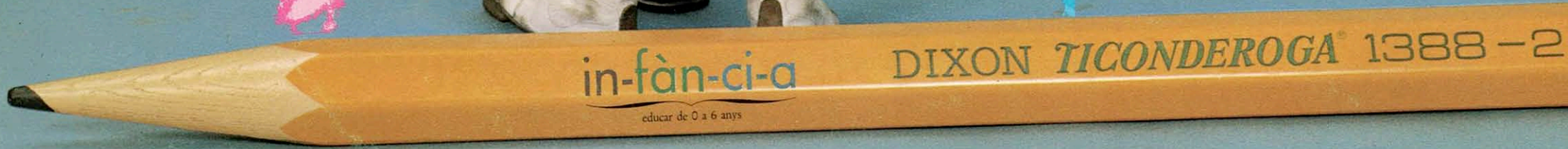
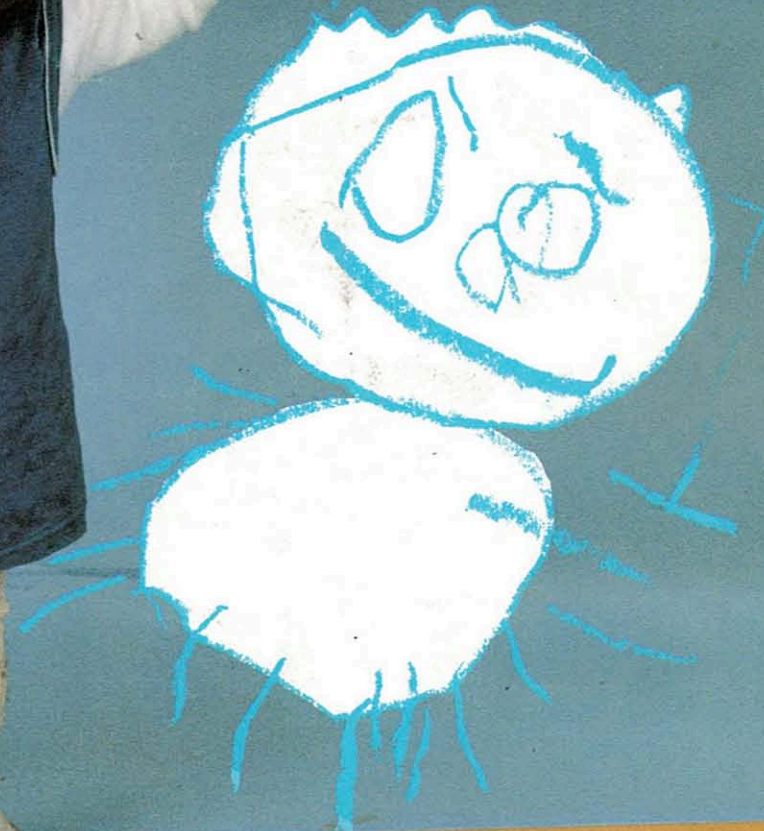
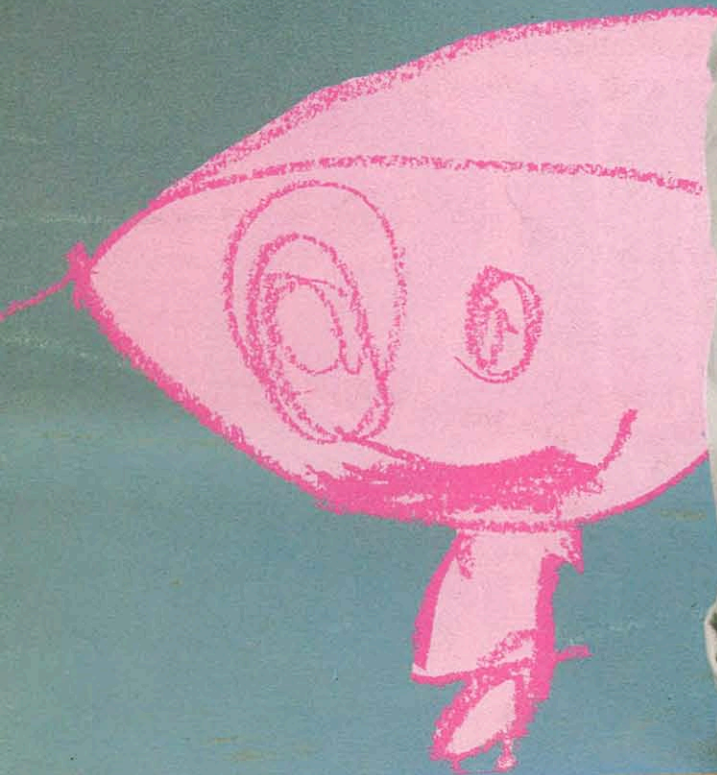


REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

12

maig - juny 1983



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

DIXON TICONDEROGA® 1388-2

el vostre educatiu i d'esbranj

ASACOLS

servei a l'ensenyament

Ausiàs March, 16 i 18 i Còrsega, 269 - BARCELONA - Forn, 8 - SABADELL
J. Verdager, 73 - STA. COLOMA DE GRAMENET. Comar.des per telèfon: 217 81 66

QUAN COMENÇARÀ EL CANVI PER ALS 0-6 ANYS?

Si una etapa del sistema educatiu ha esperat i treballat més per un canvi en la seva consideració, aquesta etapa és la de 0-6 anys, la de l'Escola Bressol, la del Parvulari, la de l'Escola Infantil, com se l'anomena a molts llocs d'Espanya, la de Primera Escola, com ens agradaria que fos considerada en conjunt.

Cert que l'anomenada E.G.B., té la seva problemàtica de redefinició de cicles, millora de programes, orientacions i pautes pedagògiques. Cert que les Ensenyances Mílgues tenen la seva problemàtica de relació amb la E.G.B., d'unificació, d'allargament fins a les portes del treball. Cert que l'Ensenyament Universitari espera de fa anys la llei i la realitat de la seva autonomia. Però cap d'aquests canvis no és tan profund com el que espera l'etapa dels 0-6.

L'etapa 0-6, la de la primera educació i per tant de la Primera Escola, espera precisament això: la seva consideració com a primera etapa del sistema educatiu, després de molts anys de ser la ventafocs de l'Assistència Social, la vergonya de Sanitat, la mendicant de l'ajuda a la mare treballadora, un mer prefix, Pre-, de l'Escola.

Compreiem que no hi havia temps material per passar aquest primer any d'una política de subvencions a una política de planificació i consideració educativa. Però havíem gosat esperar que el canvi es notés en els termes i to de la convocatòria de subvencions. No ha estat així, car pràcticament s'ha repetit el text de la convocatòria dels darrers anys, sempre decepcionant.

Ens queda encara l'esperança que es compleixi la promesa ministerial de presentar el projecte de llei d'Escoles Infantils el mes d'octubre; hi ha uns mesos per estudiar el text de la proposició de l'any passat i proposar totes les millores possibles, tot i pressionant perquè no hi hagi més retard.

D'altra banda hem de ressenyar i celebrar... en part, la introducció de l'especialitat de «Pre-escolar» en les proves d'accés al cos del Magisteri. Celebrar, perquè s'obre un camí, celebrar només en part, perquè el camí obert és parcial en tot el sentit de la paraula: només contempla la part dels 4-5 anys dels nostres 0-6, continua amb la manca de visió global de l'etapa. Això sense comptar que continua la tradicional estructura dels temaris d'oposicions; si ja és absurd per als mestres d'E.G.B. que el coneixement de les avinences i desavinences dels Reis Catòlics sigui índex de la capacitat pedagògica, molt més ho és encara per als mestres de 0-6, inclosos els de 4-5.

Perquè en el nostre cas el canvi que cal és més profund i complexe, també caldrà vetllar-lo amb més atenció i en més camps.



A partir del segon any l'infant comença a dominar els moviments de la seva mà i frueix en exercitar-los. Fer gargots en totes direccions esdevé un plaer per a ell. Exercita la seva capacitat incipient d'imitació de l'activitat dels adults. Fins i tot arriba a anunciar allò que el dibuix representa.

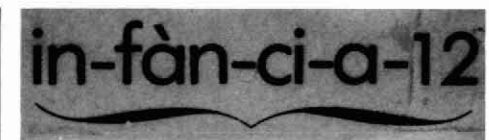
Edició i Administració: A.A.P.S.A.
«Associació de Mestres Rosa Sensat»
Còrsega, 271 - Telèfon 237 07 01
Barcelona-8

Direcció: Irene Balaguer
Cap de Redacció: Pepa Òdena
Secretària: Francina Martí
Consell de Redacció:
Pep Bras, M. Antònia Canals, Mercè Comas,
Elena Esteva, Teresa Folguera, Roser Gómez,
Carme González, Núria Jiménez, Montserrat
Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros

Projecte gràfic: Enric Satué
Fotografia coberta: Gabriel Serra
Composició: Grafitex
Fotolits: Roldán
Impremta: Litoclub
Dipòsit legal: B-21091-83

Distribució: L'Arc de Berà
Subscripcions: «Associació de Mestres
Rosa Sensat» Còrsega, 271 - Barcelona-8

Preu de subscripció: 1.500 ptes. l'any
P.V.P.: 280 ptes.



Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: QUÈ ÉS LA LLENGUA PER AL NEN PETIT? Marra Mata i Garriga	4
Escola 0-3: INFANTS TITEL·LAIRES Monique Bréauté i S. Rayna	12
Bones pensades: UNA MONA DE PASQUA	18
Escola 3-6: LA DRAMATITZACIÓ EN EL PARVULARI Carme Aymèrich i Barbany QUE EN SÓN DE GRANS LES PETITES COSES DE CADA DIA Tina Roig i Plans i Roser Ros i Vilanova	19
Infant i societat: DONA I MARE... Teresa Climent i Castelló TEMPS ERA TEMPS L'ESCOLA PÚBLICA DE BARCELONA I EL MÈTODE MONTESSORI Maria Dolores Canals	23
Infant i Salut: COM VIATGEN ELS NENS EN AUTOMÒBIL U.C.P.A.N., E. Brazis, M. Coll, L. Mayol i J. Picañol L'EFECTE DEL FUMAR PASSIU SOBRE LA SALUT DELS NENS Elisabet Jané i Camacho i Rafael Manzanera	27
Racó del conte: NEDA QUE NEDA Leo Lionni	32
Informacions	34
Cop d'ull a les revistes	38
Biblioteca	42
	44
	47
	48

in-1

plana oberta

2-fàn

Control d'esfínters: la nostra experiència

Fa temps que vaig pensant en posar per escrit el resum de les conclusions i actituds a les que hem arribat després d'haver reflexionat en moltes ocasions sobre el tema de control dels esfínters, per poder, així, fer extensives aquestes reflexions a més companys i, al mateix temps, estar receptives a d'altres experiències o valoracions.

I vet ací que en el darrer número d'in-fàn-cí-a ens trobem amb un article de na Conxita Boada sobre el mateix tema, si bé des d'un punt de vista no tan pràctic com és el meu. I és per això que encara em decideixo a fer-ho.

Ès evident que estem totalment d'acord que el control d'esfínters és una qüestió de maduració i no d'aprenentatge. En aquest sentit els «signes» que aquesta maduració hi és —i que nosaltres fins ara podíem intuir sense poder explicar-ho ens els explica na Conxita, essent molt il·lustratiu per a tots.

Però abans ja d'aquest moment, nosaltres, en la conversa que establim amb el nen quan el canviem, podem demanar-li si sap què porta al cul i mostrar-li, després, tot dient:

—«Mira, portaves caca... Ara et netejaré el cul perquè estiguis net i et posaré unes gases seques.»

O bé:

—«Has fet pipi i les gases són mullades: toca-les.»

No cal fer-ho sempre, però si es fa alguna vegada potser ajuda al nen a ser conscient d'aquesta realitat tan propera a ell i que moltes vegades ignora gràcies a la nostra actuació mecànica...

Un dia pot ser el nen mateix qui, tot posant-se la mà al cul, vingui dient-nos:

—«Caca, caca!»

O qui ens respongui acertadament quan li demanem abans de canviar-lo. Ja hauré fet part del camí.

Nosaltres pensem que és en aquest moment quan es pot oferir la gibrella i convidar-lo a seure una estona curteta. I cal fer-ho d'una forma agradable i sense forçar a qui no li agradi. És convenient també disposar d'uns orinals còmodes, imbolcables, i fer d'aquestes estonetes un moment de convivència i de joc.

Aleshores hem d'estar alerta per si «succeeix» que «surte» quelcom —cosa que sol captar prou l'atenció del nen— i, si no, fer-li notar.

Ès a partir de sentir la sensació que surt el pipi o la caca —cosa que portant gases és difícil copsar— que el nen pot fer-se conscient de les sensacions prèvies per controlar-les, si la musculatura esfinteriana

esta madura i preparada per al funcionament i la regulació.

I per ser conseqüents amb aquest procés, arribats ací hauríem de treure-li les gases al nen perquè tingui freqüentment l'oportunitat de *sentir-se* i d'aprendre d'ell mateix. Tant se val que ho faci a la gibrella o a sobre; és important, però, ser amb ell verbalitzant les seves experiències, posant-lo net tantes vegades com calgui i donant-li a entendre que és agradable anar amb la roba eixuta.

A més, aquest pas s'ha de fer totalment d'acord escola i família, perquè no serveix de res, o de ben poc, prendre aquesta actitud «a estones»: el nen ha de saber a què atènyer-se i quin comportament s'espera d'ell.

Els nostres resultats són bons i, més que res, perquè aquest pas es dona sense traumatismes i d'una forma integradora.

Què en penseu vosaltres?

Ens agradaria també que la revista fos un «lloc de trobada» on posar en comú les idees, experiències, observacions, fins i tot els dubtes, *en diàleg* és a dir: que ens podríem qüestionar o respondre valent-nos d'ella per enriquir-nos més.

· Luisa Martín
Escola Gespa
U.A.B. Bellaterra

Les joguines

Amb motiu de la festivitat de Reis i de les repercussions que aquesta té al damunt de la joguina, el grup de tres anys ens vam plantejar de fer una programació el tema de la qual fos *les joguines*, ja que en aquests moments el centre d'interès de tota la mainada és aquest.

La programació tenia com a objectius:

- Compartir les joguines pròpies dutes de casa.
- Finalitat de cada joguina.
- Utilització de la joguina en el joc.

En el desenvolupament d'aquesta programació entre altres coses observem el *rol* de l'infant respecte la joguina:

Les joguines de casa corresponien en un 95 % a nines dutes per les nenes; pel que fa als nens eren camions, cotxes, pistoles, pilotes, espases, etc.

Com a preferències de les joguines vam notar que els nens jugaven amb pistoles, cotxes, etc., i les nenes majoritàriament amb nines.

L'interès per la joguina bèl·lica és gairebé nul en les nenes, i és a l'inrevés en el cas dels nens; a aquests els dona una força i una seguretat davant dels altres.



plana oberta

L'activitat possessiva de la joguina duta de casa. En general ha estat compartida; però es donaven en el nen alguns casos en els que es reflexava una actitud egoista, que deixava clar que aquella joguina era seva.

Pel que fa al joc:

— Actitud passiva del nen.

Hem trobat nens que no solen participar en jocs col·lectius, i es dona la coincidència que aquests mateixos nens a l'hora de participar en altres activitats dinàmiques són incapaços d'intervenir.

— Actitud activa del nen davant del joc.

Tot i que les estadístiques que es tenen diuen que el joc simbòlic no es dona en aquesta edat, nosaltres hem observat que el nen és capaç de tenir i de dur vivències de fora i representar-les amb els seus companys d'una forma organitzada; desenvolupant una sèrie d'actituds positives: vocabulari, memòria, creativitat, viure el personatge, etc., dedicant-li un temps indefinit; no es cansen.

De tota manera i en sentit general va ser una experiència positiva. I es va fer necessària una revisió perquè els pares, d'alguna forma, col·laboressin i es pronunciessin; així es va aconseguir més riquesa en el tema i es va arribar a unes conclusions dignes de tenir en compte. Va ser com una mena de compromís de seguir endavant a l'hora de comprar joguines a l'infant; també de cara la seva actitud amb el fill en el joc. La reunió dels pares va ser plantejada en base a unes preguntes, preparades de primer amb les observacions que els educadors havíem tret durant el desenvolupament de la programació. En aquesta reunió va intervenir un psicòleg, que en acabar les respostes dels pares va fer uns aclariments tot basant-se en les preguntes i conclusions que els pares havien formulat.

La reunió es desenvolupà de la manera següent: Es van fer quatre grups de pares amb dos preguntes cada u. Cada grup estava format per 6 o 8



persones, d'entre les quals hi havia un secretari. Un cop contestada l'enquesta es van llegir les conclusions a la resta dels pares.

Conclusions:

1.— Quins criteris cal tenir o seguir en comprar les joguines?

— Que agradin el nen, que tinguin una finalitat pràctica, que siguin apropiades per a la seva edat, que no siguin perilloses, ni cares, que hi hagi diversitat, que no ho faci tot ella mateixa (mecànica), de vegades cedim davant dels mitjans ambientals (TV, etc.).

2.— Quin és el vostre criteri sobre la joguina bèl·lica i què en penseu?

— Evitar-les i no proporcionar-les perquè s'acostumen a la violència com a cosa natural.
— No se li nega rotundament perquè és un aspecte més de la vida.

— Allò que determina el comportament violent és l'educació.

3.— Quin és el vostre criteri sobre la joguina educativa i què en penseu?

— Ha d'existir qualsevol joguina que distregui.
— És bona i necessària per desenrotllar la intel·ligència.

— Cal que sigui apropiada per a l'edat del nen.
— Totes són educatives tret de les bèl·liques.

— No és bo que tinguin massa joguines.

4.— Quin tipus de joguines considereu que no són ni educatives ni bèl·liques?

— Aquelles que van amb corda (automàtiques).
— Són educatives en funció del nen que les utilitza.

— Aquelles que suplanten la personalitat del nen (disfresses que imiten personatges de TV o publicitat. Home-aranya, etc.).

5.— Quin tipus de joguina considereu més apropiada per al nen/a i quines poden ser per a tots dos?

— No els agrada permanentment una mateixa joguina, sinó que més aviat és el grup de nens en què conviu allò que li motiven una joguina o un joc.

— La joguina, més que al sexe ha de respondre al caràcter, temperament i tendència del nen.

6.— Pot la joguina influir en el futur en la personalitat del nen?

— Influeix en la intel·ligència i personalitat, però depèn de les característiques de la pròpia joguina i de la forma com hi accedeix.

— Actitud dels pares en relació joguina-nen.

— Forma d'aconseguir-ho.

— Participació.

7.— Quin tipus de jocs observeu que fan els vostres fills?

Quan estan sols:

— Imiten persones grans: mare, coses de casa, metges, adroguers, etc.

— Canten, pinten, retallen, juguen amb les joguines preferides, indis, cotxes, cavalls.

— Demanen que se'ls expliqui contes i ells n'expliquen, tot i que prefereixen escoltar.

— Observar molt.

— Jugar amb terra i aigua.

— Fan teatre (escenifiquen contes i imiten animals).

— Es disfressen.

Quan estan amb altres nens:

— Baralles fictícies; sovint acaben plorant.

— Imitar personatges de TV: Tarzán, Superman.

— Imitar jocs de germans més grans.

8.— Participeu en els jocs dels vostres fills? De quina manera?

— Generalment sí.

— El temps disponible de cada dia és molt limitat.

— De vegades noten que no tenen prou la nostra atenció i ens ho retreuen i s'enfaden.

En acabar la reunió; en els precís i preguntes. Davant dels dubtes que van aparèixer, hi va haver una altra pregunta sobre la postura dels pares al voltant de la joguina bèl·lica.

9.— Es pot reprimir un nen que et demana una joguina bèl·lica?

— No es reprimeix si quan ho demana es desvia l'atenció vers altres conceptes: davant la destrucció la creació (amor a la natura, animals, plantes, etc.).

Una altra qüestió que va restar clara va ser que si el nen tenia aquestes tendències a representar el seu rol de pare o mare, era perquè en realitat es viu a casa, el pare és el fort, va a treballar, la mare és qui neteja i fa les feines de la casa. Igualment en el tema de possessió, a casa hi ha el que és del pare i de la mare, i allò que és meu, etc.

**Escuela Infantil
Virgen de la Consolación.
Molina de Segura.
Múrcia.**

educar de 0 a 6

QUÈ ÉS LA LLENGUA PER AL NEN PETIT?

MARTA MATA I GARRIGA

D'entre les moltes maneres de pensar en la llengua, les seves lleis, la seva bellesa, la seva riquesa, voldríem pensar ara en què és la llengua per al nen petit, aquest que anomenem «infant», és a dir, «que no parla»... però que aprèn de parlar entre els grans.

D'una banda *la llengua és una realitat misteriosa que el nen va descobrir damunt la complexíssima realitat que l'envolta*, i d'altra banda *la llengua és una activitat sorprenent que ell mateix pot realitzar, que ell crearà*, ara sabem. Realitat, activitat, descoberta i creació que es troben en un punt: la llengua que descobreix, la llengua que em permet de conèixer, d'entendre, de dominar el món que m'envolta i el món que creix dins meu. Descoberta i creació lingüística, vet aquí dues activitats humanes que comencen però que no acaben mai, com comença i no acaba la personalitat humana, que perdurarà en el llenguatge.

Com tot allò que és humà per excel·lència la llengua és quelcom que s'aprèn —que s'ensenya?— i que es fa de nou, que comença però que no acaba. Els nostres infants no parlen, però parlaran, i la relació entre la seva vida i la seva parla serà quelcom de personal i d'irrepetible. L'interrogant per als grans, pares i mestres, és què els ensenyem de llengua i com.

Considerar l'activitat lingüística entre les altres activitats humanes en la cadena d'activitat que el nadó va fent seva, ens pot ajudar. El sentir-se ell mateix, l'obrir les finestres dels sentits i el moure's en aquest ambient —que haurà de ser ric, tranquil i segur alhora— allò que anomenem activitat psicomotriu, és la primera activitat que el nadó comença a desenvolupar i que continuarà desenvolupant tota la vida. Com qualsevol animal?



4-a



Sí, però no, perquè amb moure'ns i sentir no en tindrem prou; perquè el buit o distància que hi ha entre allò que som nosaltres i allò que es mou, que ens envolta, la galeta que volem o no volem, el somriure que volem segur, etc., aquesta distància no ens deixa tranquils.

La criatura molt aviat omple aquesta distància amb el gest imitat, purament representatiu; juga amb imatges i representacions, i diu adéu amb la maneta o et fa o rep un petó que no són sinó una representació de quelcom que no sap com fer realitat. I amb aquestes accions i representacions comença la gran aventura humana de pensar.

El nen que mira, el nen que aprèn de mirar, està aprenent de pensar. El nen que agafa, que pren un objecte, està aprenent de pensar; la primera manera d'aprendre és prendre i la primera manera de comprendre és ficar-se quelcom a la boca. L'activitat motriu i sensorial de tot el cos, de tots els sentits, s'afina, es gradua, es mesura, es pesa i sospesa i es pensa. Graduar el moviment, graduar els sentits és ja una activitat psíquica extraordinària; els sentits no solament ens serveixen per veure allò que és igual i allò que és diferent, sinó allò que s'assembla més, allò que s'assembla menys, allò que fa una gradació.

I la segona gran manera de pensar és imitar, representar, imaginar, jugar amb les representacions i la realitat, i conservar la memòria del passat amb l'activitat present i la imaginació del futur.

Si la primera comença des del naixement en el primer període del desenvolupament del nen definit per Piaget, el període de l'activitat sensomotriu i la segona comença el segon any de vida amb l'anomenat període simbòlic. Tots dos tipus d'activitat i els que vindran després comencen i no acaben, ans es preparen l'un a l'altre i es combinen i s'incentiven tot al llarg de la vida.

Ara sabem per exemple que quan nosaltres de grans, amb majoria d'edat, tal com demana el codi de circulació, anem a una acadèmia a aprendre de conduir, continuem el cultiu de la nostra activitat sensorial, la nostra activitat motriu i arribem a formar unes connexions amb un volant, uns pedals, allarguem el sistema manat pel nostre moviment, per una activitat sensorial que s'ha d'afinar moltíssim i que al mateix temps de dir: «és lluny» o «és a la vora aquest cotxe que em va al davant», al mateix temps d'observar això calcula «amb tal velocitat» i «amb tal *apretada* de pedal, passo o no passo».

L'home quan neix, comença un tipus d'activitat que no acaba; d'una manera dialèctica, cada tipus d'activitat que ell comença, crea entre ell i l'ambient uns buits, que cal omplir amb un altre tipus d'activitat que es fonamenta es combina i modifica amb l'anterior. El període psicomotriu és un període en el qual el nen a partir del desenvolupament del seu moviment i dels seus sentits va definint l'ambient, les persones, va definint accions i va definint reaccions i unes primeres nocions. I tot això lligat amb ell.

En l'evolució, per exemple, de la noció d'espai, les coses són lluny o són a la vora. Però aquest «lluny» i aquest «a la vora» per al nen comencen arrossegant-se «menys» per a obtenir unes determinades coses.





Però la noció d'espai té una altra culminació quan sap entendre i dir «aquí» i «allà» i quan frueix d'un acabament de conte on es diu «i se'n va anar lluny, lluny...»

A mesura que es desenvolupa una segona activitat producte, damunt d'una primera activitat, la segona, en aquest cas es el llenguatge, perfecciona la primera, millora el moviment, millora l'activitat sensorial. Recordem com la Dra. Montessori presentava units exercicis sensorials amb el llenguatge. En la mesura que el nen deia «més gran» i «més petit», «més alt» i «més baix», també veia i tocava més alt, més baix, més gran i més petit; en la mesura que el nen aprenia a dir «groc», «rosa» i «vermell», el nen aprenia de distingir groc, rosa i vermell.

Però tornem al nen quan encara no parla. Vet aquí que entre el «gran quelcom» que envolta el nen, grans coses, grans persones, grans pors, grans satisfaccions, la llum, la fosca, la gana, hi ha un quelcom misteriós que se sent, però que no es veu, que va lligat i representa les persones grans, o no tan grans, i que es posa damunt les coses, i representa les pors, la llum, la tasca, la gana... les mateixes persones... que es posa damunt d'ell mateix— «sopeta una, sopeta dues...» o damunt d'una melodia o damunt de res i que es representa a si mateix.

I aquest quelcom misteriós, el llenguatge, fa un miracle, més d'un miracle, perquè t'enllaça amb les persones grans i t'ajuda a destriar les coses tal com són i com les vols d'entre el caos que t'envolta, cada cosa el seu mot i un mot per a cada cosa.

I de prompte el petit descobreix que la música misteriosa també surt de la pròpia boca i que obté resultats pràctics o que dona satisfaccions reals, indescriptibles i no sempre compreses. Hi ha algun «nokridis» pel voltant que és mostra d'incomprensió, però en conjunt sembla que la gent s'adona i celebra els teus progressos, amb somriures, repeticions malfetes i comentaris no sempre ben encertats.

El llenguatge que hem rebut pels sentits, que hem produït amb els moviments finíssims de la llengua, de la gola, és la gran manera de representar, de ser tu mateix, de situar-te en el món.

Ja està; el vertigen de la llengua, la possibilitat de representar amb ella tota cosa, tota acció, tot sentiment, tota voluntat, tota mesura, tot lloc, tota manera, tota persona, ha agafat el nen i ja no el deixarà, si les coses van bé. I com podem fer que vagin bé les coses? Obrant en conseqüència, ajudant aquest procés de descoberta i de creació sobre la vida, la persona i el món a casa i a l'escola.

Molt clarament, molt netament, hem de *posar la paraula, mai el crit, damunt les coses relacionades amb el nen* que alimentem, que vestim, que desvetllem, que acaronem, damunt les coses que l'envolten, damunt els llocs. I després agafarem la paraula sola i la farem viure a l'orella i als ulls del nen, i hi jugarem, paraula per paraula, cantar per cantar, contar per contar, bellament.

I *després promourem la paraula en el nen*, la primera paraula de la mirada, del gest, del somriure que entenem i retornem. I rebem amb el mateix respecte reverencial el primer mot volgudament comunicador. I cultiva-

rem la reverència en tota situació vital, el demanar, el donar, el compartir, el precisar, l'explicar i el jugar... i fins el telèfon, veritat i joguina, representació de representació.

I observarem el nen. Quin sons li són fàcils, quins sons li són difícils, i farem que la seva boqueta faci el tradicional curs de gimnàstica que és el folklore infantil —«Bim, bom...» per les labials, «Liro, liro...» per les líquides... i si no sabem què cultiva cada cançó, també la cantarem i ho descobrirem perquè és cert que tots els «perquè» de la llengua estan en el folklore.

I continuarem observant el nen i veurem com lliga paraules, coses, llengua i persona, i paraules i significat, llengua i comunitat. A casa, a l'Escola Bressol, aprendre de parlar és una tasca compartida entre petits i grans i la gran pista és l'activitat, el respecte, la claredat, l'alegria.

Des del punt de vista de formació del nen és important que tota tira fònica que el nen descobreix al seu voltant, trobi sempre un punt de referència en la realitat. Cal que el nen visqui en un ambient ric i proporcionat d'objectes, d'objectes que li permetin descobrir qualitats, que desencadenin activitat vital que li permetin fer formular accions i relacions entre les persones i els objectes. Perquè en el moment que damunt de tota aquesta realitat vital de la criatura s'hi vagi posant el llenguatge, allò que fa el llenguatge és precisament ajudar a objectivar amb els noms, a adjectivar, a formular ordres, consideracions, fer unes relacions de temps i unes relacions d'espai tot dient «de pressa» i «ara» i «aquí». No han de ser paraules que ploquin per primera vegada a la vida, sinó paraules que van plovent damunt una activitat vital.

Per dominar la llengua hem d'aconseguir des de l'Escola Bressol i des del Parvulari que tot allò que la llengua expressa hagi estat ja viscut. Viscut, representat i acabat de representar parlant.

Això és el que en el fons propugna Piaget quan diu: «treballem molt l'activitat i posem la llengua damunt l'activitat». Piaget diu també que el nen pot fer i fa un procés invers: a partir del que sent parlar també entén actuacions en la realitat i també actua ell. L'important és que *l'engegada del llenguatge sigui una engegada damunt de l'activitat*. Ara, un cop ha començat el llenguatge, tan carregat històricament de l'activitat d'una comunitat, la criatura pot descobrir-hi activitat nova, dintre del llenguatge.

Això ens queda clar en el moment en què la criatura escolta llenguatge vitalment referit a quelcom no viscut, i això no obstant, conforma la seva vida a allò que entén a través del llenguatge. *Quan la criatura escolta un conte, habitualment el text és superior a la seva capacitat vital; la criatura està aprenent no solament a parlar sinó també a viure, és a dir aprenent de pensar i aprenent d'actuar.*

Per exemple, el terme «Una vegada» amb el que comencen tants contes. «Una vegada» en la vida real és simplement això: «Saltar una vegada». «T'ho he dit dues vegades», a casa, volia dir que la mare començava a enfadar-se. Però «una vegada hi havia tres óssos...» té una connotació que no es dona mai en la vida real de les criatures, vol dir «un temps, qui sap quan...» «Una vegada» és molt diferent de «salta una vegada», «t'ho he dit dues vegades». En el moment que expliques aquest conte dones a través d'aquest





8-a



terme, conegut o desconegut per la criatura, una noció que tots hem après al conte. La noció de «una vegada hi havia» és una noció històrica. Algú deia que la història, la didàctica de la història, començava en el moment que una mestra obria la boca i deia: «Una vegada hi havia tres óssos que vivien junts en una caseta». Em temo també que la immensa majoria dels nens en el moment en què la mestra o la mare, o el pare, diu «tres óssos», en aquell precís moment se'ls han inventat, perquè és un animal que normalment no han vist. Són pocs els nens que han vist un ós de veritat al parc i alguns, potser, els que tenen un ós de joguina. Però, és clar, hi ha molta diferència entre un ós de joguina o un ós presoner i un ós de veritat. En aquest moment la criatura admet no sols una realitat nova sinó triple: «tres óssos». La criatura sent això i la seva vida ja no és només plena dels objectes que abasten els seus sentits, de les accions que ell mateix realitza, sinó que en el moment que escolta «Una vegada hi havia tres óssos» la seva vida ja s'ha allargat.

Vet aquí l'inventari del que unes primeres frases d'un conte van donant a la criatura:

«que vivien junts en una caseta al cor d'un bosc». Aquesta paraula «cor», quin sentit té pels vostres nens? Què es pensen que vol dir la paraula «cor»? El «cor de la poma», què és? Diferent del «vine aquí cor meu». Diferent del «cor del bosc». Però no hi haurà cap criatura que preguntí: «Senyoreta, què vol dir el cor del bosc?» Ho han sentit, ho han entès; han crescut. I amb el terme «tres óssos», la quantitat de coses que treballem! Agafem el dibuix dels tres óssos, en el qual es veu una taula parada i tres caps d'ós, el cap més gran, el mitjà i el petit, i on es veuen tres plats i on es veuen tres gots i on es veuen tres forquilles, etc. Ensenyem-ho a un nen petit: «Què hi veus aquí» I diu: «un ós, un ós, un ós, un, got, un got, un got...» En el moment que aquest nen ha sentit explicar el conte de «Els tres óssos» es mira el dibuix i diu: els tres óssos. Veieu què ha fet el llenguatge? El llenguatge ha fet que la criatura formuli d'una manera superior a la seva percepció, una realitat. I que d'ara endavant percebi els «tres». Quan abans només en percebia un, un i un.

Els nens més grans —cinc anys— potser sí que et fan el plural, però els més menudets, per què l'han de fer? El que passa és que el plural el fa el llenguatge. El mateix llenguatge és prou viu per crear-se estructures; estructures damunt d'una realitat. I no solament se les crea sinó que hi juga, i diu «petitó, petitonet», «una mica, una miqueta, una micarrona» Tot això, què és? És el llenguatge que ja s'ha pres ell mateix com un joc les coses petites; i el nen amb aquest joc del llenguatge està aprenent per damunt de la realitat. Ell encara no és capaç de fer tanta gradació... però ja és capaç de pescar la delicadesa del llenguatge. I quan és capaç de pescar la delicadesa del llenguatge és més capaç d'endinsar-se en la delicadesa de la realitat.

I cal recordar els nens sempre que hi ha savis que es discuteixen. Piaget deia: «Primer l'acció, després el llenguatge». Luria contestaria: «Però l'acció educadora molt sovint ha de ser regulada pel llenguatge.» No cal barallar-se. Mirem la mainada al Parvulari, i veurem que tots dos savis tenen raó:

l'acció prepara el buit, el lloc per al llenguatge; el llenguatge omple molt més que el buit de l'acció, i crea nova acció.

El Parvulari és una altra història. Només cal saber superar l'obsessió del «pre», de la «preparació», de la «pre-lectura», de la «pre-escriptura», del «pre-escolar», sabent que es tracta de cultivar la voluntat i la capacitat de plastificar el llenguatge de múltiples maneres: dibuixos, signes. Ja arribarem a descobrir l'escriptura que també volta no pas misteriosament, sinó agressivament, el nen.

En el Parvulari tot i continuant la tasca anterior tenim la feina enorme de preparar la criatura per a la plastificació de la llengua; quan fem agafar gust a les criatures per la llengua, pel so de la llengua, en el fons ja estem preparant la lectura i l'escriptura. Perquè al Parvulari el que cal aconseguir és que la criatura es fixi, no sols en què ha dit, sinó en la matèria sonora amb què ho diu, és a dir en la tira fònica. Cal que a l'Escola Bressol s'hagi presentat la tira fònica com alguna cosa divertida; els nens s'hi diverteixen molt amb la cançó, amb el conte. Presentar-la de manera que hi frueixin és preparar l'interès per la tira fònica que l'escriptura plastifica. Passa que per aprendre a llegir, els nens s'han de fixar en la matèria de la tira fònica independentment del significat de la tira fònica. S'han de fixar que això que els surt de la boca té unes unitats que són paraules, i aquestes paraules no tenen res a veure amb la realitat. A vegades són paraules molt petites, d'una realitat molt grossa. «Sol». El sol és una paraula curtíssima. El sol és una cosa molt gran que ens fa molta llum, molta calor... «la formigueta», és una paraula molt llarga quan la realitat és molt curta. I les paraules que s'assemblen? Resulta que són coses diferents, i ben diferents. «La taca, la caca, la maca». Si són quasi iguals! Sí que val molt la pena que ells vegin que hi ha paraules que s'assemblen molt però que volen dir coses molt diferents. Paraules que no s'assemblen i que volen dir coses molt iguals. «Banc» és una paraula curta. I «cadira» és una paraula més llarga. En canvi en un banc hi poden seure molts nens i en una cadira només un. Però a més, totes dues coses serveixen per a seure, i les paraules no s'assemblen gens.

Tot aquest joc que treballa amb la paraula és un joc que prepara per a la lectura i l'escriptura, i no hi ha dubte que es poden fer moltes menes de jocs. El folklore és bàsic; dintre el folklore no només hi ha els interessos del nen per la festa, no només hi ha les estructures del llenguatge, sinó que hi ha els sons. És en el folklore que hi ha tot de jocs de paraules amb els sons difícils. Per exemple, tot el folklore del món —excepte el xinès— té «liru, liru, lara, lara» per distingir entre la *l* i la *r*.

El «bim, bom, les campanes de Salom»; el «trenta quaranta, l'ametlla amarganta», com treballem el so /m/ o el so /t/.

El nen ha de ser conscient de tot el que està fent per pronunciar la llengua. Quan més conscient sigui de com està pronunciant la llengua, més preparat estarà per saber com l'ha d'escriure. Nosaltres transcrivim no el que diem sinó com pronunciem.

Fer pensar els nens si pronunciem amb la boca oberta o amb la boca tancada, si hi ha paraules que comencen amb la boca oberta, o si n'hi ha que





comencen amb la boca tancada. «Arbre» comença i acaba amb la boca oberta. I «pum, pum» comença i acaba amb la boca tancada. Hi ha paraules que peten, per exemple «petar». I paraules que bufen, «sopa», i paraules que fan riure si les diem amb el nas tapat: «pa-pa» no fa riure, «ma-ma» fa riure. Les criatures descobreixen rient que hi ha diferència entre el so /m/ i el so /p/ i que la diferència està en el nas. A la Universitat en direm: les nasals, les labials. Al Parvulari direm: les que fan riure si ens tapem el nas. De les oclusives en diem «les que peten»; de les fricatives, «les que bufen». Els nostres nens empren i poden conèixer tanta fonètica com s'estudia a la Universitat. I es posen contents amb aquests exercicis perquè els estem fent conscients d'un procés que ells estan vivint molt. Perquè no és senzill aprendre de parlar, no és senzill aprendre de pronunciar. Treballar la llengua de 0 a 6 anys és important. Estem ajudant a hominitzar el nen, estem ajudant de lligar la seva capacitat d'activitat sensorial, motriu i simbòlica i aconseguint que d'aquesta capacitat n'emergeixi el llenguatge primer i, tot seguit, les ganes de plastificar el llenguatge: la llengua oral, la llengua escrita. Allò que estem fent és ficar el nen en la cadena humana de la història i de la comunitat. Que parli molt, que xerri pels colzes. Parlar vol dir també saber fer silenci i escoltar, saber callar, saber preguntar, saber respondre, cantar, recitar. També a vegades els nens es barallen o discuteixen en comptes de parlar, però per fer les paus cal tornar a parlar.

Tota aquesta activitat al voltant de la llengua és essencial en el Parvulari com ho ha estat a l'Escola Bressol.

Algun lingüista arriscat ha dit que l'home no és altra cosa que un ésser traspassat pel llenguatge. Treballant amb la infància de 0-6 n'estem convençuts.

M.M.G



NOVETAT

PINTURA CREATIVA INFANTIL PER A ÚS INDIVIDUAL O COL·LECTIU

COLORS NO TÒXICS:
ACOLLITS A LES NORMES INTERNACIONALS D'HOMOLOGACIÓ DE PINTURES PER ALS INFANTS.



COLORES FINOS
ROSAL S/A

c/. Sant Gervasi de Cassoles, 75 - T. (93) 247 84 75. Barcelona-22.



escola 0-3

INFANTS TITELLAIRES

Monique BRÉAUTÉ i S. RAYNA

Avui es té, de mica en mica, una nova imatge dels infants. Així, un cert nombre de treballs donen compte dels recursos cognoscitius i socials, fins ara força infravalorats, àdhuc ignorats. Entre aquests treballs, les recerques dels CRESAS apunten des de fa alguns anys cap a la socialització dels infants i estudien les condicions favorables a aquesta socialització per tots els infants dins les col·lectivitats educatives.

Aquestes primeres recerques* han demostrat que:

—els infants no són «carbasses buides», sinó subjectes actius i curiosos, que es plantegen problemes complexos, que intenten de resoldre per ells mateixos amb una sorprenent tenacitat.

—els infants són capaços d'intercanviar no tan sols amb els adults, sinó també entre ells. Els seus intercanvis són variats i matisats i els permeten d'establir relacions socials constructives.

—les capacitats dels infants no es manifesten en qualsevol condició. Així es constata que algunes característiques de la situació afavoreixen llur aparició, sobretot:

- objectes i joguines que estimulin la seva creativitat, i en nombre suficient.
- un grup reduït d'infants, variable segons l'activitat proposada.
- un espai adequat a la naturalesa del joc.
- un o diversos adults presents, el paper dels quals és l'endegament de la situació i la seva actitud no serà de retracte, ni massa intervencionista, però sí participativa.

Aquestes recerques, basades en situacions endegades pels investigadors, ens han permès d'apuntalar aquesta nova concepció de la infància però la qüestió resta oberta en el què atany les condicions de vida real dels in-

* *L'échec scolaire n'est pas une fatalité.* ESF-1980.
Les bébés et les choses. PUF-1982.
Les bébés entre eux. PUF (en premsa)

fants (en les institucions que els acullen, escoles bressol, jardins d'infància, escoles maternal...). Una cosa és la realització pels investigadors d'algunes condicions experimentals puntuals dins l'institució, una altra cosa és tenir en compte les obligacions institucionals quotidianes per organitzar els diferents moments del dia.

És amb l'objectiu d'aportar elements de coneixement i de reflexió sobre l'endegament de les condicions de vida dels infants que hem emprès una recerca en col·laboració amb el conjunt del personal del jardí d'infants de la ciutat de París. Aquest jardí d'infants és un establiment regit per l'organisme gestor de les escoles bressol de París, que assegura l'admissió d'infants de dos a quatre anys, els pares dels quals treballin.

Aquesta nova recerca ha estat facilitada per la gestió de reflexió ja començada per aquest establiment, que inaugurava, especialment, una organització per grups d'infants d'edats diferents. Aquesta innovació va suscitar discussions, sobretot quant a activitats.

Des de 1977, hem estudiat conjuntament l'organització global del funcionament d'aquest establiment, i ens hem interessat tant pel que fa a l'acolliment, com pel referent als àpats o a les activitats de jocs. Les diverses transformacions empreses per les educadores van donar lloc a discussions amb els investigadors, enregistraments magnetoscòpics dels infants i una anàlisi comuna d'aquests documents en funció dels nostres objectius. Aquest treball global ens va permetre d'involucrar d'una manera progressiva el conjunt del personal: educadors, auxiliars de pericultura, agents de servei. També ens va permetre de preveure conjuntament noves transformacions al nivell del conjunt d'activitats proposades als infants, deixant així més lloc a les seves iniciatives, adequant-nos més al seu ritme, permetent que tinguessin un domini més gran de les situacions, vam poder constatar també transformacions en el comportament dels infants, que esdevenien més interessants i més participatius, establint entre ells intercanvis més elaborats i més harmoniosos. Aquestes constatacions van donar als adults una confiança més gran, pel que fa als infants.

Al llarg de totes aquestes observacions, vàrem anar veient de mica en mica, l'interès especial que els infants manifestaven espontàniament per experimentar per ells mateixos i dirigir una activitat molt desenvolupada pels adults al jardí d'infants: *els titelles*.

Els titelles al jardí d'infants

Aquesta activitat va néixer gràcies a la iniciativa i a la recerca personal de la Directora d'aquest establiment. Essent educadora de nens petits, es va interessar, de primer per la tècnica dels titelles i de la seva pràctica per infants d'aquesta edat. Així va enllestir espectacles que presentava tant a la secció que animava, com en d'altres seccions de l'establiment. La participació progressiva de les auxiliars i de les altres educadores, va permetre de convertir aquests espectacles en grans representacions recreatives, reagrupant tots els infants del jardí d'infància (60), diversos cops a l'any. Poc a poc es van anar constituint tota una sèrie de personatges-titelles que te-

BUTLLETA DE COMANDA

Ja tens tots els nostres dossiers
d'escola bressol i parvulari?

Doncs aprofita't ara que hem reeditat
els exhaurits.

Assenyala els exemplars que vulguis i te'ls
enviarem per reembossament més despeses d'enviament

- | | |
|---|-------------|
| <input type="checkbox"/> Observació i experimentació al parvulari | 660,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos | 430,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> L'alimentació del nen petit a l'escola bressol | 275,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> Folklore a l'escola bressol | 400,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> Material per al desenvolupament sensorial | 300,— ptes. |

Si vols qualsevol altre títol o números endarrerits
de les nostres revistes pots anotar-ho aquí.

-
-
-

Nom i Cognoms:

Adreça: Tel.

Població: D.P.

«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8



14-fàn

nien una existència pròpia dins l'establiment. A part els grans espectacles, aquest titelles eren utilitzats a les diferents seccions per petits espectacles que introduïen un tema o una activitat.

Així, avesats a espectacles variats, al seu abast, tot i que eren d'una qualitat tècnica elaborada, els infants van començar a crear *sainets* espontanis, ja fos a l'hora de menjar, clavant una mandarina o un troç de pa a la punta d'una forquilla, ja fos durant els jocs lliures, fent servir «legos», nines o titelles de dit, fins i tot a casa seva on, segons els pares, es posaven una *manyopla* a la mà per muntar un espectacle des del darrera d'un sofà. Va ser arran d'això que tots junts, els investigadors i els qui ho practicaven, vàrem prendre la decisió d'afavorir l'apropiació per part dels infants d'aquesta tècnica de titelles i de procurar-nos els mitjans per analitzar la seva producció. Fins aleshores els infants només tenien accés als titelles després dels espectacles realitzats pels adults. Es tractava, doncs, de donar-los l'ocasió de manipular-los i de verificar el que havien entès de la història. La nostra reflexió comuna ens va dur a precisar l'objectiu de la recerca i a estudiar la capacitat dels infants per elaborar junts *sainets* i per apropiat-se de les tècniques de l'espectacle, sense centrar-nos en el que era transmès directament als infants, més aviat cercant les condicions propícies a la manifestació de les seves pròpies produccions imaginatives. Per realitzar aquest objectiu, vàrem endegar un taller de titelles.

Posta a punt del taller de titelles

Per endegar aquest taller, vàrem procedir per aproximacions successives, segons les iniciatives de cadascuna. Les diferents etapes de preparació de la situació van ser enregistrades en el magnetoscopi, més tard analitzades i discutides durant les nostres reunions comunes. Aquesta gestió ens va dur a precisar (de mica en mica) algunes característiques de la situació, que finalment vàrem fer nostra. Heus aquí els punts essencials que se'n van desprendre progressivament:

- 1) *la creació d'un racó-titelles* a disposició dels infants, entre d'altres tallers, cosa que permet als infants de repartir-se en petits grups i de participar en aquest taller-titelles tant com volen.
- 2) *l'endegament d'una situació d'improvització*, limitada a dos infants titellaires, per la dificultat d'aquesta tasca, tot deixant-los intervenir l'un darrera l'altre segons ells mateixos, tal i com es feia en els altres tallers.
- 3) *la diferència d'aquest racó-titelles* en relació amb els altres tallers propicis als jocs simbòlics (racó-nines, racó-cuina, etc.) gràcies a:
 - *un petit guinyol* darrera el qual es col·loquen els dos titellaires; això permet d'una banda facilitar la seva col·laboració (tot limitant els seus desplaçaments i així la dispersió de les seves accions) i també situar-los davant els altres interlocutors i els espectadors.
 - *un públic*, que es va descobrir com element necessari de la situació —sense el qual no hi ha espectacle— i la constitució del qual fou afavorida al principi per la presència de l'educadora entre els espectadors.

• *titelles* que representaven en petit (per facilitar la manipulació dels infants) el conjunt dels personatges coneguts dels espectacles dels adults, als quals s'afegeixen alguns personatges nous, i accessoris diversos, utilitzables quan ho demanaven els infants.

Aquesta recerca, encara en curs d'anàlisi, és per nosaltres l'ocasió d'adonar-nos d'algunes capacitats d'aquests infants que fins ara no havíem abordat i que al mateix temps tenen un caràcter de creació imaginària, de comprensió i d'integració de regles socialment codificades com les de l'espectacle.

És el que intentarem de demostrar aquí, i il·lustrarem el nostre propòsit amb un exemple extret dels nostres films.

EXEMPLE:

En aquest exemple dues nenes, Noëline, de 3 anys i 2 mesos i Elisa de 3 anys i 3 mesos, van realitzar durant uns cinc minuts un petit espectacle davant infants de dos a quatre anys. Elles van manifestar clarament el desig de realitzar un espectacle juntes, Noëline empenyent la seva companya amb la seqüència precedent per deixar el seu lloc a Elisa i aquesta participant com espectador als espectacles precedents i acostant-se al guinyol quan sent que Noëline la crida.

Noëline i Elisa van realitzar un espectacle d'aproximadament 5 minuts, format per tres sainets. Aquests sainets estan separats per moments de transició on l'una o l'altra de les nenes, s'adreça al públic com per mantenir el seu interès durant les manipulacions ocasionades pels canvis de titelles.

Presentació de l'espectacle

Mentre Elisa s'instal·la, Noëline fa accionar amb gests amplis un titella-nena, «això ja ha passat, fins demà» diu com per cloure l'espectacle precedent.

Primer sainet: «El gos i la nena»

Elisa enfila un titella-gos i l'orienta cap a Noëline, fent «ouh, ouh, ouh, ben gentil!» Noëline mima tot seguit la por i respon: tinc por, tinc por! tot amagant el titella-nena darrera el guinyol. Elisa fa avançar aleshores el gos cap a la nena amagada, tot fent: «ouh, ouh, ouh!» més fort i amb un to més agressiu. Noëline fa sortir la nena, i, amb cara d'espantada, la torna a amagar darrera el guinyol, amagant-la així del gos, fent-la visible pel públic, i comenta: «ai, amaga't allà!» Elisa aleshores fa recular el gos, i diu amb veu dolça: «que és bufó!». Tot animant el gos i apaigant-lo, repeteix més poca poc: «que és bufó!». Noëline aleshores respon «no! és lleig ouh!» ara amb el titella amagat darrera el guinyol, repeteix: «l'he amagat!».

En aquest primer petit sainet, es pot veure amb quina rapidesa es munta un veritable diàleg teatral. Va seguit d'una petita escena molt viva, que





aquestes dues nenes improvisen amb la tècnica de la resposta ràpida, tenint en compte alhora la seva companya i el públic.

Elisa canvia aleshores de titella i omple l'espai en el que no surt res, a causa del canvi, tot mantenint el suspens; «què ha passat a... les nenes?», pregunta (ella) al públic.

Segon sainet: «l'ós i la nena»

Elisa ha reemplaçat el gos per un ós que fa girar tot seguit cap a Noëline, reprenent per conveniència: «què els ha passat?» Noëline fa reaparèixer immediatament la nena i la dirigeix cap a l'ós. Ella li respon, tot prenent un to de nena pidolaire: «oh, pare, si et plau, vols comprar caramels?» Elisa fa aleshores una mímica de sorpresa, cosa que duu Noëline a reforçar el seu to gemegaire, tot dient: «caramels, pare, caramels!» Elisa fa desaparèixer l'ós darrera el guinyol, com per anar-hi a buscar quelcom, el treu i l'acosta a la nena, que toca, tot fent sorolls de boca. (Fa veure que li porta caramels) Noëline tot seguit fa recular la nena, la gira de cara a ella i diu amb un to queixós: «oh! m'has fet mal a les dents!» Tot seguit emet crits de dolor, tot fent cara de llàstima, després fa estirar la nena a la part del davant del guinyol i s'inclina sobre ella com per fer-li un manyac protector. Elisa pren després un aire trist, contrit, i torna a fer desaparèixer l'ós darrera el guinyol. El torna a fer sortir, portant una cassola que li fa allargar a la nena a la vegada que intenta aixecar-li el cap, tot dient-li: «té, ja!». Noëline aleshores fa moure la nena, després se la treu de la mà i la reemplaça per un gos que fa que mengi tot seguit a la cassola oferta per l'ós.

En aquest segon sainet, les dues nenes es posen d'acord per inventar una nova història, amb uns canvis molt animats, donant proves de molta imaginació i de capacitat d'adaptació immediata.

Quan canvia de titella, Elisa prepara el públic: «el clown, ja ve!», diu, «el clown, el clown!».

Tercer sainet: «La dansa comuna»

Un cop ha col·locat el clown a la seva mà, Elisa proposa a Noëline: «anem a ballar!» Però Noëline té feina a donar menjar al seu gos i li respon, «després!» i afegeix: «d'aquí a una estona!», tot començant a endreçar la cassola. Mentrestant Elisa que sembla esperar Noëline, es col·loca a l'altra mà el gall i el presenta al públic, tot dient: «Hola! quiquiriquí, quiquiriquí!» Després, quan sent Noëline que diu: «anem a ballar!», li respon alegrement: «sí, sí, sí!» I mentre Noëline comença a fer ballar el gos al so d'una música de moda, que ella entona: «ta-ta-ro-ro!» Elisa acosta els seus dos titelles l'un a l'altre i proposa a Noëline o al seu gos; «dóna'm la mà!» Noëline accepta i acosta el seu titella als altres dos. Comença una dansa en conjunt, els tres titelles acostats com donant-se la mà, però no dura massa, ja que les dues nenes no canten el mateix i sobretot perden aviat l'equilibri, en fer ballar els titelles.

Retrobem en aquest **sainet** una recerca activa de col·laboració entre totes dues companyes, no creen un tema nou, però busquen divertir el seu públic amb una mena de «show». Noëline avisa aleshores els espectadors: «s'ha acabat!» i Elisa continua: «adéu! s'ha acabat!», mentre Noëline, amb un soroll de boca i un gest ampli, imita el tancament d'una cortina imaginària.

Una primera anàlisi d'aquesta seqüència ens mostra el desig de les dues nenes de col·laborar i la seva capacitat, sorprenent en aquesta edat, en realitzar una tasca tan complexa com pot ser la d'improvitzar juntes un petit espectacle. Cal adonar-nos que sense una preparació prèvia, aconsegueixen una veritable producció comuna. Es tracta de temes originals, que tracten d'una manera molt viva, amb la preocupació de captivar el públic. Ens sorprèn la seva capacitat d'escortar-se mútuament, de posar-se d'acord tot ajustant els seus propis projectes a les propostes de l'altra, de respectar l'alternança de l'acció i dels diàlegs. En resulten petits guions molt reeixits, que surten molt ràpidament amb una proposta de l'una o l'altra nena, i que evolucionen amb canvis als quals s'adapten totes dues per poder continuar la història.

Els diferents sainets, així com les transicions són als nostres ulls una veritable producció teatral, que es diferencia clarament dels altres jocs simbòlics correntment observats en els infants d'aquesta edat. Elles utilitzen regles i procediments dramàtics la finalitat dels quals és la de crear i mantenir l'interès del públic. És així que podem fer palès:

—el reforçament de les actituds i de les mímiques, la repetició d'enunciats, dels canvis de veu segons el personatge que es fa servir, entonacions i comentaris que cerquen fer més explícita la intenció;

—«trucs d'escenes» com per exemple amagar-li la nena al gos, tot i que és visible pel públic;

—estratègies de transició per mantenir l'interès del públic entre els **sainets**.

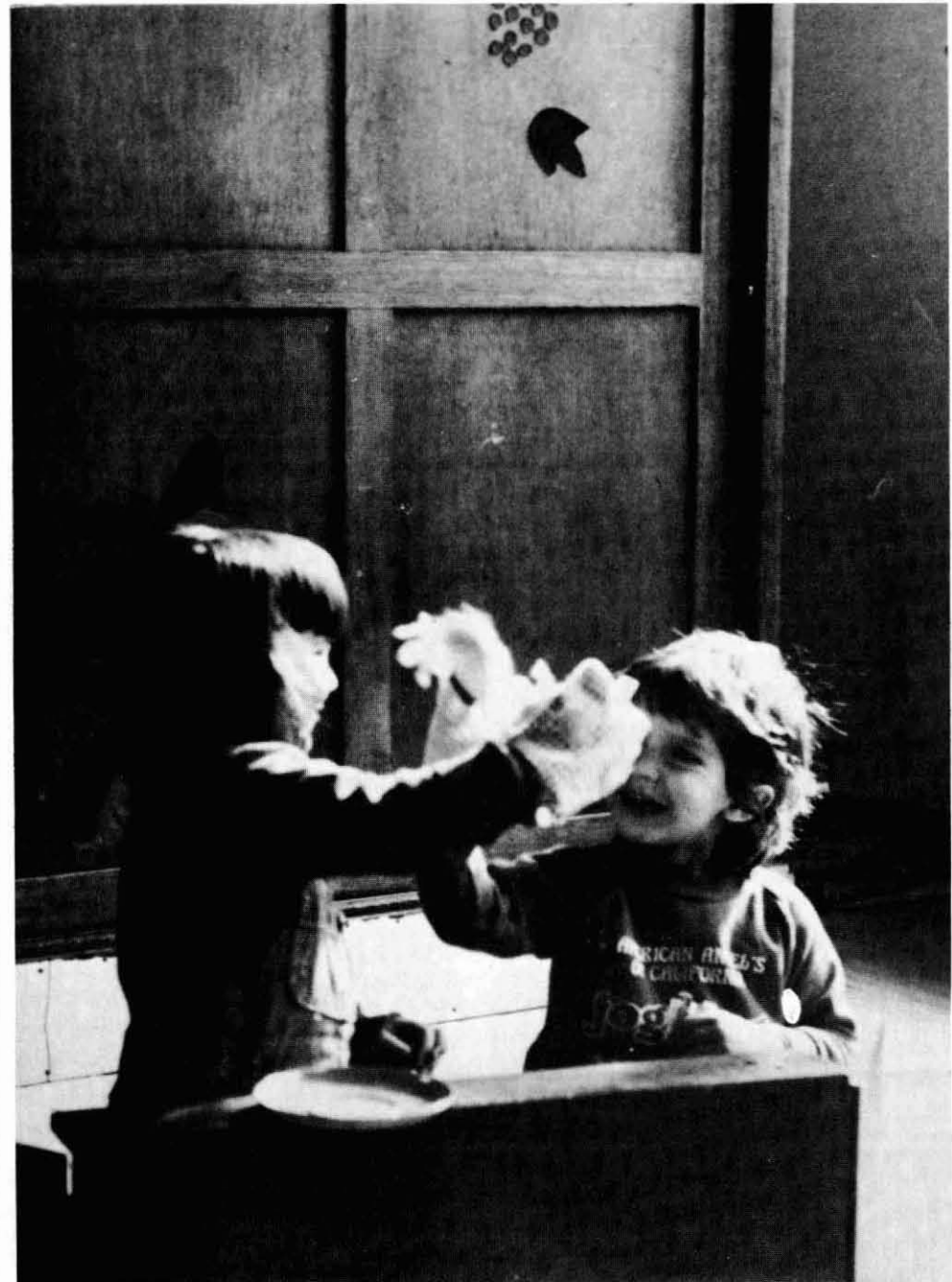
Aquests procediments els retrobem també en el contingut dels **sainets**: el primer té suport en la contradicció —és lleig, és bufó— el segon en el mateix tema però tractat de manera més complexa, ja que és el gest amable del regal el que és interpretat com agressió; el tercer **sainet** de dansa prescindeix del comentari, però cal adonar-se que els grans espectacles que es proposen als infants estan sempre fets de seqüències-gags, interromputs per ballets. Veiem doncs, que no són les històries, els guions dels adults el que els infants reproduïxen, sinó que utilitzen a graïent procediments d'espectacles realitzats pels adults per tractar temes que els són propis.

M.B. - S.R.

CRESAS. INRP. París.

Aquest article ha estat fet a partir d'un treball comú, dut a terme per un equip d'investigadors del C.R.E.S.A.S.-I.N.R.P. (29, rue d'Ulm 75005 París) i l'equip de les educadores d'un jardí d'infants de la ciutat de París (1, rue du Docteur Victor Hutinel - 75013 París).

Fotos: M. Ballion (CRESAS)



bones pensades

UNA MONA DE PÀSQUA

Les fotografies parlen!



Un cap de setmana a Saifores amb mestres del Tarragonès. Allí vam presentar **In-fàn-ci-a** i vam aprofitar per fer una mona de Pasqua enganxant amb sucre cremat galetes de totes mides, de tots colors, de totes textures...

Deixeu córrer la imaginació i observeu detingudament totes les possibilitats que aquests materials us ofereixen. Proveu-ho amb els infants i veureu com ens superen amb creació i imaginació!



escola 3-6

La dramatització és una activitat que té un doble aspecte: festiu i didàctic. Si d'una banda genera joia, per l'altra ajuda l'infant a: sentir-se dins d'un grup i coordinar-se amb els altres, orientar-se en l'espai i el temps, adaptar el seu ritme d'acció al dels altres nens, desvetllar la seva imaginació i la seva creativitat, trobar els seus propis llenguatges i viure experiències que li són alienes i que l'ajuden a madurar.

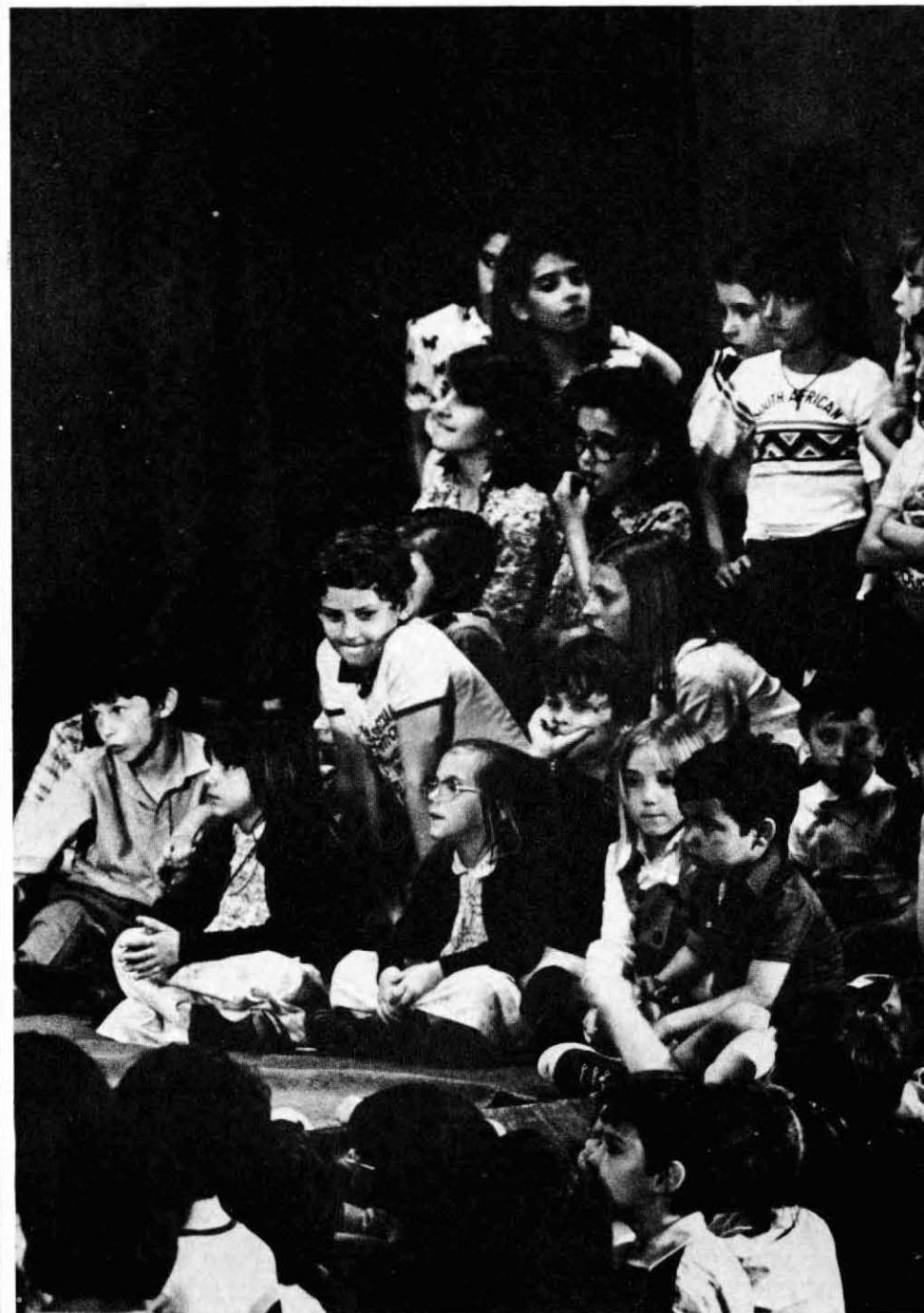
LA DRAMATITZACIÓ EN EL PARVULARI

CARME AYMERICH i BARBANY

La dramatització i la trama argumental

La *dramatització* té sempre una trama argumental, en la qual passen coses que poden tenir lloc en diferents espais i en situacions temporals diverses, a diferència del *joc d'expressió* en el qual es recrea un fet o una situació que té un marc d'acció únic i situat en el present.

Per tant, la dramatització, feta amb nens petits, parteix sempre d'una narració. I no n'hi ha cap de tan adaptada a la manera de ser i a la manera de fer dels infants que els contes. Un conte ben triat dóna sempre lloc a situacions divertides, a dramatitzacions animades, viscudes amb sinceritat. És, però, important que el conte sigui ben explicat. Ha de ser ben après per part del mestre, conèixer bé els personatges que hi entren i els seus diferents capteniments i tenir-lo tan ben memoritzat que permeti una narració fluïda, dinàmica i expressiva. I, evidentment, que sigui ben escollit i que, en contar-lo, es posi a l'abast dels nens i de les seves possibilitats de comprensió i d'assimilació.





Per què dramatitzem amb els infants

Quan els nens han escoltat un conte, han sentit viure dintre seu cada personatge i les seves peripècies, desitgen *seguir jugant* amb el conte, talment com ho fan amb tota cosa que els interessa. I jugar amb el conte, donar-li una continuïtat, és dramatitzar-lo, fer-lo reviuir per mitjà del joc dramàtic per tal de recrear-lo en la seva totalitat.

La dramatització provoca una situació joiosa en la qual cal que els infants es coordinin i es completin l'un a l'altre per oferir tot el conjunt dels personatges i llurs comeses i aventures. La motivació de cada nen es fon en una motivació comuna que els empeny a fer-se disponibles i a superar els seus petits recels, reserves, inhibicions i tensions per donar-se generosament al joc emprès entre tots.

Els porta, també, a trobar els seus llenguatges de comunicació, ja sigui pel gest, la paraula, els desplaçaments o el ritme. Els obliga a posar en joc la seva capacitat d'atenció per tal de captar i de retenir els aspectes formals del conte, la dinàmica del seu argument i les característiques dels seus personatges, cosa que, d'altra banda, no seria possible sense la participació del mestre, el qual actua sempre d'animador, com si fos un més dels participants en el gran joc.

La dramatització ajuda els infants a adquirir un domini dels diferents espais on es mouen, tot coordinant-los amb els dels altres, en llurs desplaçaments i en la situació dels personatges estàtics, els quals juguen, també, un paper important. El ritme de l'acció —tant en l'aspecte seqüencial de l'argument com de l'acció concreta dels personatges— representa una descoberta constant i renovada de la fluïdesa del temps, cosa molt positiva en nens petits, tan decantats a adaptar-ho tot a llur propi ritme.

Un dels aspectes més interessants de la dramatització és que exigeix un comportament imaginatiu, ja que no es tracta, només, de recrear uns personatges, sinó que cadascú ha d'inventar la manera de fer-los presents i vius, incorporant-se als seus llenguatges i capteniments: així veiem com els infants es mouen i s'expressen com ho faria un brau cavaller, una vellea tremolosa, un cavall impetuós o un vell arbre de branques feixugues.

La presència d'un narrador. Espontaneïtat o directivitat?

En una dramatització de nens petits és del tot necessària la participació del mestre, el paper del qual serà sempre d'animador i no pas de director. Però un animador capaç de saber suggerir, de traspasar la seva il·lusió, d'induir a l'acció i a les intervencions. Que sàpiga, també intuir el moment psicològic del nen per tal de motivar la seva cooperació amb el llenguatge que li sigui més fàcil de desplegar, que sigui com la memòria del grup, capaç d'evocar amb la seva paraula tota la càrrega d'afectivitat continguda en el conte.

Només si ho fa amb entusiasme, amb veritable fe en les possibilitats crea-

dores dels nens i en la seva capacitat de resposta a un estímul proposat amb alegria, podrà animar el joc dramàtic sense assumir-ne una directivitat que desvirtuaria el caràcter lliure i lúdic de la dramatització. Cal recordar aquest caràcter lúdic de la dramatització —no en va se l'anomena, també, joc dramàtic— per acabar de descobrir les seves característiques. Podríem situar-la en el grup dels jocs didàctics per tal que, si d'una banda participa del plaer, l'espontaneïtat i la llibertat i creativitat propis de tota mena de jocs, per l'altra conté uns objectius que regeixen l'acció i l'encaminen al desenvolupament i maduració d'uns aspectes i facultats específics i concrets. Com tot joc didàctic, la intervenció de l'adult-animador es fa ben palesa en la preparació i execució en el cas de la dramatització, o bé en la confecció i plantejament en altres menes de jocs.

Conveniència d'organitzar dramatitzacions sovint i per quines raons

Creiem veritablement que és convenient d'organitzar ben sovint —tant com es pugui— dramatitzacions entre els infants.

Atorguem una gran preferència a la dramatització de contes. Però no deixen de ser interessants les dramatitzacions referides a molts aprenentatges dels que proposa el parvulari: el pas dels dies de la setmana, de les estacions, el pas dels núvols, de la lluna amb les seves variants de formes, el sol, les flors i els arbres, els animals i la vida de la ciutat, del poble, de casa. Tota mena d'esdeveniment al que puguem adaptar una trajectòria que comenci i acabi pot transformar-se en dramatització. I si volem limitar-nos a un fet concret, sense implicacions argumentals, podem reduir la complexitat de la dramatització en un joc d'expressió, alegre i festiu, el qual amb la seva càrrega de continguts simbòlics, és un estímul constant a l'atenció, l'observació, la imaginació i la creativitat dels nens.

La creació d'un ambient. Clima, caràcter, circumstància i accessoris

És evident que les dramatitzacions necessiten, com tota activitat que vol ser fecunda, una ambientació adient. Però la dramatització crea, ella mateixa, aquest ambient ja desvetllat, inicialment, per la narració: ambient d'amistat, d'il·lusió i de joia, el qual engendra un clima d'afectivitat que es traspassa, s'encomana i ens penetra i s'apodera de tots i de cadascú de nosaltres.

Però, per aconseguir-ho, hem de creure en el que fem, saber que és, realment, una activitat positiva, alliberadora de tensions, creadora d'aptituds, desvetlladora de facultats.

El seu caràcter alliberador té uns aspectes relaxants que ajuden a canalitzar l'agressivitat d'alguns infants o la seva emotivitat excessiva per a





transformar-les en actituds pròpies d'uns personatges de ficció les quals serveixen de descàrrega afectiva i neutralitzadora. És, precisament, mercès al doble joc de la ficció dels personatges i de la sinceritat de les vivències afectives que s'hi impliquen, que han estat possibles aquestes descàrregues i que s'han canalitzat sense produir trencadissa.

Per aquestes raons, cada nen, immers en la seva circumstància personal i ambiental troba en l'ambient i el clima que es creen al voltant de cada joc dramàtic i del seu caràcter de simbolisme polifacètic i múltiple, una possibilitat de canalitzar i donar sortida als seus sentiments, als seus desitjos i fins als seus petits fracassos i frustracions. La sensibilitat i la intuïció dels infants van més enllà de les nostres previsions; i és en el joc de ficció, acceptat com a tal però viscut amb sinceritat, on el nen troba el camí d'alliberament que sovint li és tan necessari.

En la invenció d'accessoris i màscares —baldament siguin fets amb paper de diari— que donen caràcter als personatges i ajuden a ambientar-los i en la qual intervien conjuntament el mestre i la mainada, trobem noves ocasions d'exercitar la imaginació, de potenciar la creativitat i d'estendre els àmbits de l'afectivitat.

I, sobretot, no oblidem la música: un acompanyament musical subratlla i anima molts moments de la dramatització.

Com organitzar la dramatització en classes nombroses

L'experiència de molts anys de treballar en aquest camp, ens ha fet veure que el millor és fer dos o més grups de nens, proporcionats als personatges que intervien en el conte, comptant, evidentment, amb els que són persones, animals, éssers mítics o estàtics (tant si són de la naturalesa o objectes). Un petit grup, aplegat al voltant nostre, escolta el conte que els expliquem a mitja veu, però valent-nos de tots els nostres recursos expressius, mentre els altres nens treballen en alguna altra cosa ja preparada.

A continuació, aquest grupet ofereix la seva dramatització a tota la classe que hi participa amb sons d'acompanyament, si hi escauen. I, després, es repeteix el mateix amb l'altre grup, canviant de conte. Tots els nens hi han de participar, sense que cap d'ells quedi exclòs.

C.A.B.

QUE EN SÓN DE GRANS LES PETITES COSES DE CADA DIA!

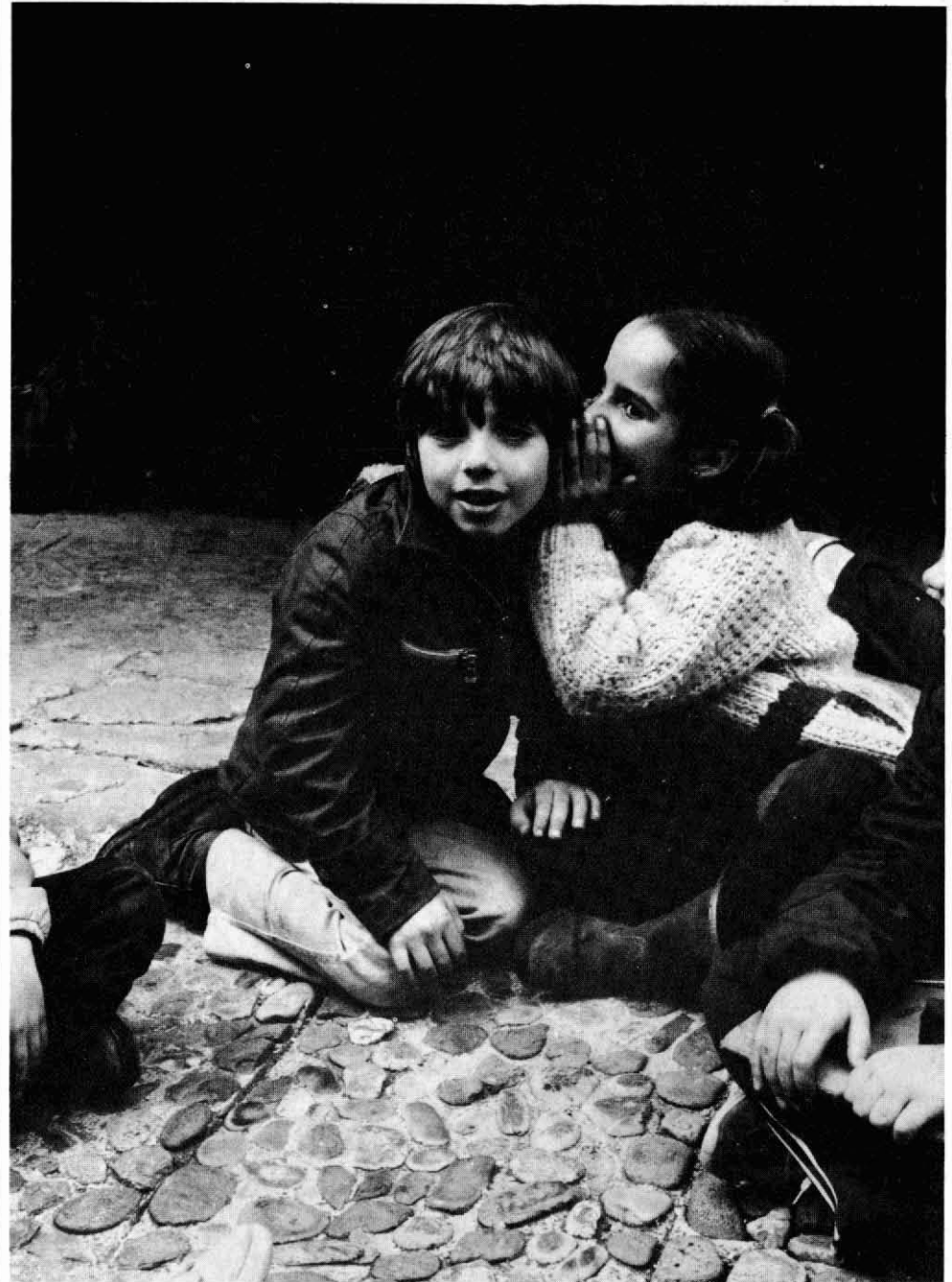
TINA ROIG I PLANS - ROSER ROS I VILANOVA

Si féssim un inventari de les activitats que fem a la classe al llarg de tot el curs, veuríem amb gran sorpresa que una bona part del temps se'n va en fer entendre als infants la importància d'establir una bona entesa, una bona convivència entre nosaltres mateixos, en fer-los veure la necessitat d'elaborar normes de convivència i de bona ciutadania. I aquestes estones, aquests bocins esgarrapats dels «horaris oficials» de «les programacions» no estan mai o gairebé mai contemplats ni comptabilitzats perquè evidentment no són matèries instrumentals i com a tals «coses» tenen una importància... diguem-ne ben minsa per a aquells qui no es troben amb la realitat de cada dia, on una bona colla d'infants (sovint una bona colla massa nombrosa d'aquests) ens fa plantejar com a primera qüestió important del trimestre, o del dia, si molt convé, com fer tota aquesta reflexió, tota aquesta elaboració de pautes i normes de conducta social.

Perquè, després d'una d'aquestes reflexions, moltes vegades hi ha un nen que et diu: «sí senyor, tot això està molt bé, però després de tot a mi els nens em continuen pegant»? O quan un matí, després d'una baralla entre companys d'una mateixa classe, n'hem parlat, n'hem tret normes generals d'actuació i llavors ens ve la mare del nen que ha estat pegat i et diu amb el millor dels seus somriures: «no, si jo ja li ho dic al nen, tu no peguis, però si són els altres que et peguen primer, tu t'hi has de tornar.» I malgrat totes les nostres intencions, els nens continuen agredint-se, i a les reunions de classe sempre surt la mateixa musiqueta «en tal ha pegat en qual».

Però a l'escola continuem creient en aquesta gran lliçó, i els mestres dels petits sabem per pròpia experiència com és d'important dedicar les estones que calgui a aprendre a viure plegats, petits amb petits, petits amb grans, intentant respectar al màxim els interessos de tothom.

Però els conflictes de la vida col·lectiva no només estan donats per situacions d'aquelles que ja les veiem venir, no. Moltes vegades, convé que l'infant es trobi davant de situacions que ell mateix ha de resoldre, situacions que el fan pensar què vol fer, com ho ha de fer, quins passos ha



Respectar i estimar els seus secrets és una forma d'educar.

ci-23



Respectar el seu ritme de treball. Deixar-los observar, parlar, fer... al seu aire.

24-a



Tenir estones per riure, és molt bo!!

de seguir dins la classe per fer allò que ha decidit de fer... Però perquè els infants de la nostra classe puguin organitzar el seu temps (per petit que sigui aquest lapsus de temps), els hem de proporcionar situacions que els condueixin a actuar d'aquesta manera. I aquí tenim un gran paperàs a jugar els grans, els qui vetllem perquè la seva educació sigui adequada a les seves necessitats, els qui volem que l'estada a l'escola signifiqui un pas endavant i positiu cap al seu creixement com a individu. En aquestes situacions, que varien a cada curs i segons el grup de nens que tenim al davant, la presència del mestre sembla que no es deixi sentir, però en realitat està fent de director d'orquestra sense que aparentment ningú no el vegi... Aquesta lliçó d'autonomia personal arriba a donar els seus fruits quan s'ha sabut portar a terme amb la certesa que hi ha unes pautes que cal anar marcant, no pas amb la convicció que aquestes són les úniques vàlides i les millors, sinó amb la seguretat que l'individu que ha estat educat en unes pautes de conducta raonades i interioritzades, serà capaç d'elaborar les seves pròpies maneres d'actuar, d'acord amb ell mateix i mirant de no impedir la bona convivència amb els altres que l'envolten i l'ajuden a ser ell mateix.

Tot això demana per part de l'adult, del mestre, un exigir (al nivell adequat!) les pautes de conducta i els hàbits que han estat acceptats com a vàlids, un explicar i ajudar per tal de facilitar el seu acompliment. Així doncs, a la classe cal decidir o explicar on són els fulls per treballar, els llapis, els llibres de consulta, quins materials es poden fer servir sense ajut del mestre, quins altres només es poden agafar quan el mestre ho indiqui, quins materials són de joc, quins són de treball. Cal anar repetint aquests fets quotidians, cal anunciar quan la rutina d'un fet quotidià ha canviat de direcció, de lloc o d'enfocament. Quan procurem que cada una d'aquestes petites coses s'esdevinguin de manera planera i preveient qual-sevol conflicte que puguin generar, o aprofitant el petit o gran conflicte que no hem estat prou amatents en evitar, quan tenim la seguretat que això ha estat així (costa però un bon tros de feina estar ben segur de tot això), quan ja tenim aquesta seguretat, és quan veiem que els aprenentatges van madurant, quan sembla que els esdeveniments flueixen amb naturalitat (ens l'hem ben guanyada i ben buscada aquesta naturalitat!)... És llavors quan diem: «aquest segon trimestre sembla que les coses funcionin sense adonar-te'n tu mateix», «quan comença el trimestre necessites una setmana per posar a joc les criatures, i un cop fet això, tot va sobre rodes...» Ja ho podem dir, ja, tot això, que els nostres esforços ens ha costat!

La tasca d'aquest mestre que intenta no ser autoritari és molt complexa; cal buscar mil maneres de resoldre el treball i la vida de la classe mirant de proporcionar als infants situacions per exercir la seva autonomia, que de moment hem d'escriure amb lletres minúscules, petites i una mica tímides però que en definitiva són fonamentals per acomplir els objectius bàsics de l'educació.



Ob! una marieta!! mira! mira!

D'altra banda, l'infant que té ocasions de donar la seva opinió, de veure que la seva opinió és tinguda en compte, de constatar que d'altres persones no tenen els mateixos punts de vista que ell, arriba a tenir confiança en ell mateix, es coneix les pròpies capacitats i les limitacions tant en el terreny moral com en el terreny intel·lectual.

Durant tot el curs, la relació mestre/infants hauria d'apuntar cap a l'autonomia d'aquest. Però això no és bufar i fer ampolles, cal reflexió, dedicació i valorar com educatiu i molt important tot el temps «passat» en ajuda de l'infant que no sap, que no gosa, que no ha descobert que ell també pot opinar i formular pensaments i prendre decisions.

Aquestes decisions que podem fer prendre als petits de les escoles, semblen petites però llur importància és cabdal perquè a poc a poc els anem capacitant perquè prenguin altres menes de decisions. Però hem de ser conscients que com a mestres anem adquirint un compromís: quan l'infant dona la seva opinió, el mestre l'accepta si és convenient i en cas contrari, ha d'explicar-se amb arguments que siguin capaços de justificar la negativa. Que l'infant no pugui pensar mai que els grans guanyen perquè són grans i «manen» sinó perquè han sabut donar la seva opinió.

Tot això ajuda que els infants adquireixen els valors morals no per un mecanisme d'absorció dels costums que veuen fer en el seu medi, sinó perquè els hauran construït des del seu interior a través de la interacció amb el medi.

Quantes vegades hem fomentat la desconfiança en el propi pensament i ho hem fet sovint en nom de l'educació! Pensem què fem quan davant d'un infant que ens dona una resposta correcta no ens preocupem de demanar-li com ha arribat a aquell resultat, i sí que ho demanem en canvi a aquell nen que no ens ha donat la resposta correcta que nosaltres esperaríem. A còpia d'errors corregits, el *nen-que-s'equivoca-sovint*, sap que la resposta correcta no és aquella que ha elaborat ell tot sol sinó aquella que li donarà el mestre fent cara de pomes agres quan haurà comprovat per *x* vegada el resultat erroni. I no obstant això, hi ha autors que s'han preocupat de dir-nos que l'infant no aprèn per les correccions que se li puguin fer des de l'exterior, l'infant aprèn quan ha aconseguit modificar les seves pròpies idees, les que portava a dins. I nosaltres mestres preocupats per una manera de fer que fomenta l'autonomia, encara no hem sabut trobar la manera que cada infant, s'equivoqui o no, expliqui el procés intern del seu raonament. I perquè això es pugui donar vol dir que hem de fomentar una manera de treballar el més autònoma possible pel que fa a les tasques de la classe, deixar enllestida d'una vegada la vida quotidiana de la classe, assegurar-nos que els esdeveniments mateixos marcaran el ritme de la classe per tal de poder-se dedicar cada cop més a conèixer el que s'esdevé als caparrons dels nostres petits. Però aquesta confiança en els raonaments d'un mateix no només l'hem de fomentar en els apre-

Parlar individualment...



Estones per organitzar-se, per fer lliurement el que els infants volen fer.



mentatges programats, sinó que cal que constantment incitem els infants a donar les seves opinions sobre l'organització de la classe, d'una festa o sobre com ho hem de fer per saber on volem col·locar els testos de la classe. És per tot això que durant el primer trimestre del curs, haurem de dedicar molts esforços a crear aquesta bona relació, i dedicar llargues estones a la reflexió conjunta dels fets de cada dia, tenint molt clar que mentre anem fent això, no perdem el temps sinó que més aviat estem permetent que a poc a poc, ajudant a crear una bona convivència i una relació cada cop millor, el temps que podrem dedicar a les qüestions més instrumentals serà més llarg i també més seriós i més madur.

Vet aquí el repte que tenim els mestres dels petits en la nostra societat: malgrat que tots els comentaris que sentim arreu siguin com aquest: «senyoreta que no l'ensenyaran de llegir al nen aquest curs? miri que el nen del veí ja en sap...».

O com aquest: «senyoreta *apreti'l*»; «mira nen que l'any que ve aniràs a primer i allà si que et faran treballar. Són tan petits ara, oi senyoreta?». O com aquell altre: «Tan petits i els treu a passejar senyoreta? Ai que bufons! Vol dir que no en perdrà cap?»

Tenim l'obligació de demostrar a tots, pares, mestres i ciutadans en general, que creiem en la tasca que estem fent, i que fent aquesta tasca contribuïm no a produir fornades d'estudiants creients i submisos a les decisions i opinions dels altres, sinó que contribuïm a educar petits ciutadans, autònoms, i que miren en confiança la vida.

**T.R.P.
R.R.V.**

infant i societat

Les limitacions en què es troba la dona que té fills, dins la societat, ens porten a la reclamació de condicions favorables per exercir l'opció que ha pres: fer de mare. Aquesta és una breu aproximació al tema.

DONA, MARE...

TERESA CLIMENT i CASTELLÓ

Amb curiositat, vaig anar seguint els primers nomenaments d'alts càrrecs de l'administració de l'Estat que es van fer després de les eleccions del 28 d'octubre passat. L'escàs nombre de dones nomenades em va portar a rumiar un cop més sobre el paper que les dones representem en la societat. Jo ja tenia emparaulat aquest article i el «filtre» que aquesta vegada vaig posar a la reflexió, va ser justament, el de les limitacions que les dones amb fills tenim per l'exercici de responsabilitats públiques i laborals. Afirmo sense embuts que tenim limitacions, perquè entenc que imposades per la situació o per nosaltres mateixes, acceptades de bon grat o per la força de les circumstàncies, esquivades per la voluntat d'aconseguir unes determinades fites o també, per què no?, per la irresponsabilitat..., el cert és que ens les trobem quotidianament i no sempre, ni de bon tros, ens en sortim ben parades.

Són aquestes limitacions definitives i inherents a la funció de mare? Podríem aconseguir d'alguna manera arraconar-les o, en tot cas, reduir-les substancialment?

Disposem de recursos o bé coneixem fórmules que puguin jugar a favor nostre en aquest camp?

Vet aquí tres qüestions fonamentals per a la reflexió sobre els lligams i dependències de la dona i el nen i la seva repercussió en la vida socio-professional de la dona.



**CERES, PINTURES DE DIT
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**



La meva, de reflexió, no és sinó l'expressió de la pròpia vivència, intentant en tot cas racionalitzar-la.

De les limitacions

Tenir un fill, vol dir assumir unes responsabilitats de tenir-ne cura, d'educar-lo..., les quals es concreten materialment en temps de dedicació a la funció de progenitor.

És evident que aquesta funció pot cavalcar amb d'altres activitats que tinguin la persona i que alguna d'aquestes quedi desplaçada, minvada o fins i tot anul·lada. Aquí apareixen, doncs, les limitacions a causa de tenir fills. Quan la decisió de tenir fills és presa conjuntament per una parella i consegüentment tots dos accepten les funcions que els són pròpies, les limitacions han de recaure també sobre tots dos. La realitat però, és que sovint, massa sovint, les limitacions queden decantades cap a la dona. Qui les decanta i en facilita el desequilibri?

Doncs, ho fem una mica entre tots. Ho provoquem molts cops nosaltres, le dones, amb una actitud de protagonisme exagerat respecte a tot el que fa referència al nen. Ningú no ho dubta: la mare és un element fonamental, però també ho és el pare, i a vegades ens costa d'acceptar-lo en pla d'igualtat. No en són menys responsables els homes, per als quals eludir responsabilitats en l'atenció dels fills, i més si són molt petits, els representa una temptació constant, i en la qual sovint cauen. Finalment, i diria bàsicament, el tram de valors i interessos socio-econòmics, culturals i polítics que inspiren la nostra societat es converteix en un marc de referència idoni per estimular i perpetuar les desigualtats.

Ja sé que aquest raonament és fet de forma molt simplista, però és justament per ser tan senzill i lògic el seu plantejament, que la seva tergiversació produeix més indignació.

Les limitacions d'ordre professional, cultural i polític que es deriven de la funció pròpia de ser pares han de ser assumides per tots dos i de forma conjunta.

Sobre la mentalitat...

No hi ha dubte que un canvi profund en les estructures mentals de les persones ens conduiria, no sense dificultats i contradiccions, a una valoració i pràctica més justa del tema.

És clar que aquesta mentalitat nova, a part de corregir actituds abans esmentades, passa per destronar velles, i desgraciadament vigents, concepcions com les de reservar a la dona la funció clau de mantenir el nucli familiar, de vetllar per tots i cadascun dels seus components, de donar suport a les iniciatives del seu company de manera abnegada... i tot això assumit i justificat pels sentiments i les emocions.

També passa aquesta nova mentalitat, per la renovació de les estructures sòcio-econòmiques que en funció de criteris i interessos minoritaris delimiten les possibilitats de la dona en general.

Cal afegir, encara, una important tasca de sensibilització la qual afavoreixi la voluntat col·lectiva de tendir cap aquesta societat nova, igualitària i per tant respectuosa amb els drets de tothom, també de les dones, és clar!

Recursos...

La nostra situació actual, però, és lluny encara d'aquesta realitat desitjada i cal cercar mitjans i recursos per pal·liar la distància.

La formulació teòrica de molts drets i reivindicacions de les dones ja està feta i reconeguda a través dels textos jurídics i polítics. Cal però, que això es concreti en reconeixement professional, en condicions laborals, en serveis d'informació i sensibilització i en la creació d'equipaments educatius i assistencials per part dels organismes públics. És també necessari que sigui assumit en la pràctica quotidiana pel conjunt de la societat i de manera especial pels homes que han de compartir la responsabilitat de tenir fills. Com passa en d'altres àmbits, sectors socials concrets fan de punta de llança i obren bretxa en aspectes importantíssims i no només pel servei concret i immediat que ofereixen, sinó també per allò que suposa de crear precedents, de sensibilitzar, d'aprofundir, de reivindicar... i a la llarga d'aconseguir que els seus objectius siguin assumits per l'administració.

Aquest seria el cas, per exemple, dels centres de planificació familiar, els quals sovint van començar a funcionar de la mà de ciutadans i professionals a qui movien més les necessitats constatades al seu entorn que no pas la capacitat que podien tenir i els recursos de què disposaven per assolir els seus objectius de manera molt satisfactòria.

També seria un d'aquests casos a mig aconseguir, el dels equipaments educatius per a la primera infància, que han estat reiteradament reclamats, i dels quals ja n'hi ha moltes i bones experiències, però que encara no se'ls ha donat el reconeixement necessari.

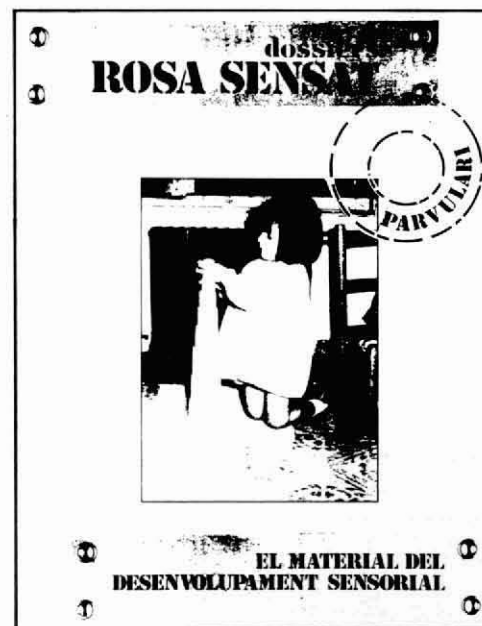
De tota manera, no és coherent parlar dels centres educatius com si fossin exclusivament recursos que donen suport a la dona i li faciliten la seva promoció. És més complex, en tant que intervé de forma directa un altre element actiu que és el nen.

Massa sovint quan la gent parla, reivindica o es planteja l'ús de les guarderies, ho fa pensant en allò que suposa d'horari lliure per a la mare, d'horari laboral sobretot, i aquesta és només una dimensió. Si no fos així no tindríem tants dubtes, d'inseguretats o fins i tot de sentiment de culpabilitat quan decidim deixar els fills petits a l'escola.

El nen petit no és com un llibre o una peça de ceràmica, que si el deixes en un prestatge ja queda resguardat. No n'hi ha prou amb deixar-lo a cura d'algú amb molta bona fe, que sens dubte li subministrarà l'alimentació indicada, que intentarà que dormi quan correspon, i que vigilarà que no prengui mal. Amb aquestes garanties ni els infants ni els pares no en tenim prou.

dossiers ROSA SENSAT

- Aquest nou dossier, amb una part expositiva i una altra pràctica, ens presenta diferents activitats per a la manipulació de materials.





Nosaltres no volem, per compensar limitacions com a dones, renunciar a la funció de mares i desprendre'ns de la tasca educativa que això comporta. Ben al contrari, volem completar i enriquir aquesta tasca tot compartint-la amb una institució educativa de la qual coneguem els seus criteris i a la qual tinguem confiança.

Per a mi, i molts d'altres, aquesta institució és l'escola-bressol que acull el nen petit i que li dóna afecte, seguretat, l'estimula a descobrir el seu entorn, li facilita la relació amb d'altres nens i altres adults, li traspasa pautes de convivència, l'ajuda a ser autònom... en definitiva, l'ajuda a créixer de forma integral.

Estem convençuts que no s'han d'escatimar esforços per aconseguir que l'escola-bressol sigui una realitat accessible a tots els infants del país. És un dret que ells tenen i que també tenim les dones.

Finalment em sembla importantíssim d'assenyalar que hi ha molts d'altres factors que ens poden apropar al context social que voldríem. Són el conjunt d'elements que contribueixen al millorament de la qualitat de la vida de les persones, tant físicament com espiritualment i que va des de l'existència de zones verdes suficientment àmplies, equipaments esportius, parcs infantils, àmbits de relació ciutadana, ofertes culturals diverses, xarxes de biblioteques, habitatges més amplis... fins a l'assoliment d'horaris laborals més reduïts, condicions ambientals més humanes (sense pol·lució, sorolls...), possibilitats d'esbarjo i culturalització col·lectives, etc.

És cert que aconseguir aquestes fites sovint ens sembla ratllar la utopia, però per a la majoria de nosaltres, que som els qui vivim en nuclis urbans l'objectiu és aconseguir-ho.

Per la gent que hem decidit tenir fills, això també es traudeix en reivindicar poder fer de pares: tenir més temps per jugar amb els infants, explicar contes, fer-ho en espais adequats, facilitar-los que terregin, nedin, cantin, escoltin música, es relacionin...

Sin tinguéssim aquestes possibilitats, l'escola-bressol també fóra necessària, però mai hauria de fer la tasca de suplència que a vegades ha de fer.

T.C.C.

30-fàn



visca la pepa!

LA CONSTITUCIÓ
TE QUATRE ANYS
I MIG.



UWU DEIMU
VIAU UUCU?
TICU IICR
CTUUEITA

ELS AJUNTAMENTS
N'ACABEN DE FER
QUATRE.



UWU DEIMU
VIAU UUCU?
TICU IICR
CTUUEITA

I FALTA POC PERQUE
LA GENERALITAT
ELS FACI...

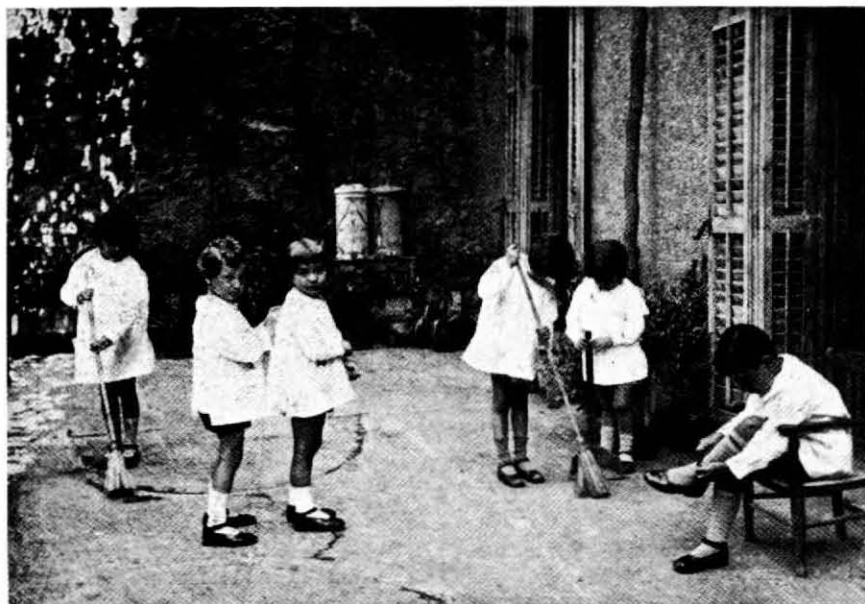


UWU DEIMU
VIAU UUCU?
TICU IICR
CTUUEITA

FET I FET, NO TOT HOM
POT PRESUMIR
DE PERTANYER A
UNA GENERACIÓ
COM LA MEVA !!



ERESA DURAN 83



TEMPS ERA TEMPS...

Dolors Canals, una de les grans mestres parvulistes que hem tingut. El seu treball delicat i seriós, la seva valuosa aportació i aprofundiment en l'educació dels infants, fonamentada en la realitat de la «Casa dels nens» i contrastada constantment en l'estudi, són un excel·lent exemple de com s'ha de treballar. Us oferim el seu discurs en la inauguració d'un nou edifici, una mostra del fantàstic progrés i innovació en la pràctica pedagògica a principis de segle. A través d'ell podem veure la sensibilitat dels poders públics de l'època en saber acollir i recollir tot el que de positiu i amb pocs mitjans els mestres conscients ja havien convertit en realitat.

L'ESCOLA PÚBLICA DE BARCELONA I EL MÈTODE MONTESSORI

MARIA DOLORS CANALS*

* Discurs de la Srta. Maria Dolors Canals en l'acte inaugural del nou estatge de la «Casa dels Nens» Extret de: «L'Escola Pública de Barcelona i el Mètode Montessori.» Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. 11 de març de 1933.

Honorables Srs.: Avui Barcelona celebra oficialment, per primera vegada, el trasllat d'una Escola Municipal Montessori; però jo diria que no celebrem el trasllat d'una Escola, sinó que celebrem més aviat els resultats, i, per tant, la consolidació ferma de les Escoles Montessorianes que hi ha arreu de Catalunya, que amb llur treball silenciós i continuat han aconseguit començar avui a recollir els fruits de la llavor que varen sembrar anys enrera els capdavanters del moviment montessorià de la nostra terra.

L'any 1912, varen arribar a la nostra ciutat les primeres noves de les meravelles que obtenia la Dra. Montessori amb nens, dels dos anys i mig als set, i no us escandalitzeu si he dit meravelles, perquè jo crec que realment ho eren, si ens situem 20 anys enrera, en què evidentment els nens no trobaven a l'Escola l'ambient i el respecte que hi troben avui.

Al Col·legi Mont d'Or, recordat de tots, se sentiren ja les frisançes precursors de les immiments renovacions pedagògiques, i s'aplicaren, en part, les doctrines montessorianes; més tard, varen iniciar-se unes classes a la casa de Maternitat, i fou l'any 1914 que la Mancomunitat i els Ajuntaments de Barcelona i Lleida pensionaren set mestresses perquè anessin a Roma, a beure a la font primera els principis que més tard havien de renovar la vida escolar de tots els nostres nens, perquè, si no els procediments, l'esperit montessorià s'ha infiltrat poc o molt a totes les Escoles de la nostra ciutat i a moltes d'arreu de Catalunya.

En començar el curs de 1914 a 1915, la Mancomunitat de Catalunya creà una Escola Montessori que posà sota la direcció de la Srta. Macheroni, dilecta deixeble de la Directora, i amb entusiastes col·laboradores ex-pensionades per la mateixa Mancomunitat.

L'any 1915, l'Excm. Ajuntament donà les facilitats convenients perquè l'Escola Nacional de pàrvuls de la Sra. Celestina Vigneaux es convertís en Escola Montessori, i fou en aquella Escola on vàrem posar els nostres primers anhels i les nostres primeres il·lusions pedagògiques.

El mateix any 1915, l'Excm. Ajuntament creà també l'Escola Municipal Montessori del carrer de la Tapineria, sota la direcció de la Sra. Mercè Climent, escola traslladada actualment al carrer d'Ataulf, el local de la qual ha pogut ampliar-se.

En començar l'any 1917, va néixer l'Escola que avui ens agermana tots, en un humil pis del carrer de Balmes, escola que treballà aquest mig curs tan sols amb vint deixebles, perquè sols per a 20 hi havia mobiliari. El curs següent la matrícula fou de 40 i els resultats que obteníem ens esperonaven a estimar i tenir cada dia més fe en els procediments i doctrines que aplicàvem.

Moltes companyes i amics que l'havien visitada, ens deien, com volent-nos fer un honor:

«Oh! teniu els nens molt escollits». Això no era cert, però ens afalagava, per tal com aquesta Escola ha estat sempre una escola per a tots els nens, per als nens de totes les classes socials; de rics i de pobres: de tots; perquè els nens, en entrar a l'Escola, tenen per al Mestre la mateixa riquesa de possibilitats i la mateixa pobresa de coneixements. El que tenen els nostres nens és aquella seguretat d'ells mateixos, i aquella santa independència que els dona la vida de l'escola i que fa que realment es comportin com persones conscients, traduint-se aquesta vida en una certa serenitat i placidesa que es reflecteix en llurs rostres.

El juliol de l'any 1920, l'Escola es traslladà al local que avui deixem; al núm. 155 del carrer d'Aribau; allà la matrícula s'amplià fins a 70 nens, però les exigències de les demandes obligaren molt aviat a admetre'n 90 i actualment són 100 els deixebles matriculats.

Resultats que hem obtingut? Han estat altament satisfactoris, sobretot quant a l'educació de la voluntat i del caràcter, però fragmentaris, podem dir, en el desenrotllament d'aquestes facultats cabdals per haver de sortir forçosament els nens de l'Escola als 10 anys d'edat. Referint-nos a l'educació intel·lectual, l'any 1922 ingressaren a l'Institut Nacional de 2.^a Ensenyança els dos primers deixebles d'aquesta Escola i ho feren tot just acabats de complir els 10 anys i sense haver tingut cap preparació especial. De llavors ençà, gairebé cada any deixebles nostres han ingressat en centres oficials de segon ensenyament, sense haver-nos de doldre, fins avui, de cap suspens. Això ens demostra que els procediments seguits a l'Escola Montessori són eficients per a donar a les facultats del nen el desenrotllament necessari per a l'ensenyament superior, sense voler dir de cap manera que tots els nens que han anat a una Escola Montessori siguin superiors als d'altres Escoles, car, naturalment, també hem tingut deixebles endarrerits respecte als altres, però jo estic segura que aquest retard d'alguns hauria anat minvant, si haguessin pogut acabar a la mateixa Escola tota l'ensenyança elemental.

Actualment tenim un estol d'ex-deixebles, fins de 19 i 20 anys, que s'estimen encara l'Escola que ells van començar com si fos cosa pròpia i no passa dia que no rebem la visita d'un o altre alguns dels quals àdhuc es dolen que deixem les parets que els acolliren en llur infantesa.

He de confessar ara públicament que l'Escola Montessori del carrer d'Aribau, i segurament totes les Escoles montessorianes, han passat uns anys de veritable captiveri. Han estat els anys que volien foragitar de l'Escola la nostra llengua mare; llavors vam veure clarament, i per desgràcia vam haver de comprovar que és impossible una autèntica Escola Montessori si s'obligava els nens a una llengua que no és la pròpia i d'aquell captiveri encara avui en toquem les conseqüències, car la generalitat dels nens de 8 i 9 anys de la nostra Escola no pogueren, en el moment oportú, dirigir llurs facultats vers allò que havia de fer créixer llur intel·ligència quan tenien cinc o sis anys, que és quan comença a sentir-se el desig de la lectura, perquè, com he dit abans, trobaven les paperetes escrites en castellà i, naturalment, no entenent el que llegien, les deixaven. És que el mètode Montessori fa que els nens visquin una vida tan natural que de cap manera pogueren admetre l'artifici que suposa aprendre de llegir en una llengua que no era la que ells parlaven.

Altres han estat encara les penalitats que ha passat aquesta Escola Montessori, les quals, per bé que no ens han arribat tan profundament a l'ànima, han estat motiu que els fruits recollits fins avui no arribin als que esperem obtenir en la nova etapa de la vida de l'Escola, que avui comencem. La que s'ha fet sentir més, majorment en el grau elemental, ha estat la falta d'espai, quasi podria dir per a moure'ns. En una classe, on caben com a màxim 30 deixebles, han arribat a treballar-n'hi 41, la qual cosa ha fet que gairebé fos impossible d'aixecar-se per anar a canviar el material de treball sense destorbar bon nombre de companys, que moltes vegades en aquell moment estaven ben interessats en llur tasca. Això,

naturalment, per un dia, per vuit dies, no hauria significat res, però durant bona part de la vida escolar forçosament havia de traduir-se en un cert desordre i en un retard.

A més, ens trobàvem, de fa ja 4 ó 5 anys, que els nens que havien de sortir de la classe de pàrvuls no podien ingressar de seguida al grau elemental per falta de lloc, la majoria havien de romandre a pàrvuls fins que a l'elemental es produís alguna baixa; és evident que, encara que procuréssim que el nen s'interessés per altres exercicis, l'ambient de la classe, la vida en comú amb companys més o menys petits i als quals interessaven els exercicis que ells ja havien superat, feia que es trobessin sempre en un nivell de superioritat respecte als altres, i això ha pogut influir fins en llur caràcter i al mateix temps es trobaven en un ambient no gens adequat per a fer noves ascensions.

En contra dels inconvenients apuntats, podem dir que des de llur naixença gaudien la vida i el desenrotllament de l'Escola, al qual gaudi s'han ajuntat els pares, que sempre han estimat l'Escola de llurs fills i l'han considerada com una continuació de la vida de la llar, entenen ben bé que, perquè la vida de l'Escola tingui algun valor, pares i mestres han d'estar en perfecta cordialitat, i això ho hem aconseguit i ens en felicitem per tal com ha contribuït que l'Escola sigui molt estimada de tots els que la coneixen i és que, en part, també l'han viscuda. Avui, que se sent arreu del món, però especialment a la nostra terra, aquesta frisança per l'expansió i renovació de la vida, nosaltres sentim també una set montessoriana i sembla talment arribat el moment propici perquè el somni, afalagat dels primers anys d'Escola ençà, pugui convertir-se en realitat.

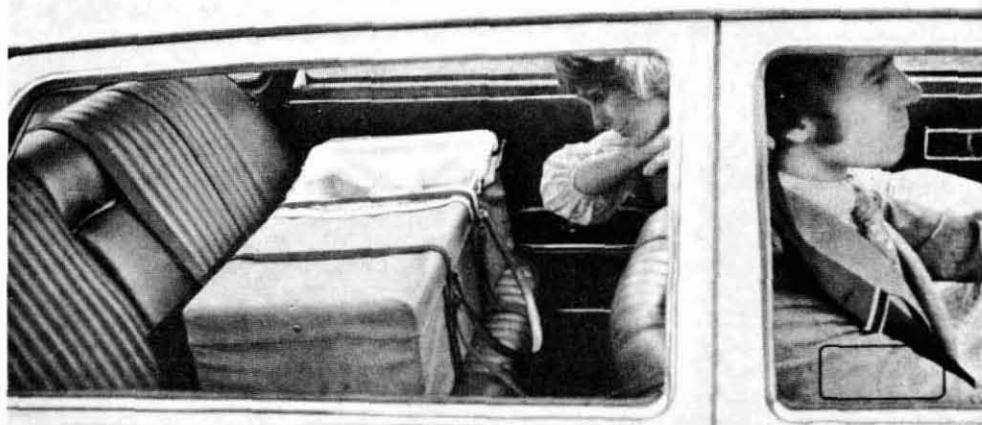
Ni els més escèptics respecte del Mètode no poden negar la influència que han tingut les doctrines de la Doctora en el camp de la Pedagogia vist que totes les nacions s'han preocupat de conèixer les bases on es fonamenten aquestes per a després aplicar-les segons les modalitats de cada país. D'aquí provenen els cursos ininterromputs que ha donat la Doctora Montessori, als quals han acudit Mestres de totes les parts del món.

Dins de poc i gràcies a l'ample esperit dels qui, des de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament, vetllen perquè la nostra ciutat estigui a l'altura pedagògica que li correspon com a seu de la Cultura catalana, Barcelona comptarà amb institucions montessorianes, on podran aplicar-se amb tota extensió els procediments que tant estimem.

D'altra part, la Dra. Montessori, enamorada de casa nostra, hi ha fet Pàtria, ¿no seria ben escaient d'ofere-li aquesta Institució, que avui neix, perquè amb el seu escalf i el seu assessorament ens ajudés o, més bé, ens donés la seguretat de treure'n florida exuberant? I, així com anys enrere sortien de Barcelona unes Mestres pensionades per anar a Roma a cercar noves normes pedagògiques, Barcelona cridaria ara planters d'educadors de tot el món perquè vinguessin a casa nostra a escoltar la veu fervent de la Doctora i a encomanar-se el seu entusiasme en l'art de tractar els nens i, al mateix temps, a veure els esplèndids resultats obtinguts a les Escoles controlades per ella.

No puc acabar sense complir amb un deure d'agraïment envers la Il·ltre. Comissió de Cultura. Senyor President: la fe en els procediments pedagògics que emprenem no ha minvat ni una guspira des de l'any 1914, en què tinguérem la sort d'escoltar la càlida paraula de la Dra. Montessori encesa de caritat per als nens com un vertader apòstol. Avui us agraim, en nom propi i per a tots els nens que en gaudiran, l'acord d'ampliar aquesta Escola Municipal, per tal que pugui donar-s'hi tota la primera ensenyança. Tingueu la seguretat, Il·ltre. senyor, que, si fins ara hem treballat amb deler per tal de fer florir el Mètode i l'Escola que ens honorem a dirigir, d'avui endavant la vostra comprensió dels problemes pedagògics i els mitjans que poseu al nostre abast, ens donaran ales per a ascendir cada dia pels camins de la Pedagogia científica, que és la que ha de portar la verdadera felicitat als nens de la nostra estimada Pàtria.

D.C.



infant i salut

COM VIATGEN ELS NENS EN AUTOMÒBIL

U.C.P.A.N., E. BRAZIS, M. COLL, L. MAYOL i J. PICAÑOL

Segons xifres de la *Dirección General de Tráfico*, el nombre de menors de 15 anys morts en accident de circulació a Espanya fou de 474 l'any 1978 i de 483 el 1979. D'aquests 957 nens morts, 461 eren vianants, 446 eren ocupants de vehicles i 50 ciclistes o ciclomotoristes. Si a les xifres de morts hi afegim les de ferits, tenim les de 6.220 vianants i 12.445 ocupants de vehicles, relació aproximada de 1:2. Per la província de Barcelona, i pels mateixos anys, les xifres són de 3.906 vianants i 2.022 ocupants de vehicles, entre morts i ferits, relació aproximada de 2:1.

En canvi, en un estudi de conjunt de 12 països europeus, que no inclou l'Estat espanyol, la relació vianants/ocupants de vehicles és de 4:1 pels menors de 15 anys morts en accident de trànsit. Les xifres vénen donades en tant per cent i són 60 % vianants, 25 % ciclistes i 15 % ocupants de vehicles. D'acord amb les xifres esmentades la comparació d'aquestes xifres absolutes i relatives ens indica que al nostre país els accidents de circulació resulten especialment greus pels nens que viatgen en automòbil si prenem com a referència l'Europa occidental. La relació sembla que ve a ésser més de tres vegades per l'Estat espanyol quant a morts; i de vuit vegades en el conjunt de morts i ferits.

Ja és sabut que el nen que viatga en un automòbil és molt vulnerable en cas d'accident. La seva talla fa que resulti fàcilment projectat contra les parets interiors del vehicle, i el volum i pes del seu cap, la situació del centre de gravetat del seu cos i la poca consistència del crani i de la caixa toràcica —més accentuats com més joves és el nen— són circumstàncies especialment afavoridores de lesions greus.

Per altra part, estudis realitzats a diferents països han demostrat que el risc

que els nens prenguin mal en un accident de cotxe varia segons el lloc que ocupin en el vehicle i segons vagin o no convenientment subjectats, ja sigui en bressols o cadiretes especials, ja amb cinturó de seguretat, d'acord amb llur edat.

De fet, el risc de morts es multiplica per 12, en cas d'accident, pels nens que no van subjectats i, sorprenentment, l'índex de mortalitat és més elevat pels nens de menys d'un any.

L'ordre del risc, en relació amb la situació del nen, és el següent de més a menys:

1. Nens menors de sis mesos que no van subjectats en un bressol apropiat.
2. Nens que seuen a la falda de la persona que va al davant, al costat del conductor, encara que l'adult utilitzi cinturó de seguretat.
3. Nens que seuen al costat del conductor i no van lligats.
4. Nens que seuen a la part posterior del vehicle i no van lligats.

L'objecte del present treball era investigar com viatgen els nens en els vehicles al nostre ambient, en relació al lloc que ocupen en el vehicle i als sistemes de subjecció.

Material i mètode

El matí del diumenge dia 21 de juny, observadors voluntaris de la Creu Roja van situar-se als passos de peatge de les autopistes que surten de Barcelona, i en uns fulls apropiats van anotar:

—L'edat aproximada dels nens que anaven en automòbils de turisme, en quatre grups: 0-6 mesos, 6 mesos - 4 anys, 5 - 7 anys i 8 - 14 anys.

—si el nen seia a la part del davant o a la del darrera del vehicle.

—si anava o no subjectat amb un dispositiu apropiat.

No es va considerar que anessin convenientment subjectats els nens que seien a la falda d'una persona gran, els de menys de 8 anys que utilitzaven un cinturó de seguretat propi d'adult ni els nens petits que anaven asseguts en una cadireta simplement penjada del respall del seient del cotxe, ja que aquest sistema no ofereix cap protecció en cas de topada.

Resultats

Es van recollir 4.792 observacions. L'edat dels nens està indicada a la taula I.

Dels 4.792 nens, 4.588 (95,7 %) seien a la part de darrera del cotxe i 204 (4,3 %) a la del davant. Pel que es refereix a la subjecció, anaven subjectats 56 nens (1,2 %) i sense subjectar 4.736 (98,8 %). A la taula II es resumeix la situació dels nens en els vehicles i si anaven o no subjectats, i a les taules III i IV s'analitza l'edat i la subjecció dels nens que anaven, respectivament, davant i darrera.



TAULA I

Nombre de nens observats i tant per cent sobre el total, per edats

edat	observacions	%
0 a 6 mesos	279	5.8
6 mesos - 4 anys	1.402	29.2
5 a 7 anys	1.881	39.3
8 a 14 anys	1.230	25.7

TAULA II

Situació dels nens en els vehicles i subjecció

situació	subjectats	no subjectats
davant	43 (21 %)	161 (79 %)
darrera	13 (0.3 %)	4.575 (99.7 %)

Comentaris

Només anaven al davant 204 nens, cosa que indica que és força eficaç la prohibició vigent que els nens seguïn al davant dels cotxes. Dels 204 nens que seien al davant només n'anaven subjectats el 21 %; o sigui que 161 nens seien en el lloc més perillós del vehicle sense cap subjecció.

Els nens que anaven a la part posterior del vehicle, que són la immensa majoria, anaven pràcticament tots sense subjecció (99.7 %). Això s'explica perquè són molt pocs els automòbils que tenen instal·lats cinturons de seguretat als seients del darrera. Però ja hem vist que, encara que asseguts al darrera, els nens són especialment vulnerables en cas d'una topada.

Els pocs nens que anaven subjectats al darrera eren lactants, asseguts en una cadireta especial per la seva talla. A l'estudi no hem analitzat si el tipus de cadireta era realment de seguretat o simplement un seient adequat a les dimensions del nen.

Per altra part, els nens grans, de 8 a 14 anys, que seien al davant, eren els que més sovint utilitzaven cinturó de seguretat però, així i tot, el 60 % no el portaven. Els més petits el feien servir en molt pocs dels casos observats.

Conclusions i recomanacions

Després del nostre estudi i de la revisió dels treballs consultats arribem a les conclusions següents:

1. Els nens són més vulnerables que els adults en cas de sofrir un accident d'automòbil. Per tant, és lògic que se'ls proporcioni una protecció especial.
2. El risc de mort en accident de circulació és multiplica per 12 quan el nen no utilitza cap dispositiu de subjecció.
3. Els accidents d'automòbil a l'Estat espanyol ocasionen un nombre de víctimes menors de 15 anys, entre els ocupants de vehicles, molt superior al de l'Europa occidental.
4. En el nostre medi, un nombre considerable de nens viatgen en el lloc més perillós del vehicle —seien del costat del conductor— sense cap tipus de protecció.
5. Pràcticament tots els menors de 15 anys que seuen a la part posterior del vehicle viatgen sense cap tipus de subjecció.
6. Les dues conclusions anteriors, a les quals hem arribat després del treball realitzat, expliquen l'extraordinari nombre de víctimes menors de 15 anys que ocasionen els accidents de circulació a l'Estat espanyol. Com a conseqüència de les conclusions anteriors fem les següents recomanacions:

1. Emprendre una campanya d'informació als pares i a la població en general sobre el risc que corren els nens si viatgen en automòbil sense un bon sistema de subjecció apropiat a llur edat. Si bé aquesta tasca correspon primordialment a la Salut Pública oficial, els pediatres estan en

una situació ideal per aconsellar els pares sobre aquest punt, com sobre tants d'altres relacionats amb la prevenció d'accidents en els nens.

2. Que l'Administració Pública prengui urgentment mesures per tal d'intentar reduir el nombre i la gravetat dels accidents que sofreixen els nens ocupants de vehicles. Aquestes mesures podrien ser:

a) Fer obligatori que tots els nens que viatgen en cotxe utilitzin un sistema de subjecció apropiat a llur edat. Aquests sistemes de subjecció són (*):

—Fins als 9 mesos: bressol posat de costat al seient del darrera i subjectat fortament al vehicle; el bressol ha d'anar amb la capota aixecada (si en té) o bé cobert amb una xarxa, per tal de reduir les possibilitats que el nen sigui llençat fora del bressol.

—Entre 9 mesos i 4 o 5 anys (9-18 kg): cadireta de seguretat; el nen ha d'anar ben subjectat a la cadireta, amb un dispositiu de cinturó i tirants, i la cadireta ben subjectada al vehicle pels mateixos punts de subjecció que el cinturó d'adults.

—Entre 4-5 anys i els volts d'11 (18 a 36 kg): dispositiu de cinturó i dos tirants a la mida del nen, fixat a punts sòlids del vehicle, o bé coixí especial, utilitzat junt amb un cinturó d'adult.

—Més d'11 anys: cinturó d'adult.

b) Fer complir *rigorosament* la prohibició vigent que els nens viatgin al seient del davant dels cotxes sense anar subjectats com cal.

c) Legislar que tots els dispositius de subjecció per a nens siguin homologats oficialment per un organisme idoni abans de permetre'n la fabricació i venda, i retirar del mercat els que no compleixin els requisits indispensables.

d) Ordenar que tots els cotxes que es matriculin de nou, tant els de fabricació nacional com els d'importació, vagin proveïts de cinturons de seguretat *també* als seients posteriors.

e) Ordenar que, d'una manera progressiva i en un termini raonablement breu, es vagin instal·lant cinturons de seguretat als seients posteriors en tots els automòbils que no n'hi tinguin.

UCPAN Unió Catalana per a la Previsió d'Accidents en els Nens

E.B. Enginyer Industrial (ADAE)

M.C. Enginyer Industrial (Servei de Prevenció d'Incendis de la Generalitat)

L.M. Cirurgià (Servei de Protecció Civil de la Creu Roja)

J.P. Cirurgià-pediatre (Hospital de la Santa Creu i de Sant Pau)

TAULA III

Edat i subjecció dels nens que seien al davant

edat	subjectats	no subjectats
0 a 6 mesos	2 (8 %)	23 (92 %)
6 mesos a 4 anys	2 (4.8 %)	39 (95.2 %)
5 a 7 anys	3 (6.2 %)	45 (93.8 %)
8 a 14 anys	36 (40 %)	54 (60 %)

TAULA IV

Edat i subjecció dels nens que seien al darrera

edat	subjectats	no subjectats
0 a 6 mesos	9 (3.5 %)	245 (96.5 %)
6 mesos a 4 anys	3 (0.2 %)	1.358 (99.8 %)
5 a 7 anys	1 (0.01 %)	1.832 (99.9 %)
8 a 14 anys	0	1.140 (100 %)



En el present article s'examinen els efectes de l'hàbit tabàquic dels adults sobre la salut del nen, tant a curt termini com en arribar a l'edat adulta. La toxicitat del tabac es relaciona amb l'aparició de malalties cròniques de causes múltiples, i cal considerar el paper del tabac conjuntament amb els altres factors. L'hàbit tabàquic es forma durant la infància. A continuació s'analitza la importància de les actituds exemplars de pares i mestres en la seva gènesi, i les actuacions que es consideren més adequades per evitar el desenvolupament de l'hàbit tabàquic.

L'EFECTE DEL FUMAR PASSIU SOBRE LA SALUT DELS NENS

ELISABET JANÉ i CAMACHO - RAFAEL MANZANERA

És ben conegut l'efecte del tabac sobre la salut dels fumadors, la seva acció com a cancerigen sobre l'arbre respiratori (boca, tràquia, bronquis, pulmó) i d'altres sistemes, i l'efecte predisposa l'aparició de processos crònics, especialment de les vies aèries. Aquests efectes es potencien quan s'afegeixen altres agents nocius d'origen medio-ambiental, nutricional i social que, si bé tenen una importància menor, determinen per l'acumulació de riscos quins seran els grups de població que presentaran aquestes malalties amb freqüència més gran. La informació en aquest sentit és exhaustiva i ningú posa en dubte que el tabac és un factor de risc per als fumadors.

No tenim dades tan abundants i segures dels efectes sobre la salut dels no fumadors que passen gran part del dia en ambients contaminats pel fum del tabac, ni de l'acció que pot tenir sobre els nens i els seus organismes en desenvolupament. Tanmateix, si considerem que les malalties respiratòries cròniques afecten del 20 al 30 per cent dels treballadors industrials entre 40 i 60 anys, són una de les primeres causes de mort al nostre país i donen lloc a despeses importantíssimes per assistència sanitària i incapacitats laborals, així com que els càncers de l'aparell respiratori són dels més freqüents i amb pitjor pronòstic, veurem que hem de fer un esforç màxim per tal d'evitar l'aparició de l'hàbit tabàquic i qualsevol altre circumstància que augmenti la freqüència de presentació d'aquestes malalties. En aquest sentit analitzarem a continuació la repercussió del fum del tabac sobre la salut del nen i alguns elements de la formació de l'hàbit tabàquic.

Els efectes en el nen del «fumar passiu»

L'estudi de l'origen de les malalties cròniques porta cada vegada més a l'evidència del seu inici en etapes precoces de la vida, on es definirà un substrat susceptible de desenvolupar patologia clínicament evident en l'edat adulta si s'afegeixen altres factors de risc. En aquestes mateixes etapes poden aparèixer lesions que encara no donen cap mena de simptomatologia, però que ja signifiquen una pèrdua de funció dels òrgans afectats. Partint d'aquesta base analitzarem els efectes coneguts dels fums del tabac sobre el nen.

En primer lloc, els nens que passen un nombre important d'hores diàries amb persones fumadores (especialment la mare, però també d'altres familiars i mestres) tenen amb més freqüència símptomes respiratoris: tos, expectoració i sibilants. Alhora, presenten un absentisme escolar superior causat per processos respiratoris, generalment refredats i bronquitis agudes. El tabac pot influir en l'aparició d'aquestes malalties per diferents vies, té un efecte irritant de la mucosa respiratòria que afavoreix l'aparició dels símptomes que hem anomenat, facilita la infecció per virus o bacteris en trencar els mecanismes fisiològics de defensa i d'altra banda, els fumadors tenen moltes vegades infeccions bronquials per diversos gèrmens que seran disseminats en tossir i expectorar, augmentant les possibilitats de contagi dels qui hi conviuen.

En segon lloc, en mesurar la capacitat funcional respiratòria dels nens, s'objectiva que un percentatge significativament superior dels que estan sotmesos a fum de tabac o d'altres contaminants de l'aire, presenta una disminució d'aquesta capacitat que, si bé passarà inadvertida en absència d'una exploració acurada, serà responsable d'una disminució de la resistència a l'esforç físic i un primer pas cap a una insuficiència respiratòria en etapes posteriors si continuen les agressions irritants de les vies respiratòries. Per últim, cal centrar la nostra atenció sobre els efectes a llarg termini de les afectacions descrites que es relacionen amb l'aparició de malalties pulmonars cròniques, progressives i invalidants: d'una banda hem explicat l'augment del risc d'aquells individus que han sofert una disminució de la seva capacitat funcional pulmonar en la infància, de l'altra, hom ha comprovat que les afeccions repetides de les vies respiratòries, especialment abans dels dos anys, són una troballa més freqüent del que fóra habitual entre aquells que desenvolupen insuficiències respiratòries cròniques i hi ha prou evidències per pensar que es tracta d'una relació causa-efecte.

En conseqüència, és clarament relevant per a la futura salut del nen evitar que estigui respirant aire contaminat pel fum del tabac o altres irritants de qualsevol mena.

Els efectes que hem anat descrivint no són patrimoni exclusiu del fumar passiu, encara que podem considerar-lo el factor més important. La con-



FONTSERRE - COMA, S.A.

ci-39

*joquines
educatives*

Balmes, 18 - Tel. 859 00 90 - TORELLÓ



40-a



taminació atmosfèrica i laboral, factors socials i nutricionals, actuen en el mateix sentit combinant i potenciant les seves accions tòxiques sobre l'organisme. En conseqüència, serà la suma d'aquest factors la que determinarà el risc de desenvolupar la patologia pulmonar crònica en arribar a l'edat adulta que tenen els membres d'un grup de població.

La formació de l'hàbit tabàquic

Com molts altres, l'hàbit tabàquic s'aprèn durant els primers anys de la vida. Aquest moment és doncs, fonamental per evitar els efectes posteriors i per emmarcar aquest combat en una educació veritablement creativa i positiva.

El procés de formació dels hàbits és complex i, hi intervenent pares, mestres i el medi ambient proper al nen. Ja que la imitació és un dels factors bàsics en la seva gènesi, cal evitar des del primer moment oferir al nen aquest «flash» tan freqüent de la satisfacció d'un adult que aspira el fum d'una cigarreta. Pares i mestres han d'abstindre's de fumar davant del nen. Tot sovint s'argüeix que aquesta és una mesura ineficaç ja que la imatge del «plaer de fumar» és tramesa contínuament pels mitjans de comunicació i per gran nombre de membres de la nostra comunitat. Tanmateix, hem de considerar que la intensitat del missatge i l'impacte pel nen són molt més importants quan arriba dels seus models habituals.

Per afavorir el desenvolupament d'actituds més sanes envers el tabac és necessari tenir en compte les següents línies d'actuació:


- L'abandonament de l'hàbit tabàquic o la seva evitació inicial vindrà poques vegades relacionada amb posicions amenaçants o aterrades.
- El manteniment de les actituds exemplars afavoreix els hàbits instaurats.
- Cal impartir les informacions referents a la salut com a valor adquirible i personal, autoresponsabilitzat i col·lectiu, entre les quals el tabac en serà una més.
- Cal facilitar la solució de les necessitats psico-socials bàsiques del nen per mitjants més ecològics, més sans i més positius.

Si bé, les accions puntuals poden tenir un cert efecte immediat, les actuacions fonamentals en aquest camp com en tants d'altres relacionats amb l'educació sanitària, han d'anar dirigits a facilitar que els mestres, pares i nens disposin dels elements econòmics, informatius, organitzatius i funcionals per abordar amb continuïtat les seves actuacions entorn del tema. Malhauradament, els resultats d'aquestes accions seran a molt llarg plaç i poc rendables políticament, encara que no hi hagin dubtes sobre la seva major efectivitat, ja que no solament afecten els comportaments individuals, sinó, sobretot els comportaments col·lectius.

E.J.C.-R.M.

dossiers
ROSA SENSAT

DOSSIERS
ROSA SENSAT



OBSERVACIÓ I EXPERIMENTACIÓ
A PARVULARI

DOSSIERS
ROSA SENSAT



ALIMENTACIÓ DEL
NEN PETIT
A L'ESCOLA BRESSOL

dossiers
ROSA SENSAT



FOLKLORE A
L'ESCOLA BRESSOL

dossiers
ROSA SENSAT



PSICOPEDAGOGIA
DEL NEN DE 0 A 36 MESOS

dossiers
ROSA SENSAT



FOLKLORE A
L'ESCOLA BRESSOL-II

racó del conte

42-fàn

Tenim l'estiu entre cap i coll. Tot fa olor de vacances i amb les vacances, l'aigua, el gust de cap bussar-s'hi tot capejant les onades, ara per sobre, ara per sota. Talment en «Neda-que-neda», el petit peix heroi del nostre conte d'aquest mes. En «Neda-que-neda», aconsegueix burlar la persecució del peix gros i que amb la seva manya aconsegueix d'unir els peixos petits per tal de fer front als atacs dels peixos molt més grossos que ells. De tal manera passen les coses en aquest conte que aquell qui era en principi un heroi solitari, fa que d'altres peixets petits i eixerits com ell es converteixin en un heroi col·lectiu.

Els valors morals que transmet aquest conte (no ens aturem ara a valorar-ne el llenguatge que ja en gaudirem llegint-lo) podrien ser resumits en una frase curta i molt antiga: «la unió fa la força»: I no fa de bon recomanar als nois, que estan en període de vacances, que s'agrupin, que facin col·les, que s'ajudin i aportin cadascú el millor de les seves possibilitats?

Vegem si després d'explicar el conte (potser no ho farem a classe, però sí que ho podem fer en moltes altres situacions) sou capaços d'engrescar els qui l'escoltaven per construir entre tots un gran peix i al costat molts petits peixos que junts i ben col·locats, facin un peix tan gran com el que hem fet primer. Podria ser un mòbil fent els peixos amb paper d'estany (o qualsevol altre tipus de paper que tingui un aire platejat) sense oblidar de demanar-los que facin unes escates ben virolades amb tota mena de papers que puguin trobar.

Així doncs, per poc que us ho proposeu en «Neda-que-neda» pot convertir-se en el conte d'aquest estiu.

Som-hi ja, i bones vacances!

ROSER ROS

NEDA QUE NEDA



LEO LIONNI

Un esbart ben feliç de peixets vivia en un racó qualsevol del mar. Tots eren vermells. Només un n'hi havia de negre com la closca d'un musclo. I nedava més rabent que els seus germans i germanes. De nom li deien «Neda-que-neda.»

Un dia desgraciat, una tonyina veloç, fera i afamegada, va aparèixer travessant les ones com un dard. D'un glop es va engolir tots els peixets vermells. Només en «Neda-que-neda» es va escapar.

I es va quedar nedant pel món profund i humit. Ben espantat, sol i tristíssim.

Però el mar era ple de criatures meravelloses i així nedant de meravella en meravella, en «Neda-que-neda» va tornar a ser feliç.

Va veure una medusa feta de gelatina tornassolada... una llagosta que anava donant voltes com un molí de vent... peixos estranys arrossegats per un fil invisible... un bosc d'algues sorgint d'uniques roques de sucre candi... i una anguila traginant una cua de tan lluny que quasi se la descuidava...

Aleshores va veure, sota l'ombra fosca de les roques i les herbes, un esbart de peixets, ben iguals que ell.

—Som-hi, anem a nedar i a jugar i a veure coses! —va dir alegrement

—No podem —va dir un peixet vermell— el peix gros se'ns menjarà.

—Però no ens podem quedar aquí sempre més —va dir en «Neda-que-neda»—. Hem de pensar una cosa o altra.

I en «Neda-que-neda» pensa que pensaràs, pensa que pensaràs...

I de sobte va dir:

—Ja ho tinc! Nedarem tots ben junts i semblarem el peix més gros de la mar!

Els va ensenyar a nedar ben junts, cada u en el seu lloc... I quan havien après a nedar, com si fossin un peix gegant va dir:

—Jo seré l'ull.

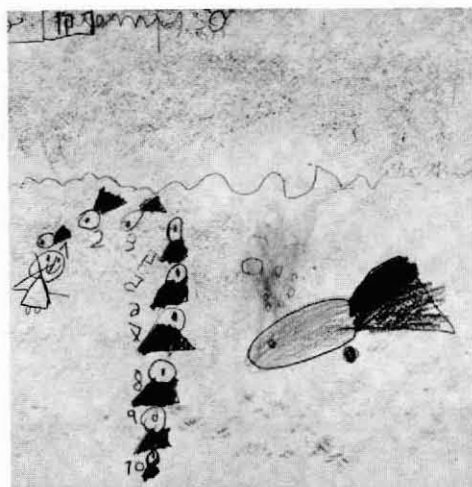
I així van nedar per l'aigua fresca de la matinada i per la claror del so de migdia, i el peix gros vingà fugir.

L.L.

LEO LIONNI «Neda que neda» (text català: M^a Aurèlia Campmany) Barcelona, Ed. Lumen, 1969



*Vet aquí que allà al fons del fons
allà on hi ha les algues marines, on la llum del sol no arriba mai
hi vivia una família de peixos vermells, petits, molt eixerits.*



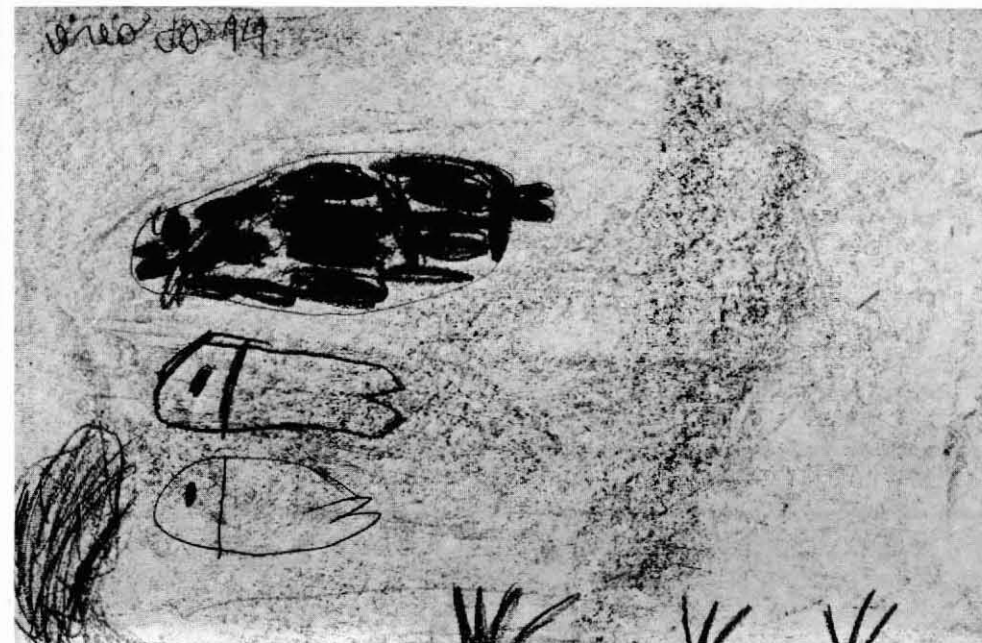
*Però un dia va arribar un peix gros,
que semblava un elefant, que semblava una balena...
obrint la boca i tot d'una
se'ls va menjar tots; tots menys un: en Neda-que-neda.*



*En Neda-que-neda va arribar a un racó de mar
que feia de casa a uns peixos petits com els seus germans
però aquests eren negres.
I jugaven a pilota amb les bombolles, a córrer, a atrapar-se...*

*En Neda-que-neda els va dir:
¿per què no aprenem a nedar sempre tots junts,
i si un dia ve un peix gros que se'ns vol menjar
si ens veu tots junts no ho podrà fer?*

*Un peix negre va afegir:
I tu, Neda-que-neda, com que ets de color vermell,
podries fer d'ull!*



*I mai ningü no va descobrir
que aquell peix que es passejava pel mar, amb l'ull vermell,
no era pas cap peix gros, sinó molts peixos petits!*

informacions

DISPOSICIONS LEGALS

(D.O.G. núm. 319, 13 abril 1983)

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

ORDRE de 18 de març de 1983, per la qual es convoca concurs-oposició, torns lliure i restringit, per a la provisió de 4.990 places de professors d'Educació General Bàsica existents a Catalunya.

La present convocatòria, per primera vegada, inclou l'especialitat de **preescolar** en la prova de coneixements específics.

44-a

V TROBADA DE L'ESCOLA DE PSICOANÀLISI

Clínica de la Infància

Data: Divendres, 20 de maig de 1983

Lloc: Institut Francès de Barcelona, c. Mojà, 8 tel. 209 59 11

Inscripcions: Escola de Psicoanàlisi. Diagonal, 333, 3^{er} 1^a, Barcelona, tel. 207 56 19 i a l'Institut Francès, el mateix dia.

Preu inscripció: 1.000 ptes. (socis de l'E. Psicoanàlisi i lectors de la biblioteca, 500 ptes.)

AGRESSIÓ, AGRESSIVITAT I FAMÍLIA

Laussanne (Suïssa) del 4 al 8 juliol 1983

Congrés organitzat per la **Societat Europea d'Infants i Adolescents**

Per a més informació:

Professor W. Bettschart

Service médico-pédagogique vaudois

5, avenue de la Chablière

1004 LAUSANNE Suïssa

ESCOLES D'ESTIU DE CATALUNYA 1983

- E.E. de l'ANOIA** (Igualdà)
Tel. 93/804 27 74 Del 4 al 9 de juliol
- E.E. del BAGES** (Manresa)
Tel. 93/874 76 50 Del 4 al 9 de juliol
- E.E. de BARCELONA** «Associació de Mestres Rosa Sensat»
Tel. 93/237 07 01 Del 4 al 15 de juliol
- E.F. de BARCELONA** «Blanquerna»
Tel. 93/302 70 13 Del 4 al 15 de juliol
- E.E. del BARCELONÈS-NORD** (Secció **Badalona**)
Tel. 93/388 87 82 Del 27 de juny a l'1 de juliol (*tardes*). Del 4 al 8 de juliol (*tot el dia*)
- E.E. del BARCELONÈS-NORD** (Secció **Santa Coloma de Gramenet**)
Tel. 93/392 23 11 Del 28 al 30 de juny (*tardes*). De l'1 al 8 de juliol (*tot el dia*)
- E.E. de BATXILLERAT DE CATALUNYA**
Tel. 93/317 04 28 Del 4 al 15 de juliol
- E.E. del CAMP DE TARRAGONA**
Tel. 977/21 77 57 Del 4 al 15 de juliol
- E.E. de FORMACIÓ PROFESSIONAL DE CATALUNYA**
Tel. 93/249 76 00 Del 4 al 15 de juliol
- E.E. de l'HOSPITALET i BAIX LLOBREGAT**
Tel. 93/337 06 00 ext. 192 Del 4 al 15 de juliol
- E.E. «Jaume Mirer» i de F.P. «Josep Pané i Mercé» de LLEIDA**
Tel. 973/24 29 11
973/44 63 25 Del 4 al 15 de juliol
- E.E. d'OSONA**
Tel. 93/886 12 22 *Escola Natura* del 4 al 9 de juliol. *Cursets* del 29 d'agost al 2 de setembre
- E.E. del PENEDÈS** (Saïfóres)
Tel. 93/892 17 00 ext 23 del 4 al 15 de juliol
- E.E. del RIPOLLÈS** (Ripoll)
Tel. 972/70 23 23
972/70 01 52
972/70 12 79 (Anna Costa) Del 30 de juny al 8 de juliol
- E.E. de la SEU d'URGELL**
Tel. 973/35 01 44 (Amadeu Clausó)
973/35 10 14 (Secundino Ramos) Del 4 al 9 de juliol
- E.E. de les TERRES de l'EBRE** (S. Carles de la Ràpita)
Tel. 977/74 00 15 Del 4 al 15 de juliol
- E.E. de l'ALT EMPORDÀ** (Figueres)
Tel. 972/50 11 91 Del 22 d'agost al 2 de setembre
- E.E. del BERGUEDÀ** (Berga)
Tel. 93/821 16 08 Del 29 d'agost al 9 de setembre (*tardes*)
- E.E. de GIRONA**
Tel. 972/21 33 04 Del 22 d'agost al 2 de setembre
- E.E. del MARESME** (Mataró)
Tel. 93/796 02 04 (dim. i dij. de 18 a 20 h.) Del 29 d'agost al 9 de setembre (*tardes*)
- E.E. del VALLÈS OCCIDENTAL**
Tel. 93/783 49 21 (Terrassa)
Tel. 93/726 13 55 (Sabadell) De l'1 al 14 de setembre (*tardes*)
- E.E. del VALLÈS ORIENTAL** (Granollers)
Tel. 93/870 33 25 (dim. i dij. de 17,30 a 20 h.) *Escola Natura* Del 29 d'agost al 3 de setembre (*tot el dia*)
Cursets del 29 d'agost al 9 de setembre (*tardes*)

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT



ESCOLA D'ESTIU DE BARCELONA, 1983 de la Generalitat de Catalunya

Dels dies 4 al 15 de juliol se celebrarà a Barcelona l'Escola d'Estiu organitzada per l'Associació de Mestres «Rosa Sensat», als locals de la Universitat de Barcelona, a Pedralbes. Els mateixos dies i en els mateixos locals tindran lloc també les Escoles d'Estiu per a professors de BUP i COU, organitzada pel Col·legi de Llicenciats i l'Escola d'Estiu per a professors de F.P. organitzada per l'ICE de la Universitat Politècnica.

Matrícula: Per l'Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat».

- Els que viuen a més de 40 quilòmetres de Barcelona, han d'enviar una sol·licitud per carta *abans del dia 20 de maig*, acompanyant títol de mestre (fotocòpia) o certificat del centre on treballen. Els enviarem el programa i la fitxa de matrícula i podran fer la inscripció definitiva per correu, *abans del dia 6 de juny*.
Tenint present que a Catalunya es fan moltes Escoles d'Estiu al juliol i al setembre, recomanem als mestres que participin en l'Escola d'Estiu de la seva comarca.
- Els que viuen a Barcelona o en un radi de menys de 40 quilòmetres, han de passar a matricular-se per l'Associació *del 6 al 22 de juny, de 4 a 8 de la tarda* (llevat dels dissabtes) sense haver fet preinscripció, però portant una fotocòpia del títol de mestre o certificat del centre on treballen. Per tal d'evitar aglomeracions el mateix dia 6 a les 9 del matí començarem a donar números d'ordre per matricular-se.
- Tots aquells mestres que es matriculin en grup d'un mínim de 6 persones, podran deixar les fitxes amb els certificats o títols i l'import de la matrícula, *des del moment que tinguin omplertes les fitxes* i sense necessitat de fer cues. Per als cursos de Reciclatge no s'accepta la matrícula per correu.

Per matricular-vos a cursos de BUP i COU dirigiu-vos al Col. de Drs. i Llicenciats, Rbla. Catalunya, 8, pral., Barcelona-7, tel. 317 04 78. Per als cursos de F.P., a l'ICE de la U. P. de Barcelona, Diagonal, 647. Barcelona-17, tel. 249 76 00.

Associació de Mestres «Rosa Sensat»
Còrsega 271, pral. Barcelona-8 Tel. 257 07 01

La nostra biblioteca creix...

Noves adquisicions

- Pougatch-Zalcman, Léna.** EDUCATION PRÉSCOLAIRE UN MYTHE? Ginebra, Ed. Tricorne, 1980.
- GUIA D'ESCOLES BRESSOL I JARDINS D'INFANTS.** Barcelona, «La Caixa», Guies DOC, 1981.
- Morente, Rafael.** LO HAGO PORQUE QUIERO. Granada, P. Municipal E. Infantiles, 1982.
- Noël, Jean-Luc.** LA PETITE ENFANCE Á L'ECOLE. XIXe-XXe S. París, Ed. Economica, 1982.
- Pestalozzi, J.E.** CARTAS SOBRE EDUCACIÓN INFANTIL. Barcelona, Ed. Humanitas, 1982.

Hem rebut...

ED. CEAC

- Taylor, Barbara.** CÓMO FORMAR LA PERSONALIDAD DEL NIÑO. Barcelona, 1983.
- Baranoff, Timy.** EL JARDÍN DE INFANCIA MINUTO A MINUTO. Barcelona, 1983.

ED. FONTANELLA

- Lurçat Liliane.** UNA ESCUELA MATERNAL. Barcelona, 1982

ED. GRANICA

- Homan, William.** ENFERMEDADES INFANTILES. GUÍA MÉDICA DE PRIMEROS AUXILIOS. Barcelona, 1983

ED. LA GALERA

- Andersen, H. Ch.** DITONA. Barcelona, 1982.
- Grimm, J i G.** LA BELLA DORMENT. Barcelona, 1982.
- Grimm, J i G.** ELS MÚSICS DE BREMEN. Barcelona, 1982.
- Perrault, Ch.** EL GAT AMB BOTES. Barcelona, 1982.

ED. PLANETA

- Castells Cuixart, P.** GUÍA PRÁCTICA DE LA SALUD Y PSICOLOGÍA DEL NIÑO. Barcelona, 1983.
- Nagasaki-Kakimoto.** MAMÁ YA NO ESTÁ ENFADADA. Barcelona, 1982.
- Nagasaki-Kakimoto.** MAMÁ ESTÁ OCUPADA. Barcelona, 1982.
- Nagasaki-Kakimoto.** MAMÁ VA DE COMPRAS. Barcelona, 1982.

ED. TORAY—MASSON

- Gassier, Jacqueline.** MANUAL DEL DESARROLLO PSICOMOTOR DEL NIÑO. Barcelona, 1983.



novetat



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

3 àlbums
1 llibre del mestre

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

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

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

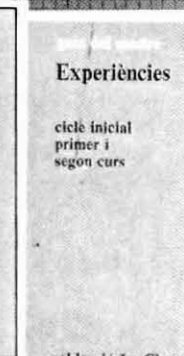
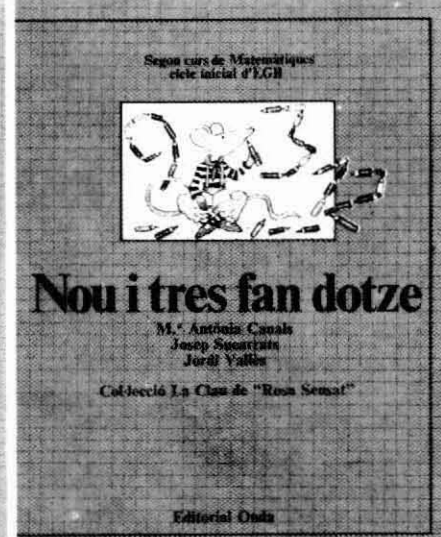
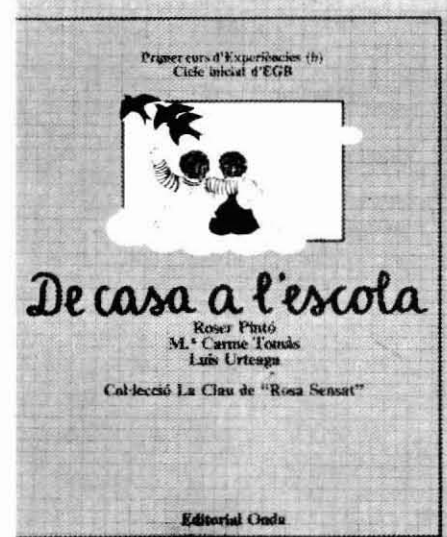
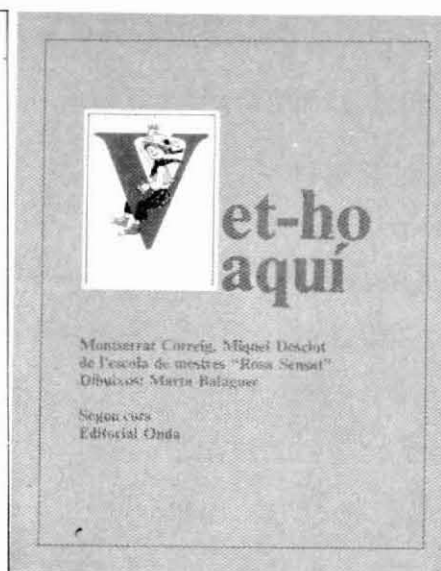
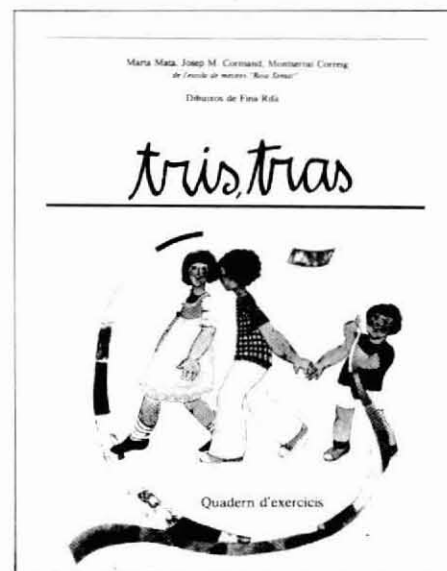
Fora de col·lecció

L'EDUCACIÓ MUSICAL A LA LLAR D'INFANTS

Autors: **Pepa Odena i Pilar Figueras**

Editorial ONDA

Carrer Gran 1 Barcelona 12 218 21 26



cop d'ull a revistes

Didàctica

APRENDRE A LLEGIR I ESCRIURE. Monogràfic. «Guix» núm. 63 gener 1983.
MEDI AIGUA PER ALS NENS DE 3 a 4 ANYS? Carme Cols. Ramon Pallejà. Teresa Edo. «*Perspectiva Escolar*» núm. 72, febrer 1983 pp. 37-39.

Escola

EL EDUCADOR DURANTE EL PERÍODO DE ADAPTACIÓN A LA ESCUELA INFANTIL. Mercedes Conde Martí. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 99. març 1983 pp. 64-67.
EL PSICÓLOGO EN LAS ESCUELAS INFANTILES. Vicenç Annaiz Sancho. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 99. març 1983 pp. 71-72.
ELS TALLERS A LES NOSTRES CLASSES DE 5 ANYS. M. Rosa Climent. «*Perspectiva Escolar*» núm. 72, febrer 1983 pp. 8-12.

Joc i joguines

EL JUEGO, LOS JUGUETES Y LOS MÁS PEQUEÑOS. Anna Joan i Fusellas. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 99 març pp. 10-13.
LOS JUGUETES DE LA T.V. José Manuel Esteve Zaragoza. «*Cuadernos de Pedagogía*» número 99 març 1983 pp. 18-21.

Psicología

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN BINLINGÜES FAMILIARES: PRIMEROS DATOS DE UNA INVESTIGACIÓN. Ignasi Vila. Humbert Boada. Miguel Siguan. «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 19-20, juliol-desembre 1982, pp. 89-99.
AUTOMATISMOS PERCEPTIVO-MOTORES Y ESCRITURA. Juan A. García Núñez. «*CITAP*» núm. 8 febrer 1983. pp. 4-29.
HENRI WALLON: ACCIÓN Y PENSAMIENTO. Joaquín Benito Vallejo. «*CITAP*». núm. 8 febrer 1983. pp. 30-43.
LE MODE DE GARDE ET DÉVELOPPMENT PHYSIQUE ET PSYCHO-AFFECTIF DU JEUNE ENFANT. M. Choquet. F. Davidson. «*ENFANCE*» núm. 5 nov.-des. 82 pp. 323-333.
L'INVESTISSEMENT DU DIALOGUE TONIQUE, SA PLACE DANS LA GENÈSE DE LA COMMUNICATION. Denise Cousin. «*ENFANCE*» núm. 5 nov.-des. 82. pp. 363-385.

Salut

ANCHE UNA NOCCIOLINA PUÒ UCCIDERE I PICCOLISSIMI. J.L. Pinaud. «*La Salute Umana*», núm. 59 set.-oct. 1982, pp. 35.
VIVERE CON UN ANIMALE DA COMPAGNIA. S. Albanel. «*La Salute Umana*» núm. 59, set. oct. 1982, pp. 32-34.

Societat

PER LA PAU. Monogràfic. «*Perspectiva Escolar*». Núm. 71 gener 1983.

BUTLLETA D'INSCRIPCIÓ
DE SUBSCRIPCIÓ

COGNOMS _____ NOM _____

ADREÇA _____

POBLACIÓ _____ D.P. _____ PROVÍNCIA _____

TELEFON _____

- S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» 2.200,— ptes.
- Se subscriu a *Perspectiva Escolar* (10 números) 2.200,— ptes.
- Se subscriu a *In-fàn-ci-a* (6 números) 1.500,— ptes.
- (Preus per l'any 1983)
- Pagament: per taló adjunt a la Butlleta
- Per domiciliació bancària

BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Nom i Cognoms _____

Nom i Cognoms del titular _____

Banc/Caixa _____ Agència _____

Població _____ Província _____

n. compte / llibreta _____

- Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que, anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meua
- inscripció a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»
 - subscripció a *Perspectiva Escolar*
 - subscripció a *In-fàn-ci-a*
- (atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)
- (firma) _____

ci-47

(ENVIEU EL PAPER SENCER)

«**ROSA SENSAT**»

Còrsega 271,

Barcelona-8

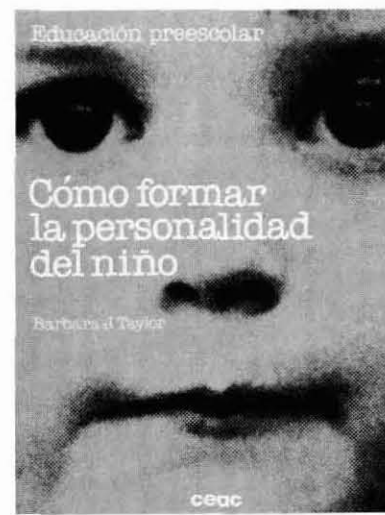


biblioteca



CASTELLS CUIJART, P. *Guía práctica de la salud y psicología del niño.* Barcelona Ed. Planeta, 1983.

Apareix una nova guia d'orientació per als pares, en la que hi trobem la resposta a qüestions bàsiques que s'ens plantegen, en un moment o altre, pel que fa als aspectes de salut, tracte i educació dels nens. També fa referència a problemes de patologia. Un llenguatge clar i una presentació acurada fan que el contingut sigui fàcilment assequible i de lectura amena.



TAYLOR, Barbara J. *Cómo formar la personalidad del niño.* Barcelona Ed. Ceac, 1983.

La personalitat del nen es va conformant a través de les seves relacions personals, les seves activitats, els seus aprenentatges. Sota aquesta filosofia l'autora ens aporta un extens recull de possibles activitats a fer a l'escola, amb els nens de parvulari i al mateix temps ens dona el com i el per què fer-les. No oblida destacar quin és el paper del mestre en aquestes activitats. Tracta els temes següents de forma detallada i prou suggestiva: Planificació de programes. Expressió creativa. Llenguatge. Música. Ciències. El pas d'una activitat a l'altra. Excursions. Jocs. Experiències amb aliments. Etc. Llibre de text a les escoles universitàries dels Estats Units, publicat l'any 1980.

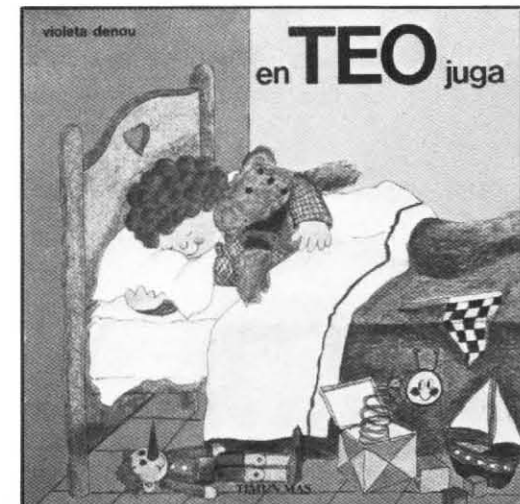
els teus primers llibres d'en TEO

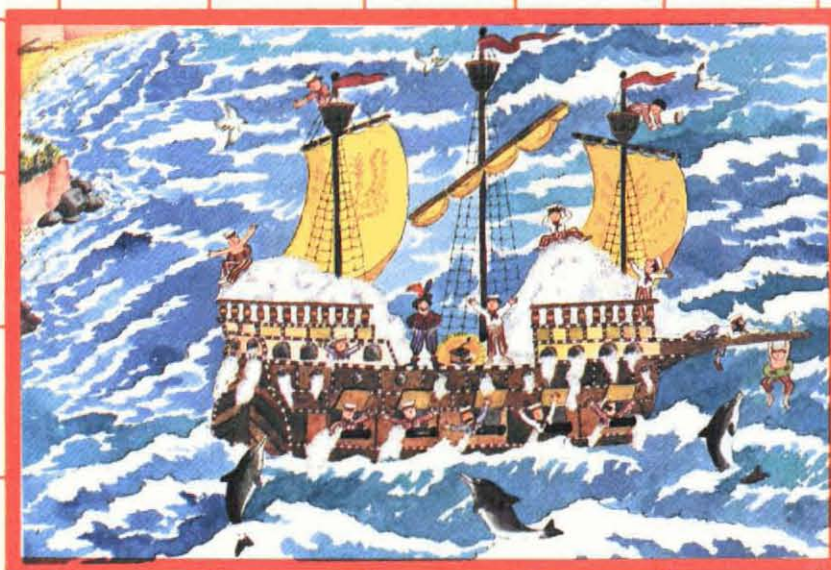
Els menuts ja tenen el seu "Teo". Aquesta nova col·lecció de Timun Mas està orientada vers l'infant que encara no sap llegir però que ja desenvolupa la capacitat d'observació i relaciona les coses amb la seva utilitat o funció, i el seu entorn. Així es trobarà a la pàgina de l'esquerra la figura a definir, i a la pàgina de la dreta, la seva pròpia aplicació dins d'una escena protagonitzada per en Teo. Els llibres de la col·lecció "Els teus primers llibres d'en Teo" estan realitzats amb cartró gruixut – per tal que no els pugui estripar, i li durin – i a més a més estan totalment plastificats amb pel·lícules no tòxiques d'alta qualitat.

*"Els teus primers llibres d'en Teo" es troben en les següents versions: català, euskera i castellà.
Títols apareguts: En Teo menja. Plou, Teo. Els animals d'en Teo. En Teo juga.*



Son llibres de:
EDITORIAL TIMUN MAS, S.A.
Via Laietana, 17. Barcelona, 3.





Cicle inicial i mitjà d'EGB

Col·lecció "La Clau" de "Rosa Sensat"

EI 5(5-6 anys) dos àlbums, llibre d'imatges, murals i llibre del mestre
Les lletres Montessori adaptades a la Fonologia Catalana
L'Educació musical a la llar d'infants

Maternal i Parvulari

Equip de parvulari de "l'Avet"

Cucut (3-4 anys) tres àlbums i llibre del mestre
Cric-cric (4-5 anys) tres àlbums i llibre del mestre

Demaneu els catàlegs (Català i Castellà) al telèfon 218 21 26