb l'ajut d'un pinzell mantenint la silueta de cartolina ben fixada.





escola 3-6

# LA FLAUTA MÀGICA

MARTA BADIA

Experiència duta a terme al C.P. Pax de Tarragona.

Nivell: quatre anys.

Temporització: 1r trimestre 1991-92.

Objectiu: apropar *La Flauta Màgica* als nens com a petit homenatge a W.A. Mozart en el bicentenari de la seva mort.

## El projecte

1991, any del *bicentenari* de la mort de *W. A. Mozart*. Programar Mozart a l'escola era evident i quasi una obligació.

Se'm va acudir triar *La Flauta Màgica*, l'òpera que Wolfgang va escriure el darrer any de la seva vida. Una de les meves obres preferides d'entre la literatura musical que conec i segons l'opinió de diferents experts, potser la millor peça mozartiana.

Ja d'entrada vaig topar amb tres obstacles:

- *La Flauta Màgica* és una òpera en dos actes i dotze quadres; la seva durada és de més de dues hores.
- El seu argument és molt enrevesat i ple de simbologies.
- L'òpera és una música vocal amb àries, duets i concertants, un tipus de música molt llunyà de l'entorn de la majoria dels nens.

La idea era ambiciosa, els nens molt petits.

El primer que vaig fer fou escoltar l'obra sencera per intentar fer una primera selecció d'aquelles peces que podien ser treballades amb els petits. Aviat vaig tenir una dotzena de peces que podien encaixar en la idea.

Per fer la selecció vaig tenir en compte criteris com: el tema musical, la presentació d'instruments singulars, l'orquestració, la durada, el moment argumental...

D'entre les versions de *La Flauta Màgica* vaig escollir la de Nikolaus Harnoncourt i l'orquestra de Zuric; Teldec digital 8.35766.

El fil conductor de l'experiència se'm va acudir un cop seleccionades definitivament 10 peces. Tot començava a encaixar.

Les peces escollides foren:

1. Cançó de Papagueno (acte 1r., escena 1a.).
2. Cor d'esclaus de Monostatos (acte 1r., escena 3a.).
3. Ària de la Reina de la Nit (acte 2n., escena 2a.).
4. Ària i cor de Sarastro (acte 2n., escena 1a.).
5. Duet Papagueno i Pamina (acte 1r., escena 2a.).
6. Ària de Papagueno (acte 2n., escena 6a.).
7. Marxa.
8. Papagueno (busca a la Papaguena, compta 1, 2, 3 i plora) (acte 2n., escena 9a.).
9. Papagueno (fa sonar el seu carrilló i arriba Papaguena) (acte 2n., escena 9a.).
10. Duet Papagueno, Papaguena (acte 2n., escena 9a.).

### La proposta

El fil conductor de l'experiència fou la presentació dels personatges de l'òpera.

El treball estava basat en l'audició.

*Cada dilluns* presentava una peça nova, en una sessió d'un màxim de 15 minuts.

*Cada dia* escoltàvem, com a mínim, una de les peces que ja s'havien presentat; cada sessió durava entre 5 i 7 minuts.

El personatge de *Papagueno*, l'home ocell, va servir d'element motivador.

Vaig presentar cada fragment explicant molt bé els sentiments del personatge que cantava en aquell moment, situant-lo en el context argumental. També vaig traduir el text de les àries per facilitar la seva comprensió. Es tractava d'*intentar que el nen visqués aquella situació*, que es posés en la pell del personatge, per reviuir els sentiments del qui canta, i s'adonés que *la música reflectia aquests sentiments* de manera palpable.

Ja que algunes de les àries tenen una durada considerable, i la majoria d'elles són d'estructura estròfica o tenen finals de frase molt marcats; en alguna sessió vaig començar a treballar partint de la fragmentació. A mesura que anàvem repetint les audicions l'atenció dels nens augmentava i al final del trimestre escoltaven totes les peces senceres.

En tot moment vaig ser molt conscient del caràcter ambiciós del projecte i tenia present el possible fracàs. Si es donava el cas, reconduiria o retiraria l'experiència.





Cada sessió estava formada pels moments següents:

- 1) *Situació-ambientació*: primer captava l'atenció dels nens i creava el clima necessari per escoltar. El títol de la peça i el nom de l'autor encapçalaven una sèrie de breus informacions destinades a situar els nens en el context argumental.
- 2) *Audició*: escoltàvem en silenci.
- 3) *Comentari-diàleg*: un cop acabada l'audició, encetava un diàleg amb els nens, en el qual intentava que m'expliquessin les sensacions rebudes per mitjà de la música. Aprofitava el diàleg per introduir el pretext que ens portava a tornar a escoltar la peça.
- 4) *Nova audició*: aquesta audició és molt més agraïda que l'anterior. Els nens saben què sonarà i gaudeixen de la repetició.
- 5) *Conclusió*: aquest apartat era senzillament recordar el títol de la obra a la qual pertany el fragment escoltat i el nom del compositor.

Comptava amb un bon aparell reproductor de so i la gravació de les peces en cassetts de curta durada (cada peça en una cinta).

La presentació de les audicions noves les feia els dilluns a les 10.10 h. L'horari de les repeticions variava segons les activitats del dia, preferentment era: 9 h., 10.20 o 15.05.

Per escoltar música ens posem asseguts a terra fent un semicercle, disposició que em facilita l'apropament físic entre els nens i la música.

Vaig presentar deu audicions diferents. Cada audició es va escoltar entre deu i quinze vegades. Fent un càlcul aproximat, en total foren més de 50 sessions d'audició entre el 30 de setembre i el 19 de desembre de 1991; unes onze setmanes de treball concret i sistemàtic.

A mesura que es repetien les audicions vaig poder aprofundir el treball musical. Identificar instruments, veure les ornamentacions de les repeticions, reconèixer la veu de Papagueno, endevinar quan sonarà el reclam, etc. van ser alguns dels objectius aconseguits. A més, ens relaxàvem amb l'ària de Sarastro, ens enamoràvem amb el duet de Pamina i Papagueno i ens angoixaven els plors de Papagueno.

L'objectiu inicial, apropar *La Flauta Màgica* als nens com a petit homenatge a Mozart en el bicentenari de la seva mort, s'havia assolit.

La melodia del «Cor dels esclaus» sorgia espontàniament dels nens com una cançó més del repertori infantil. El carrilló es va convertir en la joguina preferida de les estones d'esbarjo i les audicions eren reclamades una vegada i una altra.

Papagueno era un personatge conegut i estimat i els pares van començar a preguntar. A la reunió del novembre els vaig haver d'explicar el treball sobre *La Flauta Màgica*.

L'experiència es va veure reforçada casualment per l'emissió a TV3 d'una sèrie de programes dedicats a Mozart, en la qual les òperes tenien un paper important. La retransmissió de *La Flauta Màgica* va iniciar la «Febre de la Flauta». Molts pares havien enregistrat l'òpera i la van veure després, a trossets, amb els seus fills.

Les mestres de parvulari 5 anys i cicle inicial es van sumar a l'experiència. A les reunions de cicle dels dimecres, les mestres escoltaven i treballaven la peça de la setmana i la feien escoltar als seus alumnes el dilluns següent. I així successivament. Mestres i nens em demanaven cada cop més sobre «La Flauta».

«La Flauta» s'anava popularitzant. Pels passadissos de l'escola se sentien les àries, els duets... Hi havia Papagenos en els textos lliures de cicle inicial, les mares quan criden s'assemblen a la Reina de la Nit, Sarastro no és dolent i les nenes de 4 anys es volien casar amb Papageno (hi ha un moment en l'obra que Papageno està desesperat perquè busca una noia que l'estimi i no la troba, llavors i després de comptar tres, decideix penjar-se d'un arbre. Aconsejllat per tres nens, abandona la idea del suïcidi i fa sonar el seu carrilló màgic demanant-li una noia bonica per fer-la la seva esposa. Molt afeccionat tocant el seu carrilló, no veu que darrera seu hi ha una... Papagena. Tartamuts de l'emoció, Papageno i Papagena canten el famós duet de l'escena 9a.).

Tot un èxit.

Per tal d'afavorir la imaginació no vaig ensenyar cap representació gràfica del Papageno fins al final. La darrera setmana de desembre vaig portar a l'escola totes les imatges que vaig aconseguir de Papageno i els altres personatges de *La Flauta Màgica*.

Amb el material àudio-visual vaig muntar una sessió de vídeo. La comprensió de les imatges estava garantida pel treball musical de l'aula. L'expectació fou impressionant. Veure representat en imatges les escenes de l'òpera els va emocionar.

Plegats havíem fet un bon treball.

Reconec que me'n vaig endur una veritable sorpresa davant l'acceptació de la música vocal per part dels petits.

Només se m'acut una explicació: *La grandiositat de Mozart i l'especial disponibilitat dels petits davant del treball musical.*

M'agradaria convidar-vos a descobrir *La Flauta Màgica* amb la mateixa senzillesa que ho vaig fer amb els meus alumnes. Aconseguiu una gravació, llegiu l'argument, situeu-vos en el tema i deixeu-vos seduir.

M.B.





escola 3-6

## CONSIDERACIONS A L'ENTORN DE LA FAMÍLIA

JOSEPA GÓMEZ i BRUGUERA

Ens preguntem: podem parlar de l'estudi de les ciències socials a parvulari?

El parvulari basa el seu treball en l'educació entesa com a fenomen total, integral, globalitzador, no diferenciador d'àrees de coneixement. Basa el seu treball en la vida que aporten els infants i que transcorre a dins i a fora de l'escola.

Un dels objectius prioritaris de l'educació infantil és el procés socialitzador de les criatures. Per aquest motiu, tot allò que contribueixi al coneixement del seu entorn afavorirà el procés de desenvolupament de la seva sociabilitat. Aleshores entenem que totes les reflexions que podem fer arran dels àmbits en què viu el nen –la família, el grup-classe, l'entorn,...– són elements positius per al seu creixement.

En definitiva ens avenim a dir que a parvulari treballem el nucli del que seria l'estudi de les ciències socials: la relació que estableix l'individu amb el seu entorn. Perquè els infants necessiten establir constantment relacions de comunicació per al seu desenvolupament afectiu i cognitiu, tot fent referència al context social que els és més pròxim.

Una de les feines importants del mestre és recollir i potenciar la comunicació de l'infant amb el seu medi. Cal esmentar la validesa que té per al nen el fet que els seus pensaments, les seves notícies, els seus contes, els seus poemes, les seves cartes, les seves descobertes,... que ell comunica de manera oral, puguin ser recollides amb la transcripció escrita per part del mestre. L'infant en aquests moments encara no sap escriure –està fent els primers temptejos–, però sap que el que ell ha dit és allà plasmat i que qualsevol persona que conegui el codi de la lectura i de l'escriptura podrà desxifrar el seu missatge.



Aquest treball de recollida dels missatges dels nens per ser transcrits és, certament, laboriós. Però tot aquest treball val la pena perquè els materials resultants són summament entranyables, toquen l'interès i la comunicació més íntima i veritable i ens ajuden a conèixer els pensaments, els desitjos, el punt de vista del món,... de la mainada.

### **Consideracions a l'entorn de l'estudi de la família. Treball no sistematitzat**

Cal entendre la família com el nucli que acull, atén i té cura de l'infant.

Tot sovint aquest nucli coincideix amb la mare i el pare de la criatura, però no és sempre així, necessàriament. Dins el col·lectiu de l'escola es donen diverses modalitats de família.

Podríem dir que el tema de la família és objecte d'estudi constant durant el parvulari. La família és el referent bàsic afectiu i de creixement de la mainada. Per aquest motiu es donen múltiples situacions de treball no sistemàtic en les quals els qui tenen cura del nen esdevenen protagonistes.

Vegi's el cas de la conversa que es duu a terme cada matí. Gran part de les coses que expliquen fa referència al pare, a la mare, als germans, als avis, als oncles.

*Li he preguntat a la mare: d'on surt la màgia del tíó? I la mare m'ha contestat: ja seràs gran i bo entendràs!*

*Edgar D. 5 a.*

*Ostres! Quina pena! Un avi s'ha mort i un altre està molt malalt a l'hospital.*

*Ida V. 5 a.*

*El pare va anar a caçar un faisà. Em va donar aquestes plomes perquè ell ja sabia que les estudiariem aquí a l'escola.*

*Eva M. 5 a.*

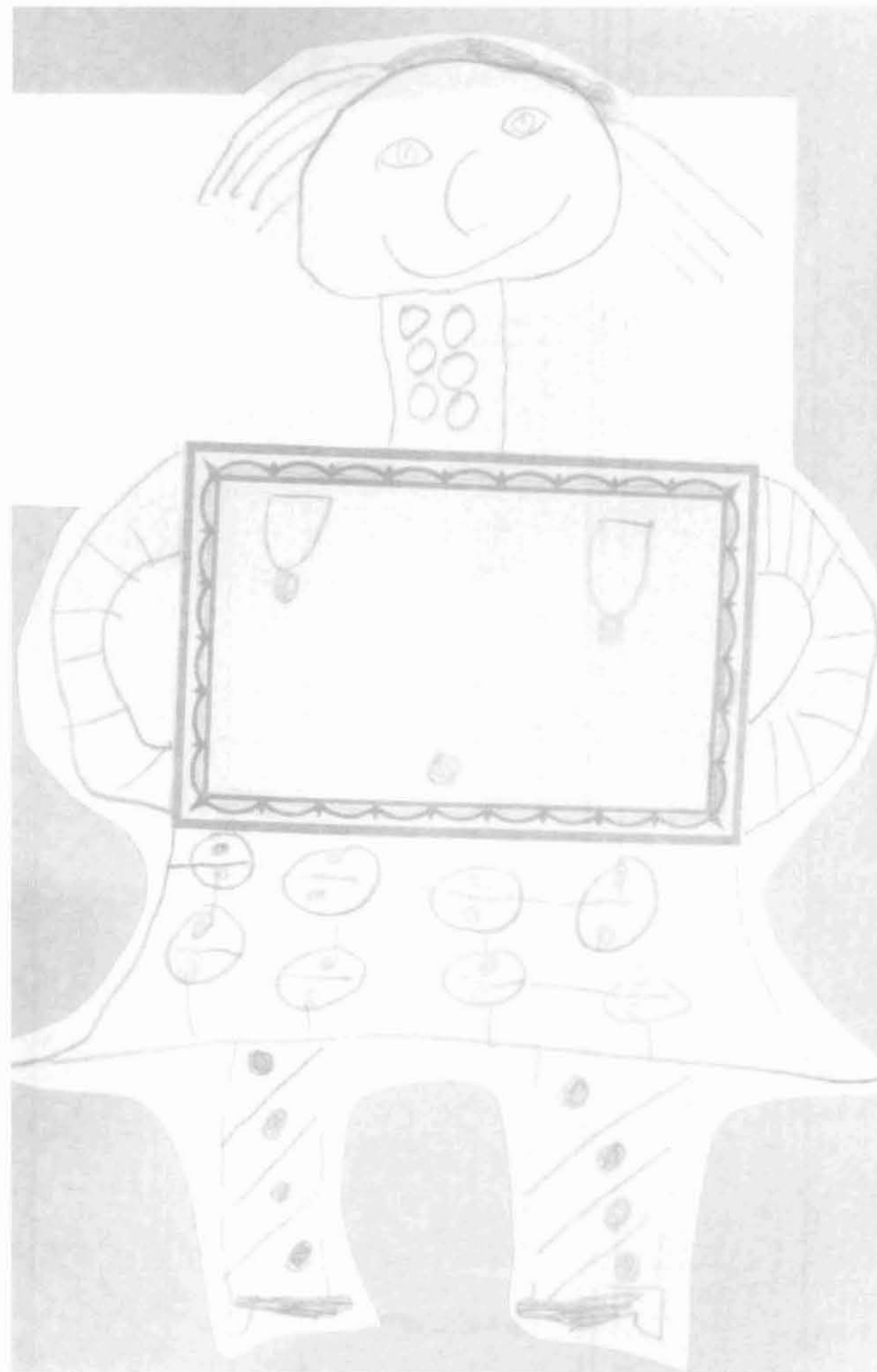
*El meu besavi té moltes cagarrines, és supervellet i diu moltes bestieses. I diu: -Porteu els gossos que vull anar a caçar.*

*Santi V. 6 a.*

*El tiet Salvador només té quatre dits. Ell diu que un dia dormia i una rata se li va menjar un dit. No sé, potser em va fer una broma.*

*Oriol C. 5 a.*

El joc simbòlic que desenrotllen les criatures és còpia de les situacions familiars que viuen. Hi ha, a més, un afany d'emulació perquè, en certa manera, els infants jugant aprenen a viure, el seu joc és una preparació per a les situacions reals de la vida. En el joc, doncs, també els pares passen a ser objecte d'observació.





El pare es diu Joan.

En el terreny de la simbolització per mitjà del dibuix el tema del pare i de la mare també és repetit amb certa assiduitat.

Quan emprenen un treball per a un corresponsal generalment inicien la carta amb la seva descripció, per passar, tot seguit, a plantejar situacions familiars. Per exemple:

*Jo sóc l'Àlex. Quan vam anar al Tibidabo vam pujar en un cotxe amb l'Itzia. La meua mare no va pujar enlloc. El meu pare sí. El nostre cotxe corre molt, és molt gran. Amb el cotxe anem a Barcelona i al Tibidabo.*

*Àlex M. 4 a.*

*Jo sóc la Violant. A Mallorca ens ho passem molt bé. El meu germà no volia jugar, però va jugar. Jugàvem per les muntanyes, ens tiràvem per terra, ens cansàvem, fèiem veure que érem vaquers. El meu pare, quan la mare se'n va, ens prepara la llet al matí.*

*Violant P. 5 a.*

*Jo sóc l'Anna. El meu pare va a buscar llenya. On la compra hi ha uns cabassos molt grossos. La meua mare fa el dinar molt bo i jo jugo, però jugo al menjador.*

*Anna S. 5 a.*

A més de la correspondència que puguin establir amb altres escoles, als nens, els agrada molt escriure als diferents mestres de l'escola i, naturalment, també als seus pares.

*Hola mama: Has de tenir un fill. Tu què penses que serà, un nen o una nena? Adéu mama. T'estimo molt.*

*Inés S. 5 a.*

*Hola Inés: Me ha gustado mucho tu carta. Yo también te quiero mucho. No sé si tendré un niño o una niña, lo más importante es que sea un bebé que nazca bien y que sea sano.*

*Adiós Inés. Muchos besos.*

*Mamá*

Fins i tot quan els nens inventen poemes projecten relacions afectives que són reflex de la relació afectiva que estableixen amb els seus pares.

*Quan la lluna  
té fills  
no menja.*

*Laia Cb. 5 a.*

*El nen petit  
com plora!  
no vol dormir  
perquè té por dels llamps.*

*La mare l'aconsola  
i ja s'ha adormit.*

*Anna H. 6 a.*

### **La família. Estudi més sistematitzat.**

#### **QUÈ ES PRETÉN**

Amb un estudi més sistematitzat arran de la família hom pretén que els infants coneguin aquest grup entès com a grup social. Així mateix també es pretén que puguin arribar a reconèixer la seva situació dins de la seva família. Per aquest motiu és bo que estudiïn quins membres la componen i quines relacions de parentiu s'hi estableixen.

#### **COM ES PORTA A TERME**

Es presenta el treball a partir de la descripció de la família amb la simbolització per mitjà del dibuix. Ens pot ajudar, també, el suport de material fotogràfic.

En acabat es convida l'infant que de manera individual expliqui tot allò que vulgui de la seva família: els seus noms, què fan, què els agrada, què no els agrada,... No hi ha un guió establert d'antuvi, es deixa que ell pugui explicar al seu albir; intervindrem en el cas de les criatures que s'encallen i no saben què explicar.

Tot allò que els nens expliquen s'escriu i passa a formar part d'un llibre que confeccionem a la classe amb dibuixos, fotografies, descripcions,... i que constitueixen el nucli de conceptes que es van comunicant a la resta del grup-classe. Posteriorment aquest llibre es portarà a casa.

#### **VALORS QUE APAREIXEN**

Moltes vegades les criatures parlen de records de quan eren petits. Generalment aquests records vénen donats pel suport que representa l'explicació d'un membre de la família, de les fotografies que han estat al seu abast. D'aquesta manera els membres de la família són el referent necessari perquè el nen construeixi la seva pròpia història; sàpiga situar-se en l'espai i el temps.

*...de quan era petita només me'n recordo d'una cosa: quan sortia a la terrassa el meu pare m'aguantava perquè no caigués.*

*Carolina L. 5 a.*

*...quan era petita feia moltes pallassades, jo me'n recordo. Però ara també faig moltes pallassades i les faig perquè el meu germanet rigui.*

*Marina V. 6 a.*

*...quan estava a la panxa de la meua mare li donava «punyetassos» i ja estava a punt de sortir...*

*David D. 5 a.*





La tieta es diu Núria.

Un dia la tieta es va enfadar perquè jo tocava una cosa que era seva: era una grapadora.

...quan era petita jo no volia xupet...

Marta E. 5 a.

...quan era petita amb el meu padri m'ho passava molt bé perquè em feia pessigolles. Quan era petita feia gràcia perquè feia tonteries. Quan estava al bressol plorava molt perquè feia tonteries. Quan estava al bressol plorava molt perquè no volia dormir i volia estar amb els papàs. Quan estava al cotxet m'adormia de seguida. Jo sé moltes coses de quan era petita perquè m'ho han explicat el papà i la mamà.

Mònica L. 5 a.

El meu pare té una llibreta amb coses apuntades de quan era petita i me les explica...

Maria M. 6 a.

Quan era petita plorava molt i moltes vegades. De nit també plorava. A vegades m'ho explica la mare i tinc fotos de quan era petita.

Muguet G. 5 a.

...jo no sé res de quan era petit perquè els pares no m'expliquen mai res

Bernat G. 5 a.

En analitzar els comentaris que fan les criatures arran de la seva família es posa de manifest la importància de la relació afectiva que estableixen amb els pares i la importància que tenen les petites coses de cada dia, perquè són mostra de l'atenció i l'estima que se'ls manifesta. Per exemple:

...el pare m'estima molt perquè sempre està amb mi...

...quan estic al llit em ve a fer un petonet. Quan és de dia també em fa petonets.

...quan vaig a dormir m'explica contes...

...la mare m'explica un conte que té moltes pàgines, però només me l'explica quan vaig ràpid al llit...

...quan porto l'àlbum de l'escola a casa els pares el miren i em feliciten...

...tot el que jo sé m'ho explica la mare...

...la mare juga amb mi a pares i a mares. I ella és la filla i jo la mare.

...el pare em renya i a la meva germana també i, és que a vegades, ens portem malament.

La reflexió que les criatures fan a l'entorn de la seva família els serveix, també, perquè comencin a comprendre altres àmbits exteriors, com ara el del treball, i que és sens dubte motiu d'atenció.

*El meu pare és músic i va venir a fer un concert a l'escola i em va agradar molt perquè me l'estimo molt...*

*...quan sigui gran vull fer com la meva mare: treballar en una oficina...*

*El meu pare treballa molt, treballa d'or i de plata. Fa anells i braçalets. Pitti, vols que et faci un braçalet?...*

*...la mare sempre se'n va molt d'hora a treballar, però ens deixa l'esmorzar preparat...*

*El pare treballa l'hort. I també fa de metge.*

*A la mare li agradaria no treballar, però ha de treballar. És «ama de casa»...*

És curiós constatar que, generalment, els fills de mestre sempre expliquen el treball dels pares i, en ocasions, fil per randa. Per exemple:

*...la mare és professora i «cuida» uns nens.*

*...la mare és mestra i treballa amb uns nens que estan una mica malalts...*

*...la mare és professora. El pare també és professor. El pare té quatre classes de quaranta nens. De la mare no bo sé.*

*...la mare és mestra de nens petits, «bueno» de nens grans però que juguen com nens petits i que no saben parlar...*

L'estudi de la família suposa que els nens analitzin algunes de les activitats que es porten a terme dins de la llar. El plaer del menjar és un aspecte que sovint apareix en les descripcions arran de la família.

*...la mare fa el dinar molt bo...*

*...el meu pare i la meva mare fan el dinar molt bo. Són molt bons cuiners...*

*...el pare sap fer creps, i fa uns creps molt bons...*

*...la mare fa uns macarrons que m'agraden molt...*

*...un dia el pare em va comprar una piruleta. Això era l'any passat.*

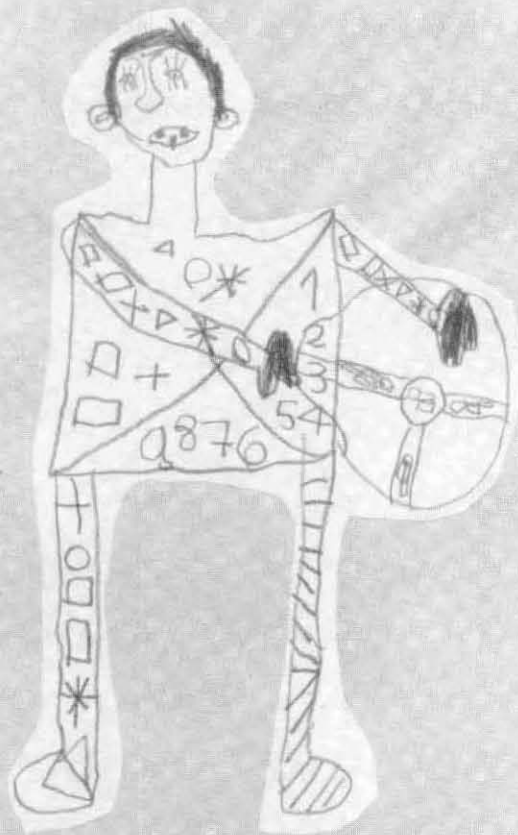
Per mitjà de les descripcions els nens emeten judicis de valor i manifesten coses que no els agraden de la seva relació amb els pares.

*...quan la mare torna de l'hospital li agrada molt dormir i quasi no ens pot veure...*

*...el pare moltes vegades fa enfadar la mare i llavors la mare plora...*



La mama toca la  
flauta  
La mama està contenta.  
Porta sabates  
Té ulls.  
Porta guants  
Porta vestit.  
La mama té cabells.  
Es quapa.



El pare es diu Santi.

*...abir el pare i la mare es van enfadar i jo els deia que havien de ser amics i que no s'havien de barallar...*

*...m'agrada anar a dormir tard perquè així puc estar amb el meu pare. Però ell diu que no, però jo penso que sí...*

*...els meus pares són molt frescos, sempre es compren el que a ells els agrada...*

### Com a conclusió

L'estudi de la família a parvulari, com tots els altres nuclis de continguts que s'hi desenvolupen, cal incloure'l dins de la intenció que els infants assoleixin determinats aprenentatges instrumentals bàsics per al seu desenvolupament: el llenguatge oral, la simbolització gràfica, la simbolització dinàmica, les relacions personals positives, la identificació de la seva personalitat.

Tots aquests objectius s'han d'assolir amb la implicació del nen; cal, doncs, partir de la seva experiència i de les seves capacitats de formulació dels seus coneixements. Aquesta concepció de la tasca escolar implica una consideració bàsica de la lliure expressió de l'infant, de manera que pot utilitzar les diverses institucionalitzacions que hi ha a l'àmbit de la classe, en funció d'allò que vol dir, tot abordant temes i continguts d'importància personal, al marge de les feines d'interès col·lectiu que es portin a terme.

D'aquesta manera, les criatures estudien la pròpia família a partir de les seves aportacions espontànies en diverses situacions escolars: en l'estona de conversa, en el joc, en el dibuix, en els textos orals, en la correspondència,...

Quan es planteja de treballar la família com a tema de treball col·lectiu, partim d'aportacions pertinents, intencionades, que els infants fan tot utilitzant, també, les tècniques expressives que són al seu abast dins de l'organització de classe.

Els continguts bàsics que hi apareixen són: les relacions de parentiu, rols, funcions i activitats dels membres de la família, activitat i situacions familiars, la situació de l'infant en la família i el seu desenvolupament.

**J.G.B.**  
C.P. Escola NABI

#### Nota.

Comunicació presentada al Segon Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials. UAB, abril de 1991.

## PER A LA PAU

ÁLVARO VERASTEGUI

### L'instint bèl·lic s'ha disparat, cal que la pau prengui posicions. Eduquem per a la pau

Malgrat la teòrica incorporació de l'*Educació per a la Pau* als programes educatius, la realitat escolar infantil ens mostra amb excessiva freqüència conductes generalitzades de caràcter violent, actituds discriminatòries i abusos de poder.

La reiterada intervenció-sanció de l'adult és, sovint, ineficaç i aïllada en un ambient carregat de tensions, conflictes i ànsies dominants.

L'Educació per a la Pau és, al meu parer, una manera de concebre la vida escolar quotidiana que contempla:

- la igualtat de drets i oportunitats,
- el reconeixement de les particularitats individuals,
- la resolució justa de conflictes per vies pacífiques,
- l'afavoriment de l'autonomia personal i moral dels nens,
- el foment dels valors socials bàsics com són: el respecte mutu, la solidaritat, la llibertat d'expressió, la justícia i la salut personal i ambiental.

Per aconseguir aquests objectius, i des d'una perspectiva realista, necessitem:

1. Analitzar profundament les causes de la violència infantil (no podem parlar de pau i no conèixer el perquè de la violència).
2. Elaborar un pla d'acció al més ampli possible.

### La violència infantil i les seves causes

L'agressivitat és una faceta animal de l'ésser humà que no podem pas negar i que primitivament significava la supervivència de l'espècie, en la seva doble vessant: atac (caça) i defensa (del territori i de les pertinences).

La naturalesa social de l'ésser humà ha «civilitzat» aquestes relacions agressi-





ves, de tal manera que enguany les supeditacions s'efectuen freqüentment sense violències (manifestes). En canvi, actualment estem tots sotmesos a fortes dosis de *violència latent*.

Tot i que l'anàlisi de les causes de la violència seria objecte d'estudi més profund, és convenient ressenyar les que afecten més directament el món infantil:

- L'accelerat ritme de vida, l'estrès generalitzat.
- La manca d'espais públics adequats per als nens (el carrer és un perill constant).
- Els models agressius que ens envolten quotidianament (anuncis, notícies, jocs, TV, etc.).
- La imposició del fort, el ric i el poderós sobre el dèbil, el pobre i l'indefens (i de l'adult sobre el nen).
- La primacia econòmica i individual de les coses sobre la humana i social.
- La contaminació acústica i ambiental general.
- L'ansietat produïda pel bombardeig de productes de consum que mai no satisfan totalment.
- En l'àmbit escolar, és evident que les condicions acústiques d'espai i horaris influeixen fortament sobre les actituds i conductes infantils. Així mateix, l'excessiva (o nul·la) exigència de l'adult provoca en el nen la frustració constant i àdhuc la violència interna.

Els nens, com a éssers més receptius, expressius i amb menys control dels seus impulsos, manifesten aquesta violència latent i satisfan així la necessitat natural de desinhibir tensions internes *acumulades, que els adults -civilitzats- reprimeixen o projecten*.

D'altra banda, cal destacar que la moral infantil estableix els seus valors conforme a l'ètica adulta transmesa mitjançant:

- Els models personals que nosaltres, educadors i pares, els presentem amb les nostres actituds i conductes, molt més que amb les paraules (els nens més que obeir, imiten).
- Els models i valors reforçats per l'ambient social i especialment pels mitjans de comunicació de masses (televisió i vídeo), que són els -avis- dels nens actuals, i que influeixen espectacularment en les seves actituds i conductes (generalment i per desgràcia, de manera negativa).

El reconeixement de tots aquests factors com a generadors de violència ens permet actuar sobre les arrels del problema, i així aconseguir una eficàcia més gran.

### **Educar per a la Pau**

Feta aquesta anàlisi, és evident que la consecució de la pau és un repte que tots els agents socials han de plantejar-se en una societat humanista. Encara més, pares i educadors, com a responsables directes del desenvolupament



personal infantil, tenim un compromís que ens fa motors d'avantguarda en la consecució de la pau en el món.

Des de l'àmbit escolar un pla d'acció per a la pau que vulgui ser efectiu ha de contemplar, segons el meu criteri, aspectes tan bàsics com:

- L'elaboració conjunta, feta pels equips de professionals, del pla esmentat, inclòs en el Projecte Educatiu del Centre, amb l'acord personal de tots els membres de la comunitat escolar d'ajustar les seves actuacions als criteris i valors assumits en el pla.
- L'anàlisi del medi social, cultural i físic on viuen els alumnes, tot reconeixent les particularitats de grups socials i culturals, i l'establiment de formes de col·laboració (escola-medi) en el foment de valors pacifistes.
- El plantejament de vies de comunicació i col·laboració amb les famílies dels alumnes (escola de pares, associacions, tallers, entrevistes, festes) per tal de fer real una educació per a la pau compartida i coordinada.
- La definició explícita i clara de criteris d'actuació per a la resolució de conflictes (sancions contingents i de caràcter positiu, si és possible, igualtat i justícia, etc.).
- Les orientacions didàctiques bàsiques dins d'una concepció d'educació integral del tipus:
  - Una actitud oberta i comprensiva de l'educador per la vida infantil i les seves peculiaritats.
  - El reconeixement i respecte profund de les etapes evolutives pròpies de cada edat madurativa, tot ajustant les nostres exigències a les seves capacitats i necessitats (espais, horaris, etc.).
  - La programació d'activitats que afavoreixin la desinhibició d'impulsos i l'autoregulació dels desitjos agressius, canalitzant-los no violentament (balls, esports, música, jocs simbòlics de la vida-mort, etc.).
  - Més que prohibir tot allò que és agressiu, es tracta de potenciar la imaginació i la creativitat amb activitats constructives orientades a aconseguir un ambient de relacions positives. Per exemple, el cultiu de plantes, tenir cura dels animals, la dramatització i els treballs en equip són recursos excel·lents per a aquest propòsit.
  - Fomentar a cada instant el diàleg com a instrument per aclarir situacions i acords entre nen-nen i adult-nen.
  - Propugnar l'assemblea de nens com a mitjà per fomentar la reflexió ètica personal i col·lectiva i el desenvolupament de l'autonomia moral infantil.

Desitjaria, amb aquesta exposició, mostrar la complexitat d'una educació per a la pau ben refermada, i no caure en les consideracions superficials que pateix aquest tema. L'anàlisi i les alternatives esmentades signifiquen la iniciació d'una tasca que per la seva transcendència mereix un tractament més profund.

**A.V.**  
Escola Infantil Bentajan.  
Murcia

Traducció: Anna Jané Benavides.

# KITS

**Fabra  
Coats**

didacta

- Material col·lectiu per als alumnes de la etapa infantil amb continuïtat a l'etapa primària.
- Guies didàctiques per al professor.



## Dibuixar i pintar amb fil i agulla

**Exposició** de treballs de nens de cada cicle.

**Curs gratuït** a càrrec d'especialistes de plàstica: activitats amb fil i agulla. Aspectes tècnics i didàctics.

**Durada:** Horari: 2 sessions de 18h. a 19'30h.

Dies: 21 i 23 de setembre (dilluns i dimecres).

**Lloc on es farà el curs:** carrer Llúria 5, 4rt. 2a. Barcelona.  
(prop de la Plaça Urquinaona)

**Inscripció:** Fabra i Coats Didacta.

Escriure a: Carrer Sant Adrià, 20. 08030 Barcelona,  
o truqueu al (93) 311 76 55.

Es faran altres cursos durant el primer trimestre del curs 92-93.  
(Cal fer la inscripció abans del 30 de setembre)

Podeu telefonar-nos per a més informació o per demanar catàleg.

Exposició  
Curs gratuït

## TOT TÉ UNA OMBRA MENYS LA FORMIGA

Conversa amb MARIANO DOLCI

**Ja fa uns quants anys que Mariano Dolci encomana l'encís i el misteri de les ombres a tot aquell que vol deixar-s'hi captivar. Veritablement no resulta gens difícil, ni per als adults ni per als nens. A partir de la dialèctica llum-ombra, aquest educador italià dona sortida als elements cognitius, afectius, expressius, imaginatius... inherents a l'ésser humà.**

*Va ser mitjançant el teatre de titelles, la seva professió, com Mariano Dolci descobrí les ombres: «Vaig voler introduir al teatre de titelles la variant expressiva de l'ombra xinesa, com un nou teatre d'animació. Però de seguida vaig ser conscient que el món de la llum i l'ombra anava molt més enllà, era alguna cosa més que una altra tècnica d'expressió, alguna cosa més que uns moviments animats per a una obra de teatri.» Des de llavors Mariano Dolci ha inclòs a la seva pràctica educativa la dualitat ombra-llum. Els nens de 1 a 6 anys de vint parvularis i onze escoles bressol, depenents dels ajuntaments de Reggio Emilia, a Itàlia, juguen, aprenen i es fan preguntes a partir del contacte amb les ombres, tant espontànies com elaborades.*

**Infància.** *Per què és tan important la utilització de l'ombra a l'escola infantil?*

**M.D.** Perquè el treball amb ombres permet fusionar els diferents elements que conformen la personalitat de l'individu, del nen. La descoberta de l'ombra i el joc amb les ombres, tant espontànies com elaborades, posa en moviment la part onírica, la part imaginativa, la part afectiva i expressiva, però també la part racional i lògica del coneixement. És per això que el treball amb ombres s'adequa perfectament al nostre concepte d'escola, d'educació: es tracta d'aconseguir el progrés del nen de manera global, tenint en compte tots els elements que conformen la seva personalitat, la seva capacitat de conèixer i aprendre. I aquests elements són tant onírics, com afectius, racionals, expressius, lògics...

**Infància.** *Quins serien aquests elements racionals que s'estimulen amb el treball d'ombres?*

**M.D.** Els nens fan un esforç important per interioritzar plenament la dialèctica llum/ombra. Amb la creació, el joc i la «manipulació» de les ombres van in-

terioritzant que la manca de matèria vol dir llum i la seva existència fosc. Només cal veure'ls, per exemple, fent petits forats a la tapa d'una capsa amb una bombeta a dintre: uns es preocupen per la forma que han d'anar donant als diferents forats per tal d'aconseguir el dibuix de llum que volen projectar, altres juguen llargues estones a moure la capsa atrets per aquell puntet de llum que passa de la cara al nas, a l'orella, o al braç d'un company. I res millor que una renglera de forats en aquesta capsa de llum per demostrar allò que una línia és una successió de punts, ja que la llum que deixen passar tots els foradets dibuixa clarament una línia. Amb nens més grans es poden fer treballs de gran precisió matemàtica mitjançant les ombres, des del típic rellotge solar, present com a cap altre lloc per tota la costa catalana, el càlcul de l'alçària d'una muntanya per l'ombra que projecta...

**Infància.** *I la part onírica, expressiva, afectiva, com es desenvolupa des del taller d'ombres?*

**M.D.** La dramatització, amb el teatre d'ombres animades, plenes de vida gràcies a la llum, l'ombra i els moviments articulats, és l'encarregada de desenvolupar i deixar expressar aquest altre vessant de la personalitat menys racional. Però també hi ha les troballes que van fent els nens de manera espontània, des de la seva pròpia ombra, amb la qual juguen incansablement, a aquell punt de llum que ells diuen estel i que intenten atrapar... és un món màgic, ple d'interrogants i de sensacions.

**Infància.** *Com compagina l'únic titellaire municipal d'Itàlia el món dels titelles amb el món de les ombres?*

**M.D.** Aquests dos mons no són tan diferents com en un primer moment podria semblar. Tots dos juguen amb l'«és i no és» i impliquen el nen en aquesta dicotomia. Tots dos posen en contacte elements racionals i fantasia, fan que el cervell del nen treballi intentant buscar explicacions i, al mateix temps, donen respostes i estímuls al món afectiu i imaginatiu de l'infant.

**Infància.** *Què és el que més agrada als nens quan es treballen les ombres a l'escola bressol?*

**M.D.** Els ulls no sempre ho poden comprendre tot. El món interior dels nens, les seves interrelacions, són molt riques i intenses, però moltes vegades ens passen desapercebudes, als adults. De totes maneres, crec que el que més impressiona els nens, en general, és la descoberta de la seva pròpia ombra.

*Capses foradades que converteixen el sostre, a les fosques, en una pluja d'estrelles... Teatrins de llum on la silueta fosca de la granota es converteix de sobte, amb un lleuger gir, en príncep; on una cafetera aixeca la tapa, treu vapor i raja; on un gegant augmenta perillosament la seva grandària, a mesura que la por, barrejada amb la tranquil·litat del que se sap conte, acoquina els menuts... Tot això és el treball amb ombres a l'escola infantil. Tot això i molt més... tant com els nens visquin i aprenguin: inventant espontàniament mil estratagemes per separar-se de l'ombra que més endavant descobriran com a seva..., intentant atrapar amb les mans aquella ombra mòbil que fuig, irremeiablement, una vegada i una altra, que quan la tens agafada s'escorre de seguida a sobre la teva mà, que és com si fos invisible, encara que es vegi, perquè la toques però no la notes ni la sents...*

Opinions recollides per Puri Biniés

## LES AL·LÈRGIES I LA PRIMAVERA

M. ÀNGELS PASCUAL IBÁÑEZ

En relacionar la primavera amb un procés al·lèrgic, els metges associem ràpidament la imatge d'un nen esternudant i fregant-se el nas amb neguit. L'al·lèrgia nasal o rinitis al·lèrgica és un procés àmpliament estès, la seva freqüència es fixa entre el 6% i el 14% de la població general segons diferents estudis. L'edat de l'inici és molt variable, tot i que cal tenir present que la proporció més gran de malalties al·lèrgiques en general es dona en la població infantil. De totes maneres la rinitis al·lèrgica no és la malaltia al·lèrgica predominant en la infància, sinó la bronquitis asmàtica i la dermatitis atòpica, malaltia que afecta la pell de l'infant en forma d'èczema i que produeix una picor intensa, amb ferides de rascat secundàries.

El malalt al·lèrgic neix amb una predisposició hereditària que el fa més vulnerable a patir determinades malalties denominades «atòpiques», després d'haver estat en contacte amb els al·lèrgens ambientals, que són elements de l'ambient capaços de sensibilitzar aquests individus predisposats. Si aquest contacte no es produeix, per molt marcats que siguin els factors al·lèrgics heretats, no es desenvoluparà la malaltia al·lèrgica.

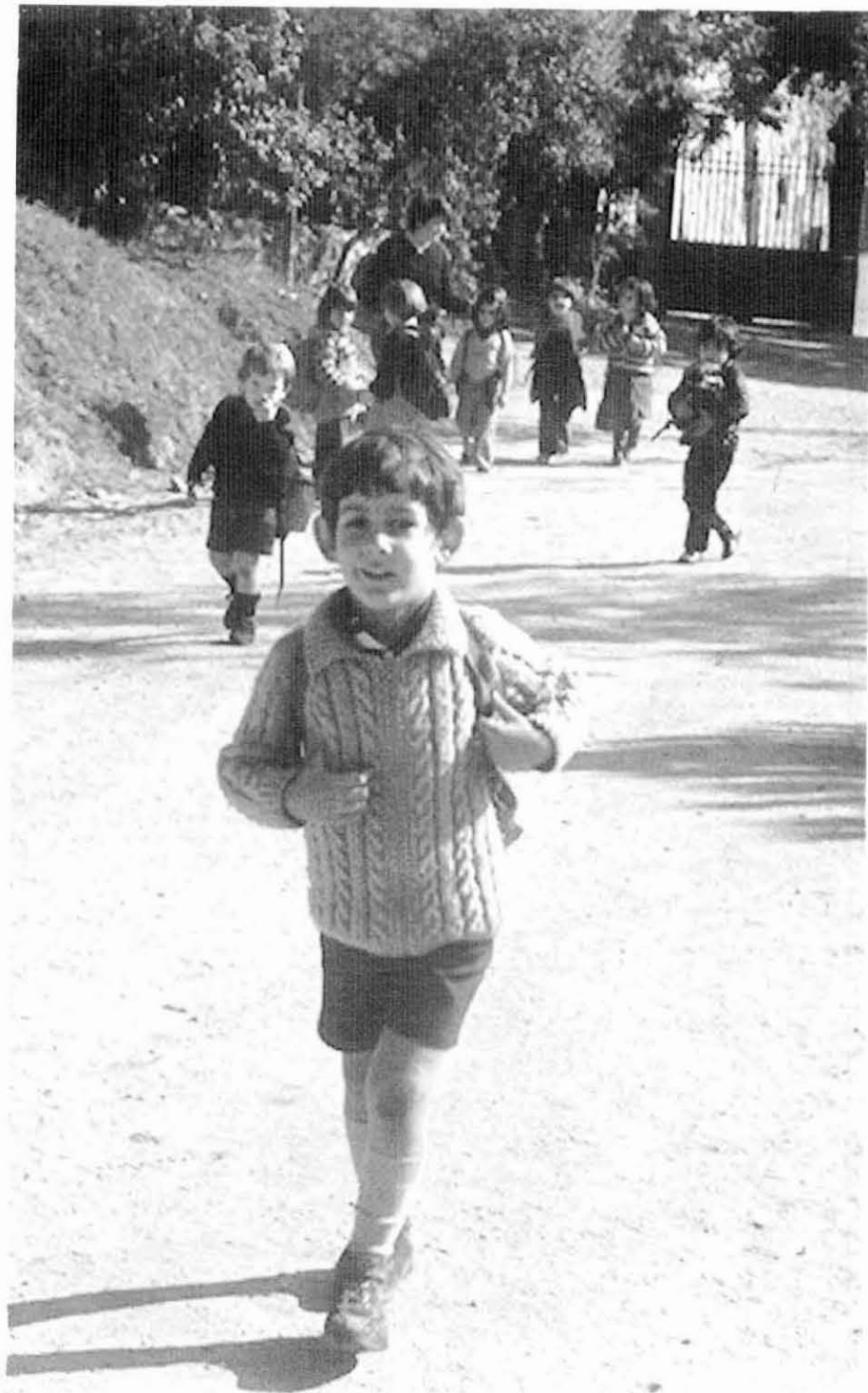
Succeirà el mateix en cas d'una forta exposició al·lèrgica sense que existeixi una base atòpica adequada. La rinitis al·lèrgica és la manifestació al·lèrgica més pura, i també la més freqüent de totes les malalties «atòpiques».

La simptomatologia de la rinitis al·lèrgica consisteix en:

- esternuts en salves (més de cinc).
- pruija nasal (picor)
- abundant secreció mucosa o aquosa
- blocatge nasal.

Freqüentment aquests símptomes van acompanyats de pruija de la conjuntiva, llagrimeig, pruija en conductes auditius, i en el vel del paladar, tot i que aquests símptomes són poc freqüents en els nens. Cal diferenciar la rinitis al·lèrgica perennal de l'estacional o pol·linosis, anomenada també «febre del ferratge»: és la típica rinitis que apareix a causa dels pòllens, i és la més freqüent d'entre totes les rinitis al·lèrgiques (arriba a comprendre el 75% de





totes elles). Es produeix preferentment entre nens d'edat escolar i adults joves, però també, se n'han descrit casos entre nens molt petits.

La simptomatologia es limita a l'època de la primavera i estiu, segons les diferents etapes de pol.linització. Les plantes que pol.linitzen per vent (anemòfils) com ara és el cas de la parietària, l'olivera, les gramínies, etc. tendeixen molt més a provocar rinitis al.lèrgica que no pas les que pol.linitzen a través d'insectes (crisantems i altres flors). Les primeres produeixen gran quantitat de pol.len que el vent arrossega fins a distàncies de quilòmetres i originen el risc de sensibilització en totes aquelles persones que viuen a l'entorn.

Els canvis climàtics influeixen molt en la intensitat i duració de la pol.linització, així el nombre d'hores de sol és proporcional al recompte de pol.lens, mentre que en els dies plujosos el pol.len pesa més, i va davallant fins al terra, amb disminució dels símptomes en els pacients al.lèrgics que empitjoren francament durant els dies de vent.

En la zona del centre d'Espanya incideixen especialment els pol.lens de gramínies (tant silvestres com conreades) que van de la segona quinzena de maig fins a la primera de juny. Altres pol.lens importants en aquesta zona són els d'olivera, plàtan i alzina.

En el sur predominen les gramínies (abril i maig) i és molt important el pol.len d'olivera (maig).

En la costa mediterrània destaquen els pòl.lens de *Parietaria judaica* (herba de Sant Pere), matoll de la família de l'ortiga molt freqüent en l'àrea de Barcelona, de gramínies, oliveres i *Artemisa vulgaris*.

A l'hora de diagnosticar una rinitis al.lèrgica, cal fer el diagnòstic diferencial amb altres rinitis cròniques no al.lèrgiques.

En el desenvolupament de la rinitis al.lèrgica, tal i com hem comentat prèviament, intervenen mecanismes immunològics en persones amb base congènita «atòpica». En els nens podem trobar mitjançant la històrica clínica feta als pares, trets atòpics, com per exemple una dermatitis atòpica (malaltia cutània amb formació d'èczema i pruija intensa en determinades zones del cos).

Els símptomes nasals poden, inicialment, passar desapercebuts o atribuir-se a refredats banals freqüents. Davant la repetició dels símptomes nasals, o bé per l'aparició d'asma bronquial infantil, els pares consulten el pediatra, que serà l'indicat per fer una orientació diagnòstica inicial i remetre el nen a l'al.lergòleg que farà el diagnòstic fiable de la malaltia.

El diagnòstic es basarà en una història clínica acurada, tests cutanis amb els neumo-al.lèrgens més freqüents, estudi de la mucosa nasal i ocasionalment anàlisi sanguínia per determinar els nivells d'immunoglobulina E, responsable final de la resposta al.lèrgica.

A més a més, és molt important la inspecció de les fosses nasals, que mostrarà edema de la mucosa o esblanqueïment i secrecions aquoses abundants.

No hem d'oblidar que el nen afectat de rinitis al.lèrgica és un candidat poten-

cial a patir asma bronquial (desenvolupen asma aproximadament un 5% dels nens que inicialment presentaven rinitis al·lèrgica), per la qual cosa cal seguir de molt a prop la seva evolució pel que fa a l'aparició de bronquitis recidivants o tos crònica.

El tractament de la rinitis al·lèrgica primaveral o pol·línica consisteix principalment (com en totes les malalties al·lèrgiques) a evitar l'al·lergen, mitjançant mesures d'higiene ambiental i defugint el contacte amb el pol·len determinant de l'al·lèrgia.

En segon lloc, el tractament farmacològic: antihistamínics, corticoides inhalats per via nasal, cromoglicat disòdic per via nasal, vasoconstrictors tòpics (receptats de manera restringida pels seus efectes secundaris).

En tercer lloc, la immunoteràpia, coneguda com a «vacunes per a l'al·lèrgia». Cal que siguin indicades sempre per un especialista en al·lèrgia, amb un seguiment estricte del tractament. Seran recomanades en el cas que el pacient no millori amb les mesures prèviament esmentades. Requereixen un bon diagnòstic i la utilització d'extractes ben estandarditzats.

En l'actualitat és un tractament controvertit, tot i que els seus beneficis en la rinitis pol·línica estan ben demostrats.

L'evolució de la rinitis al·lèrgica infantil depèn de factors ambientals, localització geogràfica i concentracions d'al·lèrgens en l'ambient. A causa de la inflamació crònica de la mucosa nasal que presenten aquests nens es poden presentar complicacions, com disminució de l'audició deguda a otitis crònica, sinusitis i poliposis naso-sinusal. Per això és important la realització d'un diagnòstic precoç i el tractament necessari de manera immediata.

Seria aconsellable que els pares d'infants al·lèrgics adoptessin certes precaucions en les èpoques de més simptomatologia.

En el cas de la primavera, quan els pòl·lens es disparen a l'ambient s'han d'evitar excursions i sortides al camp, amb l'exposició als pòl·lens que, inevitablement, causaran símptomes en els petits.

També als pacients sensibles a la pols domèstica els augmentarà la simptomatologia a la primavera, ja que certs components de la pols domèstica, com els «àcars» augmenten en aquesta època. Els «àcars» són microorganismes del gènere dels insectes que colonitzen la pols de les nostres llars i freqüentment provoquen al·lèrgia. Els mestres que passen tantes hores en contacte amb els infants, constaten en moltes ocasions símptomes en els quals potser els pares no es fixen. Esternuts continuats en sortir al pati ajardinat, frotament continuat del nas i llagrimaig, són símptomes que a cops criden molt l'atenció, però a cops no i s'han de comunicar als pares per tal que s'adoptin les mesures oportunes i evitar així, la progressió del procés a d'altres quadres més severos o difícils.

**A.P.I.**

Traducció: Amàlia Ramoneda.

## **.MOBILIARI PER ESCOLES BRESSOL I PRE-ESCOLAR**

## **.PARCS INFANTILS**

## **.MANTENIMENT PER ESCOLES, ÀREA DE BARCELONA**



 **COOPERATIVA  
ALBERA** **F U S T E R I A**

**Llibertat, 25 • Tel: (93) 207 46 14 • 08012 Barcelona**  
**Rafael de Casanova, 60 08913 Badalona**



infant i salut

## COM VIUEN ELS NENS LA SEPARACIÓ DELS SEUS PARES

**La separació dels pares és viscuda pels nens com una crisi a curt termini, amb trastorns emocionals intensos, i una reorganització de la vida familiar a llarg termini. Les respostes dels nens varien en funció de les seves característiques personals, edat i sexe. Després de la separació es produeixen canvis en les interaccions familiars i en la integració social. Tot i que s'han fet descripcions de les repercussions en forma de conductes depressives, antisocials i d'inestabilitat conjugal, en determinades famílies la separació és la millor solució per a tothom.**

JOSE TRIGO MUÑOZ

La separació dels pares és un esdeveniment familiar i social que, si més no al nostre país, va en augment. La seva repercussió en els fills ha estat analitzada per la psicologia, perquè si bé pot arribar a ser la millor solució per a una relació familiar destructiva i pot oferir als fills una oportunitat de fugir de situacions estressants i de desenvolupament personal, quasi tots els nens experimenten la transició de la separació dels pares com quelcom dolorós. Fins i tot per als que, més tard, reconeixeran les conseqüències positives, queda clar que, inicialment, pateixen un trastorn emocional amb la dissolució de la família.

Els efectes psicològics de la separació/divorci representen per al nen una situació de crisi a curt termini i, a la llarga, una readaptació.<sup>1</sup>

A curt termini, la dissolució de la parella conjugal produeix en els nens inicialment un trastorn emocional, amb respostes tan freqüents com la ira, la por, la depressió i la culpabilitat. Els factors associats a aquesta crisi inicial acostumen a ser la pèrdua, el canvi i la incertesa.

A l'any de la separació és, generalment, quan es comença a reduir la tensió i es fa palesa una sensació creixent de benestar en els nens. La major part d'ells són capaços de resoldre la crisi i adaptar-se a la nova situació. Els factors que contribueixen a aquesta adaptació a llarg termini són: la qualitat de vida de la nova llar; els sistemes de suport del grup familiar; les relacions amb el pare que té al seu càrrec la custòdia i amb el que no la té; la presència d'altres persones adultes a la llar; i, finalment, els canvis en el funcionament de la família relacionats amb els problemes econòmics i els problemes pràctics de la vida quotidiana.

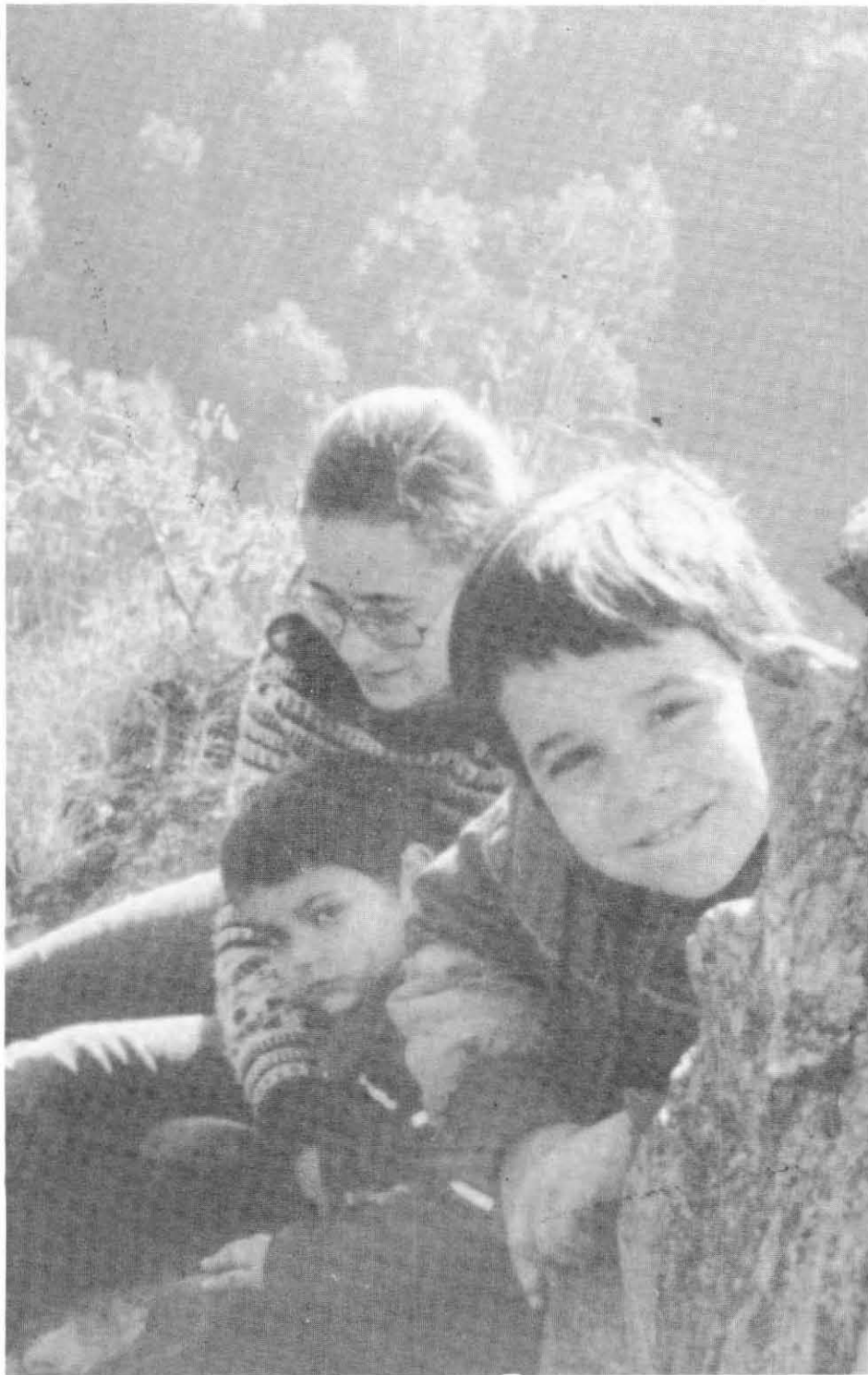
Malgrat tot, la variabilitat de les respostes del nen a la separació és molt àmplia, i depèn de diversos factors:

1. Les característiques personals dels nens. Els de temperament difícil són menys adaptables al canvi i més vulnerables a l'adversitat; els nens que tenen un historial d'inadaptació previ acostumen a tenir alteracions emocionals més duradores després de la separació.

2. L'estrés acumulat. Quan els nens només suporten la separació, no hi ha riscos apreciables. Però quan els nens han patit estressos crònics o variats i convergents, els efectes negatius de la desavinença familiar es multipliquen i les tensions familiars interactuen amb els factors del medi social, com l'habitatge, el barri, l'atenció al nen, el treball de la mare, l'economia familiar i la mobilitat geogràfica.

3. La resposta al divorci presenta una evolució d'acord amb l'edat. Els nens de 2,5 a 3,5 anys poden manifestar, amb la separació dels pares, símptomes de regressió i desconcert cognitiu, tot manifestant-se esquerps, agressius i dependents. Si la mancança parental dura poc, els trastorns acostumen a ser passatgers. Però si aquesta mancança continua, els trastorns poden arribar a ésser persistents. Alguns nens més vulnerables manifesten reaccions depressives i retards en el desenvolupament. Poden aparèixer reaccions de defensa, com negacions o regressions, amb manifestacions diverses, tal com enuresi o trastorns passatgers del llenguatge. Els nens de 3,5 a 5 anys pateixen una interferència en el desenvolupament inicial del «superjo» i de l'ideal del «jo», la qual cosa deriva cap a una pèrdua de l'autoestima, amb la distorsió de la pròpia imatge. Apareixen repercussions cognitives en l'alteració dels conceptes de dependència i d'ordre. Alguns d'ells tenen ja sentiments de culpabilitat i, en





casos més greus, reaccions depressives i endarreriments en el seu desenvolupament.<sup>2</sup>

Els nens de 5 a 6 anys no semblen patir alteracions en el seu desenvolupament; acostumen a buscar gratificacions afectives i vinculacions fora de la llar; alguns d'ells tenen dificultats per resoldre els conflictes d'aquesta etapa. En els nens d'edat escolar poden haver-hi problemes en els processos d'identificació sexual. Els adolescents experimenten una gran pena i còlera inicial. Però, un cop superat el traume immediat, són més capaços d'assumir degudament la responsabilitat, resoldre els conflictes de lleialtat i afrontar les repercussions econòmiques i d'ordre pràctic. Això va acompanyat, de vegades, d'una desvinculació prematura i destructiva de la família i d'una orientació més gran cap al futur. La seva capacitat de compensar una situació familiar penosa a través del barri, els companys o l'escola, és més forta que en el nen petit.

4. El sexe. L'impacte sembla ser més profund i durador en els nois que en les noies. En les noies sembla que desapareguin, als dos o tres anys de la separació, les alteracions emocionals i socials, encara que poden tornar al final de l'adolescència en forma de trastorns de les relacions intersexuals. Els nois milloren la seva actitud notablement i la seva adaptació als dos anys de la separació, però molts continuen amb desviacions del desenvolupament, una taxa superior de desordres en la conducta i de problemes en les relacions interpersonals en l'escola i la llar. Els xicotets són més susceptibles de mostrar una conducta perllongada de desobediència i agressivitat dins la família.

No és únicament la separació, en ella mateixa, la que té uns efectes. Després es produeixen canvis significatius de les experiències vitals del nen, que afecten principalment les interaccions familiars, l'economia familiar i l'agressivitat a la llar.

Les relacions familiars després de la separació pateixen diverses alteracions:<sup>3</sup>

1. El conflicte que suposa la separació. Les relacions familiars durant el divorci es caracteritzen per un alt grau de conflictivitat, que arrossega els fills a una controvèrsia. Els fills es troben immersos en el conflicte i sovint coaccionats perquè prenguin partit a favor d'un dels pares i en contra de l'altre. La majoria dels fills desitgen mantenir relacions amb tots dos pares, però també tenen l'oportunitat d'enfrontar els pares i poden desenvolupar una capacitat molt gran de manipulació i explotació. Les recriminacions freqüents i les crítiques mútues de la parella conjugal provoquen una revisió i desidealització precipitada dels pares per part dels fills, fets que els influeixen de manera diferent segons l'edat. En els més petits poden provocar trastorns de la tipologia sexual. En les noies, poden aparèixer trastorns heterosexuais a l'adolescència. Els pre-adolescents i adolescents estan especialment angoixats en prendre consciència dels pares com a objectes sexuals, quan els pares separats surten amb una altra parella o quan es tornen a casar.



2. L'absència d'un dels pares o dels germans. La pèrdua d'un dels pares representa la ruptura d'un dels vincles afectius primigenis, d'intercanvis emocionals, de diàleg i comunicació; i la pèrdua d'un model d'identificació i d'una figura orientadora. Les investigacions mostren que tot i que sigui molt bona la relació amb la mare, si és aquesta la que té la custòdia, l'absència del pare té també efectes negatius, perquè se suprimeixen els rols indirectes de suport a la mare i els rols directes de socialització mitjançant la disciplina i l'educació directa o modèlica. La pèrdua dels germans, quan es dona, augmenta les ruptures afectives dels nens i acreixen les vivències de fragmentació, fracàs i disgregació familiar.

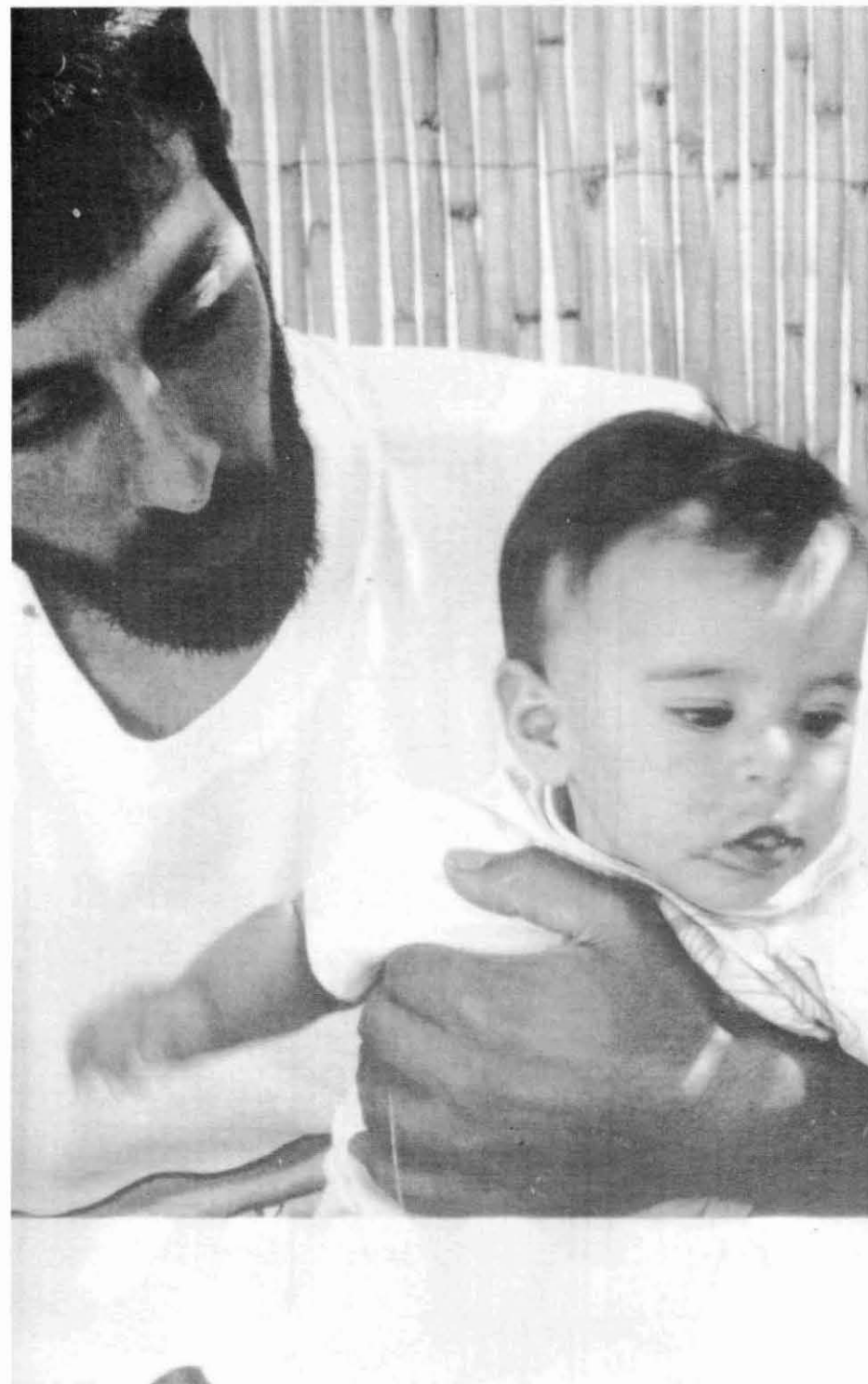
3. El nou aparellament del pare amb el que viu obliga el nen a adaptar-se a una nova figura de pare i a nous «germans» legals. Les relacions dels fills amb el padrastre signifiquen un nou factor familiar els efectes del qual depenen de les característiques dels fills (edat, sexe, etc.) i del padastre, i de com aquest assumeix el paper de pare.

La davallada econòmica de la família constitueix un dels canvis més comuns amb què es troben els nens després del divorci, especialment en les famílies de recursos minsos, quan els ex-marits no contribueixen al manteniment de la família o quan la mare separada ha d'abandonar la llar per treballar. La pèrdua del nivell econòmic és especialment estressant quan el nen, per aquest motiu, ha de canviar d'habitatge, d'amics i de col·legi.

En la vida quotidiana, la separació dels pares, als països d'escassa tradició divorcista, pot constituir per als nens una forma de marginació social, en viuençar una diferència amb els altres nens i en ser abandonada la família per les amistats, com de vegades passa.

Dels efectes psicopatològics del divorci en els nens<sup>3, 4, 5</sup> s'han fet estudis que descriuen reaccions de depressió, agressivitat i culpabilitat a curt termini, i de conducta antisocial, depressió i desavinences conjugals com a repercussions posteriors.

Resumint i com a conclusió, la separació no és un fet aïllat, sinó un seguit d'experiències que impliquen una transició en la vida de la família i del nen. Després d'una situació de desequilibri i desorganització, ve un període en què els membres de la família assagen nous mecanismes per afrontar la nova situació, es reorganitzen i eventualment aconseguen un nou sistema d'equilibri en una llar d'un sol pare. Molts nens tornen a viure l'ingrés dins d'una nova família de dos pares. És aquest un camí complex i ple de dificultats d'adaptació. Tot divorci significa una crisi existencial de gran transcendència psicològica per a les persones que hi són implicades, els cònjuges o els nens. El seu potencial patogen com a estrès psicosocial és alt, i es considera com un «estrès extrem» per als adults i un «estrès greu» per als nens i els adolescents.<sup>6</sup> Amb tot, és més la conflictivitat de les relacions familiars que la mateixa separació física la causant dels trastorns en el nen.



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

**MANLEY®**

La fugida final del conflicte acostuma a ser una de les conseqüències més positives per als nens pel que fa a la separació dels pares. Enguany sembla demostrat que els nens de famílies d'un sol pare funcionen millor que els nens de les famílies de dos pares mal avingut. La separació pot resultar dolorosa i ocasionar trastorns i tensions tant als cònjuges com als fills. Malgrat tot, la separació pot ser la millor alternativa per a certes famílies. Multitud d'investigadors han observat que els fills que viuen en famílies d'un sol progenitor presenten menys alteracions que aquells que viuen en famílies íntegres, però carregades de conflictes. A vegades, el fet d'escapar del conflicte plantejat per una llar íntegra, bé que desgraciada, pot convertir la separació en un resultat positiu per als fills. Així doncs, per a certes famílies, la separació esdevé una solució positiva que adopta un matrimoni per acabar amb les tensions, penes i discòrdies.<sup>7</sup>

Algunes de les repercussions negatives actuals del divorci podrien reduir-se si les institucions socials prenguessin algun tipus de mesures:<sup>†</sup> 1. Abreujar el procés de separació, a fi d'alleugerir el període d'inestabilitat afectiva dels fills. 2. Incrementar la participació dels professionals de la salut mental i dels serveis socials en el procés de separació i/o divorci, a l'objecte d'avaluar les necessitats reals del nen i assessorar els tribunals sobre les custòdies i les visites. 3. Resoldre adequadament la disputa del nen. 4. Advocar per establir la custòdia conjunta, en la qual tots dos pares tenen una interacció freqüent i una participació activa en la responsabilitat del nen.

**J.T.M.**

Diputació provincial. Universitat. Sevilla

Traducció: Anna Jané Benavides.

### Referències

1. E.M. Hetherington, *El divorcio visto por los hijos*, -Infancia y aprendizaje-, núm. 18. (1982), p. 53-63.
2. J.S. Wallerstein & J.B. Kelly, *Effects of parental divorce: experiences of the preschool child*, -J. Am. Child Psych.-, núm. 14. (1975), p. 600-616.
3. A. Sánchez-Blanke, *Repercusiones psicológicas del divorcio en los hijos y sus aspectos médico-legales*, Actas del I Congreso del Niño Abandonado. Zaragoza, 1985, p. 295-312.
4. A. Ferrer, M.L. Tomás i J.A. Navarro, *El niño disputado en las separaciones matrimoniales*. Zaragoza, 1985, p. 399-408.
5. M. Velilla i col. (1985): *Incidencia del abandono y carencias afectivas en una consulta de psiquiatría neurojuvenil*. Actas del I Congreso del Niño Abandonado, Zaragoza, 1985, p. 177-220.
6. American Psychiatry Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Third. Edit.) (DSM-III). Washington, 1980; trad. cast. *Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales*. Barcelona. Masson, 1983.
7. R.D. Parke, *El papel del padre*. Madrid. Morata, 1986.

## GRANS AUTORS PER A PETITS OIENTS

ROSER ROS i VILANOVA

### Gianni Rodari

*El piemontès Gianni Rodari  
publicà un llarg inventari  
de com empescar-se contes  
fins i tot en les situacions més tontes.  
Aquell gramafantàstic d'en Rodari.*

**Nota:** Això és un *limerick* dedicat a Gianni Rodari. El *limerick* és un gènere del *nonsense* anglès organitzat i codificat. Els limericks més famosos són els que va fer Edward Lear. També Gianni Rodari feu servir aquestes estructures per jugar-hi a la seva manera.

#### Notícia biogràfica

Gianni Rodari va néixer el 23 d'octubre de 1920 a Onega (Piemont, Itàlia). Fill d'una família de forners, va estudiar tres anys al seminari de San Pietro Martire (prop de Milà) i tres anys més a Varese.

El 1937 va obtenir el títol de mestre, ofici que va començar a exercir donant classe a casa d'una família de jueus alemanys que havien hagut de fugir del seu país. El 1941 va obtenir la seva primera plaça «seriosa» com a mestre d'escola. L'opinió que Rodari tenia d'ell mateix és que si bé devia ser un mestre pessim, mal preparat, amb el cap ple de coses menys de didàctica, mai no va creure ser un mestre avorrit, ni de bon tros. Només que tenia un comportament una mica forassenyat, poc comú en la professió. Quan ja exercia d'escriptor va proclamar manta vegada el seu convenciment que calia obrir l'escola, de com era de bo multiplicar les ocasions per formar-se, d'estar sempre a

punt d'aprendre, ser conscients que tots estem constantment fent de mestres, no oblidar que el mestre s'amaga on menys ens ho esperem, de tenir present que la formació dels nois i les noies no es resol només a l'escola. Aquesta seva fe absoluta en el món com a formador el va portar a dir coses com «mai no es pot estar segur del que aprèn un nen mirant la televisió. I mai no s'ha de menysprear la seva capacitat de reaccionar creativament a allò que ha vist.» (*Gramàtica de la fantasia*. Barcelona. Aliorna, 1989, p. 20).

Gianni Rodari va morir el 1980.

### El ratolí dels còmics

*Un ratolí del còmics, que estava ben tip de viure entre les pàgines d'una revista i que a més a més volia canviar el gust del paper pel del formatge, va fer un bot ben gros i es va trobar en el món de les rates de carn i ossos.*

–*Squash!* –*va exclamar de seguida que va sentir olor de gat.*  
–*Què ha dit?* –*van mormolar les altres rates, desconcertades per aquella paraula estranya.*  
–*Sloom, bang, gulp!* –*va fer el ratolí, que només sabia parlar el llenguatge dels còmics, après en el món on fins ara havia viscut.*  
–*Això deu ser turc* –*va sentenciar un vell rat de vaixell, que abans de jubilar-se havia recorregut tot el Mediterrani. I va provar de parlar-li en turc.*

El ratolí se'l va mirar meravellat i va dir:

–*Zzzuu, splatx, bang.*  
–*Doncs, no és turc* – *va concloure el rat viatger.*  
–*I aleshores, d'on és?*  
–*Vés a saber!*



Vet aquí perquè el van anomenar Vesassaber i me'l prenien pel ximple del poble.

–Vesassaber –li deien–, què t'agrada més: el formatge de roquefort o el de bola?

–**Spliiit, grong, ziziziii** –contestava el ratolí de les historietes.

–Ja hi som! –reien els altres.

El més menuts, a més a més, li estiraven la cua expressament per sentir-li fer escarafalls d'aquella manera tant divertida: **Zoom, Tziiuu, Flash!**

Una vegada, van anar a fer saca en un molí, ple de farina blanca i daurada. Els ratolins enfonsaven les dents en aquell mannà i rosegaven a cor què vols, cor què desitges, fent: **cric, cric, cric**, com fan totes les rates quan roseguen. Però el ratolí dels comics feia: **Creek, screed, squerrecreek**.

–Almenys podries aprendre a menjar com les persones educades! –va protestar el rat viatger–. Si fóssim a coberta, ja t'hauríem fet fer un capbussó al mar. Que no te n'adones, que fas un soroll d'allò més desagradable?

–**Cruntx** –va fer el ratolí de les historietes, i es va capbussar en un sac de moresc.

El navegant, aleshores, va fer un senyal als altres i se'n van anar de puntes, deixant l'estranger abandonat al seu destí, ben segurs que mai dels mais no sabria retrobar el camí de casa.

Durant una estona, el ratolí va continuar rosegant. Quan al capdavell es va adonar que s'havia quedat sol, ja era massa fosc per a retrobar el camí i va decidir passar la nit al molí. Ja estava a punt d'adormir-se quan, enmig de la fosca, es van encendre dos fanals grocs i es va sentir el trepig sinistre de quatre potes vellutades. Un gat!

–**Wow!** –va dir el ratolí, espantat.

–**Garrameu!** –va respondre el gat.

Valga'm Déu, era un gat de còmics! La tribu dels gats l'havia bandejat perquè no se'n sortia de fer **miau** com cal.

Els dos abandonats van caure l'un en braços de l'altre, es van abraçar tot jurant-se amistat eterna i es van passar tota la nit parlant en l'estranya llengua de les historietes.

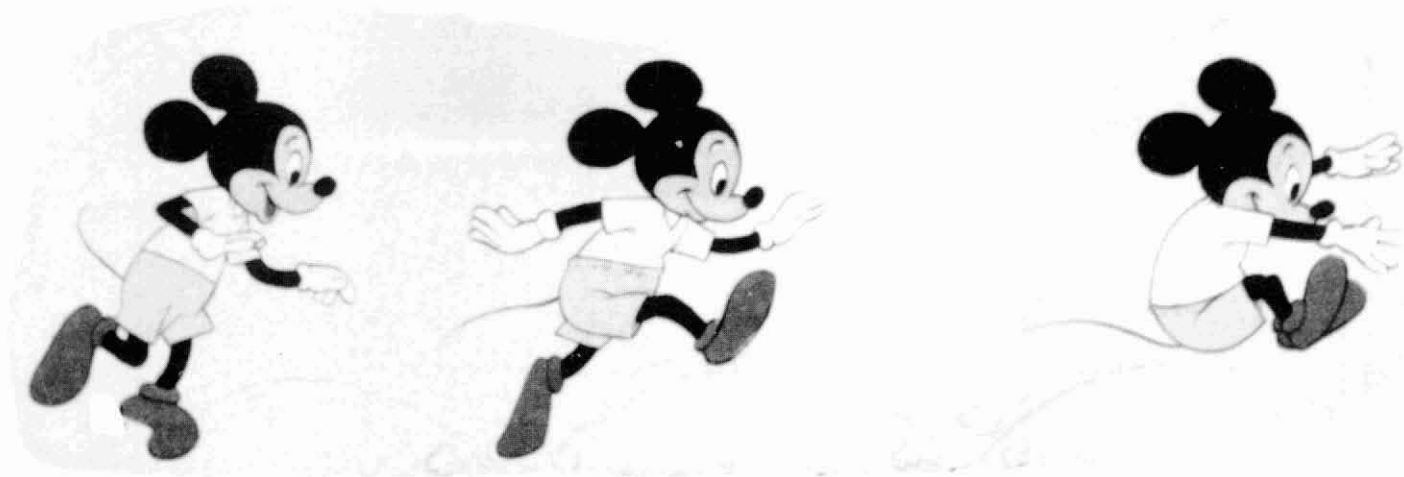
S'entien a meravella.

Publicat a RODARI, *Contes per telèfon*. Traducció: Teresa Duran. Barcelona. Joventut, 1982. (p. 45 a 47).

### Comentari al conte

Se m'acut que l'única, i plena de coherència, possibilitat de comentar aquest escuet, però alhora adequadíssim conte de Rodari només la puc concedir a Italo Calvino, un altre italià, conegut entre d'altres coses pel seu bon fer i millor conèixer en el món de la rondallística. I, en efecte, fullejo el seu llibre *Sulla fiaba* i, en arribar al capítol dedicat als contes africans, lleigeixo:

•I qui digui que el folklore ja no circula, o bé ja no existeix, que faci una ullada a les paraules que reproduïxen onomatopeies ("Yiiiiidi" fa el bastó llençat per algú; "nwenene! nwenene!" fa una corda que s'enrosca al voltant d'algú altre...). No us recorda res? els més joves hi trobaran semblances amb les onomatopeies dels "nuvolets" del TBO patrimoni de tots, dels nois i de les noies però també patrimoni nostre. I la referència no és casual: l'argot dels còmics americans ha estat fet sota el model del dels negres, ric en usos i maneres que són encara de la tradició africana, dels temps de l'èxode dels esclaus. De les històries africanes d'animals provenen els contes de l'oncle Remus, introduïdes pels negres al folklore americà, del qual és descendent, per increïble



que sembli, el cicle disneïa de Mickey Mouse. Bona prova que el folklore segueix el seu periple d'un continent a l'altre.»

Algú dubta, després d'això, de quin indret prové la parla dels dos protagonistes?

### L'obra de Rodari

A bastament coneguda per grans i petits, i suficientment comentada per mestres i educadors i literats en particular, crec del tot innecessari tornar a repassar allò que ha estat dit en anteriors ocasions. Aquesta és, sens dubte, la funció de la bibliografia que hi ha al final de tot i que, tot i no ser exhaustiva, permetrà als més àvids de coneixements sobre aquest controvertit autor remetre's, al seu torn, a més bibliografia.

Repasant, però, un dels llibres de Gianni Rodari que més m'agraden per tal com en ell hi trobo una inexhaurible font d'idees, la *Gramàtica de la fantasia*, vaig topar-me de nassos amb un fragment que no em puc estar de reproduir fidelment i que penso que ens pot donar la clau teòrica de la seva obra de creació, o, dit d'una altra manera, ens pot ajudar a entendre «de quin mal pateixen» tot el caramull de contes que aquest piemontès una mica forassenyat, o si voleu, que aquell gramafantàstic d'en Gianni Rodari, va tenir la gentilesa de cedir-nos per a ús i abús a perpetuïtat de petits i grans. Diu Rodari en el prefaci del seu gramafantàstic (o fantagramàtic?) llibre (d'entre tots, el meu preferit): «Un dia, en els fragments de Novalis (1772-1801) hi vaig trobar aquesta dita: 'Si també tinguéssim una Fantàstica com tenim una Lògica, s'hauria descobert l'art d'inventar'». Particularment penso que Rodari ha fet aportacions ben vàlides en aquest quefer. Però això no m'impedeix de pensar que no voldria de cap manera que s'arribés mai a descobrir l'art d'inventar. Què ens quedaria per fer, a nosaltres, sinó aplicar-ne les regles i esperar que en sortís un invent? Ai, uix!!!

### Per llegir Rodari

Seguint en la línia de no voler caure en la temptació de dir tot allò que ja ha estat dit, sinó d'aportar elements que permetin d'avançar amb passa ferma, em remeto a les aclaridores orientacions que dona Cornò en l'article citat més amunt: per a un bon aprofitament de l'obra de Rodari, recomana fer-ne la lectura tenint en compte dos blocs diferencials i complementaris alhora:

- el Rodari de la invenció i de la reinvençió
  - des dels contes petits i improvisats, per telèfon o no
  - als *limericks*.
- el Rodari dels manifestos
  - de la *Gramàtica de la fantasia* (1933)
  - als *Exercicis de Fantasia* (1983).

És una bona manera d'assaborir-lo.

### Bibliografia

- CALVINO, I. *Sulla fiaba*. Torino. Einaudi, 1988.  
CORNÒ, L. del. *El fabuloso mundo de Gianni*, a CLIJ, núm. 23, p. 21-23.  
*Los libros de Gianni Rodari en España*, a CLIJ, núm. 23, p. 27.  
RODARI, Gianni. *Gramàtica de la fantasia*. Barcelona. Aliorna, 1989.

## Llibres a mans dels infants

AHLBERG, Janet i Allan  
**EL CARTER JOLIU O UNES CARTES ESPECIALS**  
 Barcelona. Destino, 1991



Que un carter es dediqui a repartir cartes no és pas un fet ni poc ni gens extraordinari. I menys si tenim en compte que el carter en qüestió és (o era, aneu a saber on deu parar a hores d'ara el nostre carter!) un carter joliu.\*

Que de cartes n'hi hagi de tota mena i per a tots els gustos és quelcom que tampoc no pot sorprendre cap carter del món que estigui una mica avesat a l'ofici.

Ara, que malgrat haver-se corregut la Seca, la Meca i la Vall d'Andorra, el carter, per molt joliu que fos, deuria fer cara de dòmino quan va començar de llegir les adreces de les cartes que havia de repartir aquell bonic matí d'estiu. No ho dubte gens ni mica...

Jutgeu vosaltres mateixos (i feu, si us plau, una lectura atenta del contingut i de la forma, entès?). La primera carta era per a: Senyó i Senyora Òs. Vil·la dels Tres Òssos. Els Boscos.

La segona carta anava dirigida a: Sr/Sra. OCUPANT. LA CASETA DE TORRÓ. EL BOSCO.

La tercera a... però, què dic? Encara us pensàveu que us anava a explicar tot el conte, oi? Doncs, no i no! Només us diré que de cartes n'hi ha una pila en aquest llibre, ben bé sis... Però cartes de bo de bo, ei! De les que s'obren i es llegeixen i un cop mirades les tornes a guardar a dins del sobre, sí. Entre carta i carta sempre retrobem la simpàtica figura del carter joliu. O, dit d'una altra manera: entre viatge i viatge del carter joliu sempre hi ha un destinatari de la carta disposat a convidar el bondadós portador a una tassa de te mentre hom llegeix la missiva.

Voleu saber com s'acaba el conte? Doncs amb la paraula FI! Paraula! Això sense comptar que, un cop mirat el llibre, no penseu que en tancar les seves planes tot ja s'haurà acabat, no, ans al contrari, el cap us començaran a bullir una pila d'idees perquè, qui us pot impedir de fer-vos el vostre propi llibre de cartes? de tenir el vostre propi carter? Qui diu que el final d'aquest llibre no serà el començament d'una apassionant carrera de comunicacions per carta cap a indrets i persones del tot insospitats?

\*Llastima que els traductors catalans hagin triat per al mot anglès *jolly* el, per a mi, tan poc afortunat de -joliu-. Per ventura no podrien haver-se decantat per -alegre-? o -divertit-? o -feliç-? o -de bon humor-? A parer meu, haver triat -rialler- els hauria permès jugar amb una petita rima ben agradosa... -El carter rialler- no sona malament, oi?

## «La programació a l'escola bressol»

INTERCANVI AMB ITÀLIA (ESCOLA D'ESTIU 1991)

El juliol del 1991 i en el marc de la 25+1 E.E. de l'A.M.R.S. va tenir lloc el segon intercanvi entre mestres d'educació infantil (etapa 0-6) de Barcelona i d'Itàlia (Gruppo Nazionale Nidi-Scuole dell'Infanzia).

Els temes que centraren el debat foren *La programació a l'E.B.*; *El rol del mestre en la programació*; i *Les relacions escola-família*. Temes tots ells cabdals que defineixen i determinen un tipus d'escola o un altre ben diferent. Temes dels quals s'ha parlat molt (i més ara amb l'aplicació de la Reforma) i se n'ha de continuar parlant, ja que *sense* una reflexió contínua i rigorosa sobre la pràctica educativa no hi ha avenç, i sense ganes de millorar i capacitat d'engrescar-nos en un debat cada cop més profund de -discursos i experiències- es cau fàcilment en la rutina i l'apatia, en el -tant se val- o en el victimisme de -no es valora el que fem- i per tant no cal que fem res,...

Molts mestres de petits no estan disposats a renunciar al privilegi d'avançar per ells mateixos i això es va fer palès durant aquella setmana de confrontació i de debat.

L'intercanvi i la discussió foren rics i plens de vehemència i allò que semblava un obstacle important -la llengua- no va impedir abordar temes i problemes que son comuns.

És difícil recollir amb tota la seva riquesa els debats i reflexions que sorgiren, però ben segur que estan en el record dels que hi van participar, fent-ho possible. Les conclusions, difícils de recollir per la mateixa naturalesa de l'intercanvi, donen una idea dels punts que es van anar treballant en cada un dels grups.

## Grup de treball sobre la infància

La regidoria de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona impulsa un grup de treball del qual forma part la revista INFÀNCIA.

L'objectiu central del treball d'aquest any ha estat valorar de quina manera es garanteixen els drets de l'infant a Barcelona, de manera especial el dret a l'educació i el dret a la salut. Reproduïm a continuació les conclusions a les quals s'ha arribat.

### Conclusions

Del conjunt dels debats s'arriba a dos tipus de conclusions, unes de caire més global, que generen propostes que s'han de reflectir en el conjunt de programes d'actuació de les administracions adreçats als infants, i unes altres de caire més concret i que es formulen com a recomanacions dirigides a àmbits determinats d'actuació.

1. Pel que fa a la necessitat de sensibilització dels joves sobre les necessitats i els drets dels infants, caldria facilitar la informació suficient sobre el món dels infants. Aquesta informació hauria de ser present en el marc de l'ensenyament obligatori.
2. Quant a garantir el dret a la salut, el grup de treball constata la conveniència de garantir la promoció de la salut per mitjà d'una atenció més gran als infants i les seves famílies, com també promovent els programes d'educació per a la salut i les campanyes de sensibilització i informació als pares.

En segon lloc, caldria tenir en compte l'adequació dels serveis i equipaments sanitaris a les necessitats i els drets dels infants.

I en tercer lloc, i no per això menys prioritari, caldria atendre els infants afectats per la SIDA als serveis normalitzats: escola bressol, esplai, escola, ludoteca, etc. I donar suport a les famílies d'aquests infants a través dels serveis d'atenció primària o d'atenció a la infància.

3. Des de la perspectiva del dret a l'educació, es constata la manca de serveis i equipaments adreçats als infants de 0 a 3 anys, tant en nombre i distribució territorial com en diversitat, és a dir, adaptats a les necessitats dels infants i les seves famílies i adequats a l'entorn.

L'educació dels infants a través dels equipaments i programes de temps lliure, que sortosament compta amb una oferta considerable a la ciutat, requereix una estabilitat en els professionals directament implicats, és a dir, monitors i animadors socio-culturals. El voluntariat és un element important dins dels

programes de benestar, però algunes actuacions requereixen una intervenció professionalitzada, com és ara l'educació fora de l'àmbit escolar dels nens i les nenes.

4. En relació amb els infants que viuen a la presó, seria convenient fer un estudi que mostrés en quina situació estan aquests infants, i sobretot que permetés saber quins drets de la mare estan en conflicte amb les necessitats i drets de l'infant, per tal de poder fer les recomanacions adients, i sobretot perquè, com a grup de treball sobre la infància, creiem que és pertinent actuar en defensa de l'infant.

Finalment, reiterem que el motiu central d'aquest grup de treball ha estat la reflexió sobre els drets de l'infant i també la difusió del text de la Convenció.

### Recomanacions

Així doncs, seguint en aquesta línia, proposem al consell municipal de Benestar Social les següents recomanacions:

1. Que es doni especial suport a la difusió de la Convenció dels drets de l'infant a través d'actuacions públiques d'impacte ciutadà: perquè assegurar que tothom conegui la Convenció és el primer pas per garantir els drets dels infants.
2. Que els centres municipals de planificació familiar mantinguin i ampliïn, si cal, el programa específic d'atenció a joves.
3. Que en aquests centres de planificació familiar es recuperi el programa de preparació al part, com a forma de donar suport a l'embarassada i a la criança de l'infant.
4. Que es difonguin i impulsin els programes de salut materno-infantil, per garantir el seguiment i l'atenció dels infants.
5. Que es posi en pràctica una experiència pilot, en un hospital infantil, de la figura de l'educador de suport per al temps desocupat del nen hospitalitzat.
6. Que es difonguin els recursos informatius i els programes específics de l'Àrea de Salut Pública, a través dels serveis de salut dels districtes, per tal de donar suport i informació als professionals que treballen amb infants – mestres, educadors, monitors, etc.– sobre les mesures higièniques de prevenció de la SIDA, com també de qualsevol altra malaltia infecciosa.
7. Que es realitzi un estudi que permeti documentar la situació dels infants que viuen a la presó, per tal de defensar els seus drets.

## Materials d'ecologia per a l'escola

En uns moments en què a tots ens preocupa l'educació ambiental, que sovint sembla «una moda», aquests materials editats per Arc GH ens poden ajudar a aproximar-nos a la natura. En efecte, identificar i saber el nom de les plantes i animals autòctons pot ser sovint la preparació d'una sortida. Molt valuós dins el conjunt del material és el que acaba de sortir en forma de «desplegable», dedicat a «les petges i senyals dels mamífers ibèrics», elaborat per dos naturalistes del Montseny, que, a més a més de ser grans especialistes, demostren una gran sensibilitat, experiència pedagògica i amor a les espècies animals.

A mesura que obrim aquest «desplegable», hi apareixen les espècies animals situades en els seus hàbitats més corrents. Així podem diferenciar les espècies que viuen des dels 0 als 800 metres i les que ho fan, preferentment, més amunt. Tal com ens diuen els autors en la presentació, els animals tenen una extraordinària mobilitat, en el territori, segons les seves necessitats alimentàries, ambientals i reproductives.

Entre les espècies representades hi ha el recentment reintroduït «mufló», que abans vivia a aquestes latituds i encara viu a l'Atlas, altres que no hi eren, com el visó americà i l'icnenmon (*meloncillo*) a Andalusia. S'ha procurat també dibuixar els animals tal com viuen –sols, en grup, o en parella– junt amb els indicis o senyals característics, que ens indiquen la seva presència o existència en un territori i que bàsicament són:

- restes alimentàries,
- femta o excrements,
- petges, rastres, traces, esgarrapades, revolcades i furgades.

Les petges s'han presentat en la *mesura real de l'animal*, i tal com es troben al paisatge.

Per acabar, voldríem suggerir que aquests materials, per la seva forma, bellesa i qualitat, poden utilitzar-se per iniciar i sensibilitzar els menuts i les menudes en el coneixement dels nostres ecosistemes encara existents, o fer-se servir de suport per a les converses, diàlegs i jocs que es fan habitualment. El darrer material sobre la fauna ibèrica pot ser molt útil per provocar la curiositat dels infants en qüestions com per exemple quins, com i per què són els nostres animals? on viuen? què mengen? i l'esquirol? i el blanc ermini? per què no es deixen veure gaire? etc., etc.

## «Educación infantil, una promesa de futuro»

Els dies 9 a 12 de novembre, la fundació Santillana, en col·laboració amb la Fundació Bernard van Leer, amb la UNESCO i amb l'UNICEF va convidar experts del país i estrangers a la setmana monogràfica sobre «Educación infantil, una promesa de futuro».

Durant aquesta setmana es varen analitzar les diferents problemàtiques que dificulten actualment la generalització dels serveis de la primera infància amb l'afany de destacar, des d'una perspectiva previsor i prospectiva, quins processos i línies d'intervenció s'han de posar en marxa en el futur.

El programa es va desenvolupar en torn a cinc grans temes:

- Generalització de l'educació infantil
- L'escola infantil en el sistema educatiu
- Els adults davant de l'educació infantil
- L'educació especial dins de l'escola dels petits
- L'educació multiracial i multicultural a l'escola infantil.

Tots els ponents i participants varen reflexionar sobre aquests temes durant les sessions plenàries que es van desenvolupar en els locals d'aquesta fundació. L'assistència a les sessions va desbordar les previsions inicials ja sigui per l'actualitat del tema tractat ja sigui per les contribucions de tots, que foren especialment aclaridores i importants sobre el paper de la família, el dels adults, el dels mitjans de comunicació, la responsabilitat dels poders públics i de les organitzacions civils,...

Les sessions varen ser presidides per Álvaro Marchesi, Alfredo Pérez Rubalcaba, Joaquín Ruiz Giménez, Federico Mayor Zaragoza i Enrique Guerrero, i varen ser clausurades per la infanta Elena. El director tècnic de la setmana monogràfica, Ricardo Díez Hochleitner, autor del document que va servir de base per als debats, va destacar en tot moment com l'educació dels petits s'ha convertit en un instrument imprescindible per al desenvolupament individual, per al progrés de les famílies, dels adults i de les societats del futur.

Una de les conclusions és que l'educació infantil és un afer de tots. La seva gran vitalitat i complexitat ens fa ser molt curiosos i originals en la solució de les necessitats que es plantegen. En aquesta trobada no podia faltar la presència física dels menuts i les menudes i en honor seu es va organitzar una explicada de contes.

Les conclusions i aportacions d'aquestes jornades són una informació interessant no només per als professionals, sinó també i sobretot és útil per als responsables de la presa de decisions de les polítiques per a la infància i de les inversions; també per als pares i adults que han d'adequar l'entorn i ajudar a reconèixer a vaillets i mosses les seves necessitats i interessos. Les ponències i discussions es publicaran, com és costum, un cop finalitzats els treballs.



### Educació

CARAMASCHI, C.: -La nascita dei pulcini-, *Bambini*, núm. 4, abril 1992, p. 66-72.

MARTIN ESCOBAR, M. J.: -El folklore musical en la enseñanza-, *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, núm. 13, gener-abril 1992, p. 53-65.

### Educació especial

MONOGRAFIC: -Integració escolar-, *Temps d'educació*, núm. 6, 1991, p. 5-132.

PIGLIACAMPO, R.: -Apprendimento e comunicazione nel bambino non udente-, *Infanzia*, núm. 7, març 1992, p. 44-46.

### Formació

MERLO, C.: -Baby sitters diplomati offresi-, *Bambini*, núm. 4, abril 1992, p. 73-75.

### Llengua

GAUTHIER, M.-T.: -Dossier: Introduction à une pédagogie du bilinguisme en l'école maternelle-, *L'Ecole Maternelle Française*, núm. 8, abril 1992, p. 19-24.

### Literatura infantil

VENTURA, N.: -Visions de ciutat en els llibres per als més petits-, *Faristol*, núm. 12, març 1992, p. 35-39.

### Matemàtiques

DIVERSOS AUTORS: -Resolución de problemas-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 202, abril 1992, p. 26-30.

BONTEMPS, Ch.: -Situation mathématique-, *L'Ecole Maternelle Française*, núm. 8, abril 1992, p. 37-38.

### Pedagogia

SAINZ DE VICUÑA, P.: -La escuela maternal francesa-, *Acción Educativa*, núm. 71, març 1992, p. 33-42.

MALAGUZZI, L.: -L'interazione dei bambini se lavorano in piccolo gruppo-, *Bambini*, núm. 4, abril 1992, p. 4-6.

### Psicolingüística

DEZA BALLO, M. J.: -Trastornos del lenguaje-, *La Escuela en Acción*, núm. 1, abril 1992, p. 17-19.

### Psicologia

GRUPE DE RECHERCHE DES PSYCHOLOGUES DES VOSGUES: -Les contacts corporels à l'école maternelle enfant/maîtrise et maîtrise/enfant-, *Psychologie et Education*, núm. 8, desembre 1991-gener 1992, p. 51-92.

FRIAS, D., MESTRE, V., DEL BARRIO, V. i GARCÍA-ROS, R.: -Estructura familiar y depresión infantil-, *Anuario de Psicología*, núm. 52, 1992, p. 121-132.

### Psicopedagogia

AZPILICUETA, V.: -La educación emocional en la escuela-, *Comunidad Educativa*, núm. 169, abril 1992, p. 9-13.

### Societat

UNICEF 1991: -A Situação Mundial da Infância-, *Cadernos de educação de infância*, núm. 21, 1r. trimestre 1992, p. 34-38.

## Butlleta de subscripció

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Adreça
<input type="text"/>

Codipost	Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Telèfon
<input type="text"/>

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) per a l'any 1992

Import: 3 450,- ptes (Iva inclòs)

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

## Butlletí de domiciliació bancària

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Cognoms i nom del titular
<input type="text"/>

Banco Caixa	Agència
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Entitat	Oficina	Compte
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

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

(Firma)

**in-fàn-ci-a**

educar de 0 a 6 anys

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01

Fax 415 36 80 08008 Barcelona



biblioteca



CUERVO, M.; DIÉGUEZ, J., **Mejorar la expresión oral**. Madrid. Narcea, 1991.

L'objectiu del llibre és millorar la capacitat d'expressió oral a través de dinàmiques grupals. Està dirigit a totes aquelles persones interessades pels aspectes de la comunicació, així com a professors de llengua i mestres per les orientacions i activitats a proposar als alumnes. Està especialment indicat per a aquelles persones que, per la seva professió, es veuen obligats a parlar en públic i no hi estan gaire habituats. A més de ser un curs complet sobre la veu, la llengua i gèneres orals hi ha un gran nombre d'activitats, exercicis i suggeriments que ens ajudaran a sentir-nos més relaxats i amb un millor domini i control de la parla. Cada un dels apartats: veu, llengua i gèneres orals, està subdividit en dues parts; en la primera es dona un coneixement teòric del seu funcionament, estructura i evolució. En la segona trobem activitats i suggeriments amb materials d'ajut: tècniques de relaxació i vocalització, exercicis de substitució, estructures de conferències, guies per a entrevistes i altres propostes i activitats bàsiques per practicar la comunicació oral.

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

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Carme Cols, Mercè Comas, Rosa Fernández, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Àngels Ollé, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun, Nati Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.  
Composició i fotolits: Libertytype Fotocomposició, S.L. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

Distribució i Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Preu de subscripció: 3.450 ptes. l'any P.V.P.: 630 ptes. I.V.A. inclòs.

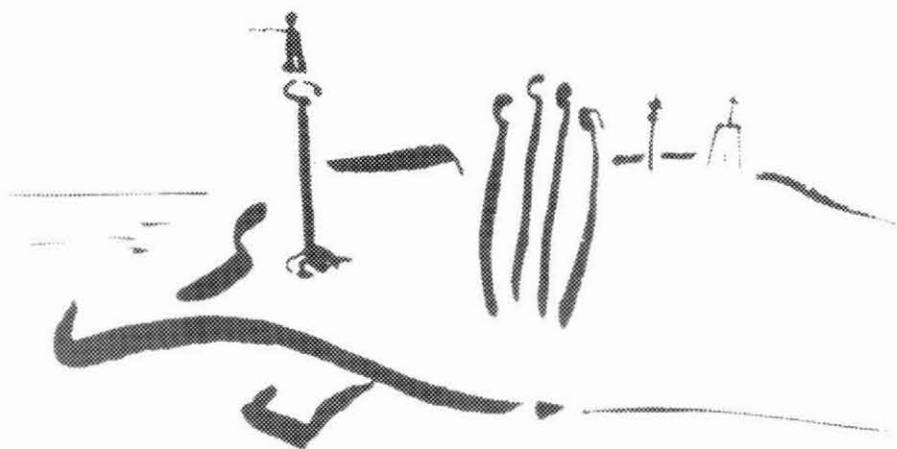


IBAÑEZ SANDIN, C.: **El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula**. Madrid. La Muralla, 1992.

Partint de la idea que el nen ha de ser feliç a l'escola, es va vertebrant tot el projecte educatiu que queda totalment detallat en aquest manual d'Educació Infantil. Tracta tots els aspectes de fonament per a l'escola, tant des de la perspectiva filosòfica com des de la pràctica: premis i sancions, celebracions d'aniversaris, regals, etc., situacions que poden arribar a ser conflictives segons com les visqui la comunitat escolar.

A més de la presentació del projecte educatiu i de l'especificació d'objectius, finalitats, criteris metodològics... i de tot allò relacionat amb l'elaboració del Projecte Curricular, l'autora tracta molt acuradament els aspectes de l'adaptació dels nens a l'escola i la relació dels pares amb l'escola. També destina uns capítols a vessants més pràctics com per exemple el desenvolupament d'una jornada escolar, la distribució, activitats i avaluació dels racons i tallers, i també activitats i suggeriments en totes les àrees curriculars de l'educació.

Tinc un amic a  
Tengo un amigo en  
I have a friend in  
J'ai un ami à  
**Barcelona**



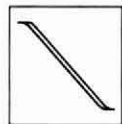
**Projecte de correspondència  
i intercanvis escolars**

**C U R S 1 9 9 1 - 1 9 9 2**

**Barcelona a l'escola**



**Ajuntament de Barcelona**



# NATHAN

*qualitat pedagògica*



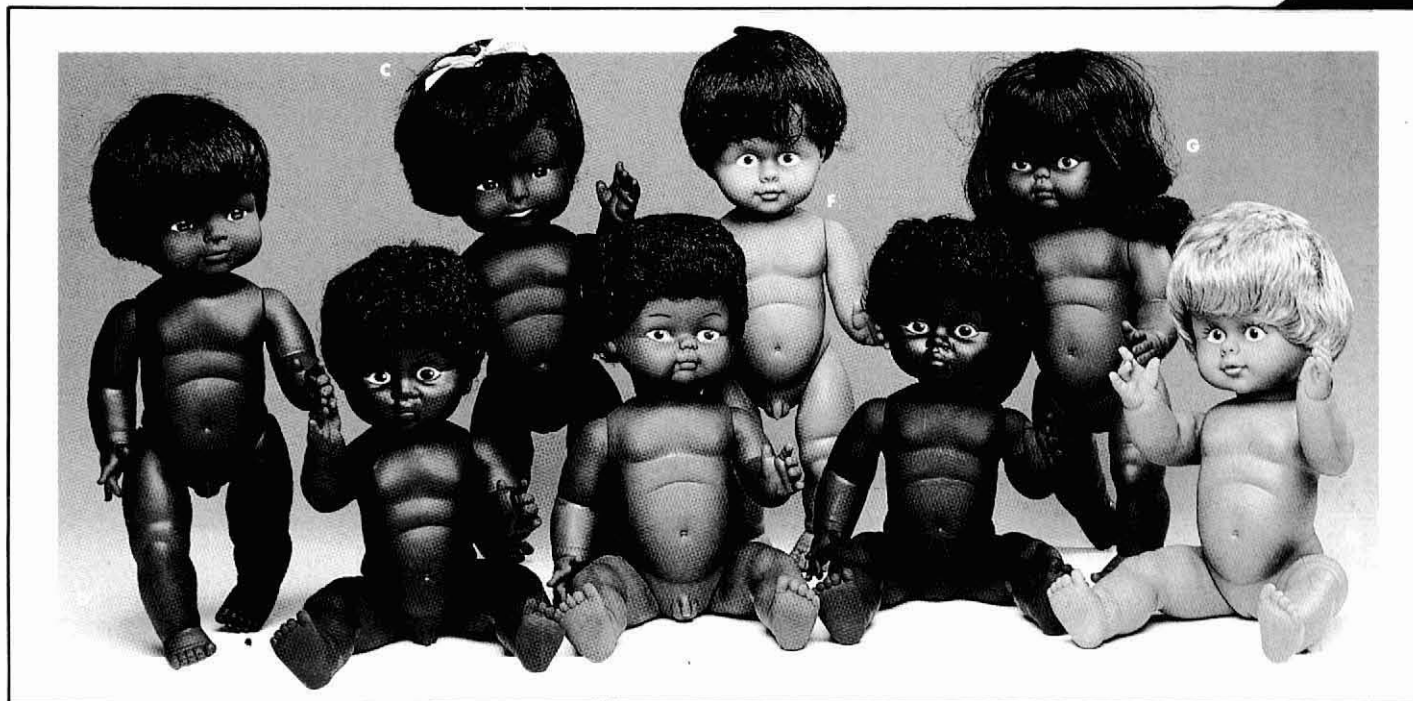
BARCELONA  
Ausiàs Marc, 16-18  
Tel. 302 21 08



Còrsega, 269  
Tel. 415 14 44  
Balmes, 163  
Tel. 415 58 11



CORNELLÀ  
Bellaterra, 41  
Tel. 375 64 01



BADALONA  
Temple, 9  
Tel. 384 19 19



SABADELL  
Forn, 8  
Tel. 727 01 64



STA. COLOMA DE G.  
Irlanda, 90-92  
Tel. 386 31 40

**ABACUS<sup>®</sup>**  
COOPERATIVA