

REVISTA  
DE  
L'ASSOCIACIÓ  
DE  
MESTRES  
ROSA SENSAT

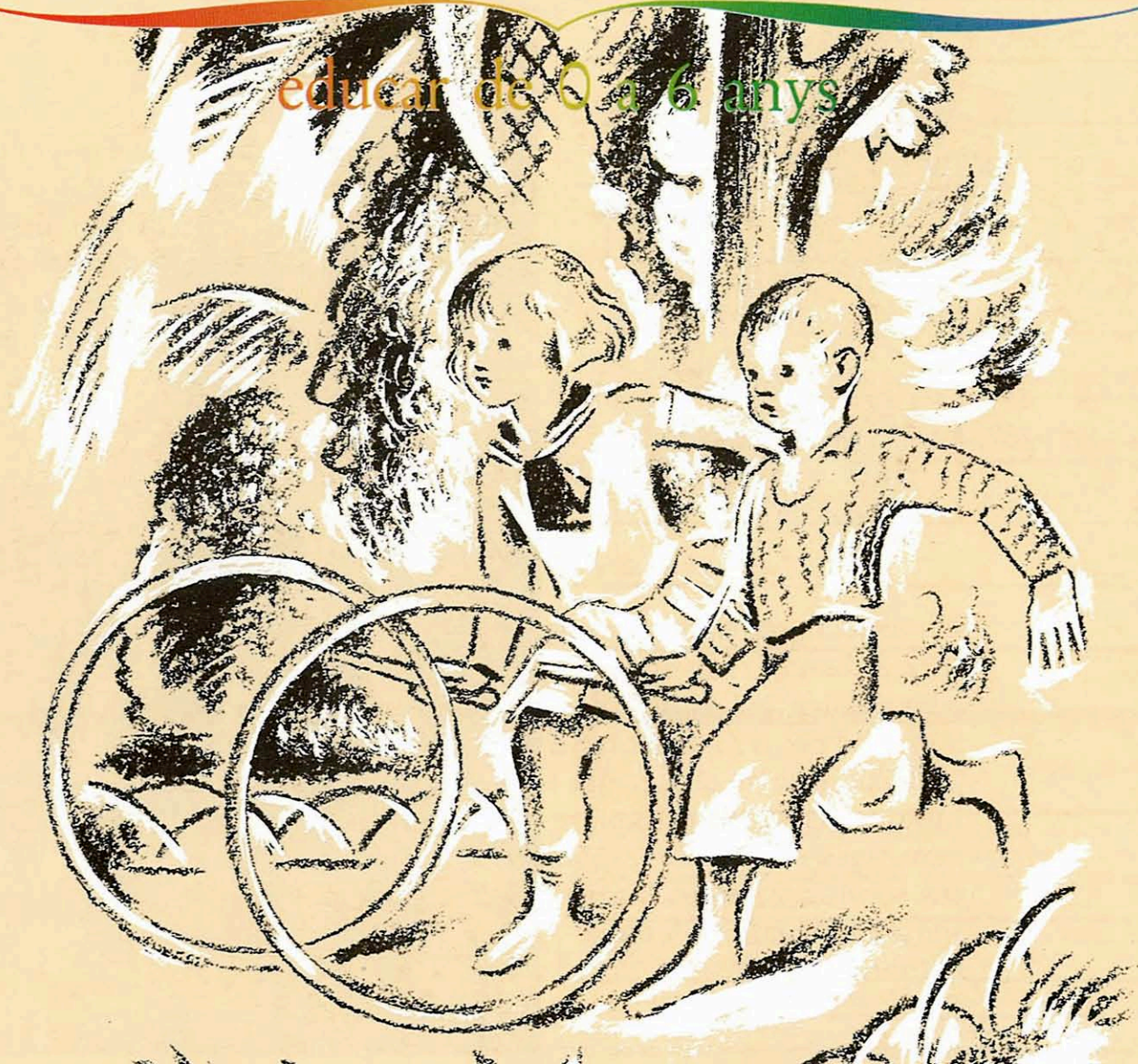
# in-fàn-ci-a

# 23

educar de 0 a 6 anys

març - abril 1985

Josep Obiols  
«Els Càrcols» Museu d'Art Modern de Barcelona



dossiers

ROSA SENSAT

NOVETATS



En aquest recull trobareu els contes classificats seguint el curs de l'any, segons la seva estructura i segons l'edat dels infants als quals van dirigits. També hi ha indicacions de quins elements es poden treballar en cada un dels contes, i altres anotacions sobre el seu rera-fons, mitologia, simbologia, etc.



Un aspecte, de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de la nostra llengua, que presenta gran dificultat a les escoles, és l'estudi de les vocals. Tenim únicament 5 grafies per a representar 8 sons vocàlics. La correspondència entre so i grafia és complicada. Hi ha grafies que els pot correspondre dos i, fins i tot, tres sons, i sons que els pot correspondre dues grafies. I aquestes són les primeres lletres que habitualment es presenten als nens de 5 anys — fins i tot 4 anys en gran nombre d'escoles.





# UN CLAM EN DEFENSA DE LA QUALITAT DE L'ESCOLA PÚBLICA



## in-fàn-ci-a-23

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: EL MESTRATGE DEL POETA/Salvador Espriu	6
Educar de 0 a 6 anys: EL CAMÍ D'ANAR A L'ESCOLA CADA DIA ÉS DIFERENT/Angeleta Ferrer	8
Escola 0-3: RELACIÓ PARES-EDUCADORS. PER QUÈ?/Rita Montolí	13
Escola 3-6: LA DANSA/Mercè Vilar	19
Escola 3-6: DE CONTE A CONTE I TIRO PERQUÈ EM TOCA/Eulàlia Ros	24
Infant i Societat: LA TELEVISIÓ EN LA VIDA DEL NEN PETIT/ Liliane Lurçat	27
Infant i Societat: TEMPS ERA TEMPS. ELS PARVULARIS DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA/Josep González-Agàpito	34
Infant i Salut: MENINGITIS. QUÈ CAL FER?/Josep Bras	37
Infant i Salut: LA VEU I LA PERSONA/Sergi Riera	39
Racó del Conte: EL REI DEL NAS VERMELL/Roser Ros	42
Informacions	44
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

in-1

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

Direcció: Irene Balaguer. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Francina Martí. Consell de Redacció: Josep Bras, M. Antònia Canals, Jaume Centelles, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Núria Jiménez, Jordi Maduell, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satué. Composició: Graftex. Fotolits: Roldán. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

Distribució: L'Arc de Berà. Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008-Barcelona.

Preu de subscripció: 1.800 ptes. l'any P.V.P.: 325 ptes.

# plana oberta

## «Bambini 85» Un nou projecte per a una vella lluita

Som molts els mestres que seguim amb interès l'esdevenir de la tasca pedagògica que des de molts Ajuntaments, Universitats i Centres de Recerca italians se'ns ofereix avui.

L'excel·lent aportació que la seva experiència ens suposa als qui estem dedicats a l'educació dels més petits, fa que no poguem quedar indiferents davant la notícia de la desaparició de «Zerosei», revista italiana d'educació de la primera infància.

La nostra primera reacció fou la d'establir contacte amb Loris Malaguzzi, director de «Zerosei»:

Barcelona 1-oct-84

Benvolgut amic,

Avui hem rebut una carta de Fabbri Editori en la qual se'ns comunica la desaparició de «Zerosei».

No pots imaginar-te el que ha suposat per nosaltres aquesta notícia. Què ha passat, estimat amic? Des de Barcelona hem quedat sorpresos per

la pèrdua que suposa per a tots nosaltres el fet que desaparegui una publicació com «Zerosei». Com saps molt bé, els mestres dels petits ens sentíem identificats amb el seu contingut. I també saps que l'exemple ens va servir d'estímul per enrolar-nos en l'aventura de tirar endavant «Infància».

Quina valoració en fas tu? Creu que ens hem quedat sorpresos i tristos. Si consideres que podem fer alguna cosa, pots comptar del tot amb nosaltres.

Rep una forta abraçada.

Infància

I la immediata resposta:

Reggio, 20-oct-84

Amics:

La vostra carta, càlidament plena de significats i solidaritat m'arriba en un moment difícil. La desaparició d'una revista dedicada a la primera i segona infància, sempre representa un dol per a la cultura infantil. «Zerosei» tenia 8 anys. Vuit anys de treball intens que havia cohesionat a l'entorn del seus projectes, les seves decisions, les seves esperances, a milers i milers de mestres i de pares, la part més viva i progressista de l'escola italiana tot portant amb energia signes importants d'innovació en el debat de les idees i de la pràctica. No era només un instrument de divulgació i verificació: «Zerosei» havia esdevingut un punt de referència segur per

a molts moviments i per a la seva organització que assegurava trobades, seminaris, jornades.

La seva sobtada desaparició s'ha decidit en la «sala de botons» d'una gran casa editorial que ha decidit reduir despeses del camp editorial i ens ha deixat al carrer.

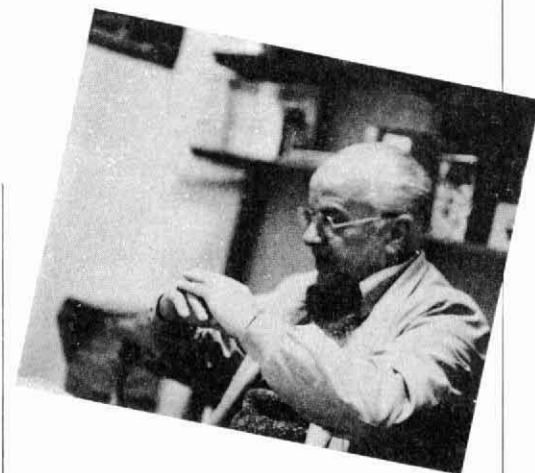
Ara som tots dins la confusió i la ràbia. Espero que la ràbia guanyi la confusió i duri fins que no haguem trobat alternativa.

Estem acumulant forces per tal de portar un nou projecte. Com tots els pedagogs no tenim diners. Hi ha greus dificultats tècniques i de reorganització: cal reconstruir llistes, amistats, col·laboradors, fer balanços i projectes econòmics. Tornar a començar, si tot va bé i per força amb greu retard, el proper gener 85. I mentrestant el nostre títol és i serà «Bambini 85» que subratlla continguts i mètodes adequats a l'acceleració dels temps i dels problemes. Així el 85 es convertirà en 86 i així successivament. Una petita casa editorial s'ha mostrat disposada a arriscar-se amb nosaltres. La voluntat pot vèncer també el cansament i les inseguretats. Veurem. Mentrestant us dono infinites gràcies. Saludeu de la meua part els amics de Barcelona, de Rosa Sensat, d'Espanya, amb els quals desitjo retrobar-me encara.

Felicitats per la vostra «Infància» que segueix sempre amb interès i que té lluites semblants a les nostres. Lluites totes elles molt difícils però interessants com a aventura que val la pena d'afrontar.

Gràcies, encara.

Loris Malaguzzi



**Parlem amb Loris Malaguzzi**  
Convençuts com estàvem que la ràbia venceria, demanàrem una entrevista al professor Malaguzzi a tall de presentació de «Bambini 85».

**Infància.** Professor Malaguzzi, en la vostra darrera carta ens parlàveu de com ha acabat «Zerosei» i del projecte de fer una nova revista. Realment, esteu preparant la seva aparició?

**Loris Malaguzzi.** Doncs, sí. A Itàlia tenim una dita que reflecteix la nostra situació; es diu: «mort un papa se'n fa un altre». No vull enfrontaments irreverents però és cert que fer una nova revista —amb els temps que corren— és molt més difícil. Desprevinguts davant la desaparició de Zerosei —teníem ja preparats els primers dos números del curs— una desaparició injustificada i absurda però no tant absurda per als «capitans del barco» —hem travessat totes les fases inevitables: desencís, confusió, desitjos d'inèrcia i estats de ràbia, propòsits tristos i heroics, acumulacions perilloses de cansament.



# plana oberta

Com ens trobes ara? Som tots a la sala de parts. Una bella nova victòria, també amb grossos problemes. La nova revista sortirà d'aquí pocs dies.

**Infància.** *Què ha significat «Zerosei» en la història editorial i pedagògica italiana?*

**Loris Malaguzzi.** Crec que una llarga temporada d'aire fresc, una escomesa excitant, el gust d'alçar el pensament i la raó sobre un tema fins llavors hegemonitzat, sense alternatives de classe, per la monocultura catòlica que disposava de tot: institucions infantils, editorials, escoles de magisteri, ministeri de la Instrucció Pública etc. Una presència que ha elevat objectivament el debat sobre la pedagogia infantil i que ha aconseguit millorar el rol dels mestres, reflexionar i interrogar-se més sobre els nens, sobre la debilitat i les abstraccions teòriques i sobre la pobresa de projectes que l'acompanya.

Una qüestió que tenia vorells polítics i culturals de gran valor entorn dels quals s'organitzaven milers i milers de mestres, pares, estudiosos amb aportacions i participacions de notable amplitud.

**Infància.** *Les teves idees, que llargament i tant vegades hem sentit i discutit en el nostre país i vist en l'exposició «L'occhio se salta il muro», tornarem a trobar-les a «Bambini 85»?*

**Loris Malaguzzi.** Crec que darrerament han pogut, i poden, enriquir-se a través de contactes encara més amplis.

«Bambini 85» serà dirigida per mi mateix a més d'Egle Becchi i Susana Mantovani, dues estudioses de gran i reconegut valor, a les quals em lliga



una sòlida amistat. Pensar i decidir junts sobre idees compartides però no iguals que provenen d'experiències culturals diverses, pot reforçar les orientacions i les tasques i els compromisos. Cap de nosaltres té filosofies tancades; en canvi, tots estem d'acord en això: la pedagogia és recerca, canvi, anàlisi política, elaboració autònoma i el fet que les dades més avançades de la recerca científica portades a la pràctica afluïxen amb un ennobliment de la didàctica (de l'estar amb els nens) i amb un inesgotable sentit crític i sense submissió. «Bambini 85» disposarà d'un consell científic d'altíssim nivell mundial, que comptarà amb els noms més grans de la recerca i de l'estudi.

Els temps demanen coratge i interdisciplinarietat que es connecten no només amb opinions obertes sinó sobretot amb una «realitat» que es basa en fets i experiències concretes que obliguen la recerca a baixar cap aquests fets i experiència.

**Infància.** *Breument, la filosofia, els punts on es basen les propostes de «Bambini 85»?*

**Loris Malaguzzi.** Ho intento, a títol personal. La pedagogia, o bé s'eixampla o es menja la cua. Crec que avui els drets i els coneixements del nen,



de la família, del mestre, de la gent, han de xucar de cent mamelles, de cent disciplines (de l'economia, de la ciència, de la tecnologia, dels costums, de la moral, de l'estadística, de l'organització del treball, de la literatura, de l'art, etc.) de les condicions diria planetàries dels homes que accepten la complexitat de les direccions i de les contradiccions. En aquesta obertura queden individualitzades les imatges i la política veritables i falses dels nens, els móns i les polítiques en els quals són immersos, allò que tenen i allò del que els han desposseït les relacions que es tenen amb ells. És una cultura de «posar-se al dia» necessària.

Que als nens els sigui reconegut el dret de créixer i de conèixer mantenint inalterades i reforçant-les les seves capacitats d'escollir, és per a mi un fet fonamental: però escollir significa haver après l'art d'aprehendre, d'interrogar-se, de saber, d'imaginar, de reconèixer-se en els altres, de combatre els qui atenten contra la pau i contra la justícia, contra la llibertat.



És en aquest marc —fàcil o no— que cal trobar les respostes concretes que, dins o fora de l'escola, necessiten d'organització, de continguts, d'objectius: és en aquest marc que «Bambini 85» buscarà, amb tots els amics, la seva temàtica, implicant pares, docents, intel·lectuals de disciplines diverses i només aparentment antagonistes, representants sindicals i polítics.

Per una banda no es pot sinó estar content, de l'altra no es pot deixar d'estar preocupat perquè els temes del debat, en comptes d'aconseguir el canvi, es compliquen i demanen altres solucions per a nosaltres, per als infants, els joves i els homes. Vull dir que sempre es tracta de pensar i de fer.

Gener, 1985

# plana oberta



## La llavor de la democràcia

4-a

Vet aquí que un bon dia del mes de desembre, no se sap ben bé ni el com ni el perquè, dos vailets, a l'hora del pati, van començar aquesta pica-baralla:

—Sí, el senyor Dalí és un senyor molt important que es va morir.

—Que no que no és mort!

—Que sí, que ho va dir la televisió!

—Que no, que m'ho ha dit el meu pare!

—Que sí!

—Que no!

—Que sí!

Ja hi som! La discussió puja de to, el pati es revoluciona, partidaris a favor, partidaris en contra i... I una marrec a sis anys, s'apropa d'allò més decidida, divideix els dos contrincants amb les mans i s'exclama:

—Prou! Votem-ho!

L'anècdota és verídica. Però mai no sabem si el pintor Salvador Dalí ha rebut o no una carta amb remitent escolar com ara aquesta: «Benvolgut senyor Dalí. Acatant la decisió de la immensa majoria dels membres de la nostra escola, ens veiem obligats a comunicar-li que... (etc.)

Cordialment

La generació de la democràcia

## Psicomotricitat — Globalitat

El desenvolupament del nen s'entén, des d'un punt de vista global, com una unitat psicobiològica i social.

En els primers anys de vida del nen, el pensament va sempre lligat a l'acció. Crec important, doncs, agafar com a punt de partença les aportacions que ens fa Wallon expressades en les seves investigacions, que tots els aspectes del desenvolupament del nen estan lligats a aquesta dada fonamental de la personalitat que és l'elaboració de l'esquema corporal.

Així, doncs, veiem que per mitjà del moviment el nen es desenvolupa físicament, psíquicament, mentalment, emocionalment i socialment. Tot aquest desenvolupament motor que té com a punt de partida la sensibilitat és el desenvolupament de tota la persona. Tot i que és cert que Wallon relaciona la psicomotricitat amb tot allò que és motor, també distingeix diferents tipus de moviments. Recordem, doncs, les tres formes que ell considera més importants en l'evolució psicològica del nen:

El moviment pot ser passiu o exogen, és a dir, dependent de forces exteriors i, aleshores, no és capaç de provocar més que reaccions secundàries de compensació o de reequilibri.

La segona forma de moviment és causada per desplaçaments antigens o actius (locomoció, prensió, etc.)

I el tercer és el produït pel desplaçament dels segments corporals o de les seves funcions, els uns en relació amb els altres.

Es tracta de reaccions posturals i s'exterioritzen com a actituds o com a mímica («Enfance» núm. 3-4 any 1959).

Es veuen molt diferenciades les formes dels moviments esmentats i les relacions que existeixen entre ells. Els dos

primers són moviments donats per desplaçament (clònic), i l'altre tònic.

Una altra de les qüestions en què Wallon ha insistit també és en la constant reciprocitat de les actituds i de l'acomodació perceptiva i mental de la sensibilitat i de la vida afectiva. El «to» adquireix un paper fonamental en aquest context perquè és un element indispensable tant en la vida afectiva com en la vida de relació. (Vegeu «Orígens del caràcter» de Wallon.)

Per resumir, ja hem vist que Wallon dona un paper importantíssim a tot allò que és moviment dins el desenvolupament psicològic del nen. Tots els seus treballs estan basats en la unitat psicobiològica de la persona humana, en la qual el psiquisme o motricitat no constitueixen dos dominis distints o juxtaposats, sinó tot el contrari.

Aquests dominis representen la relació real de l'ésser i del medi.

Crec que després de tota aquesta reflexió podem començar a parlar de «psicomotricitat», per entendre tota aquesta educació corporal com una «necessitat de base» per al desenvolupament global, ja que la relació amb el món que l'envolta, el nen té a través del seu cos, el qual és el punt de partença per a l'aprenentatge i l'acció.

EXEMPLE: «Com i per què un nen, als 4 anys, pot agafar un got amb soltesa sense que li caigui».

Ja quan acaba de néixer, si li fem el dit a la mà, tanca els dits com si agafés el nostre dit. Però, això es dona per simple reflex i sense cap intencionalitat, perquè ni pot ni se li acudeix agafar-ho: això no obstant, és important de ficar-hi coses a les mans perquè exerciti aquest moviment de base reflexa, i els moviments aniran fent-se cada vegada més complexos. Encara manca força temps, perquè hi hagi intencionalitat en l'acte d'agafar.

A partir del segon mes apareixen les primeres manifestacions sensorials, és a dir que ja fa l'acció d'agafar però



sense cap intencionalitat cap a l'exterior i més a més cap a un subjectivisme radical (el sincretisme subjectiu), que es manifesta per una veritable simbiosi afectiva darrera la *simbiosi orgànica del període fetal*. Aquest estadi té el seu apogeu cap als sis mesos. Encara que les primeres associacions intersensorials comencen a finals del tercer mes, és a dir, al mateix temps, a soldar-se mielínicament els dominis intero i propioceptius i el domini exteroceptiu.

La imatge, però, sols apareix amb la consciència afectiva de l'estadi emocional, és a dir, a partir que comença el 7è mes de vida extrauterina. Però la intencionalitat que hi ha en agafar una cosa, ho és més respecte a la sensació que ha rebut en fer el gest, que després repeteix per sentir la mateixa sensació.

No cal dir que és mitjançant el respecte a la necessitat d'exercitació, que, com més rica sigui en necessitats d'exercitar-se i més lliure es dongui, veurem com el nen començarà a agafar qualsevol objecte amb plena seguretat i sense que li caigui.

No passa el mateix amb aquells nens massa dirigits o superprotegits pels adults, en els que la manca d'exercitació s'ajunta amb la inseguretat afectivo-motora i tònico-motora.

Com més quantitat d'objectes manipuli el nen, més s'exercitarà i, aleshores, millor controlarà el seu cos.

Joana M<sup>a</sup> Caparrós Masip  
Educatora de l'escola TAÍS  
Premià de Mar.



# plana oberta

## Jornades de Pre-escolar a Màlaga

Comentari a les «1 Jornades de Pre-escolar» realitzades a l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de Màlaga, del 13 al 15 de desembre de 1984.

La meua assistència a aquestes Jornades va ésser deguda a la invitació dels meus companys de Màlaga, perquè presentés una comunicació, que vaig titular «la Educació Física en Preescolar y Cielo Inicial, como globalizadora de una educación integral», i que és recollida al llibre publicat de les Jornades de Preescolar que he donat a la Biblioteca de l'A. de Mestres Rosa Sensat.

Però l'objectiu d'aquest comentari no és l'exposició de la meua comunicació, sinó més aviat la reflexió que he fet d'aquesta trobada de mestres, professors universitaris i alumnes de magisteri d'arreu de l'Estat Espanyol.

Val a dir, com a introducció que aquestes jornades van ésser promogudes per l'Escola de Magisteri de Màlaga per posar en comú la globalització de l'Educació Preescolar, tots plegats mestres i educadors de mestres, amb una constatació de la realitat d'aquest tema. Però en realitat van ésser també un recull d'experiències a l'educació pre-escolar, tant a les Escoles de Magisteri com a les Escoles de Pre-escolar, resultant 51 comunicacions amb tota mena de temes.

La dinàmica que es va seguir fou d'agrupar els comunicants en Taules Rodones amb temes comuns o semblants. En tots els col·loquis que vaig assistir va haver-hi diversos punts en comú:

1. Els plans d'estudi i el que s'ensenya a les Escoles de Magisteri no serveixen per formar uns mestres que han de saber aplicar unes metodologies actives i una dinàmica d'educació globalitzadora.

2. Les especialitats de pre-escolar són molt noves. En la majoria de les Escoles de Magisteri s'estan estructurant

més segons les necessitats del professorat que dels objectius educatius que s'han de dur a terme.

3. Els mestres tenen molts nens per classe (35-40), reunint a nens que vénen de casa i nens de guarderia que s'han d'adaptar, veient-se el mestre incapaç de dur a terme una educació individualitzada i globalitzadora alhora. La millora de la qualitat de l'educació passa per tenir de 20 a 25 nens per aula.

4. Els mestres tenen poques vivències personals i, davant de la renovació pedagògica i amb les dificultats que es troben, la resposta són les classes-fitxa per tenir els nens ben controlats i que almenys aprenguin molta prelectura i pre-escritura, sense cap plantejament de pedagogia vivenciada.

5. Ningú no reconeixia que feia classes tradicionals, quan era evident que a moltes escoles s'utilitza una pedagogia tradicional «disfressada» de material modern «pedagògicament actiu».

### DUES PROBLEMÀTIQUES:

#### • Educació corporal

Amb la importància reconeguda per tothom (metges, psicòlegs, etc.) que té el creixement del nen, el mestre no rep una educació adient per prendre consciència de l'educació corporal que ha de transmetre als seus nens. Com a contraposició i resposta de la poca consciència corporal, es produeix el «boom» de la psicomotricitat, que moltes vegades és un mètode tradicional fet amb uns exercicis psicomotors, sense tenir res a veure amb el veritable sentit de la vivència corporal que pot donar la metodologia psicomotriu.

#### • La integració

A pre-escolar és quan més integrats estan els nens amb deficiències, perquè ja són moltes les diferències individuals que sense cap deficiència hi són, així doncs, el nen deficient és una «diferència individual» més.



El veritable problema es produeix quan el nen amb deficiències passa al Cicle Inicial perquè no hi ha cap contacte, ni cap cura per fer aquest pas a l'etapa d'EGB.

Malgrat tot, el problema de fons està en què no hi ha diferenciades les deficiències i quan es parla d'integració es fa d'una manera tan genèrica que no saps a qui integres, si un autista o un psicòtic, o un hipoacústic o un nen amb intel·ligència límit.

Aquest tema caldria aprofundir-lo més, per una banda per veure fins quin punt es produeix la integració d'un nen amb deficiències, i quines deficiències s'integren i quines no ho fan i, per altra banda, veure com això continua al Cicle Inicial fent tot seguit un estudi profund d'aquest tema a l'EGB.

### CONCLUSIONS

• Hi ha una manca de vivències pedagògiques i educatives en la formació inicial del mestre, que li fan difícil la renovació pedagògica que s'exigeix per Reial Decret i això sense donar-li cap temps de reflexió, sinó que ha de compaginar-lo amb el treball diari.

• El mestre, sovint, no sap investigar, només observa, es limita a «veure» l'evolució dels nens, sense continuar amb la investigació-crítica-replantejament, necessari perquè es produeixi el «feed back» convenient en tot plantejament educatiu.

• El cos no ha trobat el seu lloc en l'educació, tant dels mestres com dels nens. Cal educar amb i a través del cos, i això és possible en la mesura que el mestre hi prengui consciència i busqui les diferents possibilitats que són al seu abast.

• La integració del nen amb deficiències, no és només un tema d'estudi per als d'«educació especial», sinó que és una qüestió que implica tots els mestres. Perquè, ¿quina classe no té més d'un nen «diferent»? ¿què fa amb ells, perquè teòricament no són «nens especials»?

• Cal aclarir quines deficiències s'integren i quines no poden integrar-se; d'altra banda ¿com van les aules especials? Perquè normalment són un «gheto» que s'ha posat a l'escola com un apèndix, sense cap més replantejament, i que més d'un cop no tenen un lloc privilegiat (com hauria de ser) dins de l'escola, sinó que són en una aula quasi aïllada, en un racó inhòspit per als altres.

• Penso que aquesta trobada ha estat molt positiva, sobretot per l'apropament que va suposar entre el professorat universitari (teoria) i el mestre (realitat i pràctica). També va ésser molt important la participació i trobada d'estudiants de Magisteri de diverses escoles d'arreu de l'Estat Espanyol.

Fins la propera i que sigui aviat i millor.

**Rosa M. Pérez i Peidro**  
Llda. en Educació Física  
Professora de l'Escola Univ.  
del Professorat d'EGB de la  
Universitat de Barcelona

# educar de 0 a 6

EL MESTRATGE DEL POETA  
SALVADOR ESPRIU. 10-VII-1913/22-II-1985

Carta de Salvador Espriu als mestres de  
Catalunya. Juliol 1981.

SALVADOR ESPRIU

BARCELONA, TRENTA DE MAIG DE MIL NOU-CENTS VUITANTA-DU

SA

Jordi Carro  
CUPAT

Molt distingit i estimat amic,

En dirigixo a vostè, potser "avançatíne" una mica massa, perquè comtu per escrit, ja des d'ara i tal com li vaig parlar a través del senyor Jordi Unserat, la meua modesta però elevada i incondicional adhesió als actes i reunions que s'han de celebrar, el proper juliol, a l'«Escuela d'Estiu Rosa Sensat», un nom de deïtà il·lustrat, que ems honora tant a tots. Crec que figura al front de l'«institució Escola» i de fet, si no segons un obligat protocol, presidirà aquells actes i sessions o jornades — una altra dona extraordinària, una altra pedagoga excepcional i la senyora Maria Mata. Vulgui saludar-la de part meua.

Tinc gaires que s'aplegaran, aleshores i allí, tots — en principi tots — o la major part dels Mestres de Catalunya. Vulgui també saludar-los, tots o cada un d'ells, amb la meua màxima — encara que "delegada" — efusió. Jo no hi seré, però els acompanyaré, des de la meua insignificant, a tots vostres, en pensament i en esperit.

La nostra llengua i la nostra cultura, almenys des dels temps que, amb una sintètica i extesa convencional, anomenem "moderns", han visut sempre conjuntament, incondicionalment i estretament amenaçades, des de fora i des de dintre, pels estranys a la nostra identitat com a poble, a la nostra genuïna i irradiable personalitat, i per nosaltres mateixos. I ho continuem vivint i ho vivim totthora, o si més no en el futur immediat o fins en cas de previsible. Però cal acceptar-ho, cal viure en aquest context així, perquè, d'una manera o d'una altra, viure és, en essència, per als homes, per a tots sense excepció, per ell



D' AQUESTA NOSTRA NOBLE CONDICIÓ ENNOBLIDORA, NO ENI EN PODEM NI DEVEN ALLIBERAR. COM QUE NO HEM DE DEFU-  
GIR-LA MAI, ASSUMIM-LA AMB UNA ORGULLOSA HUMILITAT, AMB UNA TOTAL DIGNITAT, AMB UNA EXEMPLAR BONDAT, AMB UNA  
SUAVITAT INTEL·LIGÈNCIA, AMB GRANDESA D' ÀNIM, AMB MESURA, AMB UNA BENÈVOLA PERÒ AGUDA CRONIA, AMB TOLERÀNCIA,  
COMPRENSIÓ I PERDÓ.

Jo veig ENCARNADES EN VOITÈS, MEISTRES DE CATALUNYA, DONES I HOMES, SENYORES I SENYORS, TOTES AQUESTES QUALI-  
TATS, TOTES AQUESTES EXCELSSES VIRTUTS, I ENCARA MOLTES D'ALTRES, ENTRE LES QUALS UNA CLARA I ALTÍSSIMA VOCA-  
CIÓ, L'ABNEGACIÓ, L'ALTRUISME, LA DILIGÈNCIA, EL NO DEFALLENT TREBALL, BANDEJANT LA MEDIOCRITAT, LA  
GROBBERIA, LA IMPROVISACIÓ, LA IMPRECIÓ, EL NEEI TRIOMFALISME, EL PARALITZADOR PESSIMISME, EL PATERNALIS-  
ME, EL PARALISME, UN FALS EUGENISME, VOITÈS FORMEN I FORMARAN, CONTRIBUEIXEN I CONTRIBUIRAN DECISIVAMENT  
A FORMAR ELS Cossos, LA SEMIOLITAT, LES MENTS I LES ÀNIMES DELS NOSTRES CIUTADANS, DE TOTS DOS SEXES, D'AQUEST  
DEMÀ QUE JA ÉS RESPLENDOR CRISTALLINA D'ALBA. PER VOITÈS, LES UNES I ELS ALTRES, MENES I MENES, NOIES I MOIS,  
VAN APRENENT I APRENDRAN A SER FORTS, VALENTS, CORTESOS, HONESTOS, ORATS AL D'ÀLEG, NO FANÀTICS, NO DOG-  
MÀTICS, NO VIOLENTS, SOBRI, PONDERATS, DEMÒCRATES, NO DEMAGÒGICS, EL·LURES, FELIÇOS, RIGOROSOS I AGRATIS. I  
NETS, EN EL MÉS AMPLI SENTIT DEL TERME. PER VOITÈS, ELLES I ELLS, VAN APRENENT I APRENDRAN, A MÉS DE LES IN-  
NOMBRABLES MATÈRIES, DISCIPLINES I IDEES FONDAMENTALS "GENÈRIQUES", LES NOSTRES ACTUDES MATÈRIES, ESPE-  
CÍFIQUES. SARRAN QUE, SI NÉ LES CULTURES I LES LLENGÜES PODEN MORIR, I DONCS TAMBÉ LES NOSTRES, SI DE CAS  
AIXÒ EN ARRISA, DEVEN LLUITAR SEME TRECVA CONTRA EL MAL, FOMI A L'ÚLTIM ALÈ QUE LA FI ENI VIINGUI PER SI-  
MISTRE I ABLANANADOR GENOCIDI, NO PER VOL SUICIDI. SARRAN, ENÇÀ O ENLLÀ DE L'ANTERIOR ADVERTIMENT I O  
REFLEXIÓ, QUE EL NOSTRE "PRINCIPAT" ÉS UN DELS PAÏSOS CATALANS, UN MÉS, MÒDELIC EN PROPOSIT - I TANT DE NO QUE HO  
ES DEVENGUI - , NO HEGEMÒNIC, MÀI NO "ANO" I UNO' SERVADOR DE LA SENCERA CONDUCTA. RECORDARAN QUE LA LLEN-  
GUA D'AQUESTS PAÏSOS ÉS ÚNICA, QUE ENI ÉS COMUNA I QUE ÉS EL LLIGAM MÉS FORT QUE ENI UNEX. CAL RESPECTAR I  
SALVAR, DONCS, LES SEVES EXPRESSIONS I FONÈTIQUES, DOCTRINES I ENRIQUES DORES, DONS UNA ESSENCIAL UNITAT - I FOMI ELS  
NOMS AMB ELS QUALS ES VULGUI DESIGNAR AQUESTS "PARTICULARISMES": NO HI HA UN "DIALÈCTE CENTRAL IMPERIALISTA",  
ASSORMENT. I NO OBLIDARAN QUE HEM DE VETLLAR EXQUISIDAMENT PER FOMI HONS LINGÜÍSTICS - I DE TOT ORDRE - ALREUS AL  
NOSTRE ESTRICTE ÀNIT, COM PER EXEMPLE L'ARABÈS, COM SI TOTS NOSTRES FOMI FILLI DE LA VALL ANTIGA I ESTIMADA.  
I ACANU LA LATA O EL "LLAUNOT". PERDONIM-NE. VULGUIU REBRE TOT EL MEU MÉS SENCER, AGRAT I PETITÍSS-  
SIM HOMENATGE, SENYORS MEISTRES DE CATALUNYA. NO EN CONTRISTEN, SI ELS PLAU, PER FAVOR. - I ENVIU A VOSTÈ,  
PORTANTVEUS SENYOR JORDI CANO, LA MEVA MÉS CORDIAL ABRASADA.

SALVADOR ESPRIU.



Angeleta Ferrer en aquest article ens dóna una lliçó magistral del que és l'ofici de mestre. La seva és una trajectòria de rigorós mestratge en la que l'estudi profund d'una matèria es combina perfectament amb una manera d'entendre i practicar la tasca educativa. L'experiència de l'autora com a mestra ha estat sempre amb les noies i nois de batxillerat, descobrint, estudiant i sistematitzant les ciències naturals, però com podreu comprovar amb la lectura del seu article el «fer de mestre» en el sentit més profund de la professionalitat és una labor no específica d'unes edats concretes. Els qui ens dediquem als nens més petits trobem que el seu missatge és vàlid i allixonador també per a nosaltres.

## EL CAMÍ D'ANAR A L'ESCOLA CADA DIA ÉS DIFERENT

### Records d'unes hores viscudes a l'escola

ANGELETA FERRER I SENSAT

Fa molts anys, quan jo estava en actiu, en els centres de segon ensenyament, sempre em reservava, dintre de les activitats del meu Seminari de Ciències Naturals —a part de les classes amb grups de cinquè, sisè i COU— la intervenció en els «Estudis de la Natura» de dos o tres grups d'alumnes de primer curs.

Aquella mainada, nens i nenes de deu anys que començaven el Batxillerat, em feien una gran il·lusió i recordo haver passat amb ells hores inefables... La seva espontaneïtat, l'alegria interna que traspuaven, el total donar-se a fer, a l'acció, plena de mobilitat, una mica incontrolada, la mirada neta i clara, confiada, creava, de seguida, una relació cordial, verament amistosa entre els membres del grup-classe, mestra i alumnes. El diàleg s'establia fàcil i sincer, sense reserves.

A mi m'interessava fer-los adonar del món natural que ens voltava, sensibilitzar-los davant les meravelles de fenòmens i formes; volia aconse-



guir que el copsessin, el món, integralment, en la seva bellesa i que els prenguéssin la inquietud de voler esbrinar-lo, conèixer-lo i estimar-lo intensament.

Calia ensenyar-los a obrir els ulls i saber mirar la Natura perquè es fessin càrrec de l'entorn natural on transcorren les nostres vivències.

L'«assignatura» imposada en els plans d'estudi d'aquells temps, s'anomenava «*Estudis de la Naturalesa*» i també més tard «*Ciències Cosmològiques*» i la cursaven els tres primers cursos de batxillerat.

En el primer contacte amb els deixebles, en una conversa on analitzàrem el medi que ens voltava i anomenàrem els seus fenòmens i elements constitutius, amb els quals topaven cada dia els infants, se m'ocorregué fer-los aquesta pregunta: *Cada dia quan veniu a l'escola, seguiu el mateix camí?*

Tots sense pensar-s'hi, en una veu unànime em contestaren afirmativament. I cadascun explicava el seu camí d'anar a l'escola: els noms dels carrers, les cantonades, les tendes...

—*I aquest camí que seguiu, sempre és el mateix?* —vaig inquirir.  
—*Sí*—digeren—. *Les cases, els cotxes, els arbres, i fins la gent, tot és igual.*

Una nena va interrompre.

—*Però a vegades plou i tothom va amb paraigua.*

Aquesta resposta dóna una sortida al diàleg, obre una porta de suggerències i provoca una intervenció col·lectiva, tumultuosa.

—*I altres dies fa sol.*

—*I a l'hivern fa fred i anem abrigats.*

—*I a l'estiu fa calor i anem amb màniga curta.*

—*I els arbres són secs a l'hivern i després es cobreixen de verd fullam que ens fa ombra...*

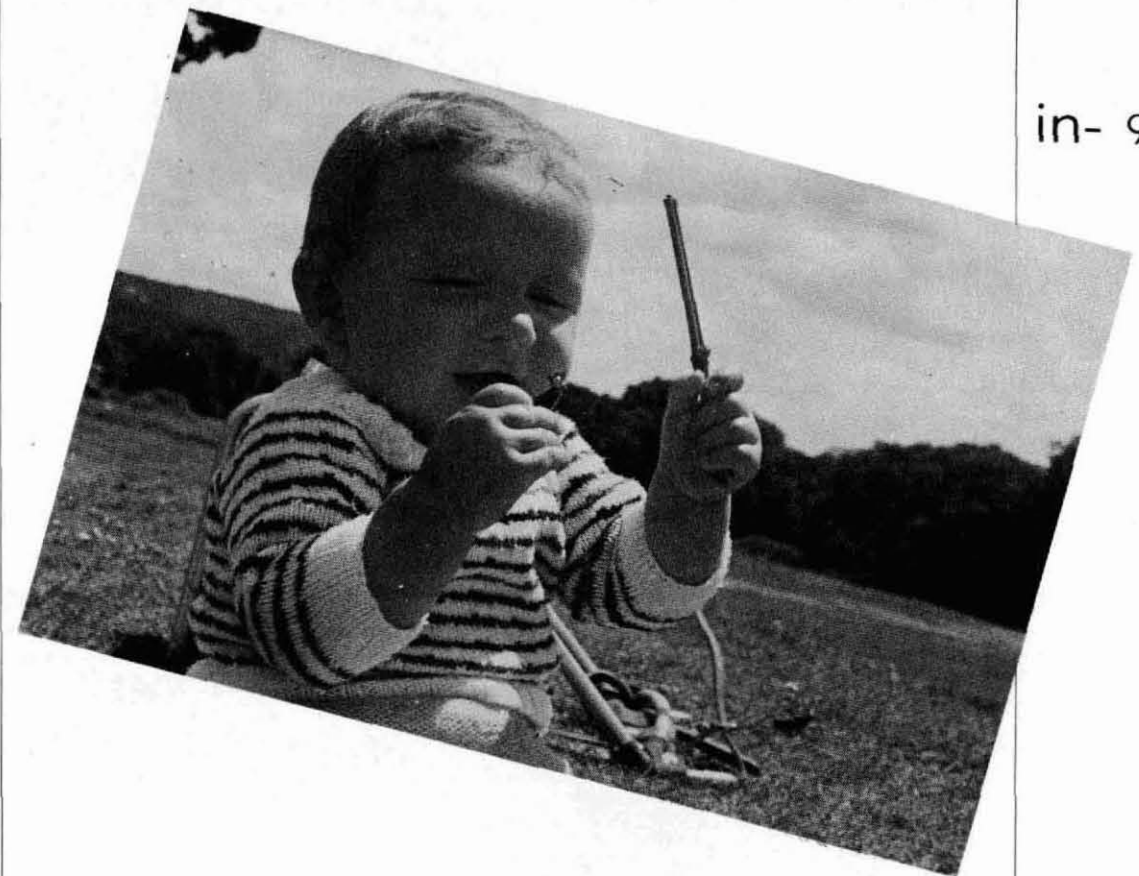
—*Així, doncs, el camí d'anar a l'escola podem dir que és el mateix?*

—*Sí*—diuen—, *però cada dia és diferent.*

Escrivim a la pissarra: EL CAMÍ D'ANAR A L'ESCOLA CADA DIA ÉS DIFERENT.

Hem arribat al moment de proclamar la importància d'adonar-nos de les diferències de cada dia en aquest camí d'anar a l'escola. I de les de tots els camins que seguim. La nostra vida i la de tots els éssers és un esdevenir constant, un camí continuat, una successió de moments irrepetibles.

Amb el mateix entorn, els moments i les seves circumstàncies, i l'emoció que ens produeixen són nous cada minut que passa. El mateix carrer a les





mateixes hores, amb els mateixos elements estructurals —edificis, vegetació, les pedres que trepitgem a les voreres o les llambordes— són uns altres als nostres ulls cada vegada que hi passem, quan la llum i els seus reflexos, la mullena o la pols hi cauen i els cobreixen.

Si cada dia cerquem i sabem veure les diferències ambientals, sabrem disfrutar d'aquests canvis que ens ofereix l'entorn, i anirem pel món més contents, serem persones sensibles, serem persones vibrants amb el do de poder percebre i expressar amb paraules, el que esdevé al nostre entorn en la seva evolució de cada moment.

Per això, cal ensenyar i acostumar els infants, des de molt petits, a anar amb els ulls ben oberts i saber mirar bé. Si això fem —els direm—, veurem coses meravelloses que ens colpiran i ens faran disfrutar. Ens tornarem observadors i conscients; la nostra sensibilitat augmentarà i un cúmul de sensacions es produirà en nosaltres, i donarà una resposta adequada a cada impressió rebuda. I s'acreixeran les nostres ganes de saber coses, i el desig i la febre de treballar per descobrir-ne de noves que poden ser realitats insospitades.

Serem nosaltres mateixos els qui ens anirem formant, de bon matí, abans d'arribar a l'escola, mentre hi anem per un *mateix camí sempre diferent*.

Jamai he deixat de trobar en la mainada un ressò positiu, una actitud entusiasta en plantejar aquests conceptes.

I, en fer-ho, les respostes flueixen, tothora, nombroses, i sempre els fets consegüents ens han donat temes de descoberta i experimentació amb escreix.

Més que tot, és que aquells infants d'aleshores han arribat a homes i dones els quals no hauran deixat mai d'anar pel món i per la vida sense percebre el camí de cada dia i disfrutar-lo amb unció.

Tot això em porta a fer un repàs retrospectiu dels moments de la meua vida professional i recordar les rutes i el comportament dels nois i noies, de cada ambient que he hagut de viure. Les seves reaccions eren d'una identitat absoluta. No els passava res per alt, i sempre els infants de cada lloc han arribat a l'aula amb les butxaques plenes de petits tresors trobats en el camí d'anar a l'escola.

Les seves troballes i observacions ens alertaven a tots; una sola observació o una troballa era l'incentiu que ens movia, ens transmetia l'interès i provocava la intenció i el desig de sentir-lo també, aquell goig, i percebre el

10-fàn



color, el perfum, el xiscl, la frescor, l'emoció del fet nou de cada dia. I l'esperit s'obria a l'afany de coneixement i recerca de nous fets, afany que, per reiteració, esdevé habitual i voluptuós.

En els anys trenta, els nois i noies de l'Institut-Escola, en el seu camí del Parc de la Ciutadella, es tornaven sensibles al perfum intensíssim dels tarongers o dels til·lers del passeig, en la seva florida; o proclamaven l'obertura de les gemes dels castanyers bords i la floració de l'arbre de l'amor i dels salzes i també de les petites plantes —pensament, prímula, violer groc, iris blancs i morats— que ornamentaven els parterres. O dels nenúfars i les cales de l'estany que voltaven l'escultura de Llimona.

Arribaven a l'Institut amb les mans plenes de fruits voladors de l'om, de l'auró i de la freixa, de tavelles de l'acàcia i dels de bola de la tuia o el xiprer, que collien de terra. O de la massa flonja blanca i sedosa formada pel despertar primaveral de les albes, que cobria el passeig de dalt com si fos una nevada.

Eren els nostres nois i noies els qui anunciaven l'arribada dels primers falziots i orenetes, que xisclaven en creuar el cel blau de primavera, i els que portaven erugues de la ruda i el pebrer per a seguir-ne l'evolució i lliberar, més tard, les papallones.

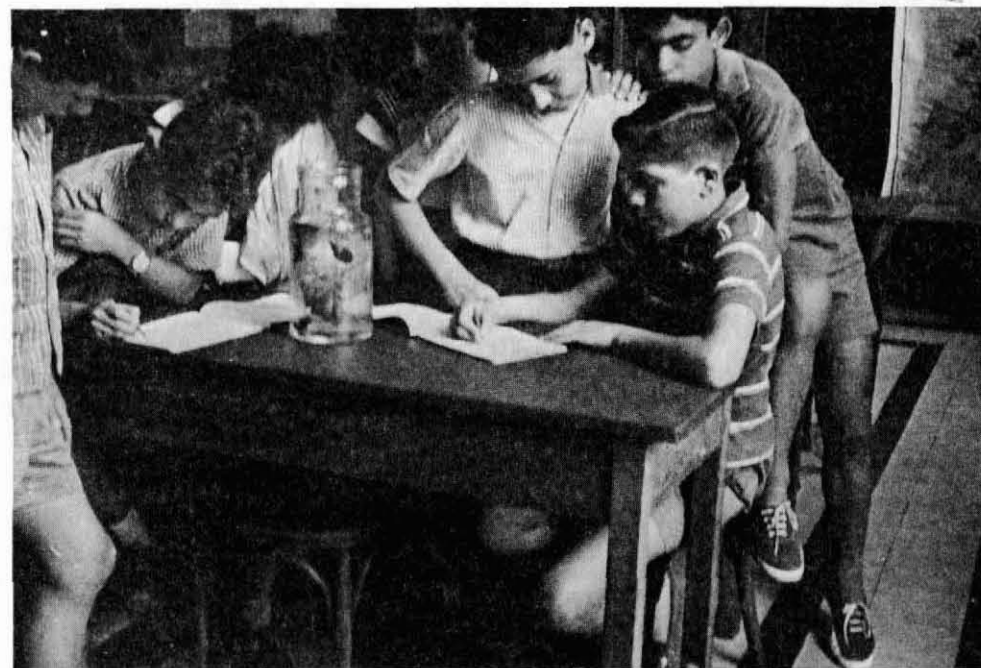
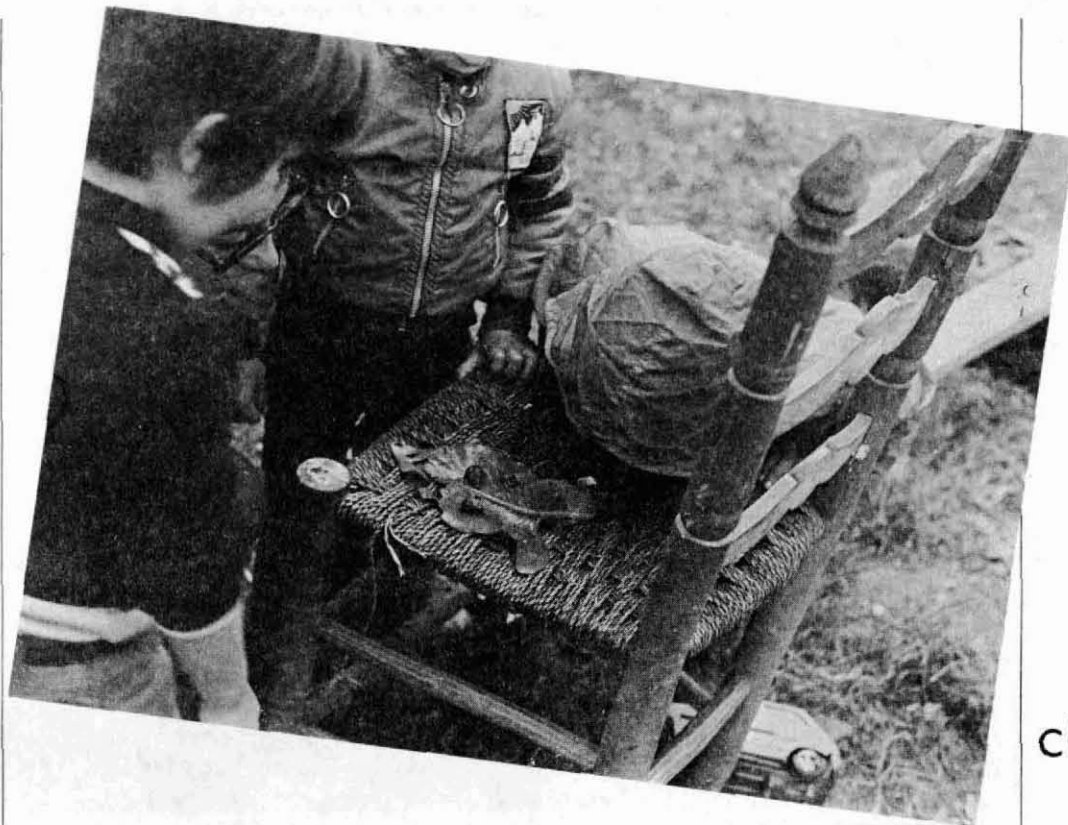
I recollien fulles de tardor, de colors rojos, ocres i daurats, per a extreure'n el pigment. I col·laboraven en la poda dels arbres ajudant els jardiners.

En una situació semblant em vaig trobar els anys quaranta a Madrid, on el meu centre de treball era contigu al Parc del Retiro, i les noies estudiant recollien els tresors i tenien les vivències, mentre arribaven a l'escola pels caminets plens de frescor i encant d'aquells seculars i magnífics jardins.

A Reus, primer, i vint anys més tard a Mataró, encara foren més fàcils i nombroses les troballes.

Recordo que a la ciutat del Baix Camp, dintre els carrers mateixos, plens d'activitat i tràfec comercials, disfrutàvem contemplant, mentre baixàvem tots plegats pel carrer de Jesús cap a l'Institut, els talls de grossos moluscs fòssils, inclosos en les lloses calisses que empedraven les voreres i que, quan la pluja les mullava, els animals empedreïts ressaltaven vivament, s'enfosquia el seu color i mostraven tots els detalls de la seva estructura. Era preciosa, digne de la més nomenada exposició d'art pictòric.

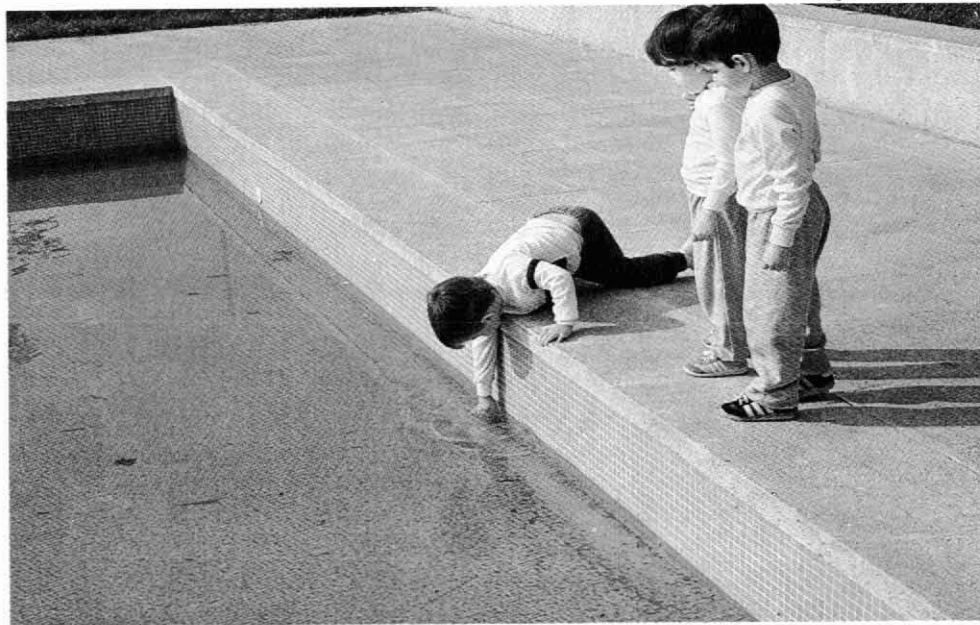
Els nois i noies que venien dels «masets» per un caminet rural, trobaven i portaven mil coses; pots de llauna amb cap-grossos recollits en els bas-







12-a



sots del camí; aigües de les basses per a observacions microscòpiques; branques d'ametller, esbarzer o d'espinal florit; les primeres roselles dels camps; males herbes dels sembrats —pixallits, corretjoles i ravanisses—; les quals coses, per a nosaltres, constituïen un excel·lent material d'estudi. Ens donaven la notícia de l'existència d'ous de sargantana o de nius de vespa o de formigues, en un marge argilós, o que l'endemà naixerien pollets en una granja, per si volíem anar-hi.

A Mataró, la gent de mar, després d'una tempesta, quan les rieres baixaven plenes, veien la franja, bruta pels sediments, que enrogia la mar i podien observar, quan retornava la calma, després de la torrentada, els petits llits de riu que s'havien format a la platja on, en miniatura, es reproduïen tots els accidents i la topografia de les grans vies fluvials i meandres, illes de dipòsit, platgetes en les corbes, terrasses i dipòsits de sediments ordenats.

I anaven seguint l'evolució dels conreus del Maresme, camps de verdura o de flors —clavells, gladiols, crisantems. I els nois que passaven per la plaça de vendre, portaven tota mena de material d'estudi que els donaven, generosament, peixateres i pageses.

Era un obrir d'ulls, un començar de bon matí l'interès per la vida i l'amor i curiositat per la Natura.

És altament formador per als infants saber aprofitar aquests incalculables tresors que ens ofereix, constantment, el nostre entorn.

Penso que el paper del mestre és primordial, en aquest aspecte, i ha de saber esperonar la sensibilitat i l'interès de l'infant i ajudar-lo a seguir un camí de descoberta, d'investigació.

És desitjable, i convé, que els nens i nenes aprenguin a «badar», a saber badar; vull dir, que sàpiguen abocar-se a un embadaliment silencios, conscient, inquisidor, que els faci sentir el plaer de la contemplació; i davant d'un paratge natural sàpiguen constatar-ne la seva figura específica, però perpètuament evolutiva, mutable i polifacètica.

**A.F.S.**

# escola 0-3

## RELACIÓ PARES-EDUCADORS. PER QUÈ?

RITA MONTOLI PERANI

Les reflexions i l'experiència que presentem neixen de la concurrència de competències diferents en un moment de treball comú entre escola bressol i Servei Territorial d'Higiene Mental en un Districte de la ciutat italiana de Milà.

En aquesta breu comunicació només es pren en consideració un dels aspectes d'un treball complet i de les iniciatives que té l'escola bressol pel que fa a la relació amb els pares; hem decidit de tractar alguns aspectes de l'experiència emocional que vincula pares, educadors i nens perquè estem convençuts de la necessitat que es creï una relació de comprensió, de confiança i d'acceptació entre ells per tal que l'escola bressol esdevingui una experiència positiva al creixement i salut de l'infant. Alhora, ens sembla important remarcar que aquest treball no significa un allunyament de l'atenció que el pare dona al nen. No pretenem que l'educador de l'escola bressol es faci càrrec dels problemes d'un pare o de la parella, només volem emfatitzar que una relació més atenta i coparticipant amb els pares és necessària no només per a una bona «adaptació» del nen a l'escola bressol, sinó també per fer que hi hagi una continuïtat de tracte, d'atencions entre la família i l'escola bressol per tal d'evitar contradiccions i conflictes que serien molt perillosos per al creixement de l'infant. Si aquí només parlem dels aspectes individuals de la relació, això no vol pas dir que neguem la necessitat i la importància de l'expandiment i l'ampliació d'aquestes primeres relacions cap a altres treballadors, altres pares i altres nens. L'objectiu és d'afrontar la necessitat subjectiva relacional que sovint, encara avui dia, es nega o lleix amb dificultat perquè sovint s'amaga darrera les coses quotidianes a les quals és difícil donar significat i atenció.



in-13





Aquesta relació s'integra en la tesi de la Dra. Rirfaldi que assumeix àmpliament els problemes de la gestió social i la participació i fa una anàlisi de les noves necessitats que sorgeixen a l'escola bressol en el grup de pares.

Hem volgut fer reviu aquí uns relats de trobades, amb totes les ànsies i desconfiances del primer moment, les preocupacions de cada dia en la recerca de la construcció de la relació i, al mateix temps, hem volgut deixar entreveure els riscos del fracàs. Tot llegint aquests relats arribarem a ficar-nos en la pell de l'educadora o en la dels pares o en la del nen, tal com passa a l'escola bressol, que en alguns moments som prop del nen, d'altres som prop dels pares, mentre intentem d'utilitzar les nostres pròpies experiències, les nostres capacitats empàtiques per tal de trobar la millor manera de donar resposta a les necessitats de l'infant, a través d'una síntesi creativa de coneixements, experiències, emocions.

El fil conductor dels dos relats és arribar a un desenllaç, a partir d'un primer moment que quasi sempre és una trobada entre desconeguts. Els pares comencen una relació amb un infant a qui han d'aprendre a conèixer i sobre el qual recau la inseguretats d'allò que fan. Expectatives, fantasies, pors, afloren del propi passat, de l'embaràs i del part i també de les primeres experiències amb l'infant. Pot tractar-se d'un infant desitjat i estimat que encoratja amb el seu bon creixement; o bé d'un infant que fa patir; o potser d'un infant que ja d'entrada representa figures del passat o aspectes dels mateixos pares que ells intenten de refusar o negar.

Tot això no podem saber-ho si no fem un compàs d'espera, aturem els judicis des d'un principi i busquem d'establir una relació empàtica.

Un altre element comú dels dos relats és que en el començament hi ha una vivència de separació; potser perquè és la primera separació que per a la mare resulta punyent, viscuda més en el cos que en la ment, no pensada i no preparada i moltes vegades negada. Aquesta experiència, viscuda més intensament per part de la mare, fa aflorar angoixes vinculades amb la pròpia experiència de separació, por per la integritat física de l'infant, sentiments de culpa. És com si en la ment de la mare sovint es creés una impossibilitat d'imaginar que l'infant pugui trobar a l'escola bressol ningú capaç d'oferir-li bon tracte i atencions, com si quan l'infant és lluny de la mare, ella no pogués tenir-lo en la seva ment. Ànsies i angoixes que si no poden ser reconegudes, enteses i compartides, seran abocades sobre l'infant i faran encara més difícil i dolorosa la separació i l'«adaptació» a l'escola bressol, sobretot si es tracta d'un infant del primer any de vida.

Sovint, davant de difícils «adaptacions» o fracassos, es pensa que és l'escola bressol que fa mal (ens referim a escoles bressol de les quals donem per descomptat el seu nivell qualitatiu); quasi mai no es pren en consideració la possibilitat d'un ajut i d'un suport psicològic adequat per ajudar mare i nen a superar aquesta crisi.

Hem reflexionat llargament sobre el lent procés necessari per tal que educadors i pares superin l'estranyesa inicial, el no coneixement, la no confiança; per al pare, aquestes etapes de construcció de la relació amb



L'educadora fan aflorar experiències de relació amb els propis pares i amb els pares ideals que voldrien ser; d'aquí que puguin aparèixer gelosies, rivalitats, enveges, sentiments d'inferioritat, d'exclusió, etc. en relació amb l'educadora. A ella li escau de reconèixer-ho per tal de no caure en una cadena de respostes donades mecànicament que podrien perjudicar la relació, no només amb els pares sinó també amb l'infant. És una tasca molt difícil que demana atenció a tot allò que fa referència a la relació, però que també reclama moments de discussió i de confrontació en el grup de treball, i millor si de vegades es pot tenir la possibilitat de discutir amb qui té competències psicològiques. Sovint hem descobert, treballant en el grup, que una educadora, pel damunt de la seva professió concreta, pot ser viscuda per diversos pares, o bé com una mare idealitzada, o bé com una mare reconfortant, o com una mare despreciativa i dolenta. Ens sembla que si neix una relació positiva entre educadora-pare o pares també l'infant sent que se'n pot fiar; en altres paraules, l'educadora pot esdevenir un substitut matern, no en el sentit d'una persona que físicament i afectivament substitueix la mare i que entra en rivalitat amb ella, sinó d'una persona que garanteix les experiències d'atencions físiques, de suport i de contenció que poden permetre a l'infant la continuïtat de l'experiència que té a la família, el reforç de la relació privilegiada amb la mare i el pare i l'enriquiment amb les noves experiències que rebrà i de les quals gaudirà a l'escola bressol.

Però aquestes no poden ser altra cosa que atencions «maternes» encara que no vinguin donades per la mare natural; són materns en el sentit que reproduïxen les funcions de la mare i que les tenen com a model, des del moment que ens estem ocupant d'infants molt petits. I, per tal de ratificar tot això, convé no deixar de banda la literatura psicològico-psicoanalítica dels últims vint anys!

### **FABIO: Història de l'infant que oscil·la entre la mare bona i la mare dolenta.**

Vaig conèixer Fabio el setembre de 1983; tenia 28 mesos, i formava part del grup que se m'havia confiat.

Quan ens vàrem trobar amb ell i la mare, jo ja anava una mica previnguda perquè les meves col·legues que l'havien seguit fins al juliol m'havien explicat alguns problemes que s'havien fet patents en l'anterior període de freqüència. La seva «adaptació» s'havia vist trencada diverses vegades per causa de malalties i la mare s'havia mostrat particularment ansiosa i preocupada per les relacions del nen. Fabio passava molt de temps plorant i a la nit es despertava amb malsons. Després d'un primer període d'«adaptació» quan el nen va començar a establir relacions amb els companys i una certa vinculació amb l'educadora, la mare semblava més tranquil·la.

A l'estiu, l'assistència a l'escola bressol es va interrompre i, en recomençar al setembre, Fabio va necessitar una nova «adaptació» potser també perquè va trobar-me a mi, a qui no coneixia.





16-a



Conegudes aquestes premisses, vaig pensar que seria útil de tenir una primera entrevista amb la mare per tal d'aclarir aquests problemes. Però, pel fet de trobar-me davant d'una persona d'aquestes dificultats, l'equip considerà oportú que hi fos present en l'entrevista una altra educadora que ja coneixia l'infant. De fet, en l'entrevista es va evidenciar que la decisió de portar Fabio a l'escola bressol va ser difícil per una mare que havia establert una vinculació molt forta amb el fill.

Nosaltres vam intentar tranquil·litzar-la explicant-li que podríem mantenir un diàleg freqüent per tal que aquesta relació important entre ella i el nen no es trenqués i que la participació a la vida de l'escola bressol més aviat podria enriquir-la.

Durant els primers dies es mostrava sempre tensa i preocupada i no semblava pas entusiasta de la meua idea d'una «adaptació» gradual; per aquest motiu em demanava molt sovint permís per sortir de la sala.

Aquesta actitud em va sorprendre sobretot perquè, tan bon punt sortia, s'aturava a espiar pels vidres per veure el que fèiem, cosa que em molestava notablement.

Acabat el període d'«adaptació», tot i que Fabio començava a integrar-se a l'ambient, va aparèixer una por tenaç pels jocs i nens «perillosos», que jo atribuïa a les intervencions de la mare que el frenava contínuament.

Arribats en aquest punt, la meua relació amb la mare, que semblava que havia començat bastant bé, començà a deteriorar-se; la seva presència a la sala esdevenia molesta pel fet que sovint intervenia escridassant els nens i posant-se a disposició total del seu fill que, per descomptat, se n'aprofitava. Les coses empitjoraren declaradament quan Fabio demostrà una vinculació especial amb mi, fet que d'una banda agradà a la mare perquè sentia que l'infant havia establert una relació que l'ajudava, però que, d'altra banda, li desencadenà un sentiment de gelosia. En aquest moment, vaig tenir la impressió que Fabio mesurava quina d'entre les dues persones era la bona i quina la dolenta, i volia saber si jo estava enfadada sobretot quan feia alguna cosa per la qual la mare el renyava (un dels problemes era el pipí; un altre, el fet que no menjava).

Va arribar un moment que es veié necessari de modificar la relació; l'equip va creure oportú que jo, mitjançant trobades casuals, havia d'intentar de parlar amb la mare per tal d'aclarir aquests problemes.

Per diferents coses que m'havia dit, vaig copsar la necessitat d'aquesta mare de confiar-se a mi per la seva sensació que el fill, en créixer, s'allunyava d'ella. De fet Fabio mostrava dues actituds diferents, a casa i a l'escola bressol, amb la mare i amb mi. A l'escola bressol donava la impressió que era un nen autònom que menjava de gust i que sabia organitzar-se en el joc amb els companys sense reclamar la meua presència. A casa, en canvi, s'enfadava sovint, no jugava sol, no menjava i de cada petit problema en feia una tragèdia, reclamava l'ajut de la mare; aquest fet es notava també a l'escola bressol en els moments que els pares hi eren presents.



Quan havíem parlat junts ens havíem manifestat la nostra perplexitat sobre les actituds recíproques; jo tenia la sensació de no ser creguda i no sentia per part de la mare la confiança i la col·laboració necessàries per al meu treball. La mare deia que sovint no creia el que jo deia, especialment perquè li resultava difícil d'acceptar que el fill a l'escola bressol tingués comportaments tan autònoms que semblaven excloure-la dels seus pensaments.

Després vam acordar de bescanviar amb freqüència les impressions i dificultats que trobàvem en la relació quotidiana amb el nen i, amb aquestes prerrogatives, la relació poc a poc va anar millorant.

Darrerament, em sento molt més tranquil·la quan parlo amb la mare de Fabio, potser també perquè tinc la sensació de poder comunicar-me amb ella tot sentint-me creguda; a més busco contínuament donar-li seguretat sobre el fet que el nen la busca i que nota la seva absència encara que la seva vida a l'escola bressol sigui tranquil·la.

Ara, la participació de la mare de Fabio en les activitats, reunions i la seva intervenció en els problemes organitzatius de l'escola bressol no és tan «trasbalsada», quasi com si es volgués «sentir a dins», sinó que s'ha modificat en el sentit d'una participació més constructiva.

### **HISTÒRIA DE ROBERTO: Un nen que no s'ha arribat a «adaptar» a l'escola bressol**

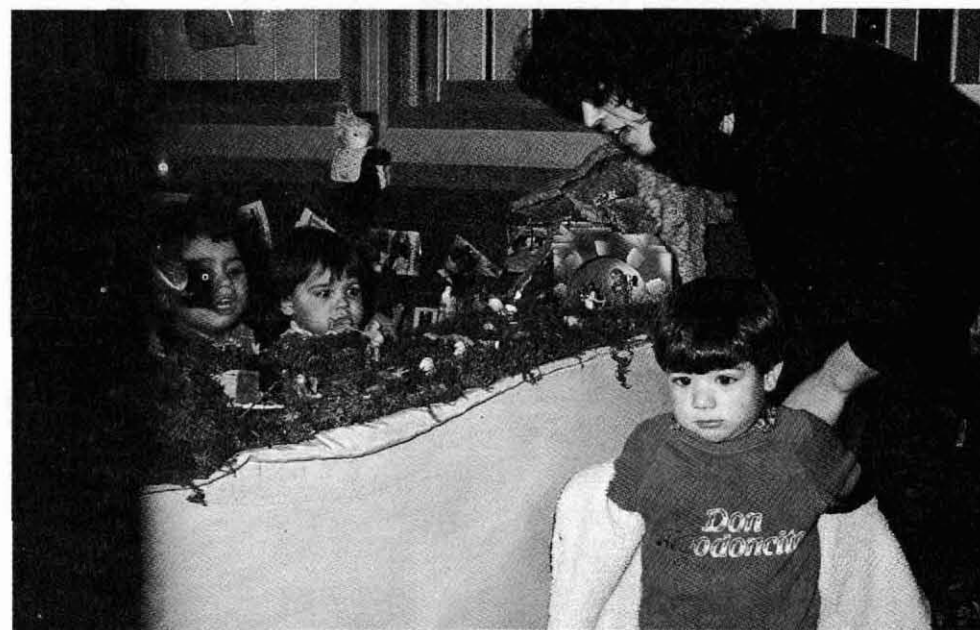
Comença a freqüentar l'escola bressol als quinze mesos. A la primera entrevista amb la mare es manifesta el fet que Roberto és un nen no desitjat, perquè tenia un germà de deu anys i la mare no volia tornar a afrontar, amb un altre fill, els problemes que comporta el seu creixement especialment (com ella deia) en aquesta societat.

La mare ha insistit molt per aconseguir una plaça a l'escola bressol, perquè abans el nen havia estat confiat a dues «cangurs», de les quals ella no va quedar-ne satisfeta i vol provar amb l'escola bressol (addueix també raons financeres). Durant la primera setmana de l'«adaptació» Roberto dorm molt i no plora. Els seus moviments són maldestres i nerviosos i noto que quan camina no aconsegueix mantenir gaire l'equilibri i ensopega sovint.

No s'atura amb els jocs, més aviat els agafa i els llença i passa tot seguit a una altra cosa. No l'atrauen ni els nens ni els adults i tampoc no busca la seva educadora.

A l'escola bressol menja poc i malament i, a casa, només s'alimenta de triturats i preparats. La mare no li permet fer pastetes amb el menjar i tampoc tenir contacte oral amb les joguines, potser perquè és excessivament maniàtica amb la higiene. D'altra banda, la mare s'angoixa per por que el nen es faci mal i li inhibeix els moviments. Totes aquestes actituds influeixen en el nen i li creen inseguretat i temor.

Roberto, després de sis mesos d'assistència a l'escola bressol canvia d'educadora; és en aquest moment que arribo jo.







Des del primer mes m'adono que amb en Roberto tinc dificultats.

El que més m'angoixa és el fet de no reeixir en l'establiment d'una relació amb ell. Roberto no em busca i aconseguir que, en molts moments em senti una mala educadora i incapaç d'ocupar-me d'ell. Perquè coneixia el seu passat a l'escola bressol i perquè he comprovat que en el marge de tres mesos aquests problemes han empitjorat, he sentit la necessitat de parlar-ne amb l'equip. De la discussió ha aflorat la imatge d'un nen «sol», incapaç d'establir relacions amb els adults, perquè ha estat atès per massa persones sense tenir la possibilitat d'afeccionar-se a cap d'elles a causa que canviaven en molt poc temps. Probablement, no té una relació de seguretat ni tan sols amb la seva mare.

A l'equip es decideix que jo busqui (en la mida possible) una relació més pròxima amb Roberto per tractar de conquerir la seva confiança i fer-li entendre que entre les moltes persones que l'abandonen hi sóc jo que vull ocupar-me d'ell, estimar-lo, ajudar-lo a superar els seus problemes i les seves pors. Per portar això a la pràctica, li he preparat un petit ambient dins l'escola bressol, molt recollit, tranquil, equipat amb una tauleta, un llit, una catifa tova i una gran cistella plena de jocs específics que simbolitzen la vida quotidiana, per exemple: el poble, on construeixo amb ell la seva casa, el treball del pare i de la mare; així intento d'ajudar-lo a interioritzar la figura dels pares.

Aquests intents no han pogut verificar-se perquè el nen s'ha posat malalt i ha deixat d'assistir a l'escola bressol.

Segons la mare, les malalties del nen són degudes a les desatencions de les educadores i per això es lamenta amb elles (sense afrontar, això no obstant, un col·loqui clarificador amb mi) i amb les mares dels altres nens.

Per aquestes raons, Roberto ja no ha tornat a l'escola bressol, i per això s'ha trencat un cop més per a ella una relació que podia néixer.

D'aquesta història aflora la figura d'una mare que té una gran crisi, que no sap prendre decisions pel que fa al creixement del nen. Encara no sap si és millor deixar el treball o ocupar-se de Roberto (com sovint ha deixat entendre que volia fer però que mai no ha fet), o confiar-lo a un «cangur», o portar-lo a l'escola bressol.

M'he preguntat si darrera d'aquestes indecisions s'hi amagava una falta de confiança en ella mateixa i en les institucions.

El fracàs de l'«adaptació» de Roberto no pot atribuir-se ni a l'escola bressol ni a la mare, sinó probablement a la falta d'una conversa clarificadora entre les dues parts.

En la conversa, segurament, hauríem pogut conèixer-nos millor i jo potser hauria aconseguit guanyar-me la confiança de la mare (que és la base de tota relació) i, en conseqüència (donat que la desconfiança de la mare influeix sobre el comportament del nen), també la confiança de Roberto.

## LA DANSA

MERCÈ VILAR MONMANY

La dansa és un mitjà d'expressió, un llenguatge que permet transmetre diversos estats anímics. Els diferents tipus de danses, en les cultures primitives, estan sempre relacionats amb moments importants de la vida de l'home, tant pel que fa a la seva relació amb la naturalesa (culte al sol i a la lluna, ritus agraris, culte a diverses divinitats per tal que siguin favorables), com per a l'expressió de molts diferents sentiments, generalment de joia i alegria, però també, a vegades, de tensió i temor. La dansa és també un mitjà per aconseguir —d'una divinitat, per exemple—, allò que es desitja, és a dir, la fecunditat de la terra o el guany d'una peça de caça; i això s'aconsegueix amb uns moviments que, d'una manera simbòlica o per una imitació fidel d'allò que representen donen un sentit «funcional» a la dansa.

Al llarg del temps la dansa va perdent el seu sentit màgic, però conserva, malgrat tot, formes i simbolismes que, d'una manera més o menys directa, recorden i evoquen les primitives danses que en temps llunyans havien estat practicades pels diversos pobles; formes que, encara avui, perduren entre els homes de les civilitzacions més primitives. En les cultures europees actuals trobem gran quantitat d'elements tradicionals que provenen de les creences i les pràctiques religioses d'èpoques molt remotes.

D'entre tots els elements tradicionals que es conserven en el folklore, destaquen per la seva riquesa i per la seva supervivència els que han conservat els infants en els seus jocs i costums.

És ben segur que la mainada, en el seu afany per imitar les activitats dels «grans», interpretava les danses més o menys senzilles que es ballaven en les diverses ciutats i viles en els moments de l'any en què era costum (festa des patró, Carnestoltes, final de les tasques agrícoles, etc.), però aquestes no constituïen, pròpiament, un patrimoni infantil. A allò que aquí em refereixo són aquelles cançons al so de les quals la mainada, més que ballar, jugava i que, per això, es podrien anomenar «jocs-dansats». En ells, s'ajunten el joc, el ball i la cançó, el text de la qual no tenia necessàriament cap relació amb allò que s'interpretava, sinó que més aviat era un mitjà per poder recordar millor la melodia.







Tal com succeeix amb tots els tipus de jocs, és probable que els jocs-dansats infantils es practiquessin durant un cert espai de temps, per després caure en l'oblit, fins que, inexplicablement, un bon dia tornaven a ésser «recuperats».

Sembla, això no obstant, que alguns moments de l'any eren més propicis per a la pràctica de determinats jocs, potser a causa del lligam amb les danses antigues de les quals provenien.

Per a J. AMADES (1955), la tardor, època en què la temperatura comença a baixar i la mainada abandona els jocs massa quietes més pròpis de l'estiu, és un moment en què apareixen una sèrie de jocs, entre els quals en cita un bon nombre en forma de ball rodó (*La coqueta amb sucre, el Ball de les casseroles, Els quatre llauradors* i altres). Aquests jocs semblen contenir vestigis de cerimònies relacionades amb la sembra, així com el perllongament del bon temps, la provocació de la pluja i d'altres estats favorables a la sembra, tan importants per a l'home de tots els temps i de tot arreu. Segons l'etnografia, en termes generals, el fet de saltar com més alt millor, el fer-ho a peu coix, els diversos moviments ràpids i accelerats en general, i més especialment els que es fan rotllana i en sentit circular, responen a moviments efectuats amb la intenció de fer créixer els vegetals i de precipitar-ne el desenvolupament.

També la primavera era un moment en què el poble dansava, en aplecs i festes al camp. Una de les ocasions en què les danses més proliferaven era el mes de maig, amb la celebració de jocs florals i la pràctica de l'elecció de la reina de les festes. Aquesta relació es troba recollida en diversos jocs-dansats de nenes, que tenen per objecte triar una de les nenes de la rotllana.

Del Carnestoltes, temps durant el qual el poble es lliurava a la gresca i a la xirinola, també en resten vestigis en els balls infantils: jocs en els quals els infants anomenen diferents parts del cos o diferents peces de roba, havien estat practicats pels adults enmig de gran xirinola, ja que moltes vegades la representació es feia amb moviments grotescos i llicenciosos, i àdhuc traient-se realment les peces de roba.

Finalment, era una pràctica força freqüent entre la mainada de diversos pobles la realització de captiris, especialment pels volts de Sant Nicolau i dels Reis, en els quals els infants passaven per les cases recollint llepolies i altres menges, a canvi de les quals interpretaven alguns balls rodons al voltant de la cistella. Avui, aquest costum està totalment perdut.

Un element, curiós i significatiu al mateix temps, que cal tenir en compte en parlar dels jocs-dansats infantils, és que gairebé sempre eren interpretats només per les nenes. Aquest fet, que pot tenir diverses explicacions, és general també a diversos països meridionals d'Europa.

D'una banda, pot derivar del costum que fossin les dones les que interpretaven determinades danses, en forma de ball rodó, especialment en les cultures bàsicament agrícoles, en les quals les feines del camp eren a càr-



rec de les dones. A més, és possible que en la dansa es trobés conjugat el sentit màgic de fertilitat de la terra i la fecunditat de la dona, que en les cultures primitives tenen, encara, la mateixa importància per a la supervivència de la tribu.

No deixa d'ésser curiós, però, el fet que a Catalunya existeixen nombrosos exemples de danses interpretades solament per homes (balls de bastons, ball de Sant Ferriol, el Contrapàs en algunes contrades) i, en canvi, pocs documents citen balls executats exclusivament per nois.

Podria ser, per tant, una altra possible explicació, el fet que la majoria de reculls que ens han arribat provenen d'observacions fetes en un moment (1.<sup>a</sup> meitat del segle XX) en què, en la societat, els «rols» femení i masculí estaven molt especificats, de manera que els jocs més aviat de força i habilitat eren exclusius dels nois (cavall fort, bales, etc.), mentre que les nenes es lliuraven a jocs més reposats (nines, jocs-dansats). Malgrat tot, n'existeixen força excepcions, com per exemple el saltar a corda, que sol ésser una activitat pròpia de noies.

Crec, doncs, que és molt difícil establir-ne les veritables causes; el cas és que així ens han arribat documentats la gran majoria dels balls infantils.

### El ball rodó:

És la forma més genuïna de ball infantil, tant pel que fa a Catalunya, com en d'altres països europeus. És la forma més primitiva de dansa en col·lectivitat i, també, la de més simple execució. A més, té una estreta relació amb les danses circulars de significat ritual que interpreten, encara avui en dia, els pobles de cultures més primitives.

Segons explica C. SACHS (1943) la dansa en cercle adquireix un sentit màgic, ja que rodejar un objecte significa «assumir la seva possessió, incorporar-lo, encadenar-lo o desterrar-lo».

A Catalunya, la dansa en cercle és una de les formes més utilitzades en un gran nombre de balls. A més de nombrosos balls que es realitzen en cercle o amb un moviment circular (entre els quals cal destacar els més generalitzats, el *Contrapàs*, avui perdut, i la *Sardana*, encara en plena vigència), el ball rodó és també una part d'altres danses que no necessàriament mantenen la forma en cercle durant tota la seva execució.

La permanència del ball circular entre nosaltres es pot explicar pel fet que la seva interpretació es mantingué durant molts anys en les places o eres, llocs en els quals la rodona es movia en plena concordança amb l'espai del qual hom disposava.

Restes dels costums ancestrals de ballar en cercle es troben a Catalunya en les danses al voltant dels arbres, pedres, fonts i altres objectes i llocs que havien tingut la condició de sagrats, així com al voltant de les fogueres que s'encenien les nits de Sant Joan o de Nadal.

Després de la recerca, en un bon nombre de publicacions, dels balls ro-



## Al carrer més alt

**Ball rodó simple**

**Procedència:** arreu de Catalunya

**Text:** *Al carrer més alt  
hi ha una finestreta;  
passa un senyoret,  
li tira una pedreta;  
torna a passar,  
l'hi torna a tirar.*

*Passa un cavall blanc  
tot ple de corones,  
trenca confits  
i a mi no me'n dona.*



**Com es balla:** en rotllana, agafats de les mans. Cal anar saltant, seguint el ritme de la cançó, procurant que es mantingui el cercle.

**Bibliografia** BUSQUÉ (1977) pág. 96  
CAPMANY i BALDELLÓ (1923) pág. 20/21  
CRIVILLÉ (1981) pág. 109  
SOLER (1969) pág. 36

**Observaciones:** és freqüent trobar una variant en el text, acompanyada d'una variant melòdica (desapareix alguna frase) (CAPMANY-BALDELLÓ I SOLER)

## El ball de les casseroles

**Ball rodó mimat**

**Procedència:** no consta

**Text:** *Entrem-bi tots, al ball de les casseroles (bis)  
entri-bi vostè, senyora Marieta,  
entri-bi vostè, senyora del cafè.  
Mireu com salta, mireu com balla,  
porta mantellina de tovallola fina,  
aquest peu de tortuga, que tot se li belluga,  
quan haurà saltat, quan haurà ballat,  
que se'n torni al seu costat!*



**Com es balla:** col·locació de partida, en cercle, agafats de les mans, i un nen o una nena al mig. La rotllana evoluciona, cap a la dreta, saltant al ritme de la cançó, mentre que el qui està al mig va assenyalant amb el dit els nens que van passant pel seu davant. En arribar on diu: «mireu com salta...», la rotllana s'atura, i entra a ballar el nen que ha estat triat. Tots dos salten i ballen lliurement, fins que el text diu: «Que se'n torni...» Llavors, el nen que estava al mig des del començament ocupa el lloc que ocupava l'altre a la rotllana i, el que ha entrat en segon lloc, es queda al mig. I es torna a començar...

**Bibliografia:** AMADES (1951) Cançoner, pág. 53  
MASPONS (1928), pág. 36  
PUJOL-AMADES (1936), pág. 137 } sense música

## Ball de la caputxina

### Ball rodó simple/dialogat

Procedència: no consta

**Text:** *Ball de la caputxina,  
ball de la caputxina,  
tra-la-ra-là la-la-ra  
tra-la-ra-là la-la-ra.*

*Ballem la caputxina! Ballem la caputxina! Ballem la caputxina!  
A casa no hi ha pa: A casa no hi ha vi: A casa no hi ha foc:  
en té prou la veïna... en té prou la veïna... en té prou la veïna...  
però se'l vol guardar. no en dona un rajolí. i no ens hi fa pas lloc*



**Observacions:** En la versió de CAPMANY i BALDELLÓ, s'acaba el ball quan el director del joc canvia l'última frase de la cançó per «la-la-ra-li-lo-pim-pom»; llavors, queden tots asseguts per terra.

El ball sol anar precedit del següent diàleg:

—Jove d'amunt!	—On teniu el marit?	—A collir taronges.
—Jove d'avall!	—A la Pla de Vic.	—De quin fil filen?
—Voleu venir riereta amunt?	—Què us portarà?	—Del més primet.
—No, que tinc feina.	—Un tafetà.	—Vos m'heu robat un gall!
—Quina feina teniu?	—De quin color?	—I vos, una gallina!
—Rentar i passar bugada.	—On són les monges?	—Voleu ballar el ball de la caputxina?

(en algunes versions: ...de la paperina)

**Com es balla:** Si la cançó es feia precedir del diàleg, els nens solien assegurar-se a terra formant una filera, i aquest diàleg s'establiria entre els nens que ocupaven, respectivament, el cap i la cua de la filera. En acabar-se s'aixecaven, es donaven les mans i formaven la rotllana, que evolucionava seguint el ritme de la cançó. El diàleg pot establir-se, també, entre un nen que ocupi el centre de la rotllana, i la resta.

**Bibliografia:** CAPMANY i BALDELLÓ (1923) pág. 28 (diàleg i tornada)  
CRIVILLÉ (1981) pág. 78.  
PUJOL i AMADES (1936) pág. 358 (diàleg)  
SOLER (1969) pág. 78.

dons que interpretava la mainada a casa nostra, he establert tres grups diferents segons els moviments i l'acció que acompanya el moviment circular:

**Balls rodons simples.** Són aquells en què la rotllana evoluciona, cap a la dreta o cap a l'esquerra (a vegades amb algun canvi de direcció a mitja cançó), sense cap més moviment. En aquest apartat hi trobarem tant aquelles danses que així estan explicades en els diferents reculls, com aquelles en les quals el transcriptor s'ha limitat a indicar «ball rodó» sense cap més detall, el que ens fa suposar que no hi havia cap més moviment.

**Balls rodons amb mímica.** Són aquells en els quals, a més del circular, hi ha algun altre tipus de moviment, explicitat o no pel text. Pot ser un sol moviment (per exemple, ajupir-se al final del ball) o pot ser la representació mímica del text.

**Balls rodons dialogats.** Són aquells que es basen en l'establiment d'un diàleg entre dos grups de balladors, o entre un/a ballador/a que es situa al centre de la rotllana, i la resta. El diàleg pot ser cantat o recitat i, en alguns casos, sol ser també representat (o semi-representat). És el tipus de ball infantil més proper al drama grec, en el qual es reunien, en una sola manifestació, la poesia, el cant, el moviment rítmic o pròpiament el ball i la representació: per exemple, *el ball de les casseroles* i *la coqueta amb sucre*.

Amb menys freqüència, es troben alguns balls durant els quals varia el nombre de balladors de la rotllana: se n'afegeixen o en marxen. Les danses en les quals augmenta el nombre de balladors (per exemple *El burriquet* o *El poll i la puça*) poden constituir vestigis de ritus o cerimònies d'iniciació, pels quals s'acomplia el pas d'un individu a un nou estat o grup dins de la tribu, i que venien a ser com uns «exàmens de capacitat» per als nous iniciats.

M.V.M.

### Bibliografia

AMADES, Joan. *Cultura infantil*. Barcelona. Biblioteca de Tradicions Populars. Vol. XLI, 1936.  
AMADES, Joan. *Costumari Català. El curs de l'any*. 5 vols. Barcelona. Salvat Editors i Edicions 62. 2ª edició en facsímil. 1980-1983.  
AMADES, Joan. *Folklore de Catalunya. Cançoners*. Barcelona. Selecta, 1951 (Col. Biblioteca Perenne).  
BUSQUÉ, Montserrat. *Violet Sant Pere*. Barcelona. Publicacions de L'Abadia de Montserrat (Col. La Xarxa), 1977.  
BUSQUÉ, Montserrat. *Violet Sant Pau*. Barcelona. Publicacions de L'Abadia de Montserrat, 1981.  
CAPMANY, A. i BALDELLÓ, F. *Cançons i Jocs cantats de la infantesa*. Barcelona. Editorial Políglota. Col. Minerva, vol. XLII, 1923.  
CRIVILLÉ, Josep. *Música tradicional catalana, I. Infants*. Barcelona. Clivis Publicacions (Col. Neuma), 1981.  
EL SAC DE DANSES. *Danses cantades*. Barcelona. Hogar del Libro (Col. Esplai núm. 33), 1977.  
MASPONS, F. *Jocs d'infants*. Barcelona. Ed. Barcino (Col. Popular Barcino XXXIX), 1928.  
PUJOL, F. i AMADES, J. *Diccionari de la dansa*. Barcelona. Fundació Concepció Rabell i Cibils, Vda. Romaguera, 1936.  
SACHS, Curt. *Historia Universal de la Danza*. Buenos Aires. Ediciones Centurió, 1943.  
SERRA i BOLDÚ, V. «Folklore infantil», in *Folklore y costumbres de España*. T. II. Barcelona. Casa Editorial Alberto Martín, 1931.  
SOLER, J. *Cançons per al poble n.º 2, D'infants*. Barcelona. Editorial Claret, 1969.





## DE CONTE A CONTE i tiro perquè em toca

EULÀLIA ROS i VILANOVA

Per saber si un llibre de contes agrada i és entès pel públic a qui es destina el millor és explicar-lo, deixar-lo mirar pels petits i comprovar-ho d'una manera directa.

Només cal disposar d'uns quants nens i nenes que et vulguin escoltar, d'un magnetòfon per recollir totes les expressions que van sortint (una darrera l'altra i sense massa dificultat) i d'una estona per a poder fer l'experiència. I ja veureu com, a més a més, passareu una bona estona.

Així ho hem fet amb uns quants nens, i aquest n'és el resultat:

D'entrada vam mirar aquells llibres que semblaven més senzills, per anar entrant en el tema:

Agafem, doncs, els de la sèrie «Panda» de l'Ed. Beascoa. Hi ha el Circ, el Camp i el Zoo.

—Què hi veiem aquí...? —*Un pallasso que fa moltes coses! Toca el saxo, juga amb el barret...*

—*Hi ha molts pallassos* —diu un nen que té dos anys i mig.

—No Víctor, no. Aquest és el mateix senyor, que fa diferents coses (i és que en Víctor havia confós les escenes que, realment, es diferencien poc).

—*Jo un dia aniré al circ. Encara no hi he anat!* —diu un.

—*Doncs jo aniré a veure la Mary Poppins* —diu l'altre.

—Aquí hi ha un senyor forçut que aixeca unes peses. Nosaltres l'ajudem: up! up! També és una mica calb, com el pallasso i té un gran bigoti.

—*La ballarina és dalt d'un cavall. Jo no hi he pujat* —diu la Raquel que té quatre anys—, *però he vist la Mary Poppins...*

Ara agafem el llibre del Camp: hi surten els ànecs, els ocells, un conill, un

arbre de color... verd! i una papallona que sembla que es posi al cap d'una nena, però, no; la nena porta un llaç que la Marina —petita com una baldufa i que amb prou feines si diu res, perquè només té un any i mig— ha confós amb una altra papallona.

—Bufa! Un cargol! Que sabeu la cançó del cargol? A veure, ajudeu-me: Cargol treu banya, puja a la muntanya...

I ara mirem el llibre del Zoo.

Aquí hi ha en Pepet (nosaltres li hem posat aquest nom) que saluda al guarda i se'n va a veure els animals: pelicans, zebres, foques, lleons. En Pepet té gana i es compra cacahuets. Tot continuant la visita veu: un hipopòtam, els micos, els rinoceronts i l'elefant. Però, quina llàstima! Tots són gairebé del mateix color.

Parlem d'allò que mengen els animals i el que mengem nosaltres. Ja ho sabeu que cal menjar de tot, oi?

—*Els animals*— diu la Ginesta, que també té quatre anys com la Raquel— *segueixen en Pepet fins a casa.*

Si mirem els contes de «la Galera», col·lecció «Mirem», el tema ja és més quotidià: són coses que ens són molt properes. *Les botigues*: veiem el mercat amb verdura, vestits, plats i olles, una senyora que ven alls, un senyor que ven peix... I passem full: un gran magatzem ple de roba, un maniquí, unes escales. Anem assenyalant, entre tots, aquestes coses que hem vist una vegada o altra.

Ara veiem un supermercat de menjar i begudes. I després un forn.

—*Oh!*— explica la Ginesta—. *Hi ha un nen petit amb un cotxet, tal com anàvem nosaltres quan erem petits*— especifica.

I ens anem perdent, perdent per dins d'aquests dibuixos que no paren de reflectir i suggerir tot allò que veiem quan anem a comprar amb la mare, l'àvia o la tieta.

Finalment, mirem les aventures d'en Pau i la Pepa de les «Publicacions de l'Abadia de Montserrat».

En «Una nit estelada» veiem en Pau i la Pepa que, juntament amb altres nens del poble, porten taules i cadires cap a la pila de fustes. Què faran?

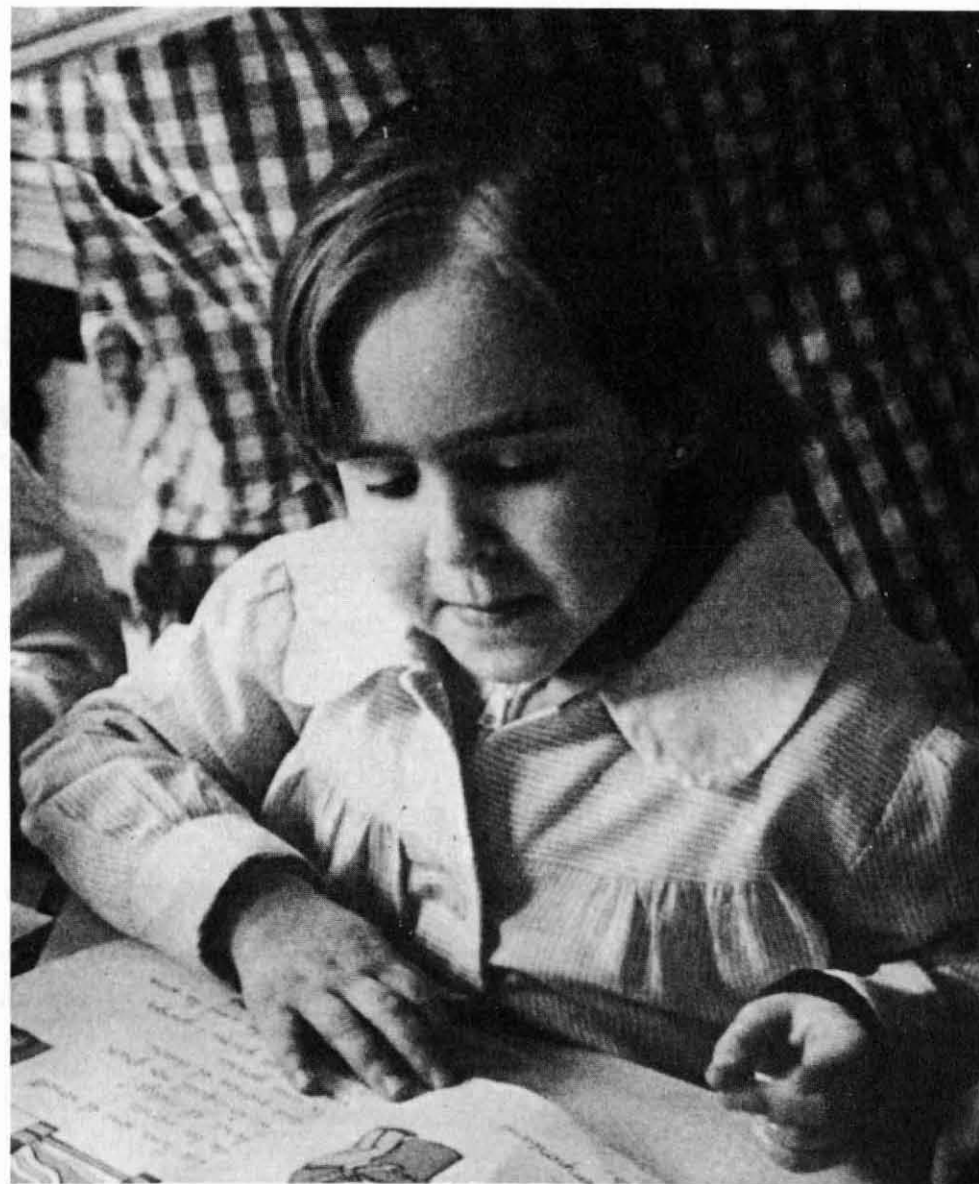
—*Sembla una foguera!*— diu la Raquel.

—Que potser som a la nit de Sant Joan?

—*Uns nens miren un ciclista*— diu en Víctor—. *Mira! Aquí hi ha la lluna! I un gos que fa bub! bub! Ab! i una piscina.*

—No Víctor. Això és el mar.

I a «En Pau i la Pepa al fons del mar» veiem que estan jugant amb la sorra de platja i apareix una gran tortuga ferida i, com és natural, en Pau i la Pepa





la curen. La tortuga, agraïda, els convida a pujar a l'esquena per passejar una estona.

—*La meva mare també es va tallar* —diu la Raquel— *i es va posar una tireta.*

—Sí, però com que aquí no en tenien, ho fan amb un tros de roba.

—*Quan era petita i estava pelant patates amb el pare també em vaig tallar* —diu la Raquel (això dels talls deu ser una obsessió per a ella)— *i em va sortir molta sang.*

Veiem les gavines, que encara no coneixem gaire. I ara, en Pau i la Pepa s'enfonsen amb la tortuga i es troben un vaixell enfonsat fa anys. Hi ha un tresor.

—*Un dia vaig agafar un cranc i el vaig posar a dins d'un pot de cafè* —torna a dir la Raquel que és un bon tros xerraire— *però es va morir.*

Apareix el rei dels peixos (porta una corona). Els conviden a berenar (oh! sorpresa: els peixos també berenen), a ballar i, finalment, tornen amb els pares i el germà petit que ja els esperaven.

—La tortuga s'allunya. *Es fa petita* —diu la Ginesta que és molt observadora. I, per avui, els contes s'han acabat.

Tot plegat, ja ho veieu, són aventures senzilles que, sens dubte, ens ajuden a parlar, a explicar, descriure i expressar tot allò que ens ensenyen els dibuixos i tot allò que ens recorden.

L'experiència ens diu que aquests llibres de contes serveixen per tot això: realment el què fan és d'una manera o d'una altra, donar peu a la imaginació de l'infant i induir-lo a la seva expressió.

**E.R.V.**

#### Contes que s'han treballat

*Visca el Circ*

*El Camp*

*El Zoo*

Barcelona Ed. Beascoa. 1984. Sèrie «El meu Llibre Panda»

*On vaig*

*Mirem les botigues*

Guió: TERESA RIBAS, PILAR CASADEMONT. Il·lustracions: ROSER CAPDEVILA Barcelona. La Galera, 1984. Col·lecció «Mirem»

*Una nit estelada*

*Al fons del mar*

MARTA BALAGUER. MONTSERRAT GINESTA. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, juny 1984. Col·lecció «Pau i Pepa».

*Nota de l'autora:* Agraïco la col·laboració de l'escola Municipal «Ignasi Iglésias» i de la guarderia «El Petit Príncep», ambdues de Barcelona.



# infant i societat

En el número 22 de «Infància», i sota el títol de «Conèixer el jove telespectador», apareix la 1.<sup>a</sup> part de l'article de Liliane Lurçat en el qual es revisen les actituds de l'infant davant el fet televisiu, el llenguatge, la distinció entre el real i l'imaginari. En aquesta darrera part de l'article, que avui publiquem, l'autora tracta entre altres temes el problema de la violència, el contagi emocional i acaba amb una reflexió sobre l'educació televisiva.

## LA TELEVISIÓ EN LA VIDA DEL NEN PETIT

LILIANE LURÇAT

### L'infant desposseït del seu temps

El fet que la televisió ha «amplament absorbit el temps lliure dels infants i dels adolescents» pot tenir efectes negatius en la seva salut. Com ho remarca J.F. de Vulpillières, la irrupció de la televisió en la vida dels infants i dels adolescents ha estat el més gran esdeveniment revolucionari en l'educació extraescolar dels últims trenta anys (1).

El temps que un nen passa davant del televisor és excessiu. Diferents autors assenyalen que, ara, en aquest país, els infants passen més temps davant el seu aparell que a l'escola: el 90 % dels joves miren la televisió cada dia, o quasi cada dia. Els nens en edat preescolar s'han tornat assidus telespectadors amb una mitjana de 16 h. per setmana (2).





Per a Maria Winn (3) és la prova d'una dependència, de la qual ensenya diferents aspectes en el seu llibre de títol evocador. Entre 1950-1975, diu, el temps de televisió en les famílies ha passat de 4 h 25' a 6 h. 8' per dia. Dóna l'esfereïdora xifra de 54 h per setmana, per als nens americans, que no es beneficien d'una preescolarització generalitzada. Gwenn Dunn (4), en una enquesta feta el 1973, en la qual ella ha observat, tant a casa com en els jardins d'infància, nens de 2 anys i mig a 5 anys, fa constatacions alarmistes: massa infants han après mitjançant la televisió a ignorar la presència humana. En els països anglo-saxons, la televisió funciona tot el dia i juga, més que a França, el rol de *baby-sitter*. Segons Neil Postman (5), la televisió és la principal empresa educativa del món occidental. Entre 5 i 18 anys, diu, un jove americà mira la televisió durant 15.000 h. aproximadament, és a dir, un temps un 30 % més llarg que el que passa a l'escola.

### La violència televisiva

El contingut de les emissions, en particular la violència, té efectes massius i observables. És l'Associació americana contra la violència a la televisió qui va iniciar les principals investigacions en aquest domini (6). Thomas Radecki, president d'aquesta associació, psiquiatra a la Facultat de Medicina de la Universitat d'Illinois, ha arribat a la conclusió que la violència de la televisió i en els films és sens dubte responsable del 25 al 50 % de la violència a la vida quotidiana. Més de 700 estudis fets en 16 països i, per tant, sobre 100.000 persones han demostrat els efectes nefasts de la violència utilitzada per a la diversió dels adults i dels infants; 24 sobre 25 estudis han revelat sobretot que la violència dels dibuixos animats del dissabte al matí són l'origen del agreujament de la violència en els joves telespectadors. Segons el doctor Radecki, els films d'espant i de violència contribueixen alhora a augmentar l'angoixa i a acostumar el públic a la violència portada fins al límit. Es nota un creixement del furor i de l'agressivitat, tan inquietant en els adults com en els infants. «Totes les edats, totes les classes socials, tots els grups ètnics i tots els cocients intel·lectuals estan afectats negativament de diverses maneres.»

Si la violència dóna lloc a aquests tipus de contagis, això vol dir que influeix sobre les emocions. «La violència sovint prové del furor; pot tenir un caràcter irracional i patològic, i va més enllà de tota emoció humana» (7). Segons Hannah Arendt, els problemes de violència no es poden tractar com una patologia individual: «El furor i la violència que a vegades s'acompanya, encara que no sempre, formen part de les emocions humanes i naturals, i voler curar-ne l'home, no durà a altra cosa que a deshumanitzar-lo o a desvirilitzar-lo.» Cal, doncs, anar a la font i limitar la violència dels mitjans. Fins ara, això no ha estat gaire possible. Es pot, però, intentar comprendre com el contagi emocional entra pel biaix de la televisió. Sens dubte és Henri Wallon qui millor ha analitzat el contagi emocional: el tret essencial de les emocions és el seu extremat contagi d'in-

dividu a individu. «Avui dia encara són les emocions les que creen un públic, les que animen la gent, per una mena de consentiment general que escapa al control de cadascú.» (8)

### Contagi emocional i televisió

La situació televisiva permet el contagi de les emocions perquè afavoreix la participació afectiva. «El desvetllament de la simpatia per les imatges suposa una participació afectiva que exclou en la mateixa proporció l'objectivitat de la visió.» (9) Wallon ha analitzat en l'infant l'aprenentatge per impregnació que sembla que es pot aplicar molt bé a la situació televisiva: «Diversos autors han descrit la contemplació com hipnòtica que pot suspendre tota activitat davant un espectacle inhabitual o familiar, i que a vegades s'acaba amb un gest furtiu de participació en l'escena en la qual sembla momentàniament haver transfós la seva sensibilitat. És com una alienació passatgera d'un mateix que arriba a fer pròpies les realitats que fins llavors li havien estat estranyes. Les conseqüències d'aquesta impregnació silenciosa a termini més o menys llunyà, poden assemblar-se a aquests canvis o giravolts sobtats que, per la seva banda, la maduració funcional suscita en les diferents etapes del desenvolupament biofísic.» (10)

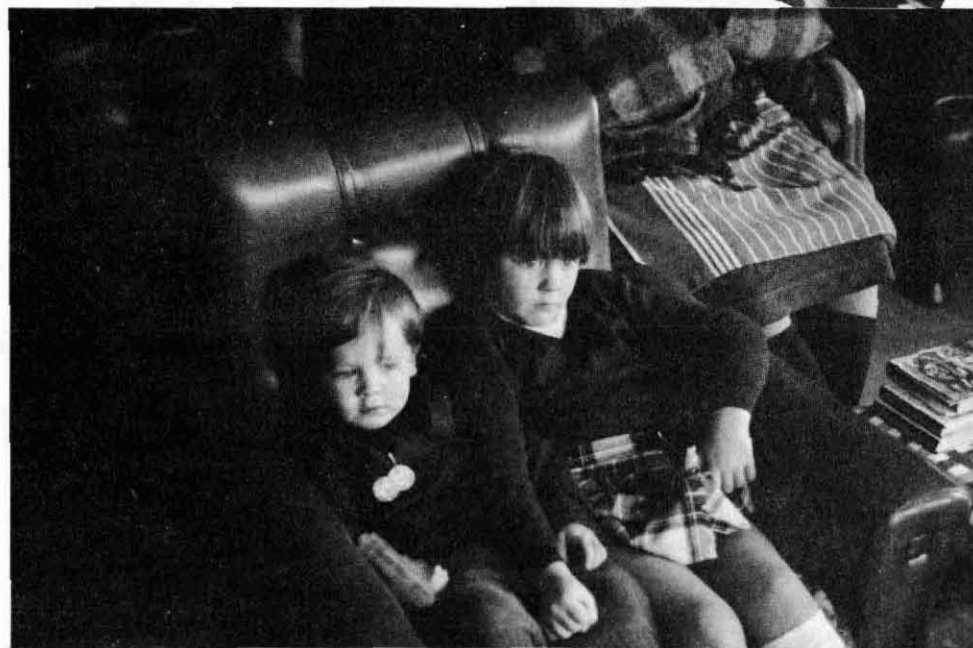
Però l'efecte no és tan sols el d'una impregnació de temes violents o fantàstics. L'atenció pot ser afectada per una excessiva impregnació televisiva; els ensenyants noten en els infants certs canvis en les activitats dintre de l'escola —assenyala Neil Postman—, en particular, en les discontinuïtats de l'atenció dels deixebles i dels estudiants, que són característiques del condicionament televisiu. Postman atribueix aquestes ruptures regulars de l'atenció sobretot a l'impacte dels anuncis publicitaris regulars. (11)

### Un tancament

Al costat dels efectes particulars de certs espectacles dels quals els infants s'impregnen —un exemple del qual veurem una mica més endavant—, hi ha el condicionament televisiu mitjançant la ritualització de l'escolta.

El nen no té el temps ple amb treballs i obligacions. Tampoc disposa d'un real domini de les seves activitats i sovint no sap *ocupar-se* ell mateix. Per totes aquestes raons la televisió constitueix en el seu univers un atractiu molt important. El retorn de les mateixes emissions, tot, com les activitats rituals d'alimentar-se, d'anar-se'n a dormir, aporten l'espera, la satisfacció d'allò que es repeteix.

Per a Bettelheim el mal de la televisió resideix en la incitació a la passivitat: «El nen condicionat per la televisió està acostumat a rebre explicacions,





## Espai per a una creativitat sense límit

30-fàn



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

no ha après a buscar-les per ell mateix (12)». La informació amb el medi humà que l'envolta pot ser falsejada a causa d'aquest condicionament: «Molts nens de 4 a 6 anys es comuniquen amb els altres a partir de les seves emissions preferides i estan més lligats a la pantalla televisiva que als seus pares.»

### **Efectes volguts i efectes no volguts**

L'èxit innegable de la televisió en els nens petits hauria de fer més inquietos els responsables d'aquest mitjà, més preocupats del poder que se'ls ha donat i del qual se'n serveixen de manera una mica cega.

L'univers cultural dels joves televidents sembla limitat per diferents raons. La primera és que la televisió és, molt sovint, l'única font de distracció. La segona està lligada al contingut dels programes que se li presenten de manera repetitiva.

D'altres raons vénen dels efectes de fascinació que afavoreixen l'envaiement de la imaginació i del camp mental amb temes parasitaris que poden frenar el gust de comprendre i d'actuar.

Els poderosos efectes de modelatge de les sensibilitats i de les actituds així com la invasió del camp mental pel que no hauria de ser més que un element puntual de la vida quotidiana, són ara aquí per mostrar que els efectes no volguts són molt més forts i més operants que aquells que han estat aparentment buscats.

Com distreure els infants sense tancar-los en un món màgic, irrisori i sovint violent? Moltes vegades la diversió es transforma en habitud. Crea dependència i esdevé un desig. *Podem qüestionar-nos per què els nens tenen una tal passió per la televisió.* Abans hem parlat de la manera com la televisió penetra en la vida privada inscrivint-se entre els rituals de la vida quotidiana. Ve també a omplir el temps buit que no pot o que no es busca omplir d'altra manera. La passió per la televisió pren llavors la forma d'una dependència en la mesura que ve a omplir una vida material, afectiva i social.

### **Mals materials i mals morals**

Guardant els infants a casa més que deixant-los afrontar sols a fora els perills del carrer, se'ls protegeix materialment de tota mena de riscos ben reals. Això que pot semblar evident sobre el pla material pot ser-ho menys en el camp moral. I especialment ho diem per la televisió, ja que l'abús d'aquest mitjà presenta un doble risc, material i moral.

L'abús de la televisió afecta els infants de vegades de forma perceptiva per als pares (fatiga nerviosa, visual, mal de cap, excitabilitat). D'altres efectes visibles, com les pors nocturnes, o els somnis en relació directa amb una

emissió poden conduir a alguns pares a pensar en l'existència de riscos d'una altra naturalesa, no sols estrictament material.

Abandonar els infants a la televisió és sotmetre'ls de forma repetida a un bombardeig emocional que pot tenir efectes perjudicials sobre el seu equilibri. Els infants haurien de ser preservats dels aspectes més violents del món dels adults. La idea d'una protecció moral s'imposa en una època on la violència no és present només en les accions sinó també en les representacions, amb l'impacte enorme que li dona la imatge. És a cada família a qui correspon de protegir els seus infants, però això no pot ser només incumbència dels pares. Els professionals dels *mass-mèdia* s'haurien d'interessar pels efectes volguts i no volguts de la televisió.

### Per una educació de l'infant televident

He trobat molts infants satisfets, infants que els encanta la televisió. Alguns m'han donat la impressió d'estar saturats d'un plaer que exclou altres fonts d'esbalaiment, de curiositat, d'acció. No tenen a casa seva o a l'escola res que faci el suficient contrapès.

Quan és l'única font de distracció, la televisió fixa l'infant dins unes actituds de dependència que impedeixen la superació. És necessari trencar amb això. No s'hauria de ritualitzar la recepció, sinó diversificar pels infants les fonts d'activitat i de distracció, a casa i fora de casa.

Dominar la situació televisiva o bé ser dominat per ella, aquesta és la tria que se'ns ofereix a cadascú de nosaltres, en la mida que som lliures per decidir les nostres activitats culturals i d'esbarjo. Aquesta llibertat s'educa i es conquista: s'imposen noves actituds educatives.

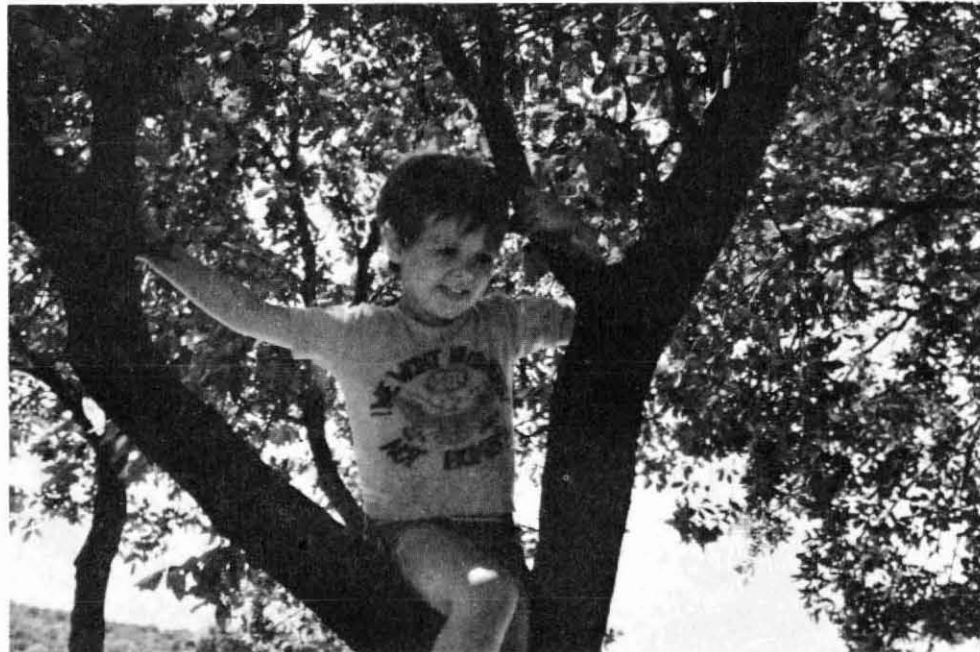
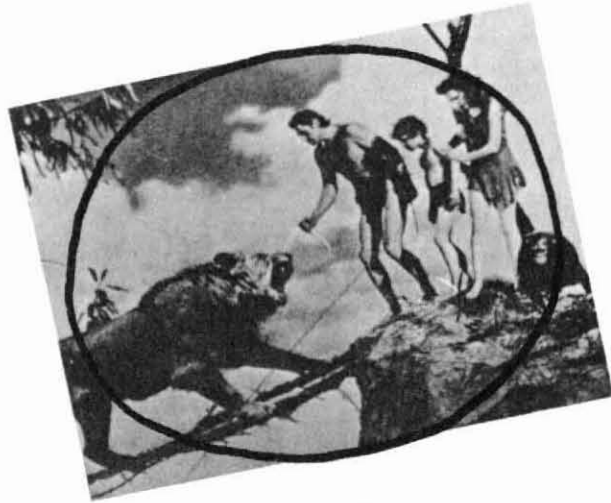
Cal concèbre una educació de l'infant que haurà de tenir suport en: *a)* activitats expressives que afavoreixin la liquidació de tensions emocionals acumulades al moment de la recepció; *b)* activitats que posin en joc la representació, com analitzar i descriure el que un ha vist. Tot conduint l'infant a assolir una certa distància s'afavoreix un deslligament en relació amb els models invasors. Aleshores els efectes podrien dur a limitar la influència televisiva sobre l'afectivitat i les actituds.

Educar el jove televident no és solament informar-lo sobre la manera com funciona la televisió; és ajudar-lo a adonar-se dels seus continguts.

La necessitat que tenen els nens de diferenciar realitat i imaginació, prén formes específiques en la televisió on tot s'inverteix, fantasia i realitat.

Cal que ajudem a fer distinció: 1) en relació amb el que mostren les imatges; 2) en funció del que elles no mostren directament i que es dedueix a partir d'indicis diversos: tal personatge està dibuixat, tal altre va disfressat de manera que no es coneix, tal altre es veu sensiblement en la seva





habitual aparença. Es tracta de familiaritzar-los amb els aspectes més elementals de la veritat televisiva.

### Distància i simultaneïtat

Un obstacle essencial per a la comprensió dels productes televisats és de caràcter espacial. D'una banda hi ha la dificultat de distingir els llocs reals dels llocs imaginaris; d'una altra, la dificultat de concebre llocs diferents d'emissió i de recepció. En els dos casos es tracta de representacions espacials que sostenen la situació televisiva i que poden donar lloc a interpretacions errònies i fantàstiques. La confusió entre l'emissió i la recepció condueix a localitzar dins la «capsa» el conjunt d'allò que es percep. La no distinció entre els llocs reals i els llocs imaginaris desemboca en totes les confusions analitzades anteriorment entre fantasia i realitat, entre ficció i reportatge, entre dibuixos animats i film.

Admetre que la televisió és el lloc d'acompliment dels esdeveniments que passen en altres llocs, és una etapa a traspassar per trencar una mica amb el costat màgic de la situació televisiva. Però treure la màgia de les vivències televisives no vol dir atacar el plaer de mirar i d'escoltar. Aquí tenim dos aspectes diferents i complementaris: comprendre una mica el que és la televisió i viure un espectacle.

El problema pedagògic es posa a dos nivells: 1) fer comprendre que el que veiem és el resultat del que s'ha produït en algun lloc, ajudat d'explicacions simples i d'imatges; 2) ajudar l'infant a crear-se referències en les diferents categories d'emissions a fi que es pugui orientar en el fluir continu d'imatges i de sons.

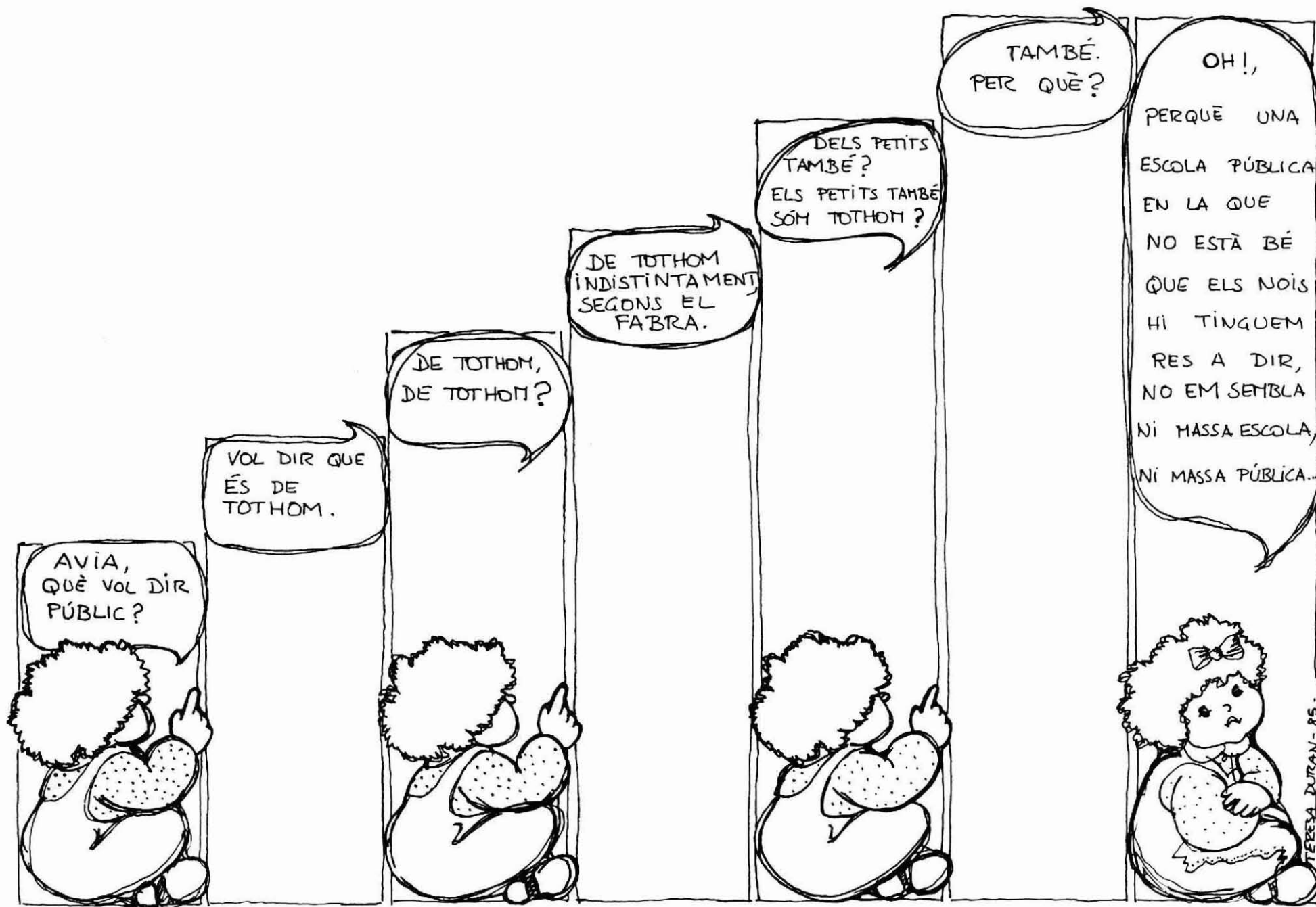
L.L.

Traduït per CARMÉ TRIAS

- (1) J.F. VULPILLIÈRES, *7 mois de loisirs. La face cachée de l'éducation*, Paris PUF, 1981.
- (2) Vegis a *La télé une affaire de famille*, Dossier núm. 56, gener 1982, l'article de F. TARDAN: *Attention, les enfants regardent*.
- (3) MARIE WINN, *TV. Drogue?* Fleurus, 1979.
- (4) GWENN DUNN, *The box in the corner. Television and the under fives*, Unwin Brothers, Limited, Great Britain 1977.
- (5) NEIL POSTMAN, *Enseigner c'est résister*, Le Centurion, 1981.
- (6) THOMAS RADECKI a *Approche culturelle et éducative au problème de la violence*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1983.
- (7) HANNAH ARENDT, *Du mensonge à la violence. Essai de politique contemporaine*. Calmann-Lévy, 1972.
- (8) HENRI WALLON, *La vie mentale*, Paris, Editions sociales, 1982.
- (9) HENRI WALLON, *Les origines du caractère*, Paris, PUF, 1954, 3è éd.
- (10) HENRI WALLON, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1969.
- (11) NEIL POSTMAN, *Enseigner c'est résister*, op. cit.
- (12) BRUNO BETTELHEIM, *Le coeur conscient*, Paris, Robert Laffont, 1972.



# visca la pepa!



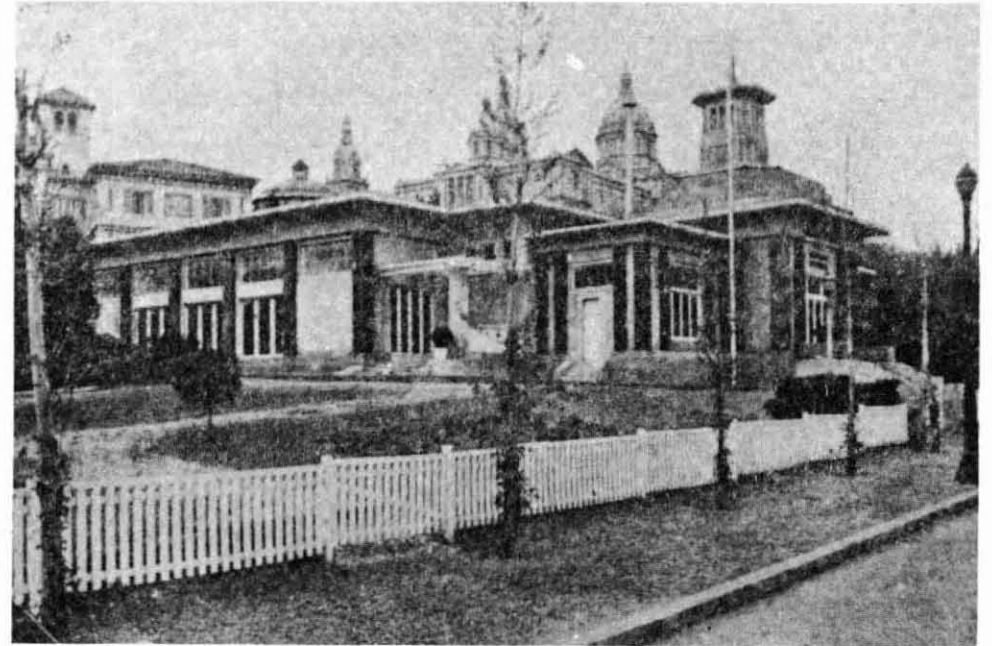
TEMPS ERA TEMPS...

## ELS PARVULARIS DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

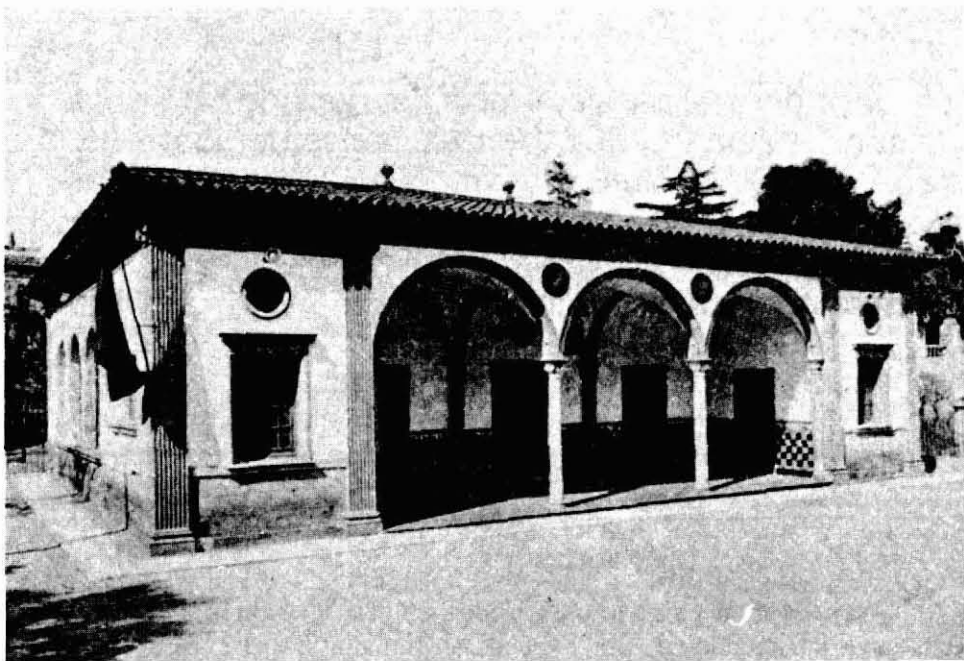
La renovació pedagògica catalana d'abans de la guerra té una de les seves fites més interessants en l'acció escolaritzadora de l'Ajuntament de Barcelona, principalment a partir de la creació, en 1971, de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, que dirigí Manuel Ainaud, pedagog i ànima de la política educativa municipal. Moltes vegades hom gira els ulls vers aquesta vasta realització educativa sense advertir que el programa escolaritzador del consistori barceloní donà una especial importància al parvulari. Llavors, com ara, no formava pas part de l'educació obligatòria. S'entengué, però, que una educació primària adreçada a les classes populars de Barcelona havia d'incloure el parvulari, formant un tot harmònic amb una escolarització bàsica, gratuïta i de qualitat. Així fou des del primer grup escolar, el Baixeres a la Via Laietana, on s'establí el parvulari a la cura de dues mestres excepcionals: Àngels Garriga i Joana Faig.

Tal volta una de les experiències més interessants des del caire metodològic sigui la creació de dos parvularis Montessori. Ja el 1914, el consistori envià quatre mestres al curs internacional sobre el mètode, celebrat a Roma. La primera «casa dels nens» municipal fou inaugurada pel setembre de 1915. Era sota la responsabilitat de Mercè Climent, una de les mestres pensionades a Roma. Quan l'any següent la doctoresa Montessori ve a Barcelona a donar el seu curs internacional, l'Ajuntament becà 50 mestres per a assistir-hi.



El 1917 s'obria el segon parvulari Montessori sota la direcció d'una qualificada professional: Dolors Canals.

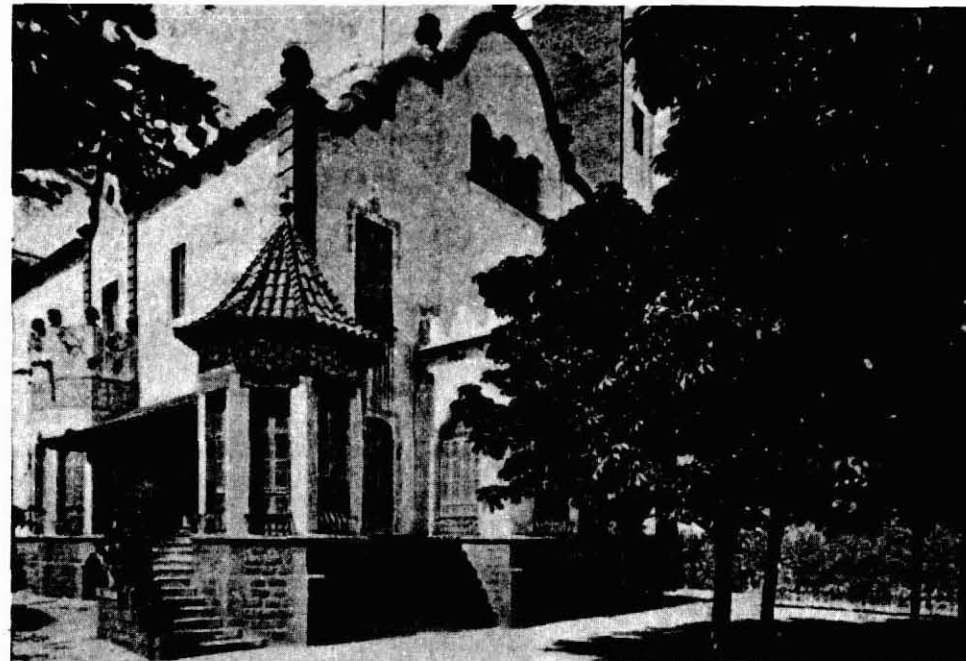
La creació d'aquests parvularis montessorians i el mateix suport que l'Ajuntament atorgava al moviment montessorian no estaven absents de polèmica. Tal com fa veure Gramsci, l'educació no és quelcom asèptic, i àdhuc meres qüestions aparentment tècniques, com ara els mètodes didàctics, impliquen opcions socials i polítiques. Així succeí amb el mètode Montessori, que va rebre el suport de la política de la Lliga tant a l'Ajuntament de Barcelona com a la Mancomunitat, i comptà amb l'oposició dels lerrouxistes i del ministeri. Montessori traduïa didàcticament molts dels pressupostos pedagògics, culturals i polítics de la intel·lectualitat orgànica noucentista de la Lliga, com ara Eugeni d'Ors a la Mancomunitat, o Bofill i Mates a l'Ajuntament. Sigui com sigui, una de les virtuts del mètode de la metgessa italiana és haver dotat el parvulari català d'un rigor i una sistemàtica que li feia prou falta en un pa-



norama constituït per mestres que bonament feien la seva feina. Virtut que s'estengué a fer valorar la importància d'aquesta etapa educativa tant socialment com entre els mateixos professionals que en tenien cura.

Més modernament, l'Ajuntament obriria un tercer parvulari montessorian, el Parvulari Forestier. Fruit de l'arranjament d'un pavelló de l'Exposició Universal, fou inaugurat l'abril de 1932. Dotat d'unes bones instal·lacions i material, portà a terme el mètode amb rigor.

També s'assajaren altres mètodes com el Decroly, principalment el del Grup Escolar Ramon Llull, dirigit per Anna Rubiés profunda coneixedora del mètode que havia conegut directament a les escoles belgues. Allà es posaren en pràctica els centres d'interès com a eix de l'activitat del parvulari, així com el mètode global de lectura i la seva preparació al parvulari com a pre-lectura i pre-escriptura. Experiències que hom encara pot llegir en el llibre de Rubiés sobre el tema, que fa pocs anys es reedità.



Al costat d'aquestes dues metodologies —al mateix temps les més significatives de l'Escola a Catalunya—, altres parvularis de l'ajuntament barceloní s'inclinaren per la utilització de recursos de mètodes distints dins el corrent de l'escola activa que, en general, animà les institucions barcelonines.

La qualitat i dignitat dels parvularis de l'Ajuntament venien, a més, garantides per la professionalitat dels seus mestres, escollits en concurs entre els públics. L'alt grau de dedicació que es demanava venia correspost amb la valoració del treball docent, que es traduïa en gratificacions que arribaven fins i tot al nivell del sou. I aquesta consideració vers els mestres, també existia en els edificis, els quals aspiraven a ser, ells mateixos, un valor formatiu i una prova de respecte per als infants. Ensenms aquells elegants i magnífics edificis eren per als ciutadans un testimoni de la importància que la ciutat donava a l'educació.

**J.G-A.**



# primera biblioteca dels nens

Una deliciosa col·lecció de llibres amb coneixements de ensenyança general bàsica, propis per nens de 4 a 8 anys, amb il·lustracions realitzades per Carme Solé, Maria Rius, Asun Balzola i Ulises Wensel; textos de Josep M.<sup>a</sup> Parramón. Una sèrie traduïda i publicada actualment a França, Alemanya, Gran Bretanya, Estats Units, Itàlia, Bèlgica, Holanda, Dinamarca, Grècia, Sudàfrica i Japó.



## LES QUATRE ESTACIONS

Una visió romàntica, poètica, artística i alhora educativa de qué és i qué representa per al nen la primavera, l'estiu, la tardor i l'hivern.



## ELS CINC SENTITS

Més de cinquanta precioses il·lustracions de Maria Rius a tota pàgina, per explicar al nen qué son i com son els nostres sentits de la vista, l'oïda, l'olfacte, el gust i el tacte.



## ELS QUATRE ELEMENTS

Un coneixement primari i alhora divertit perquè el nen entengui qué es la terra, l'aire, el foc i l'aigua.



## LES QUATRE EDATS

Els nens, els joves, els pares, els avis, tots els éssers que envolten l'infant des de que neix, explicant qué son i qué representen per el seu present i el seu futur.

Títols en preparació:

### ELS QUATRE DIES

Un dia a la ciutat  
Un dia al camp  
Un dia a la muntanya  
Un dia al mar

### LES TRES PARTS DEL DIA

El matí  
La tarda  
La nit



**Parramón edicions, s.a.**

Lepanto, 264 - Telfs. 246 24 82-83/245 70 02-03  
08013 Barcelona

## MENINGITIS. QUÈ CAL FER?

JOSEP BRAS i MARQUILLAS

Quan hi ha un cas de meningitis, tots ens espantem molt, i sentim l'espasa de Damocles damunt dels nostres nens.

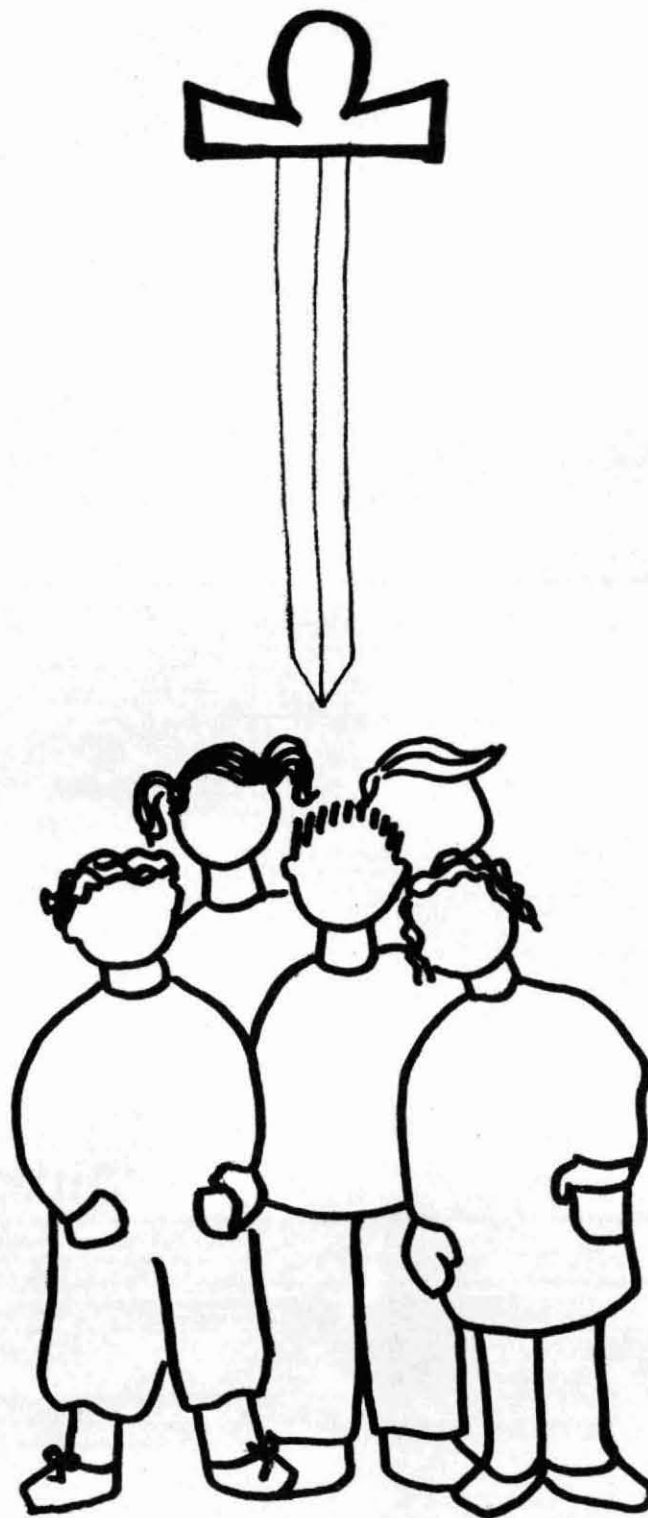
Cal veure serenament les causes, per tal d'arribar a conductes d'autèntica protecció. Comencem per aclarir el terme «meningitis».

«Meningitis» significa localització d'una inflamació (*itis*) a les meninges, que són les cobertes que tapissen el cervell. La paraula meningitis no indica la causa de la malaltia, sinó només la seva localització a la meninge. Anualment se'n vénen presentant uns seixanta casos de cada cent mil nens en situació escolar (en nens d'escola bressol i parvulari no se'n tenen dades). Dels seixanta, se'n moren de cinc a deu; queden amb problemes uns cinc o sis, i la resta, quaranta-cinc a cinquanta, queden totalment guarits i sense seqüeles.

Poden produir-se meningitis per diverses causes. Les més freqüents són els microbis: tant els virus (per exemple els de les galteres, els del xarampió) com les bacteries (sobretot els anomenats Meningococs i els Haemophilus).

No totes les meningitis tenen la mateixa importància. La meningocòcica, que és la més coneguda i freqüent, pot ser greu. Es presenta de dues formes:

- La forma meningítica habitual, que actualment té un tractament eficaç i, si s'aplica a temps, guareix el nen completament en pocs dies, sense seqüeles. És la forma més freqüent.
- I la forma de sèpsia meningocòcica fulminant, que apareix sobtadament i pot produir la mort en breus hores malgrat els tractaments. Per sort, és la forma menys freqüent.



# LLIBRES JUVENILS I INFANTILS

LA XARXA



**75. Deu rondalles de Jesús Infant**  
Josep Carner  
Resolució i repereada d'una obra mestra de Josep Carner, espectacular adaptada per a les festes de Nadal i com a eina de treball a l'escola.

**76. El catalanoscopi**  
Oriol Vergés  
Text d'una original representació teatral que explica als nens i nenes la història de Catalunya amb l'ajuda de la música i suport d'un instrument molt, el «catalanoscopi».

**74. Minerva pensativa**  
Estanislau Torres  
La trauquina aventura d'un noi català que troba un medalló misteriós, que el situa fins a Grècia i a Tarquins.

**73. Els cinc dits d'una mà**  
El repertori de Xerxes Boix, d'Angel Dalmau, de Toni Gamero, de Lluís M. Puigella i de Noé Rivas, comentat per els mateixos.

**72. Ones sense fils**  
Quatre contes de quatre autors importants de la literatura catalana actual, de Jordi Barrocas i de Joan Peruchó i Maria Antònia Oliver o Jaume Alameddà.

**71. El viatge prodigiós d'en Ferran Pinyol. V. Oceania, II**  
Robert Saladrigas  
Les aventures extraordinàries d'un noi barcelonès arribat del sud, en companyia del seu mestre, senyor Argemà.

**70. Al govern, un pagès!**  
Josep Gassiot  
Històries de tot temps, situades a l'Imperi ducal de Urubland, que ens permeten d'assabentar als descobriments científics del món modern i ens en fan copiar la manera de viure.

**69. Mixet**  
Núria Albó  
Narració per a nens molt petits, sobre el gat de la Biba, que va anar a Serrallonga i que es trobà llà.

**60. Lireta-liraina**  
Nesco Boix  
Llibre musical del repertori de Nesco Boix, cançons, contes, endevinalles...

**53. Pàgines festives**  
Josep M. Folch i Torres  
Pròleg de Ramon Folch i Caramera. Segona edició d'un llibre clàssic de la literatura infantil al nostre país.

**35. Galing-galung**  
Nesco Boix  
Segona edició. Amplia selecció de les cançons cantades pel malaguanys Nesco Boix.

En ambdós casos el microbi responsable és el mateix, i el que varia és la resposta defensiva de l'individu. Per tant, un contagi de sèpsia pot provocar una meningitis, i viceversa.

La contagiositat de la meningitis varia en cada cas, ja que, evidentment, no es contagia en la localització, sinó en el microbi. Per això és important, abans d'aixecar la llebre, d'assegurar-se que la meningitis que hi ha a l'escola és sospitosa de ser causada per meningococs, perquè en qualsevol altre cas no s'hauria de fer res (per exemple, les típiques falses alarmes per meningitis dels virus de la parotiditis).

El meningococ és un microbi freqüent a les nostres faringes i, per tant, molt transmissible a través de la boca en un radi d'un metre a un metre i mig de distància. Es considera que entre un 15 i un 50 % dels nens sans el poden dur i, ocasionalment, els pot provocar un simple catarro de nas i coll. Els adults són menys susceptibles al contagi que els nens. Fora de la faringe, mor immediatament; per això només es transmet de boca a boca, de persona a persona, i mai a través d'objectes (roba, plats, joguines, etc.). Per tant, és completament inútil la desinfecció de locals o la clausura de l'escola.

## Mesures a prendre

1. Es recomana la medicació amb *Rifampicina* a les persones en contacte pròxim amb l'afectat, sobretot nens, i només a aquestes persones.
2. Potser encara més important que la medicació és l'estat de *vigilància màxima* durant 4 a 10 dies a partir de l'últim dia d'estada a l'escola del nen malalt, per tal d'obtenir un bon diagnòstic precoç durant aquest període, tant símptomes aparentment greus, com símptomes catarrals banals, ens duren al pediatre amb urgència. Aviseu-lo del cas de meningitis, i seguïu estrictament les seves indicacions. Intenteu no veure símptomes fantasma, i adoneu-vos que el vostre neguit pot neguitejar també els vostres nens.
3. És un bon moment perquè tots els nens aprenguin a tapar-se la boca amb la mà quan esternudin o tussin. Els que presentin un quadre catarral sense febre no cal que deixin d'anar a l'escola.
4. Una qüestió important: Quan l'afectat torni a l'escola, cal que, entre tots, ajudem els familiars perquè no quedin aterroritzats per sempre més, i amb l'ai al cor. És molt important que la tornada a l'escola sigui una veritable reintegració al ritme normal de vida, sense por residual. Allò de «... mira que si li tornés a passar!». Tal com diuen les àvies sornegueres: «La malaltia, raí; és pitjor la malcriança que deixa.» Recordeu-vos, doncs, que la presentació d'un segon cas per contagi és poc freqüent. Però, alerta!

(La *Vacuna antimeningocòcica A I C* és inútil davant el meningococ B, principal responsable de meningitis al nostre país. No existeixen altres defenses possibles.)

J.B.M.

## LLIBRES DEL I DE LA



**25. La llegenda de Fra Gari**  
Text de Mercè Company. Dibuixos de Valentina Cruz.  
Una llegenda clàssica de Montserrat, en una versió abstruccionista original.

**24. El castell del sol d'or**  
Text dels germans Grimm. Dibuixos de Enric Jaume.  
Traducció d'un conte magià i ben concebut de la rondallesca alemanya.

**12. L'ocell meravellós**  
Text de Mercè Company. Dibuixos de Montserrat Ginesta.  
Segona edició. Un ocell que no es com cap altre ocell.

**2. L'estel de colors**  
Text de Jòhanna Serrallonga. Dibuixos d'Enric Jaume.  
Tercera edició. Una narració fantàstica, del millor estil de Josep Alameddà.

## pau i pepa



Llibres de cartó, amb dibuixos per als més petits.

Pensats i dibuixats per Maria Balaguer i Montserrat Ginesta.

8. Pau i Pepa fan el pallaso.
7. Pau i Pepa i el cavaller sant Jordi.
6. Pau i Pepa al fons del mar.
5. Pau i Pepa una nit estelada.
4. Pau i Pepa es disfressen.
3. Pau i Pepa es Nadal.
2. Pau i Pepa fan vacances.
1. Pau i Pepa un dia de cada dia.

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Sant Jordi - Centre Distribució d'Edicions CAIARRES  
Lluís, 16, 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - 08005 Barcelona



**La veu i la persona estan estretament relacionats. Un canvi en la veu representa un canvi de personalitat. Nosaltres hem alterat inconscientment els mecanismes de producció del so. Cal adquirir, mitjançant la pràctica, els seus mecanismes naturals a través d'una conscienciació del nostre cos, permetent-lo efectuar el seu treball sense traves.**

## **LA VEU I LA PERSONA**

SERGI RIERA

Arribar a l'anomenada «col·locació» o «impostació» de la veu ha d'ésser el resultat:

- del treball de conscienciació del propi cos adreçat a aconseguir la necessària sinergia (correspondència) muscular per a poder produir i articular el so laringi adequadament;
- d'un total respecte vers els mecanismes naturals de producció de la veu;
- de la necessària permeabilitat del cos per a deixar circular i transmetre (expandir) la seva energia. Això significa tenir el cos desbloquejat de contraccions musculars involuntàries (tensions).

Aconseguir aquestes coses necessita de les vivències internes de l'individu i això no es pot aconseguir sinó a través de la pràctica.

Els mestres necessiten sobretot directrius pràctiques per desenvolupar la professió.





Però, es pot aprendre a dansar, fer mim, parlar, cantar..., llegint un llibre o un article? Doncs, evidentment, tampoc així es pot aprendre a «col·locar» la veu.

Quan s'intenta penetrar a fons en un tema i no quedar-se en l'anècdota cal fer una introducció teòrica. Això és el que jo intentaré de fer en aquest article, deixant per a més endavant —si hi ha l'ocasió— el desenvolupament del tema de la «col·locació» de la veu. Llavors intentaria donar pautes suficientment pràctiques i entenedores per tal de poder posar-les en pràctica en la feina quotidiana amb els nens.

*La veu i la persona.* En la veu, com en l'escriptura i l'actitud corporal, està continguda tota la persona. Si sabéssim «llegir» —interpretar— la veu d'un individu, podríem conèixer perfectament la persona a la qual pertany.

És evident que si fem canviar la veu a un individu, canviem l'individu sencer («la meua veu és solament meua; no puc ni vull adoptar un altre to de veu: no semblo jo», diria).

Ara feu les proves següents:

- Canvieu la intensitat habitual de la veu i mantingueu una conversa amb d'altres (feu-la «més forta» o «més fluixa» que habitualment).
- Canvieu l'alçada de la veu i parleu (feu-la «més fina» o «més gruixuda»).
- Canvieu la velocitat d'articulació (més de pressa o MOLT MÉS a poca a poca).
- Canvieu el timbre de la veu (més «de nas», més «d'òpera», etc.).
- Canvieu diverses coses alhora.

No us sembla que esteu fent «comèdia»? Què passaria si haguéssiu de parlar SEMPRE així? Seríeu vosaltres mateixos?

I és que el TO DE VEU HABITUAL està íntimament i profundament lligat al concepte que hom té de si mateix, és la nostra IMATGE VOCAL. (En el terme TO incloc tant l'alçada, com el volum i el timbre de la veu.)

Aquesta Imatge Vocal provoca quasi sempre en nosaltres una resposta positiva cap als sons greus (en la societat actual representen força, seguretat, sexualitat, relaxació, autoritat..., és a dir: ens donen SEGURETAT). És per això que una gran part dels meus alumnes utilitzen un to més greu que el que els correspon per natura.

En canvi, la nostra resposta sol ser negativa vers els sons aguts (ells representen tot el contrari, és a dir: ens donen INSEGURETAT).

Aquests condicionants i d'altres (soroll ambiental, *stress*, nerviosisme, poca descans, etc.) ens obliguen inconscientment a anar alterant el so natural,

ens fan rebregar els músculs, i quan per la nostra professió ens veiem abocats a un ús quasi bé atlètic dels nostres músculs de la fonació, aquests no poden suportar la feina i llavors es desencadena tot un procés de «suplències» entre ells que van conduint inexorablement cap a la seva malaltia.

Quan hi ha problemes a la veu s'ha de canviar aquell To habitual de què parlàvem: el que utilitzem no ens serveix.

Però un canvi de to representa una mena de canvi de personalitat (en general). Això exigeix un gran esforç físic, mental i emocional que no tot hom està disposat a fer d'entrada. Caldrà temps per anar adquirint aquests nous hàbits.

Els problemes de la veu poden ser conseqüència de factors fisiològics, o bé d'ordre psíquic o tensional.

Aquests factors estan estretament relacionats entre ells. En cas de dificultats bucals, el primer que s'ha de fer és anar a la consulta de l'Otorrinolaringòleg. Si el problema és d'ordre fisiològic (malformacions congènites, desequilibri hormonal, etc.), ell aconsellarà el tractament a seguir i decidirà si cal anar a veure d'altres especialistes o efectuar una reeducació de la veu.

Si el problema de la veu és d'ordre psíquic o tensional, cal adquirir consciència de «l'armadura» corporal de tensions que ens està bloquejant i que, per tant, no ens permet manifestar la nostra veu de forma natural i espontània. El següent pas és aprendre a controlar aquesta «armadura» i aconseguir la posició corporal idònia. A això va adreçada, en part, la feina del fonoterapeuta, el qual ens ensenya a utilitzar correctament el cos per a la correcta producció de la veu, ajudant a modificar l'alçada, el volum, el timbre, la velocitat d'articulació, etc., i millorant, al mateix temps, la qualitat, la flexibilitat i suavitat dels músculs que intervenen directament o indirecta a la parla i el cant, alhora que ensenya a respectar els mecanismes naturals de producció de la veu, creant la necessària permeabilitat del cos perquè deixi circular i expandir la seva energia sonora.

Amb aquesta introducció queda mínimament emmarcat el complex tema de la «col·locació» de la veu; caldrà, doncs, desenvolupar cada un dels aspectes esmentats i donar les pautes pràctiques pertinents.

**S.R.**

*Educador de la veu.  
Fonoterapeuta*





# racó del conte



## EL REI DEL NAS VERMELL

El rei d'enguany és un personatge humà. Tan humà que no sembla pas gaudir de cap de les qualitats que vam quedar que defineixen la manera de ser, de fer i el comportament d'un rei de bo de bo:

- posseir el poder sublim per tal d'emetre judicis amb la màxima virtuositat;
- vetllar pel benestar dels altres;
- actuar de manera que tothom se senti orgullós d'acatar i obeir les ordres d'aquest rei i no cap altre.

Aquest conte és una versió molt lliure d'un altre conte que té el mateix títol gravat per la casa Odeón amb arranjaments de J. Morera Vilella i J. Casas Augé i del qual no puc precisar la data exacta d'aparició al mercat però crec que devia ser pels volts de l'any 1960.

D'aquesta versió gravada he utilitzat literalment el diàleg del rei i cada un dels fadrins glossant les excel·lències de llurs vins.

La «cançó de beure» i les dites han estat tretes del llibret «cançons de vi i de taverna» d'en Jaume Arnella i d'en Miquel Raventós, editat per Oidà (Col. Esplai-Club núm. 3) a Barcelona l'any 1975.

La fórmula final del conte ha estat tretada de la «Rondallística» d'en Joan Amades, editat per Selecta de Barcelona l'any 1974.

**ROSER ROS**

NOTA: si creieu que el text és massa llarg i això pot trencar l'atenció dels oients, podríeu prescindir del diàleg del rei i dels fadrins que parlen de llurs vins tot i que, si sou d'algun dels indrets que s'anomenen en aquest fragment del conte, podríeu arreglar-vos-ho per tal de dir almenys el tros de la vostra contrada.

Ensenyeu a ballar i cantar la «Cançó de beure» i us podrà servir per encetar jocs cantats una bona pila de vegades.

# EL REI DEL NAS VERMELL

CONTE POPULAR

*Això era una vegada, un rei que tenia el nas vermell i bevia de bota en bota sense deixar-ne ni una gota. També tenia una filla que es deia Rosó, però això, al rei no li feia ni fred ni calor puix que el que de debò l'interessava era tot allò que pogués estar relacionat AMB EL VI.*

*Tant és així que en el seu escut d'armes hi havia fet gravar amb lletres daurades:*

*«EL VI DÓNA FORÇA.  
L'AIGUA EN TREU.»*

*També s'havia fet tallar i cosir tres tovallons del teixit més fi: en el primer, que era per a l'hora d'esmorzar, s'hi havia fet brodar amb fil d'or:*

*«VI EN DEJÚ  
MATA EL CUC.»*

*En el segon, que era per a l'hora del dinar, hi deia també amb lletres brodades amb fil daurat:*

*«VI AIGUALIT  
NO FA PROFIT.»*

*En el tercer, que era per a l'hora del sopar, s'hi podia llegir:*

*SOPES AMB VI  
NO EMBORRATXEN  
QUE ESCALFEN.*

*I és que, com ja deveu haver endevinat, aquell rei era un borratxó, un d'aquells que sempre du la paperina a sobre.*

*Era tanta l'afecció d'aquell rei pel vi, que fins havia fet canviar la data de les festes majors de tots els pobles del seu regne manant que fossin celebrades pel novembre, el dia de Sant Martí, que és el temps de matar el porc i encetar el vi. I així, cada any per Sant Martí, el rei es prenia la gran feinada de tastar el vi de les seves vinyes, cosa que es feia amb tota pompa i gran solemnitat: el rei al mig d'una rotllana anava saltironant i fent evolucions tot bevent el vi novell mentre servents i cavallers havien d'entonar la següent cançó:*



## ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT



44-a

### La qualitat de l'escola pública és feina de tots!

L'editorial d'aquest número ha obviat qualsevol paraula. La resposta massiva, responsable i respectuosa en defensa de la qualitat de l'Escola Pública a Barcelona el dia 2 de febrer proppassat va ser extraordinària. Sobren comentaris. Però la tasca continua, són cada cop més nombroses les «taules» que es constitueixen en pobles i barris. El nivell de sensibilitat segueix un procés creixent, arrelat a cada realitat concreta. Aquest arrelament permetrà, molt aviat, que el secretari de la campanya per la qualitat de l'Escola Pública pugui «passar comptes» amb rigor i sense demagogia de la situació viva i real de l'escola del nostre país.

La carta adreçada al l'Honorable Conseller d'Ensenyament de la Generalitat, Sr. Joan Guitart que el dia 2 de febrer acompanyà el primer plec de dèficits reals de l'escola és una mostra clara del grau de responsabilitat, prudència i visió global del sistema educatiu que Catalunya reclama.

*Honorable senyor,*

*Els documents que adjuntem són un testimoni del profund descontent de famílies i mestres d'escoles públiques d'EGB, escoles bressol, centres de Formació Professional, Instituts de Batxillerat i centres d'educació permanent d'adults, davant dels actuals dèficits de construccions, equipaments i dotacions, i davant la resposta lenta i insuficient que el govern de Catalunya dona a aquests problemes.*

*Aquest Secretariat, i les organitzacions que el formen, us han exposat ja la necessitat d'elaborar un pla concret per a resoldre aquestes mancances, un programa clar que garanteixi i millori la qualitat de l'ensenyament públic, amb un calendari i amb les dotacions pressupostàries necessàries.*

*Tanmateix, el Pressupost de la Generalitat per a 1985, proposat pel govern i aprovat pel Parlament a finals de desembre, és del tot insuficient, queda molt per dessota de les necessitats reals i fa pensar que la millora a l'ensenyament públic no és un objectiu prioritari del govern.*

*Si l'acció de la Generalitat durant aquest any queda restringida als límits d'aquest Pressupost, els problemes continuaran, en la seva major part, sense resoldre. En conseqüència, considerem necessària una ampliació del pressupost per a 1985, amb les mesures extraordinàries de finançament que calguin, i la consolidació d'aquesta ampliació en els pressupostos anuals posteriors. En altres paraules, cal donar un salt important en el percentatge dels recursos públics destinats a l'ensenyament i cal fer-ho urgentment.*

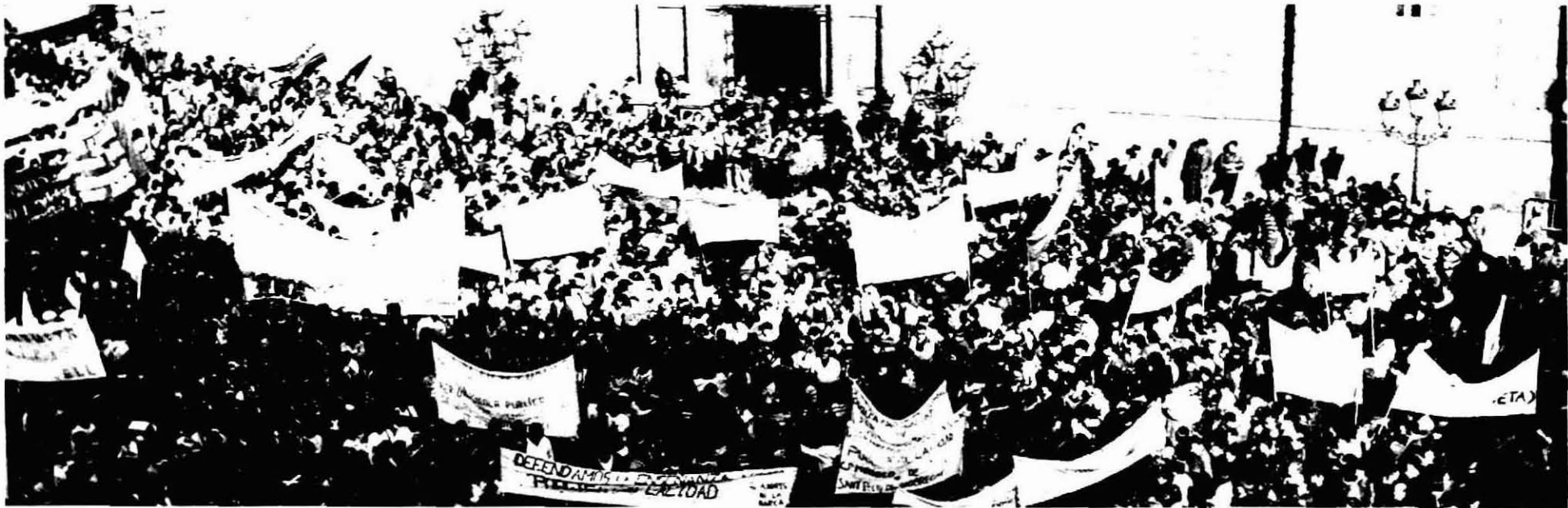
*D'altra banda, la solució dels problemes de l'ensenyament públic necessita una intervenció dels sectors afectats a través de canals efectius de participació, articulats territorialment en el marc del futur Consell Escolar de Catalunya. Mentre no es creen aquest canals, aquest Secretariat ofereix la seva col·laboració i reclama el reconeixement de la seva representativitat.*

*En nom de les escoles que us dirigeixen les seves reclamacions, demanem una resposta eficaç i ràpida, que palesi de manera inequívoca la voluntat del govern de Catalunya de garantir a tots els ciutadans l'opció d'un ensenyament públic de qualitat, i que la millor qualitat d'ensenyament es doni, precisament, en els centres que depenen de la Generalitat, els centres públics.*

*Ben atentament,*

*SECRETARIAT DE LA CAMPANYA «DEFENSEM L'ENSENYAMENT PÚBLIC I LA SEVA QUALITAT»*





Cal seguir treballant amb entusiasme perquè la qualitat per l'educació és un tema al qual el nostre país ha estat sempre especialment sensible. Cada escola, cada «taula» local, el secretariat, podran anar elaborant cada cop una proposta més acurada, podran anar establint amb més criteris de fons i arguments reals les prioritats i els diferents passos a seguir en el camí de progrés cap a la definició i realitat del model d'Escola Pública de Qualitat que desitgem per a Catalunya.

No hi ha dubte que en aquesta línia de treball, el projecte de redefinició del Document «Per una Nova Escola Pública» que fa deu anys s'aprovà en l'Escola d'Estiu de Barcelona, és un element que podrà contribuir a la campanya empresa.

Des de començament de curs s'està treballant amb aquest nou document. De l'any 1975 fins avui la situació general del país ha canviat i també han canviat l'organització i responsabilitat educatives. Per això, després de deu anys, considerarem que calia fer una nova reflexió col·lectiva i elaborar una proposta a partir de les coordenades actuals.

El treball iniciat, s'estructura en els apartats següents:

#### 1. La funció social de l'escola

- Com es planteja l'escola avui?
- Com treballa l'escola el dret a la ciutadania?
- Com l'escola transmet i crea cultura?
- Com l'escola pertany a una comunitat?
- Com l'escola avança en tecnologia?

#### 2. Continguts i organització de l'escola

- El projecte educatiu per una nova dinàmica escolar
- Orientació d'aprenentatges
- Estructura participativa
- Una escola integradora que prepara per a la vida
- Organització del sistema educatiu
- Cicles i escoles

#### 3. Fer de mestre

- Formació inicial i permanent
- Formes d'accés a la funció pública
- Moviments de mestres i renovació pedagògica

#### 4. Administració i institucions educatives

- Planificació educativa
- Organització territorial del sistema educatiu
- Institucions i serveis educatius.

Com podeu veure, aquest planteig vol dir feina, vol dir lectures, confrontació amb la realitat, vol dir reflexió, debat, reunions; vol dir que en la mesura que tots ens impliquem en aquesta tasca podrem donar una millor resposta a aquest repte que tenim al davant.

Els que vulgueu incorporar-vos a aquesta tasca podeu telefonar a Rosa Sensat o anar pensant com podreu participar-hi en l'Escola d'Estiu d'enguany.



## L'occhio se salta il muro

Del dia 28 de febrer al 22 de març l'exposició del treball de les escoles bressol i dels parvularis de Reggio Emilia visitarà Madrid.

Els qui vàrem tenir la sort de visitar-la a Ciutat de Mallorca o a Barcelona, recordem com el que en ella s'explica ens esperonà, ens incità a la reflexió i al debat. Durant aquells dies milers de mestres ens aplegàrem entorn la proposta pedagògica que fa la Mostra i encetàrem debats, uns apassionants, altres potser frustrants, però sempre vius entorn de l'escola dels més petits i el paper que juga o pot jugar en la societat actual.

«L'occhio se salta il muro» és una mostra que no deixa indiferent, és una exposició activa, tant en el seu contingut com en la seva forma, com molt bé ens explicava el professor Malaguzzi.

«Sí, l'exposició serà a Madrid, i Madrid oferirà altres ocasions de trobada i aprofundiment. Les qüestions de l'educació dels nens es plantegen de diferent manera a Itàlia i a Espanya: però hi ha molts problemes comuns, tota la legislació i els ordenaments d'estructura, i són els que fan referència a les formes concretes de les relacions entre la societat adulta i els nens.

L'Exposició ha estat fa poc a Berlín i Francfurt on també hem portat a terme llargs seminaris que ens han permès d'oferir una visió més completa del camí que hem triat; dels problemes que tenim, un gran enriquiment per a tots.

L'Exposició, després, pujarà cap al nord d'Europa: Noruega, Dinamarca i potser també Suècia. Més endavant farem la volta pels Estats Units on la demanda és de tenir l'Exposició durant dos anys, i això ens imposarà grans decisions.»

## Trobada d'educadors a Granada

Del 4 al 9 d'abril 1985, a la Granja-Escola «Molino de Lecrin» de Durcal (Granada) es celebraran unes Jornades de Treball amb el tema «Por una Escuela Popular: Primer encuentro de Alternativas Educativas». La convocatòria és oberta a tots els educadors que treballen a Granja-Escola, Aules de Natura, Escoles d'Estiu per als infants, grups d'animació, educadors de carrer, etc.

Els interessats podeu adreçar-vos a: MCEP. Desengaño, 11 2n. 28004 Madrid.

## Autisme i Psicosis Infantils

S'ha constituït a Barcelona l'Associació Catalana de Tècnics i Terapeutes de l'Autisme i les Psicosis Infantils (ACTTAPI), que té per finalitat l'estudi científic sobre el diagnòstic, rehabilitació, reeducació i investigació de l'Autisme i les Psicosis Infantils, així com la coordinació de programes d'actuació, d'investigació i de formació especialitzada dels professionals que treballen en aquest camp. El seu àmbit territorial és el de tot Catalunya.

La primera junta directiva està formada per: Francesc Pèlach, Javier Blécua, Daniel de León, Eulàlia Camós, Josep Rota, Pilar Sarrias, Jordi Tudela i Graciela Fisas.

Per dur a terme el programa de treball d'aquest curs, s'han creat tres comissions. Una treballa sobre el tema: «*Perspectives de futur dels psicòtics i autistes*». El coordinador és Javier Blécua, tel. 211 40 15. Una altra treballa sobre: «*El tractament d'aquests infants, i la problemàtica de les aules de psicòtics en centres d'Educació Especial*». Coordina Eulàlia Camós: tel. 692 13 15. Una tercera dedicada a informació i recollida de dades, que coordina Francesc Pèlach, tel. 203 78 82.

Tota persona interessada en qualsevol de les Comissions pot posar-se en contacte directament amb el coordinador corresponent.

Per a més informacions, adreceu-vos a:  
ACTTAPI. Pau Alsina, 96-98. 08024 BARCELONA.  
Tels. 203 78 82/211 40 15.

## Moviment de Mestres del Bages

El passat diumenge 20 de gener es constituí a Manresa l'«Associació de Mestres del Bages».

És del tot evident que arribar a constituir una Associació de Mestres no és un fet espontani; arribar a aquesta fita demana l'existència d'un procés llarg de cohesió de treball, un conjunt d'accions i voluntats que poc a poc prenen força i forma fins arribar a configurar un nou moviment de Mestres, amb unes característiques i uns objectius que li són propis.

La trobada comarcal del 19 i 20 de gener fou una excel·lent mostra del plantejament d'aquest moviment que comença. En els actes programats hi trobarem aquells temes punta, engrescadors i nous, l'arrelament al medi geogràfic i històric, la visió general del sistema educatiu des de l'Escola Bressol fins l'Ensenyament Mitjà, l'obertura per a conèixer experiències de moviments d'altres països, en definitiva, un programa confeccionat amb bon criteri, que dibuixa un futur esperançador.

Des d'Infància volem desitjar-los els millors auguris, perquè segueixin treballant en aquesta línia empresa.

Endavant.

# cop d'ull a revistes

## Didàctica

- EL CINEMA AL CICLE INICIAL. Drac Màgic. «*Guix*» núm. 84, octubre 1984 pp. 57-61.
- LA LENGUA ESCRITA A L'ESCOLA. Monogràfic «*Perspectiva Escolar*» núm. 89, novembre 1984, pp. 2-33.

## Pedagogia

- L'ESCOLA DE 0 A 6 ANYS. Monogràfic. «*Guix*» núm. 84, octubre 1984, pp. 4-42.
- LES CLICHÉS SEXISTES. Dossier monogràfic «*L'Education Infantine*» núm. 4, desembre 1984, pp. 1-21.
- LA PRISE DE CONSCIENCE DE SOI. Dossier monogràfic «*L'Education Infantine*» núm. 5, gener 1985, pp. 1-23.

## Psicologia

- LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ESQUEMA CORPORAL EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS. Elvira Martínez. «*Acción Educativa*» núm. 28, novembre 1984 pp. 31-34.
- MEMORIA INCIDENTAL E INTENCIONAL EN PREESCOLARES. M.A. González-F. Valle. «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 27-28, 1984 (3-4), pp. 223-235.
- ANALYSE STRUCTURALE ET DIFFERENTIELLE DE DISCOURS MATERNELS DANS LA RELATION MÈRE-ENFANT: LES SIX PREMIERS MOIS. Monique —Raymond— Rimbault. «*Enfance*» núm. 3-4 1984, pp. 353-371.
- INTERCONNECTIONS BETWEEN SENSORY AND AFFECTIVE DEVELOPMENT IN EARLY INFANCY. Anneliese F. Korner. «*Zero to Three*» Washington núm. 1, setembre 1984, pp. 1-6.
- NUEVAS ORIENTACIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA A PARTIR DEL ESTUDIO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE. A. Gimeno. A. Clemente. F. Pérez. «*Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*» IME. València, núm. 29-30, 1984, pp. 7-28.

## Psicolingüística

- ANALYSE D'UN CORPUS DE MOTS ET DE PHRASES PRONONCÉS PAR UN ENFANT DU 11e AU 23e MOIS. Léon Miffre. «*Enfance*» núm. 3-4, 1984, pp. 373-386.

## BUTLLETA DE COMANDA

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

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

- |                          |  |              |
|--------------------------|--|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Observació i experimentació a parvulari        | 750, — ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos         | 525, — ptes. |
| <input type="checkbox"/> | L'alimentació del nen petit a l'escola bressol | 380, — ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Folklore a l'escola bressol                    | 500, — ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Material per al desenvolupament sensorial      | 400, — ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Comtes per a tot l'any                         | 760, — ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Com treballem les vocals                       | 840, — 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. ....



**Associació de Mestres  
«ROSA SENSAT»**

Còrsega, 271

08008 BARCELONA



# biblioteca

## Contes per a tot l'Any

*Grup d'Estudi del Conte Popular «Coca Bamba»*



«COCA BAMBA» GRUP D'ESTUDI DEL CONTE POPULAR. **Contes per a tot l'any.** Barcelona. Rosa Sensat, 1984 (Col·lecció Dossiers núm. 25).

Els contes que ens ofereix el dossier vénen resumits citant la font de procedència. L'interès del treball se situa en l'anàlisi que fa del conjunt de contes presentats. Estan classificats seguint el curs de l'any, segons la seva estructura i l'edat dels infants als quals van dirigits. A més, s'hi afegeixen orientacions d'alguns elements que poden treballar-se amb els contes i anotacions sobre el seu rerafons mitològic o simbòlic.



GEDREM. **Échec et maternelle.** París. Syros, 1980.

La creació del «Grup d'Estudis per a la Defensa i la Renovació de l'Escola Maternal» a París, respongué a la necessitat de donar opinió, investigar i recollir els neguits referents a l'educació de l'infant de zero a sis anys.

En aquesta obra el Gedrem ens presenta el món de la primera infància dins la nostra societat, sotmès a una selecció precoç: la selecció abans dels sis anys és la institucionalització de la injustícia social. Dibuixa diversos fets actuals que serveixen d'exemple. Els diversos autors són treballadors de la primera infància i investigadors que han aprofundit en el tema.



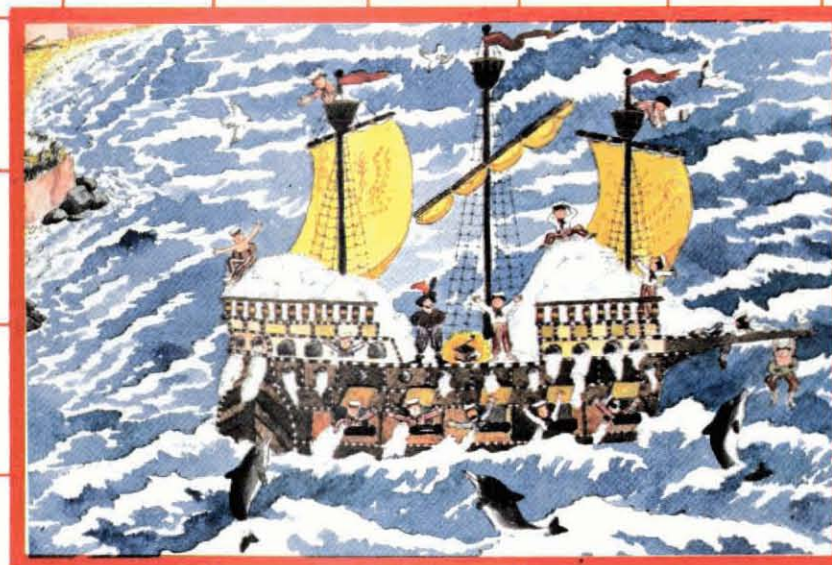
**Invicta**

## UNA EXCLUSIVA D'ABACUS

Per experimentar la mesura.  
La conservació de la quantitat.  
Encaixos Montessori, etc.

# ABACUS

servei a l'ensenyament



## 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