

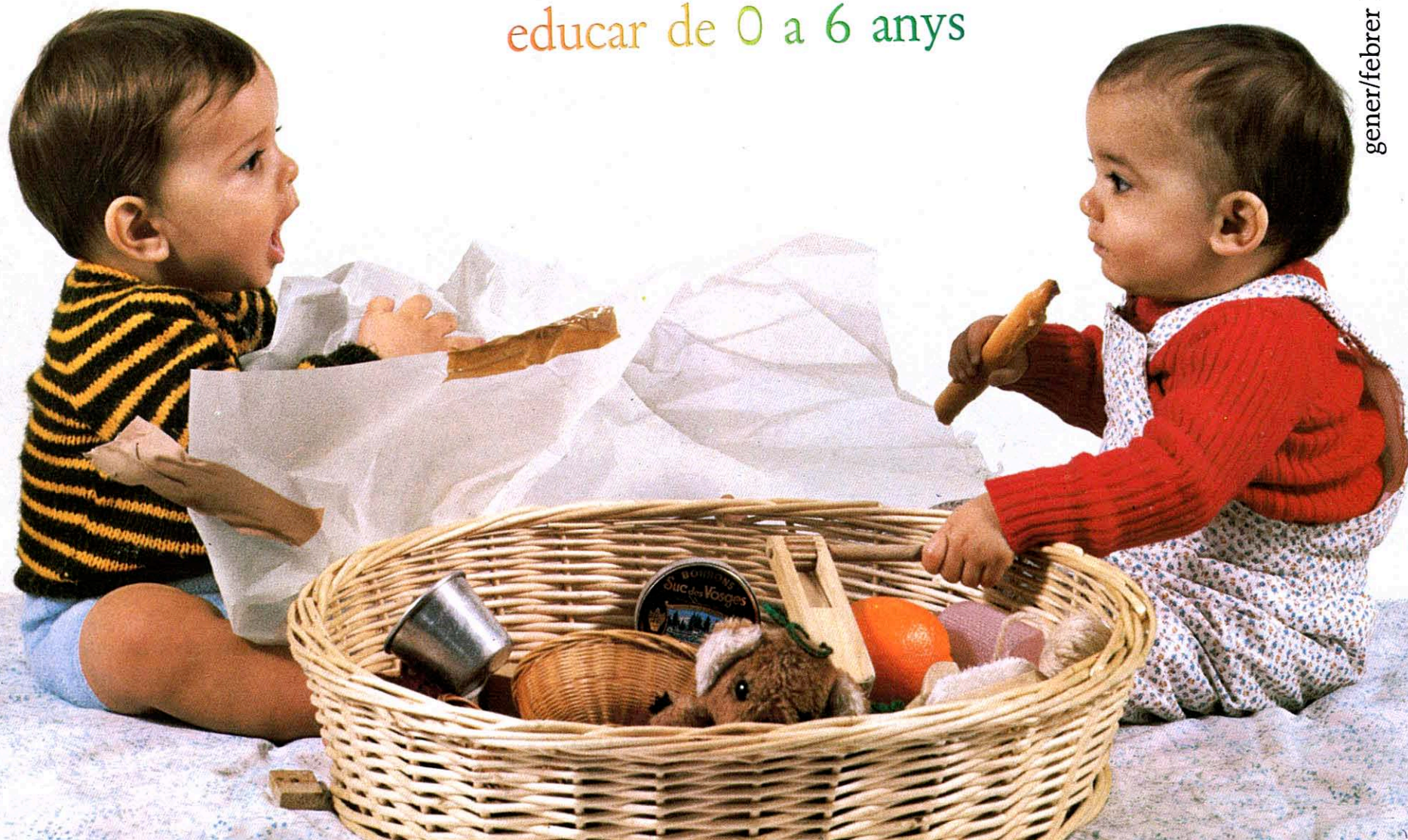
REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

4

educar de 0 a 6 anys

gener/febrer 1982



MATERIAL DE CLASSE COMPLEMENTARI DE «LA CLAU» DE ROSA SENSAT.



EXPERIÈNCIES-CICLE INICIAL

El material de les dues caixes



1^{er} Curs d'Experiències

Aquest material correspon als llibres d'Experiències de la Col·lecció «La Clau» de «Rosa Sensat» —Editorial Onda. Està pensat per a facilitar les activitats d'observació i manipulació.

Recull el material necessari per treballar du-



2^{on} Curs d'Experiències

rant el curs, amb excepció dels organismes i d'algun material d'existència corrent a totes les llars.

La seva finalitat és de donar fetes una colla de gestions per a facilitar als mestres la feina de cada dia.

EDUCAR, HO INTEGRA TOT

En el Dictamen conjunt que el Departament de Sanitat i Seguretat Social i el Departament d'Ensenyament del Consell Executiu trameteren a la Ponència que considerava una possible Llei d'Educació dels Infants fins a tres anys pot llegir-se:

«La deguda atenció higiènic-sanitària dels infants de 0 a 3 anys per un correcte desenvolupament psicobiològic, és condició fonamental per l'educació en aquesta edat. A mesura que l'infant creix va adquirint més importància relativa al vessant educatiu sense que es pugui oblidar mai, però, l'atenció higiènic-sanitària.»

Així ha estat remarcat per un representant del Departament d'Ensenyament en una taula oberta publicada recentment. (1)

El paràgraf estableix una distinció entre atenció higiènic-sanitària i atenció educativa, en termes de «vessants», per a un correcte desenvolupament de l'infant; no els contraposa però els distingeix de manera que el vessant educatiu adquireix més importància en un segon termini cronològicament. Per **In-fàn-ci-a**, fins aquesta distinció és incorrecta; inclou una diferenciació entre educació i salut que ens sembla negativa.

Es tracta de la dualitat entre «psico» i «biològic» quan la consideració que fem de l'home és d'unitat, i la del nen, unitat que ajudem a créixer amb l'activitat educativa; d'una complexíssima activitat, amb molts vessants i matisos, però tota ella educativa, si és que es proposa la formació de l'home i no la d'un animalet.

La distinció ens preocupa més, perquè en un moment de crisi com el que vivim, la diferència entre normal i no normal o marginat, pot servir més còmodament de justificació, a la migradesa de dedicació pública als marginats, especialment els marginats cars com serien els nens petits. L'augment de l'atur coincideix amb la revaloració de la «dona de sa casa» i la sublimació de la maternitat.

Ja som a les acaballes del segle XX, el segle que ha deixat ben establerta la importància de l'educació integral a totes les edats; i som a Catalunya on un text legal de 1936 declarava que l'educació comença «bell punt neix l'infant».

Sabem que el nen de mesos ha de ser ben alimentat, net, descansat, però sabem que el més important de l'hora del canvi, del dinar, de l'adormir-se, del despertar, és el tracte humà que li donem: la mirada, la carícia, la paraula, la cançó, l'escalfor de l'acolliment personal y ambiental que es dóna al nadó. Vitamines, horaris, detergents i antibiòtics es troben en una granja. En una bona família, una bona Escola Bressol, com en un bon Parvulari, hi trobem per damunt de tot i orientant-ho tot, l'educació.

(1) Guix, núm. 50 (desembre 1981).



Any 1982. Les portades d'**In-fàn-ci-a** ofereixen als lectors un tema: JOGUINES. Juguines que interessin als infants, tradicionals o noves, adequades al desenvolupament de les primeres edats. En aquest número, «La Panera dels Tresors» el material més ric i variat que es pot donar a l'infant en el primer any de vida.

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

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

Projecte gràfic: Enric Satué
Fotografia coberta: Gabriel Serra
Composició: Grafitex
Fotolits: Roldán
Impremta: Litoclub
Dipòsit legal: B-1761-81

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

Preu de subscripció: 1.350 ptes. l'any
P.V.P.: 250 ptes.

in-fàn-ci-a-4

De tot arreu 2
Experiències i treball dels lectors.

Educar de 0 a 6 anys: 4
DE LA IMITACIO A LA SIMBOLITZACIO.
M. Dolors Renau.

Escola 0-3: 8
RELACIONAR-SE PER A CREIXER.
Pepa Òdena.
ES POT MODIFICAR LA INTEL·LIGENCIA?
Carme Junque i Plaja.

Escola 3-6:
GRUP CLASSE A PARVULARI?
Blanca Moll i Ferrer.
EL METODE AGAZZI, UN METODE PER AL
PARVULARI. 16
Irene Rigau i Oliver.

Infant i Societat:
CINEMA PER A NENS I NENES.
Albert Jané.
CARNAVAL INFANTIL A VILANOVA.
Francesc Vila i Albert. 25
L'INFANT COM A PERSONA.

Infant i salut: 35
EL RISC DE LA IMMOBILITZACIO.
Jordi Ponces i Vergé.

Racó del conte: 39
LA RONDALLA DE LA CASA QUE CONTA
RONDALLES. Marta Mata i Garriga.

Informacions: 42
Recull de notícies i actes relacionats
amb l'educació de 0 a 6 anys.

Cop d'ull a revistes 47

Biblioteca 48

in-1

de tot arreu

In-fàn-cia desitja recollir totes les inquietuds, aspiracions, idees, problemes i propostes que es viuen avui en el nostre país pel que fa a l'atenció i educació de la primera infància.

2-fàn

De forma regular, la revista destina les primeres pàgines a les aportacions dels lectors. **Plana Oberta** n'hem dit fins ara a l'aportació breu i espontània; de l'aportació més extensa i elaborada en direm **De tot arreu**. Les dues formes són, estimats lectors, un dels canals directes de participació en la revista.

Esperem, doncs, les vostres informacions, suggeriments, desitjos, qüestions, etc. referents a la problemàtica dels infants més petits de 6 anys.

HISTÒRIA DE LA GUARDERIA BARRUFET DE REUS

La Guarderia està situada al mig del barri Fortuny, a la part sud del nucli urbà, al costat de la carretera de Salou. El barri fou construït per iniciativa oficial, i és fruit del procés de creixement econòmic de la ciutat durant els anys 60, en aquests habitatges més antics hi resideix una població autòctona. A poc a poc s'hi van anar afegint grans blocs de molts pisos amb una població d'emigració.

La guarderia és fruit del treball que va iniciar l'associació de veïns constituïda l'any 1976. Una de les comissions estava formada per un grup de dones que entre altres reivindicacions tenien plantejada la necessitat urgent de crear una guarderia al barri. Totes volíem i teníem en el pensament una guarderia sense afany de lucre i amb unes característiques pedagògiques i psicològiques que contemplessin les necessitats del nen des dels 40 dies fins als 4 anys. Després d'un estudi del barri vam iniciar una campanya de recollida de signatures; al cap de poc temps, al maig del 77, vàrem anar a l'ajuntament amb la nostra reivindicació acompanyada de 600 signatures.

L'Alcalde va acollir la nostra idea i ens va posar en contacte amb el conseller de barri, aquest ens va dir que busquéssim uns terrenys i que tot seria possible.

Nosaltres sense perdre el temps vam parlar

amb l'associació de veïns i tots vam estar d'acord en demanar uns terrenys situats entre dues escoles. Com que la construcció de la nova Guarderia la vàiem a llarg termini, i davant la necessitat d'omplir el punt existent, ens vam preocupar de buscar un edifici per a iniciar la nostra tasca.

Després de buscar força, l'ajuntament ens va deixar dues aules situades a l'escola Maragall, antic col·legi privat, llogat per l'ajuntament per a solventar els problemes dels nens d'E.G.B. que es quedaven sense escola.

Malgrat que totes les nostres reivindicacions que es referien a com volíem la guarderia van haver de quedar limitades per les característiques del local, ho vam acceptar amb l'esperança que fos una situació provisional.

Així vam iniciar el curs, amb 40 nens i amb unes quotes de 1.200 pessetes, que no arribaven a cobrir les despeses de material i de personal; aleshores vàrem iniciar el llarg peregrinatge d'entitats públiques i privades per a demanar subvencions que ens permetessin de sobreviure. En aquestes condicions incertes, l'ajuntament no ens assegurava el lloguer d'un any per a l'altre, vàrem continuar dos cursos més.

El mes de maig del 78, l'ajuntament va cedir els terrenys als Ministeris de Sanitat i de Seguretat Social i Treball. Els pares i l'equip de

de tot arreu



la Guarderia vàrem adreçar un escrit a Madrid, al delegat de personal del Ministeri de Treball on demanàvem la continuïtat dels mestres i manteniment de la línia pedagògica.

Els canvis polítics a nivell estatal i local van comportar un parèntesi d'espera en el començament de la construcció de la guarderia. Aquest temps d'espera fou encara més llarg degut que amb l'antic conseller d'ensenyament va desaparèixer el nostre expedient. La nostra tasca, junt amb la dels nous consellers, va ésser continuar el treball iniciat abans i recuperar el temps perdut.

A finals del mes de maig del 79 vàrem tenir una entrevista a l'ajuntament amb l'arquitecte de la guarderia per conèixer el projecte arquitectònic, que seguia la línia peda-

gògica de Rosa Sensat. Totes vàrem sortir molt il·lusionades i plenes d'esperances. Els nostres principals objectius abonats per l'ajuntament i l'associació de veïns eren:

— Renovació del contracte de lloguer de l'escola Maragall per part de l'ajuntament, durant el proper curs 80-81 i fins l'obertura de la nova guarderia.

— Assegurar la continuïtat del personal i la línia pedagògica de l'escola amb la participació de pares, mestres i associació de veïns.

— Aconseguir que tots els nens matriculats passessin a la nova guarderia.

El curs 80-81 el vam començar al mateix local fins el mes de gener, data en què es va acabar el contracte amb l'ajuntament i aquest ens va fer una carta adreçada al Sr. Delegat provincial de Sanitat i Seguretat So-

cial demanant tres aules de la Guarderia nova i dient que el mobiliari i el servei de neteja anés a càrrec de l'ajuntament. Nosaltres vam acceptar aquest oferiment arribant així a la fita que ens havíem proposat.

La Delegació Provincial de Sanitat ens va comunicar que ens deixaven tres aules després de molts entrebancs i mals entesos; i explicitant que tota la responsabilitat quedava en mans de l'equip de mestres.

El mes de gener ens vam trobar que teníem les claus de la nova Guarderia però que es trobava sense mobiliari, sense llum i sense gas. L'ajuntament, a corre-cuita, ens va comprar el mobiliari i els problemes de l'electricitat i del gas els vam solucionar amb estufes de butà i de llum natural.



A finals d'estiu del 80 es van traspasar els serveis de l'I.N.A.S. a la Generalitat; nosaltres vam dirigir els passos cap a Barcelona, vam entrevistar-nos el mes d'octubre amb el Sr. Nualart per a explicar-li la nostra història i conèixer el futur de la Guarderia. Com que eren uns dels primers traspassos

se'ns va obrir un temps d'espera per aclarir aquesta situació. Al mateix temps vam connectar amb altres llars d'infants que estaven en una situació com la nostra a través de la coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya. El mes de maig del 81 vam tenir una nova entrevista amb el Sr. Codina, qui ens va concretar que volien obrir les guarderies el mes de setembre, i que el concurs d'equipament el farien directament a Barcelona i que es realitzarien unes convocatòries públiques de les places de directora i educadores.

Quan va arribar el dia de la convocatòria estàvem molt preocupats per veure si passaríem l'examen. Teníem interrogants oberts de si continuaríem el nostre treball, iniciat amb tant d'esforç feia cinc anys.

Els interrogants es van desvetllar: tots vam passar l'examen i sis puericultores noves es van integrar a l'equip. El dia 1 de setembre vàrem continuar la feina d'una manera oficial per a preparar la tasca de tot el curs i el dia 1 d'octubre vam obrir les portes a tots els nens.

Aquesta és la culminació del procés que va començar fa cinc anys aquí, al barri, quan uns veïns vàrem anar casa per casa recollint signatures. Tot i que els problemes encara no s'han acabat, hem aconseguit l'escola que demanàvem i que des del principi van anar creant pares i mestres junts, per als nostres fills.

Reus, 22 d'octubre del 81.

EQUIP DE LA GUARDERIA BARRUFET



DE LA IMITACIÓ AL JOC SIMBÒLIC

M. DOLORS RENU

La imitació, és a dir, la possibilitat de reproduir un moviment, un so, o una acció complexa, apareix d'una forma molt rudimentària des dels primers mesos de la vida de l'infant. Limitada en els seus inicis a activitats molt senzilles, immediates i properes, més endavant esdevé una activitat complexa, que demana al nen una important activitat de coordinació mental.

Les arrels de la imitació poden trobar-se en els processos d'acomodació envers el món exterior que tot infant realitza des dels primers temps de vida. Quan ell ajusta el moviment de la mà per agafar un objecte, està acomodant-se, i imitant, en cert sentit, la mida d'aquest; en certes produccions fòniques dels primers mesos, la imitació del so que s'ha percebut és un element fonamental: sigui que el so hagi estat emès per algú altre, o pel mateix infant la seva repetició constitueix un procés actiu d'acomodació a un model extern. Els moviments senzills, de rotació de les mans, el d'obrir i tancar-les que apareixen en el segon semestre de vida com a resposta imitativa dels moviments percebuts a l'exterior, són ja passes cap a activitats cada cop més complexes.

No és però, fins a finals del primer any que **la imitació comença a esdevenir simbòlica**. Què vol dir això?

Que, en un llarg i lent procés, la possibilitat d'imitar moviments i sons, agafarà uns trets netament diferenciats dels que tenia en l'etapa sensorimotora; i això succeirà seguint dos eixos:

1^{er} Hi haurà una progressiva capacitat de realitzar l'acció imitativa encara que el model de la mateixa s'hagi produït en un espai de temps, progressivament més allunyat en el temps. És així que la imitació d'accions o fets succeïts un o dos dies abans apareix als voltants de finals del primer any o del primer any i mig.

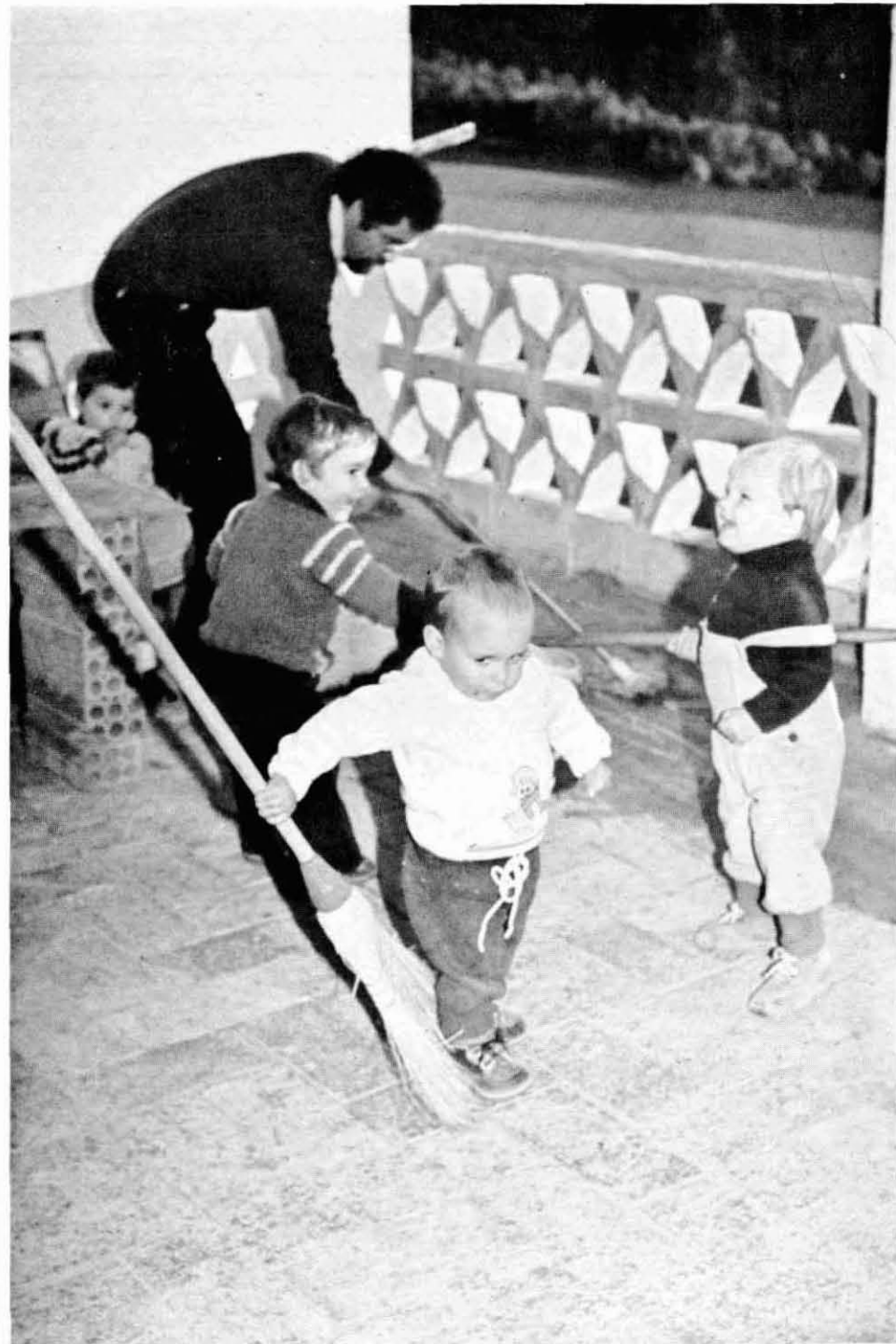
2^{on} Cada cop les accions a imitar es fan més llargues, coordinades i complexes, a mesura que augmenta la coordinació general de moviments.

La possibilitat d'imitar molt després que s'hagi produït el model, i el fet que les accions esdevinguin molt complexes constitueixen les condicions per a l'aparició dels primers esboços del joc simbòlic.

Hi ha tota una època en la que **la imitació diferida i complexa no es pot diferenciar gaire del joc simbòlic**. Quan un infant d'un any, utilitza la cullera per fer veure que menja, se'ns planteja la qüestió de si estem davant d'un joc o d'una imitació diferida. I quan es passa la pinta pels cabells, què està fent? Està fent les dues coses alhora, perquè aquell objecte, tan present en la vida quotidiana i tan carregat de significat afectiu, suggereix una acció que l'infant repeteix, mig per plaer, mig per exercici de les funcions imitatives. Durant un temps els dos aspectes caminaran junts. L'evident plaer que l'infant extreu de l'exercici d'aquestes imitacions el portarà a avançar progressivament cap a noves formes d'imitar i el que és més important, cap a noves formes de combinar els elements d'imitació per tal d'ajustar-los a una intencionalitat que depassa l'exercici. És a dir cada cop més tendirà a fer servir la imitació d'una forma creativa, nova, combinada d'acord amb uns interessos de tipus afectiu. Cada cop més tendirà a fer servir la imitació per donar sortida, aconduir, aspectes de la persona que neixen en un altre punt de la seva geografia; cada cop més tendirà a representar, simbolitzar o expressar, sentiments, estats d'ànims, interessos, que sense aquest vehicle quedarien sovint no formulats ni expressats.

I aquí ens situem al nus mateix de la imitació que, com hem dit enfonsa les arrels en l'etapa sensorimotora, i **el joc simbòlic**, que a partir d'aquí agafarà una autonomia i una força reguladora de la vida afectiva extraordinària.

L'infant intentarà, mitjançant el joc, fer seva la realitat externa, ajustar-la als seus desitjos, és a dir assimilar-la a la seva forma de funcionar, mentre que la imitació és tan sols l'instrument que fa servir per a tot això. És així





que quan un infant agafa trossos de fusta i els arrenghera fent un tren, i produint alhora el seu soroll, la seva activitat pot ser analitzada des de dos punts de vista. Podem fixar-nos en l'aspecte extern del que fa: els moviments concrets i precisos que reproduceix, corresponent al model de tren real que han vist o experimentat; podem alhora calibrar les condicions motores i perceptives que li han calgut per construir aquest acte determinat. I estarem, aleshores analitzant la forma d'aquella activitat, el significat, que sabem ha arribat per la via de la imitació. Però ens podem fixar també en el contingut, en el significat, i sabrem que l'infant està representant-se, mitjançant aquesta repetició, un tren de veritat o de mentida, que en aquell moment està en la seva ment. I sabem que associat a aquestes imatges, hi ha una colla de sentiments de plaer, d'interès, d'investigació, de por, que s'estan bellugant junt amb les imatges que es desperten o s'actualitzen amb l'activitat.

A partir d'aquests moments, el joc esdevé una activitat fonamental pel desenvolupament, tant intel·lectual com afectiu de l'infant, i concentra en ell una important càrrega d'energia psíquica.

És interessant observar, en **l'evolució del joc**, certs aspectes que ens permeten apropar-nos a l'evolució més general de la vida afectiva i intel·lectual:

De cara als objectes que l'infant fa servir per a jugar:

- En un primer moment es fan servir només *objectes molt significatius*, i carregats d'experiència quotidiana pels infants (pintes, culleres, etc.).
- Després es fan servir *objectes coneguts*, encara que no tan pròxims es fan servir els objectes *reals*, d'una forma imitativa i de joc, mentre que els mateixos objectes en petit no desperten cap interès. (Es pot observar, per exemple, l'interès diferent que desperta l'escombra de veritat o el telèfon, respecte els de joguina...)
- Més endavant s'interessa pels *objectes de joguina* i de mida més petita.
- Alhora fa servir simbòlicament *objectes no significatius*, que utilitza pel joc (draps, papers, etc).
- *Sense objectes*, més endavant és capaç de construir tot un joc complex.

D'alguna forma, en la mesura en què fa servir la simbolització i la imaginació, pot anar fent un ús d'objectes de forma diferent al seu ús real i pot anar inclús prescindint-ne.

De cara a les accions

Es pot observar sistemàticament la llargada de les seqüències d'acció que fa servir un infant.

- En un bon començament, *les activitats són molt curtes i disperses*, és a dir, canvia sovint d'objecte: per exemple, agafa una pinta i es pentina, agafa una cullera i se la posa a la boca, agafa un pot i dóna un cop, etc.
- Després *lliga dues o tres accions*, de forma que prenen un significat global entenedor.
- Finalment *organitza llargues seqüències d'accions* complicades que arriben a construir tota una història.

El joc simbòlic, totalment diferenciat de la imitació, permet l'expressió lliure d'interessos, curiositats que donen una important satisfacció a les necessitats de coneixement. Un cop netament establert, permet canalitzar adequadament una colla de tensions i desitjos afectius que d'altra forma poden entorpir l'adaptació al món real de l'infant i a les exigències que la vida quotidiana li imposa. Posem uns exemples: Quan un infant renya el nino, quan apallissa l'ós o estabella el cotxet de juguina, està expressant una agressivitat desplaçada sobre els objectes, que d'altra forma i sense aquesta escapatòria podria complicar-li la vida en les relacions més immediates.

Quan els infants juguen a guerres i demostren una violència que pot escandalitzar els qui ho contemplen, no fan altra cosa que intentar elaborar la por que la violència externa ha produït en ells.

Quan l'infant juga a solucionar el conflicte diari amb el plat de sopa, permetent al seu nino que no la mengi, expressa així un desig que la realitat funcioni d'una forma diferent de com ho fa.

Alhora, **el joc, nascut dels interessos més vius del propi infant permet un treball intel·lectual** de primera qualitat. En organitzar una parada per jugar a vendre, l'infant posa en funcionament tota la seva capacitat d'ordenació de les accions, els seus coneixements sobre les diverses qualitats d'aliments, la capacitat per preveure i planificar amb un cert ordre, exercita la memòria, i utilitza de forma molt ajustada l'organització motriu de tot el cos.

Per acabar, cal recalcar que, abans dels 6 anys, el joc és l'instrument idoni de tot procés educatiu. I que dins les moltes varietats del joc, el simbòlic representa el punt privilegiat de confluència de funcions afectives i intel·lectuals estretament lligades. Qualsevol treball amb infants d'aquestes edats hauria de crear el màxim de condicions, potenciar i treballar per al joc simbòlic, amb la màxima creativitat de l'adult.

M.D.R.





8-a

RELACIONAR-SE PER A CRÉIXER

PEPA ÒDENA

Un grup d'infants d'any i mig, després de dinar al jardí de l'escola-bressol, omple el temps de «descans» i «digestió» abans de la migdiada, tot fent diverses activitats, ningú no està inactiu cadascú lliurement fa alguna cosa, l'un s'enfila al tobogan, l'altre s'amaga dins la «caseta» de joc, l'altre omple de sorra un pot, etc... L'educadora està prou ocupada per breus moments, en netejar les taules i en netejar i endreçar cada una de les cadires, que han quedat escampades pel voltant de les taules. Un infant l'observa, potser feia dies que l'observava... i tot d'una li porta una cadira; l'educadora queda extraordinàriament sorpresa, encomia l'acció de l'infant, li agraeix i continua..., molt enfeïnada, i l'infant, satisfet, continua també: li porta una altra cadira; just el temps de netejar-la... i l'educadora es troba amb la tercera cadira a les mans, i després la quarta... L'infant les hi ha dut totes, conscient de la seva col·laboració. Com un «treball a quatre mans», aquest dia l'educadora no ha estat sola en la seva activitat monòtona i rutinària. Per a l'infant cap rutina, cap monotonia; ell ha fet una activitat de «progrés», una activitat d'evolució en la relació. Fets com aquest, sense importància, es repeteixen diàriament en qualsevol grup de moltes escoles bressol.

i tot d'una, li porta una cadira...

Per ajudar a créixer l'infant en la seva relació amb nosaltres, *valorem prou el seu desig de progrés?*

L'infant creix, progressa, és a dir evoluciona, *en relació*, en societat, societat que en els primers mesos i anys de la seva vida la componen d'altres infants, sí, i també uns adults que són punts importants de referència per al seu progrés.

Entrem aquí en un dels temes més profunds i menys estudiats: la relació INFANT-ADULT/ADULT-INFANT com a via de doble sentit en la qual es teixeix la trama d'un progrés, el de l'infant, però també el de l'adult que mai no deixa de créixer, si realment s'implica en aquesta *relació amb l'infant*, tot descobrint nous aspectes que la conducta de cada infant li aporta i que el formen no sols professionalment, sinó personalment.

La relació que possibilita el desenvolupament, no és un procés unidireccional sinó bidireccional. Potser pot semblar que hi ha desproporció entre un infant i un adult, que la direcció de relació INFANT/ADULT té pocs recursos encara. L'adult té l'experiència, l'infant tot ho ha d'aprendre... Teoria que condueix fàcilment a una «pràctica» de *domini*. I és evident que el domini gairebé mai és de l'infant sobre l'adult sinó al contrari. Però una autèntica relació mai és de domini, sinó *d'igualtat*.

¿Com poden relacionar-se d'igual a igual, un infant i un adult? Moltes vegades l'adult mira l'infant com un «petit», com un ésser immadur, un ésser que no entén, un ésser que no sap expressar-se; aquesta no és pas una actitud ben predisposada. L'infant només és petit, immadur, amb dificultats d'expressió i de comprensió, si establim una comparança amb l'adult; però no és pas així com podem comunicar-nos amb ell. Hauríem de qüestionar-nos: *¿sóc jo qui no l'entenc? ¿sóc jo qui s'expressa en termes encara difícils per a ell?* Perquè, ben segur que no és petit. *Valorem prou la seva maduresa?* ja que la «maduresa» hi és. A una escala diferent de la nostra, oi tal però no per aixó menys autèntica: l'infant és algú, per ell mateix no és només un receptor passiu d'influències exteriors, té un ritme vital i una forma de respondre pròpia; aquí rau la seva «maduresa», aquesta «maduresa» poc entesa encara per nosaltres adults.

A l'escola bressol hi ha un, o dos, educadors amb un grup d'infants. L'infant sent la relació com a única i la voldria com a tal, però molt aviat veu que l'educador es relaciona amb ell i a més a més amb els altres infants. De l'educador surt un fil que té a l'altre extrem sis, vuit, deu, dotze o catorze caps, caps ben diferents. En l'anar i venir d'aquest fils es crea un espai, l'espai de convivència i de comunicació fet sobretot de confiança mutua.



observar per a conèixer



l'infant sent la relació com a única i la voldria com a tal

¿Quina és l'eina que possibilita una millor relació per part de l'educador? Si responem: l'estimació, pot semblar una paraula encaramelada, però per relacionar-se cal conèixer i per conèixer cal estimar; ha d'haver-hi una voluntat d'interacció, cal una sensibilitat de cara a l'infant. Com conèixer? L'adult, en el context de l'escola bressol l'educador, té una eina extraordinària: L'OBSERVACIÓ. Observar per a conèixer, observar per a modificar la pròpia actitud, i en conseqüència per a ajudar a créixer l'infant, no un infant abstracte, sinó l'infant concret que tenim davant.

Què vol dir observar per a nosaltres educadors? No vol dir només mirar —mirar massa vegades és sinònim de passivitat— sinó mirar per a veure i veure per entendre i per implicar-s'hi, tot això significa activitat per part de l'adult.

I com observar cada infant quan som davant d'un grup? És una tasca més complexa que l'observació i el tracte de cada infant individualment però és un treball que s'aprèn i que no podem pas oblidar perquè és precisament la base on s'assentarà el veritable procés de creixement de l'infant. En aquesta anada i tornada de la interacció infant/adult adult/infant, com més observi l'adult més elements individualitzants tindrà davant de cada infant, per a poder actuar en la mesura que aquest infant ho necessiti. I el que cal és no interrompre aquest procés de comunicació, quan més oberts estem els adults, més aportacions rebem dels infants.

En la mesura que l'adult sigui capaç d'observar i després actuar d'acord amb l'observació, afavorirà el creixement de l'infant; si això no es dona no farà altra cosa que anar posant barreres a l'evolució de l'infant, barreres que retardaran o distorsionaran el progrés global i sobretot el desenvolupament de la vida de relació, és a dir, de la sociabilitat en definitiva.

P.O.

ES POT MODIFICAR LA INTEL·LIGÈNCIA?

CARME JUNQUÉ I PLAJA

L'estimulació precoç ha estat el primer intent sistematitzat de manipular la intel·ligència mitjançant una programació dels estímuls ambientals que rep el nen en el primer temps de vida. L'aplicació amb més èxit i espectacularitat de la manipulació del medi ha estat l'obtenció de rendiments normals en nens afectats per la síndrome de Down, nens que seguint la seva evolució espontània haurien restat amb un quocient d'intel·ligència molt inferior al normal i que mercès a la programació sistemàtica de l'aprenentatge han assolit les puntuacions corresponents a la seva edat en tests d'intel·ligència. Aquests resultats observats en el camp de l'educació especial ens fan pensar en la possible extrapolació a l'educació normal.

Fins fa poc, hom considerava que l'educació (entenent-la com una sistematització de l'aprenentatge) començava amb l'escolarització, i si bé els pedagogs fa anys que insisteixen en la importància de l'educació prèmerena, no existeix ni de bon tros una programació racional i ben fonamentada de l'ensenyament durant els primers anys de vida. Període de temps que, com anirem veient, esdevé fonamental i decisorí pel posterior rendiment, derivat de l'aprenentatge en general i del desenvolupament de la intel·ligència en particular.

Intentarem doncs qüestionar fins a quin punt l'estimulació ambiental pot modificar les estructures cerebrals que hauran de processar els actes intel·lectius, és a dir, revisarem els fonaments neuroanatòmics, neurofisiològics i neuropsicològics de l'estimulació precoç.

La lenta maduració del sistema nerviós central: Un punt a favor de la modificabilitat

Un dels arguments més sòlids per a defensar el caràcter innat de la intel·ligència i la impossibilitat de modificar les capacitats mitjançant l'estimulació ambiental pot ser el fet conegut que les neurones són les úniques cèl·lules del cos humà que no tenen la capacitat de reproduir-se. L'indivi-



du humà neix amb un determinat nombre de neurones (10 a 15 milions a l'escorça) que no tan sols no augmentarà, sinó que irreversiblement anirà disminuint. Aquesta dada considerada aïlladament, ens obligaria a ser certament pessimistes. Afortunadament però, la progressiva maduració cerebral ens donarà un marge de modificabilitat de les estructures cerebrals que hauran de processar els actes intel·ligents.

En néixer, el nen presenta una maduració més o menys completa de les formacions subcorticals i les zones primàries de l'escorça, és a dir, de les zones filogenèticament més primitives. Pel contrari, les zones secundàries i terciàries estan menys desenvolupades. La immaduresa d'aquestes zones es reflexa fonamentalment en el format relativament petit dels elements cel·lulars, desenvolupament insuficient de les dendrites, baix espessor de les capes superiors de l'escorça, proporció relativa de les zones secundàries i terciàries en relació al total i insuficient mielinització dels elements cel·lulars.

Així, per exemple, les dendrites que tenen com a funció la comunicació entre les neurones, sofreixen un augment considerable durant els dos primers anys de vida. Aquest augment està en relació amb l'estimulació ambiental.

12-a

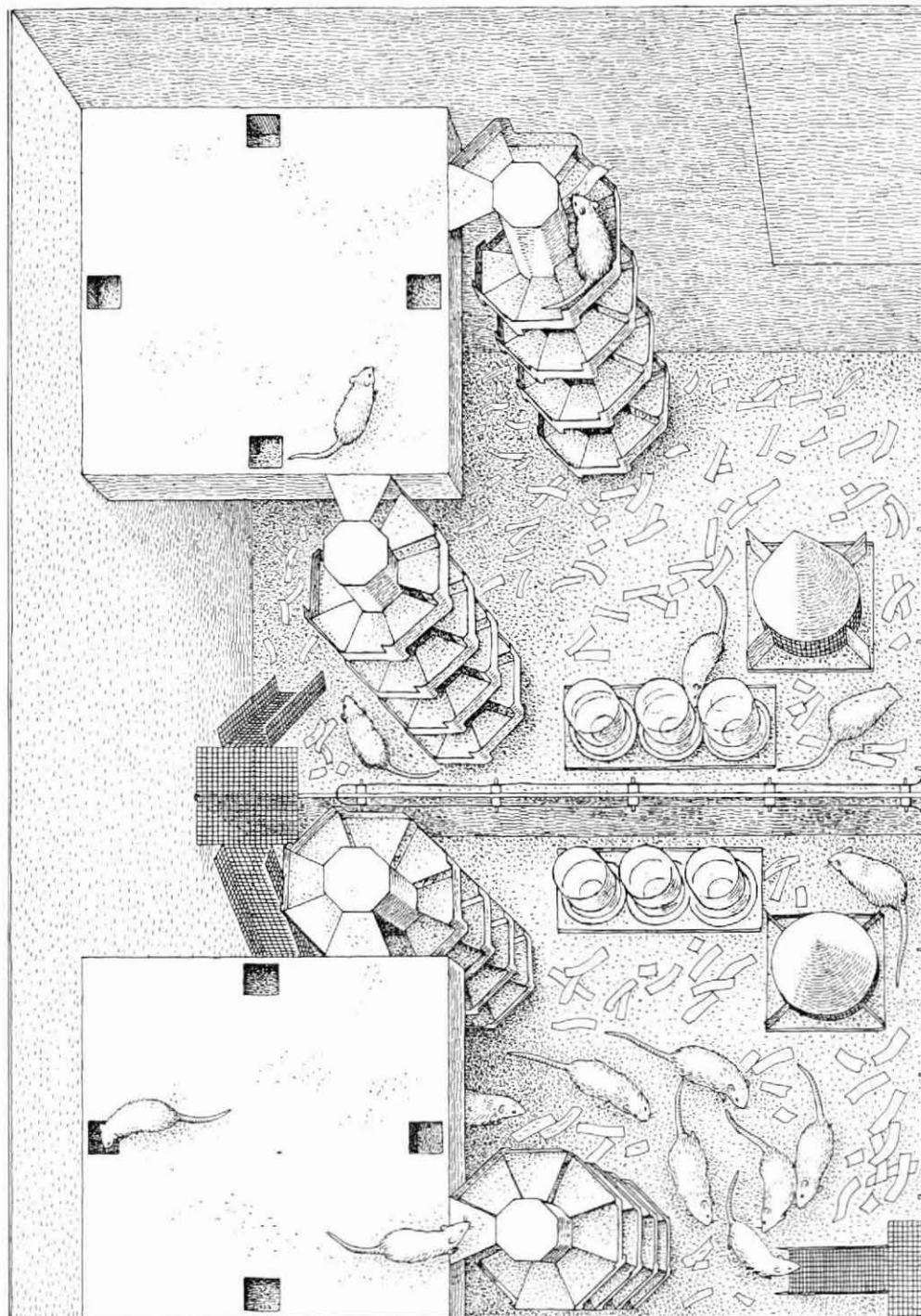
L'estimulació ambiental afecta l'estructura cerebral

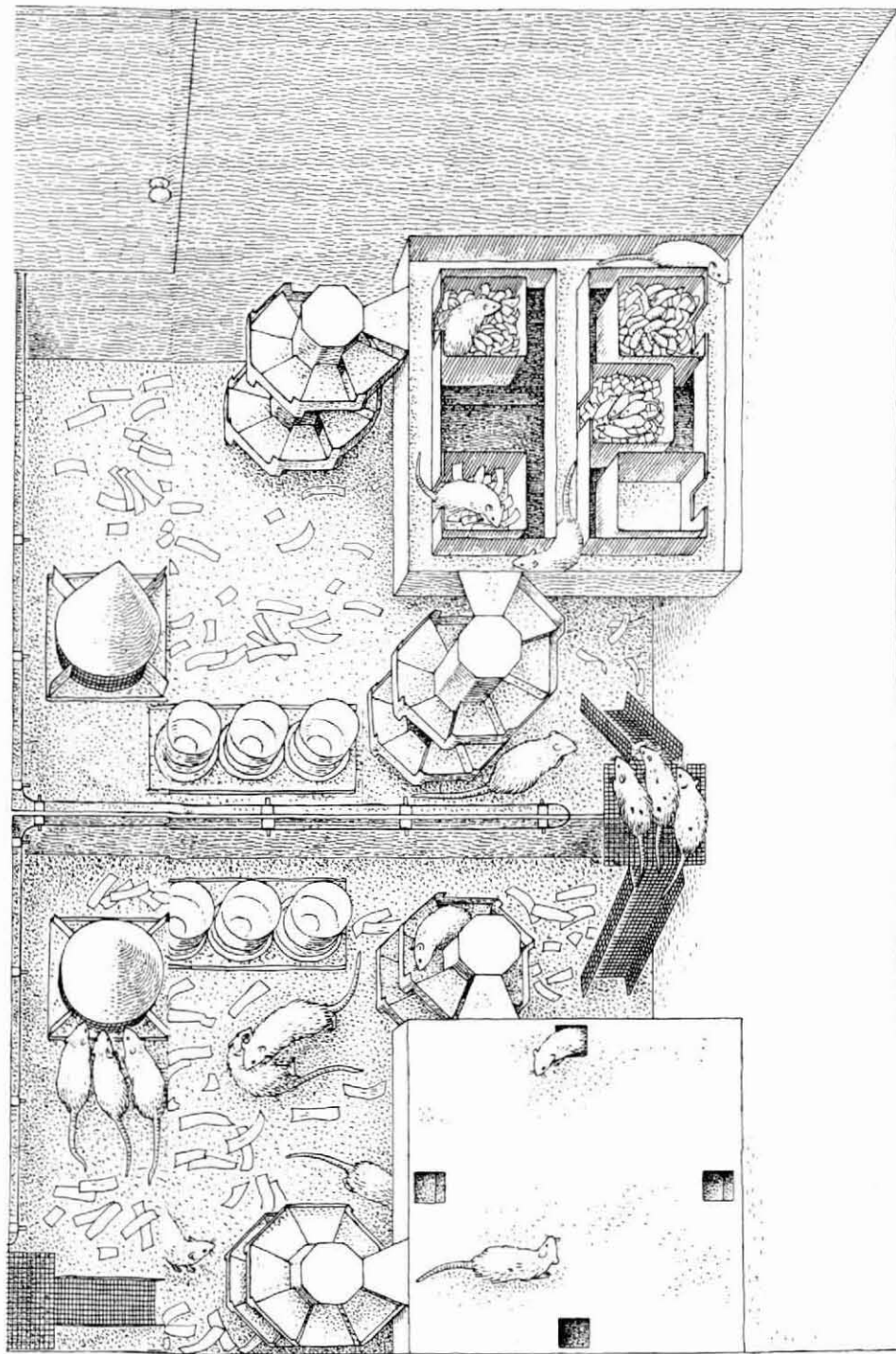
La teòrica relació entre l'estimulació ambiental i l'augment de connexions cerebrals ha estat ampliament demostrada en l'experimentació animal. Posant tres grups de rates en situacions ambientals diferents: rates en ambient familiar normal, rates en ambient deprivat d'estímuls i rates en situació «guarderia», és a dir en un ambient ric, s'ha trobat que hi havia fins un 10 % d'augment del pes cerebral per a les rates en situació «guarderia». Val a dir, però que les condicions d'aquestes guarderies no eren en absolut equiparables a les de les nostres!: hi havia una perfecta planificació dels jocs i un canvi ordenat dels estímuls ambientals.

Si la situació ambiental és la inversa: deprivació d'estímuls, els resultats sobre les estructures cerebrals són també oposats: menor pes i gruix de l'escorça, menor nombre de cel·lules de la glia, menor àrea del cos cel·lular i canvi en el total de proteïnes i en l'activitat enzimàtica.

I finalment, en portar la situació al cas extrem: deprivació total de l'estimulació ambiental durant el temps de maduració d'una funció determinada, s'han arribat a ocasionar defectes funcionals de caràcter irreversible: experiments en gats a qui se'ls va tancar un ull durant un determinat període de temps després del naixement, quedaren afectats de ceguesa, essent aquesta irrecuperable.

Ens trobem davant de la possibilitat de modificar les estructures cerebrals i les funcions que realitzen mitjançant la manipulació de l'ambient i se'n obre un nou interrogant: És sempre possible la modificació d'estructures





• Gravet extret de «Psicología contemporánea» Ed. Blume

citoarquitectòniques i funcionals o pel contrari existeixen uns límits en el temps? Totes les edats són igualment bones per a la manipulació de les capacitats o existeixen uns períodes crítics?

Edats Crítics

En el camp de la personalitat, tot el corrent psicoanalític encapçalat per Freud va recalcar la importància dels primers temps de vida per a la posterior estructuració de la personalitat (trauma del naixement, angoixa dels vuit mesos, etc.). Les investigacions de Lorenz en el camp de l'etologia recolzen també la idea de l'existència d'un temps crític després del naixement en diferents animals. Per exemple, un ànec pot adoptar com a «mare» qualsevol objecte mòbil que estigui dins el seu camp visual durant un període de temps immediat al naixement, però això no ocorre en períodes més tardans. Per la seva banda, Piaget en l'estudi de la intel·ligència descriu el període sensorio-motriu (0-2 anys) com la base de tota l'estructuració intel·lectual posterior. I finalment, en lesions cerebrals s'ha observat una relació directa entre edat i recuperació, de manera que quan més precoç es produeix la lesió, més gran és la reversibilitat de l'afectació.

Totes aquestes observacions a nivell de conducta són recolzades pels estudis sobre maduració cerebral portats a terme per l'Institut del Cerebell de Moscou. Així, s'ha evidenciat que durant els dos primers anys de vida es produeix una extraordinària acceleració de la corba madurativa, als 8-10 anys s'observa un segon període d'acceleració, encara que molt menor i a partir d'aquest moment la corba esdevé gairebé asíndota.

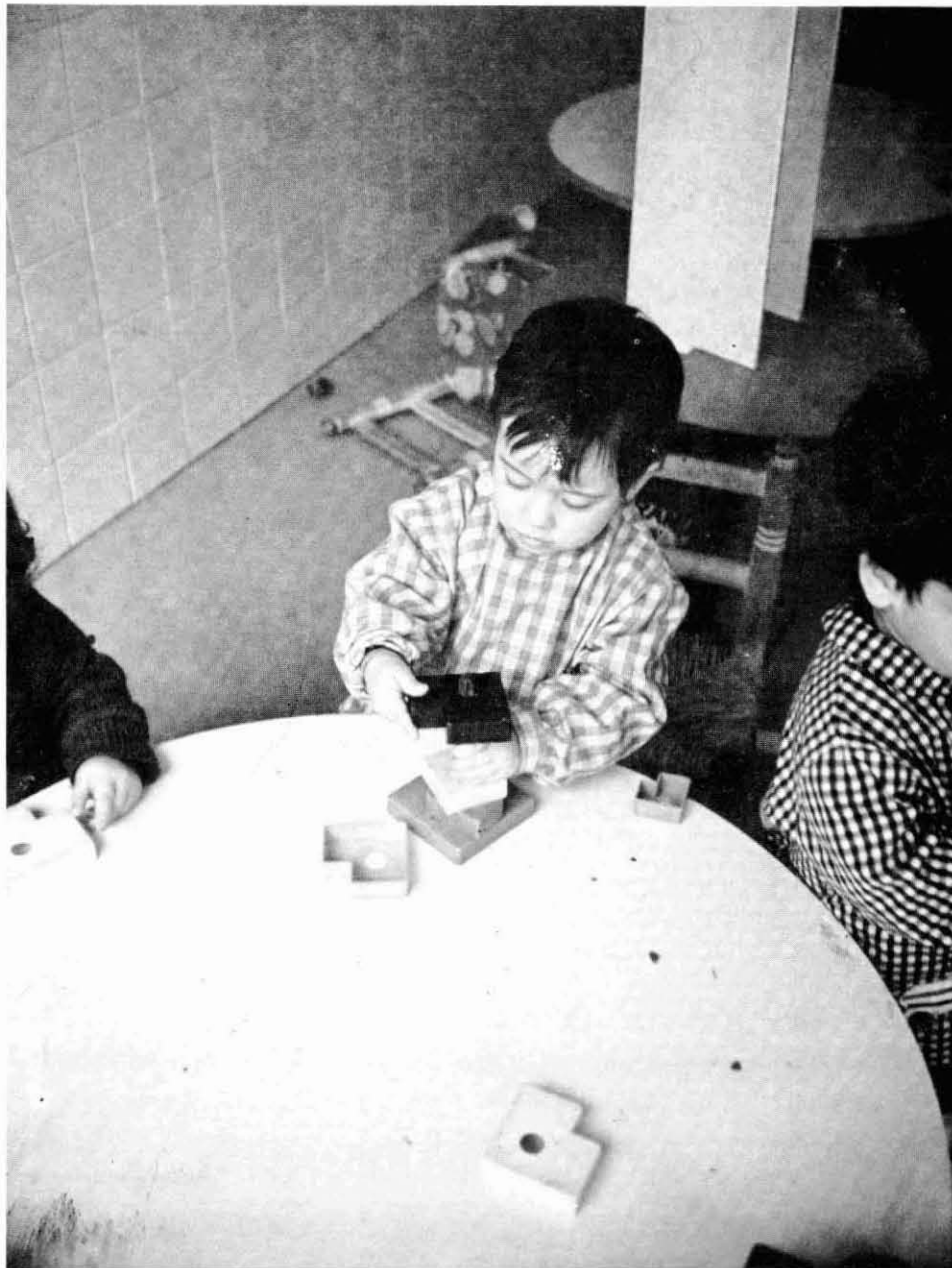
Hi ha doncs, una forta evidència per a considerar que els primers anys de vida, especialment els dos primers, són decisius per a la perfecta maduració del cervell i per tant que la presència o absència d'un ambient ric durant aquest temps serà un factor clau per a potenciar o limitar les futures capacitats intel·lectuals.

Cap a una programació de l'estimulació ambiental

El ventall de coneixements que hem anat descrivint abonen sobradament la idea de la modificabilitat de la intel·ligència. L'estimulació ambiental produeix uns canvis en l'estructura del cervell i és aquesta estructuració anatòmica i citoarquitectònica la que possibilitarà l'organització funcional que donarà com a resultat el pensament humà amb tota la seva complexitat.

El cervell és manipulable, coneixem l'existència d'uns temps maduratsius de màxima modificabilitat, coneixem també la irreversibilitat de les alteracions que poden ocórrer per manca d'estimulació del medi en un temps crític i ens urgeix sistematitzar totes aquestes dades a poder-les utilitzar en el camp de l'educació. La societat actual evoluciona en el sentit

14-fàn



del pas d'una educació individual a una educació col·lectiva en edats cada vegada més primerenques. Aquest canvi pot suposar una important font de deprivacions per manca dels estímuls ambientals que normalment es donaven de forma espontània a la llar. O pel contrari, pot suposar un augment considerable de les capacitats intel·lectuals derivat de l'enriquiment del medi. Que es converteixi en una o altra cosa dependrà de la direcció de la manipulació. La manca d'actuació no és més que un sistema com qualsevol altre de manipulació.

Donat que el primer temps de vida és el període més important quant a modificabilitat del cervell, ens trobem davant dos objectius fonamentals: proporcionar els estímuls necessaris per al desenvolupament de les funcions intel·lectuals a fi i efecte d'evitar deprivacions ambientals que puguin ocasionar dèficits irreversibles i potenciar al màxim el desenvolupament del cervell mitjançant l'estimulació precoç, tant en nens normals com en infradotats. Se'ns palesa, doncs, la necessitat d'ordenar i classificar els estímuls d'acord amb la seva potencial eficàcia per a poder passar de l'estimulació global i indiferenciada a la planificació i programació del medi per tal d'aconseguir un desenvolupament òptim de les estructures cerebrals.

C.J.P.

BALL DE SANT FERRIOL

• La dansa

Segueix contant la llegenda que una vegada una colla d'aficionats a beure van trobar-se amb un porró que no parava de rajar: com més vi es bevia, més en rajava: aquest benefici el van atribuir a un miracle de Sant Ferriol i, agraïts pel favor, li van dedicar una dansa, durant la qual mantenien el dit aixecat per recordar el gest del sant.

Aquest ball es va anar ballant i tot popularitzant-se fou patrimoni de tothom, fins arribar als nostres dies.

- col·locació: tantes parelles com es vulgui encarades i amb l'índex de la mà estirat i assenyalent enlaire (a l'alçada de les orelles) l'altra mà, a la cintura.
- coreografia

1ª part — Cadascú volta sobre si mateix (dues voltes senceres) fins quedar en la posició inicial, i en l'últim temps fent el gest que marca la figura.

2ª part — (Coincideix amb «Ara ve Sant Ferriol...»)

És un joc de figures que es poden anar repetint tantes vegades com estrofes i figures es suggereixin.

Cal tenir en compte que en acabar cada segona part, cal tornar a la figura base (drets i amb el dit índex de la mà dreta enlaire).

Aquí en teniu algunes que vosaltres podeu ampliar amb un nou repertori, sempre que se segueixi el compàs.



fig. 1

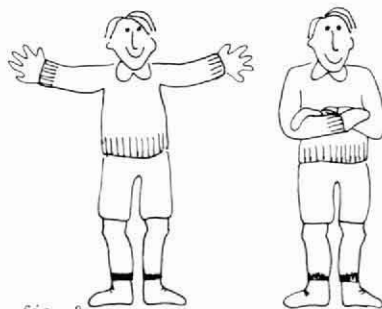


fig. 2



fig. 3

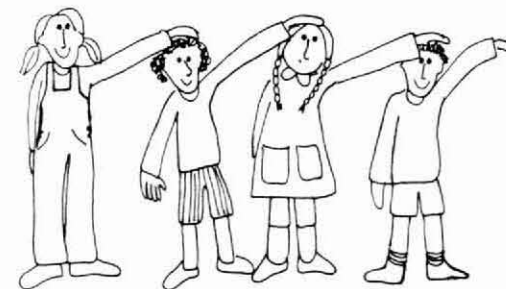


fig. 4



Jo i el pastor
en vivíem d'amorettes
jo i el pastor
en vivíem de l'amor.

Ara ve Sant Ferriol
ballarem si Déu ho vol
el que toca el tamborino
ha perdut el flabiol.

N'era un pastor
que tenia tres ovelles
n'era un pastor
que tenia un penelló
diu que el penelló li cou
gloriós Sant Ferriol,
i s'estira i s'arronsa
perquè el penelló li cou.

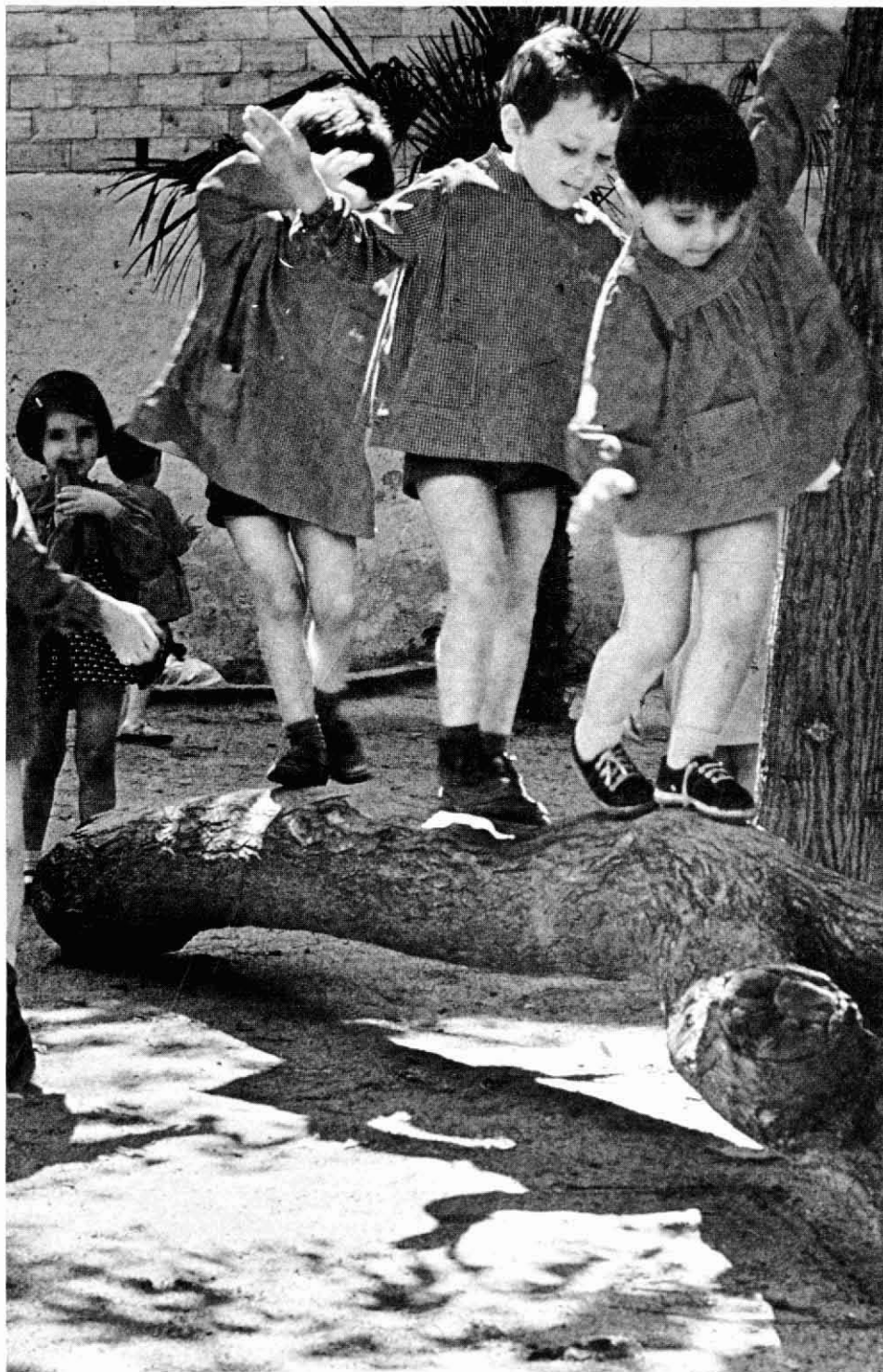
Bibliografia: *El sac de danses*. Col·lecció Esplai núm. 33, Hogar del Libro, S.A.

Diccionari de la dansa catalana. Vol I
Fr. Pujol i Joan Amades

Costumari. Joan Amades

Discografia: *Sac de danses*. Grup de «El Sac»
EDIGSA (El pardal) disc

Sac de danses 2
APOLO RECORDS - cassette



escola 3-6

GRUP-CLASSE A PARVULARI?

BLANCA MOLL FERRÉ

Aquesta és una pregunta que es planteja sovint entre els mestres que ens dediquem al parvulari. La resposta no es pot donar d'una manera clara i concreta. Cal plantejar-se el procés de sociabilització en què es troba immers el nen de 3 a 6 anys.

Un individu és socialment madur quan és capaç de cooperar amb altres individus sense perdre la seva pròpia autonomia i la seva identitat. És aquest el moment culminant del procés de sociabilització.

Aquest procés es va adquirint en la vida normal del nen, i és l'escola la que pot educar favorablement en aquest sentit.

En el tercer any de vida l'infant es troba en un moment en què l'assimilació de les regles socials és particularment important per a ell. És capaç d'anar adquirint la capacitat d'entrar en la vida de *l'altre* i de superar l'egocentrisme en què fins ara estava immers.

Caracteritzaríem el nen de parvulari com a eminentment social, o millor dit, com a nen que té la necessitat de ser socialment reconegut. Té voluntat d'agafar-se a unes normes referencials que li donin seguretat.

Necessita l'aprovació constant del mestre i dels seus companys, i així anar afermant el seu comportament sobre la base de l'acceptació i de l'adaptació al nou medi.

Desitja prendre part de les activitats que col·lectivament es realitzen a classe, i ser-ne un protagonista actiu. El fet de separar-lo dels seus companys de classe ho interpreta com un càstig i li resulta una situació estranya.

Dels 0 als 6 anys el nen va adquirint paulatinament aquesta consciència de grup, a partir de totes les activitats en què va participant, fonamentalment a través del joc, de les relacions i treballs a la classe i en les situacions de la vida quotidiana.

Per ajudar el nen en aquest procés, cal que l'adult li ofereixi un tracte afectiu i equilibrat, que es trobi amb unes exigències estables que l'ajudin a fixar unes pautes per poder-se desenvolupar correctament en el seu medi. És així com l'infant anirà adquirint una autonomia personal que l'afavorirà en el procés d'integració social.

El mestre parteix de la convicció que el nen ha adquirit una certa, encara que relativa, maduració emotivo-afectiva per part familiar, i per portar a cap l'educació social es basa en alguns dels hàbits adquirits. Reforça amb intensitat alguns dels hàbits familiars, i d'altres de nous (rentar-se les mans, vestir-se...).

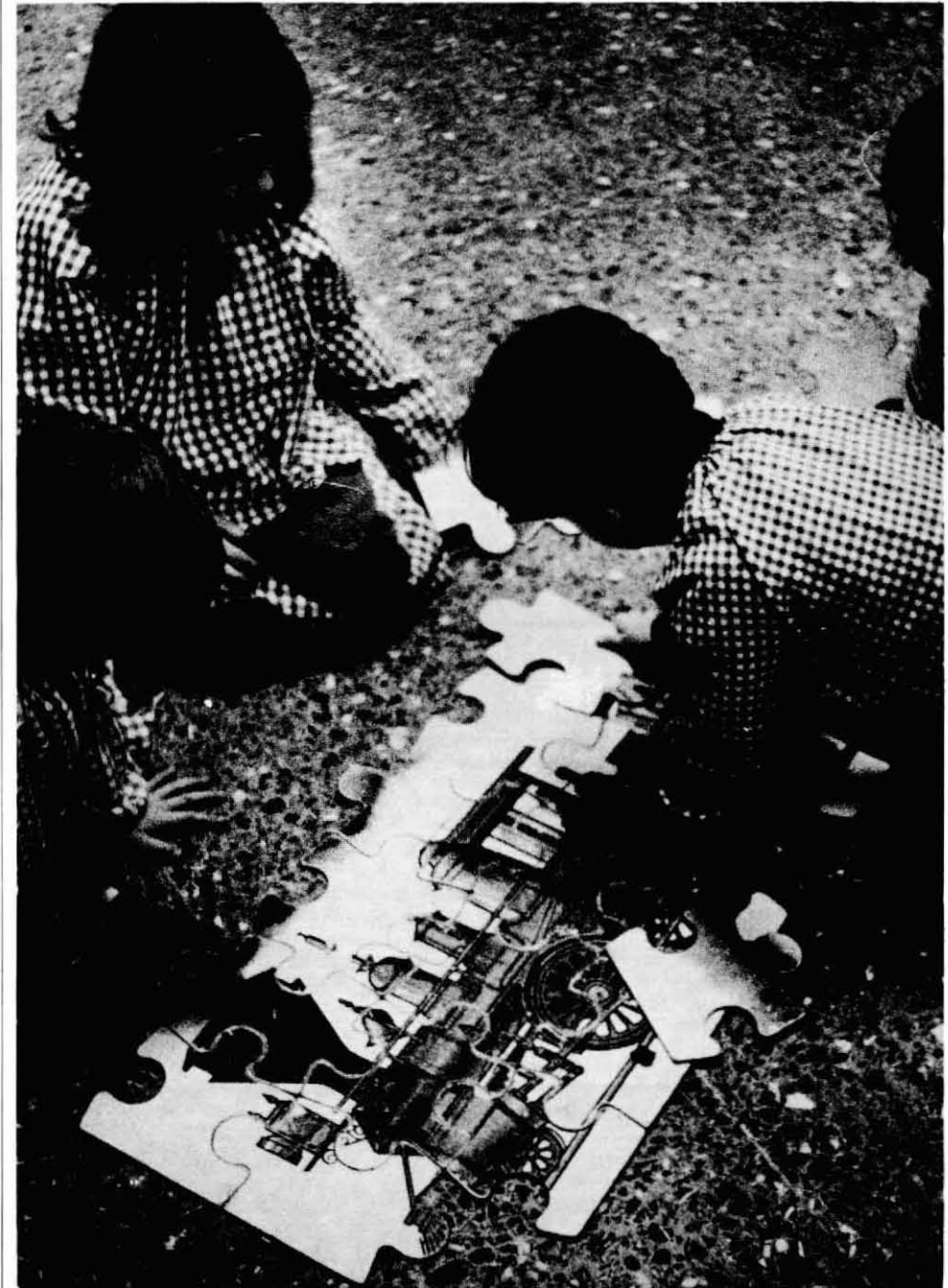
És important aquest reforç que realitza el mestre, en imposar normes que també el nen rep de la família, per veure així, lentament, que les regles socials són necessàries per viure en comunitat, i que no són una arbitrarietat dels adults.

Per altra banda, també s'inicia i s'assimila en el parvulari les primeres normes de cooperació (no molestar els companys, col·laborar en el joc, respectar el treball...), així com determinades normes socials que no han estat treballades a nivell familiar (no prendre les joguines dels altres, compartir el mestre...)

No és tan sols a l'escola on el nen realitza experiències de sociabilització. També en troba d'altres a casa, amb la família, germans, al carrer, i es així com dia a dia va eixamplant aquest camp de coneixements.

Tota aquesta educació l'ajuda a adquirir paulatinament la capacitat d'entrar en la vida de l'altre, encara que d'una manera limitada. És per això que no es pot pretendre una superació total de l'egocentrisme, i que és, per tant, l'educador, qui ha d'ajudar el nen a través del joc social, de la dramatització, etc., a arribar a la fita marcada.

Podríem parlar de l'acció pedagògica que cal realitzar per conduir el nen envers aquesta via de sociabilització. Si pensem a fer un bon parvulari per





a tots els nens, si creiem en la igualtat d'oportunitats, forçosament encaïnarem els objectius d'aquest parvulari envers l'educació del treball en grup i del respecte a la col·lectivitat.

Concretament, en el parvulari, el joc col·lectiu és un bon camí, però cal que hi fem les següents reflexions: cal conèixer les regles del joc, cal tenir en compte els diferents punts de vista i desitjos dels altres. Fer-ne conscient el nen és molt important.

Tot això ajuda el nen a responsabilitzar-se dels hàbits de comportament i de les regles socials de la comunitat en què viu. Però si es limités només a això, seria pur conformisme. Cal motivar la creació i la participació real del nen. La capacitat de cooperar amb altres individus és possible només quan el nen té necessitat d'entendre els estats d'ànim dels altres. Ha d'ésser capaç de superar l'egocentrisme.

Resumint, el procés de sociabilització implica: assumir les normes socials, superar l'egocentrisme i mantenir la pròpia autonomia.

L'aprenentatge de l'autonomia adquireix una dimensió social a partir de l'educació de la vida col·lectiva, és a dir, quan en fem una necessitat.

Sovint, les classes de parvulari poden fer la impressió que no existeix el grup, que hi ha una juxtaposició d'individus i prou. Però és també veritat que el primer nivell de comunicació del grup es dona a partir del contacte físic i de la vida emocional, que els nens conviuen *l'un al costat de l'altre*, que les emocions es propaguen ràpidament, i que les imitacions són un factor important de progrés.

De mica en mica es va constituint el petit grup, i és a partir dels 4 als 5 anys que es produeix el major nombre d'interaccions, per la qual cosa augmenta la col·laboració dins del grup.

En diferents ocasions de la vida escolar es dona aquesta situació de col·laboració i de treball de grup: per portar a cap interessos comuns, recerques, festes...

Són moltes les qualitats de la vida i del treball en grup: el contacte amb els altres afavoreix la independència i l'autonomia, el sentit de reciprocitat, la solidaritat i la justícia. És el fet de basar-se en una pedagogia de confrontació i de cooperació, enfront d'una pedagogia que fomenti la competitivitat i l'individualisme.

B.M.F.

EL MÈTODE AGAZZI, UN MÈTODE PER AL PARVULARI

IRENE RIGAU I OLIVER

Avui tothom està d'acord en subratllar la cabdal importància del parvulari en la formació del nen. Massa sovint, amb tot, el parvulari és vist encara com una simple anticipació i/o preparació per a l'escola elemental. O bé, en altres casos, predomina una visió ingènua del parvulari que mena a no establir cap objectiu clar per a aquesta etapa.

En aquest sentit, la implantació del Cicle Inicial, interpretat de manera no correcta, podria fer concebre el parvulari com a mera etapa «preparatòria-anticipadora» dels aprenentatges específics de l'escola elemental.

L'obra de Rosa Agazzi ens confirma la conveniència de considerar el parvulari com una etapa important en l'educació infantil i amb unes característiques específiques.

Certament, el mètode agazzià ja forma part de la tradició educativa. Tanmateix, alguns importants educadors actuals a l'hora de fer propostes concretes de renovació per a l'escola de la infància, analitzen la tradició educativa ja assimilada, per a contrastar-la amb les exigències actuals. Fan, òbviament, una lectura crítica i actualitzada dels pedagogs que van bastir la tradició educativa. I proposen, així, una síntesi on tinguin cabuda els valors tradicionals reelaborats, les aportacions de les modernes ciències de l'educació, i una forta sensibilitat social. En aquest context, el mètode agazzià assumeix una nova actualitat.

Notes històriques

Les germanes Agazzi (Rosa, 1866/1951; i Carolina, 1870/1945) nasqueren a Vologno, en la cruïlla de les províncies de Cremona, Mantova i Brescia. Ambdues germanes estudiaren Magisteri a l'Escola Normal de Brescia.

Enceten la seva llarga carrera de mestres a Nave (un agregat rural de Brescia). Carolina en un parvulari (amb 125 nens) de tipus fröebelià i aportia. I Rosa, amb 73 alumnes d'escola elemental. Des d'un bon començament es proposaren millorar l'escola, tant en els aspectes materials com en els pedagògics. L'any 1890 Pietro Pasquali —Director General de les escoles infantils i elementals de la província de Brescia— descobreix la tasca de les dues germanes, i a partir d'aleshores esdevé el seu mestre i protector.

El 1892 es traslladen a Brescia a dirigir dos parvularis. Aquí comencen a forjar el seu mètode: dels dons i els exercicis fröebelians passaren gradual-



Rosa Agazzi (26 març 1866 - 9 gener 1951)



Carolina Agazzi
(28 gener 1870 - 24 novembre 1945)



ment a la lliure activitat, a ocupar-se de la vida domèstica, a les cures higièniques, als exercicis de vida pràctica, a idear les contrassenyes, i a prestar atenció als interessos dels nens manifestats en les bagatelles. L'any 1895 es traslladen a Mompiano. La seva experiència era ja força madura. I comencen a sistematitzar-la. El nou mètode anava conformant-se, sempre en contrast amb l'experiència diària.

Rosa Agazzi, l'any 1898, presenta al «Congresso Pedagogico Nazionale di Torino» una interessant comunicació sobre «L'Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Fröebel». Criticava durament el fals fröebelisme, i anunciava un nou enfocament de l'educació infantil (1). Va aixecar una forta polèmica. Però Rosa Agazzi no renunciava als seus principis, cada cop més difosos, i a començaments de segle la fama de Mompiano és prou sòlida com perquè certs sectors, sobretot al Nord d'Itàlia, parlin del mètode Agazzi com del «nou mètode italià». De fet, l'any 1908, el Ministeri d'Instrucció els encomana un estudi sobre l'ordenació didàctica i econòmica dels parvularis en vistes a implantar-ne a l'Itàlia meridional. Simultàniament a Mompiano s'organitzaven cursos per a mestres parvulistes. Recordem que l'any 1907 Maria Montessori havia inaugurat a Roma les seves «Case dei bambini», i, a Bèlgica, Ovide Décroly havia fundat «l'Ermitatge». El mètode Agazzi continuà expandint-se per tot Itàlia, sense ser tanmateix gaire conegut a l'estranger, en contrast amb l'obra de Maria Montessori que ben aviat tingué seguidors fora d'Itàlia. A Catalunya, concretament, la influència de Montessori va ser intensa. En canvi, l'obra de les germanes Agazzi entre nosaltres ha estat pràcticament desconeguda.

Alguns aspectes teòrics

En un temps en què el nen era considerat, encara, com un ésser no sols merament receptiu, sinó passiu, Rosa Agazzi veia el nen com un «esperit actiu a considerar actiu i per a l'activitat en cada moment i aspecte de l'escola» (2).

D'altra banda, R. Agazzi assenyala que el nen és un ésser que es desenvolupa segons una força pròpia i interna («com a germen vital que aspira al seu desenvolupament enter»). Per tant l'escola hauria de ser un medi educatiu que garantis el desenvolupament integral, gradual, del nen, en un clima de serenitat.

El nen en la seva autenticitat es revela per mitjà del joc. Perquè el joc és l'expressió lliure i activa del nen. Per això, per a R. Agazzi, el joc no era una ocupació més entre les diferents activitats de l'escola de la infància, sinó que l'entenia com una forma general i típica de l'activitat natural del nen. Així, doncs, a l'escola «tot hauria de ser joc» (els treballs manuals, els exercicis de llengua, d'observació...)

Val la pena de subratllar que el mètode agazzià es serveix de qualsevol joc, sobretot d'aquells que els nens aprenen de la tradició local i popular, com també d'aquells que els nens inventen. El material de joc serà el més corrent i pròxim al nen, i especialment aquell que facilita l'exercici sincrònic dels sentits. Rosa Agazzi incorpora el joc popular al seu mètode perquè hi descobreix la interrelació del cant i el ritme, i l'enginy hereditat de les generacions precedents. El joc, conjuntament amb l'ordre, serà un dels pilars del seu mètode. Segons Agazzi caldrà que el nen passi successivament del joc lliure al joc ordenat, i d'aquest al treball.

A partir d'aquestes premisses Rosa Agazzi supera el model purament assistencial i/o instructiu de l'escola de la infància de l'època. Intenta crear un sistema que es proposi l'educació integral del nen. Per aconseguir-ho caldrà que la mestra sàpiga utilitzar tots els mitjans que té a l'abast. Per a ella l'educació és un art, un art que s'aprèn, però que s'ha de viure i sentir.

Aquest model d'escola ha estat definit com a escola materna i popular. Materna en el sentit de crear un ambient familiar, casolà, tot assumint una estructura i uns continguts el màxim d'homòlegs respecte als de la família. L'escola materna vol ser «una petita casa i una gran família». Per això incorpora totes les activitats pròpies de la vida familiar (rentar-se, menjar,...). I popular, perquè pot ser adoptat per qualsevol mestre, sense necessitat de materials especials, ni condicions privilegiades. I també en el sentit que el context social on les germanes Agazzi treballaren marcà profundament el mètode. I és des d'aquesta perspectiva que cal valorar la utilització dels elements del propi medi tot donant-los una funció didàctica.

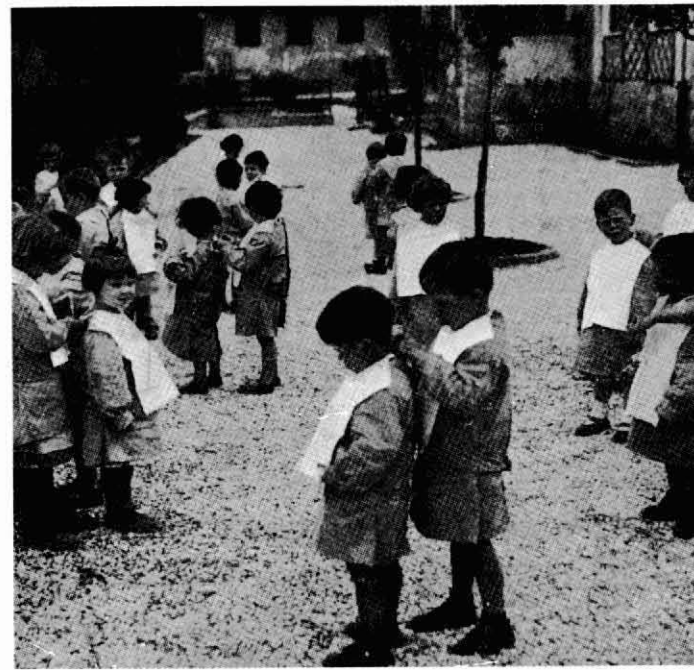
Activitats característiques

Per començar cal ressaltar *els exercicis de vida pràctica*: tota una sèrie d'activitats amb les quals els nens participaven activament en la millora de la seva salut i en l'adquisició d'hàbits higiènics.

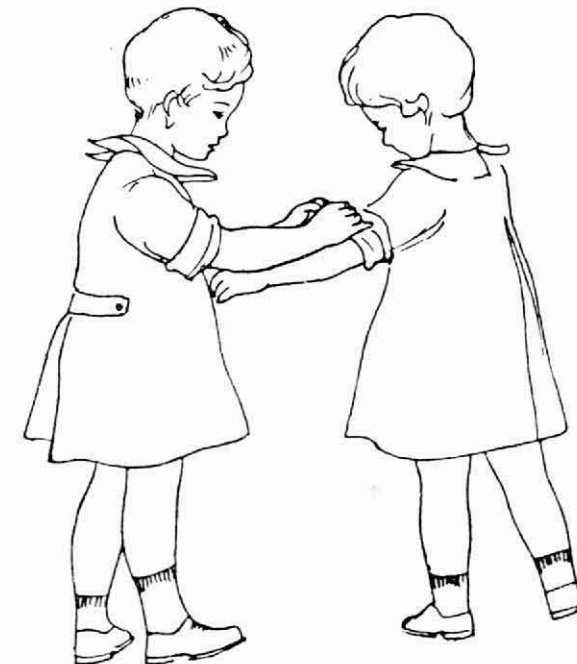
Rosa Agazzi vinculava aquestes activitats a l'educació motriu: «Caldrà exercitar la mà en els diferents moviments requerits per a les diverses accions materials més usuals de la vida pràctica. Tal com ho fa l'artesà i el pagès quan aprenen l'art d'emprar les eines del seu ofici» (3). També les relaciona amb els exercicis sensorials: «Les accions d'agafar, portar, oferir, adquiriran valor educatiu més fàcilment quan estiguin preparades per exercicis de tocar, estrènyer, palpar, sigui amb les puntes dels dits o amb els palmells» (4).

Aquests exercicis eren molt variats i es presentaven en forma de joc.

Una altra activitat característica és *l'ajuda mútua*, per tal de desenrotllar en els nens el sentit de col·laboració: cada nen més gran (5 anys) triava un



«tutor» i «alumne», en un parvulari 1950





treball per la «propietat comü»



el veritable treball: conreu de la parcel·la personal amb l'habilitat i tècnica d'un agricultor entès

nen més petit (3 anys) del qual esdevenia «tutor». Val a dir que M. Montessori incorporà també aquests exercicis d'ajuda mútua, i els de vida pràctica, a les seves «Case dei bambini».

Tot un altre capítol d'activitats fa referència a *la jardineria*. Per a Rosa Agazzi és un mitjà educatiu excel·lent: «Cal fer de la terra el centre d'activitat del nen, i del jardí un ambient ideal per a equilibrar les necessitats de moviment del nen amb les d'observar, tocar, saber...» (5). La jardineria esdevé, a més, un programa d'educació cívica. El nen ha d'aprendre a tenir cura de la parcel·la que té encomanada, i ha de respectar les parcel·les dels altres i el parterre col·lectiu. Aquesta distribució del jardí en parcel·les individuals i col·lectives R. Agazzi la manlevà de Fröebel.

Una nota sobre el material didàctic

El material didàctic proposat per R. Agazzi representa una important innovació respecte al que s'utilitzava als «asils infantils» i als jardins d'infància.

Per una part refusa l'exageració del «simbolisme» i per una altra propugna el recurs directe i constant a la realitat. En això es diferencia clarament del sistema de Fröebel i també de M. Montessori. Rosa Agazzi proposa equipar les seves escoles amb uns arxius plens d'objectes que el nen percep i manipula normalment (a casa seva, al carrer,...). D'aquesta manera neix el *museu didàctic agazzià*. Amb aquest petit món d'experiència la mestra proposarà jocs de caràcter lingüístic, lògico-conceptuals,... Aquest museu —dit sovint «anti-museu»— es renova al mateix ritme amb què es renoven els interessos del nen.

A partir d'aquest material caldrà desvetllar la curiositat, no només de les qualitats externes dels objectes, sinó «una curiositat que és recerca de la vida en les coses: d'ací els exercicis d'observació que afavoreixen la confrontació, el raonament, l'associació d'idees» (6).

Un altre material característic són les *contrasenyes*, que ultra ser un mitjà de reconeixement de la propietat individual, tenen múltiples aplicacions didàctiques: exercicis d'observació, de classificació,... i sobretot de llenguatge. Aquestes contrasenyes estan graduades en tres grups seguint un ordre de dificultat; la seva utilització facilita al nen el procés de simbolització.

També en la seva obra més coneguda, *La Guida*, Rosa Agazzi proposa models, projectes, normes, de com ha de ser *l'equipament escolar* (mobiliari, guarda-robes, les fonts,...) amb l'objectiu d'aconseguir un ambient ordenat i serè.

A tall de conclusió

Lògicament, amb aquests papers no he pretès més que fer una breu introducció al mètode Agazzi. Val a dir, per tant, que és molt més ric, i que abasta molts àmbits de l'educació, dels quals no he parlat (el domini lingüístic, estètic, ètico-social, afectiu,...).

Retindré només com una aportació agazziana important —i ben actual— la idea que el nen no hauria de trencar de cop amb el seu medi per adaptar-se a un altre medi, totalment diferent (l'escola). Cal procurar que hi hagi una continuïtat (R. Agazzi ho expressava amb «escola materna»). Avui aquesta relació i continuïtat hauria de ser més àmplia: continuïtat entre escola —vida familiar— vida social (barri o poble). El medi, així, es presenta com un «museu didàctic», amb material estructurable pròxim als interessos del nen, natural, econòmic i —per tant— popular.

Per acabar potser val la pena de subratllar que el mètode agazzià neix de la mateixa escola. És fruit de l'experiència, d'una llarga experiència sempre raonada. Per això, la pedagogia de les germanes Agazzi «és la menys pedant que segurament mai hagi existit». (7)

En definitiva, les germanes Agazzi formen part, i entre les primeres, d'aquell aplec de «mestres particularment inventius o que aprecien la infància i que gràcies a una intel·ligència apassionada troben els procediments més adaptats a la intel·ligència senzilla del nen». (8) **I.R.O.**

1. Al mateix Congrés, Maria Montessori intervingué en una discussió sobre l'educació dels deficients. Cal dir que normalment parlem de Rosa Agazzi perquè fou ella qui es féu portaveu del mètode i és a ella que es deuen les obres més importants.
2. ALDO AGAZZI, *Il metodo delle sorelle Agazzi*, p. 124.
3. ROSA AGAZZI, *Guida*, pp. 223 - 224.
4. *Ibid.*, p. 225.
5. *Ibid.*, pp. 412-413.
6. ROSA AGAZZI, *Come intendo il museo didattico*, p. 26.
7. JORDI COTS, *La declaración universal dels drets de l'infant*, Ed. Rosa Sensat - Edicions 62, Barcelona, 1979, p. 75.
8. JEAN PIAGET, *Educación e instrucción*, Ed. Proteo, Buenos Aires, 1970, 2.ª ed., p. 73.

Bibliografia elemental.

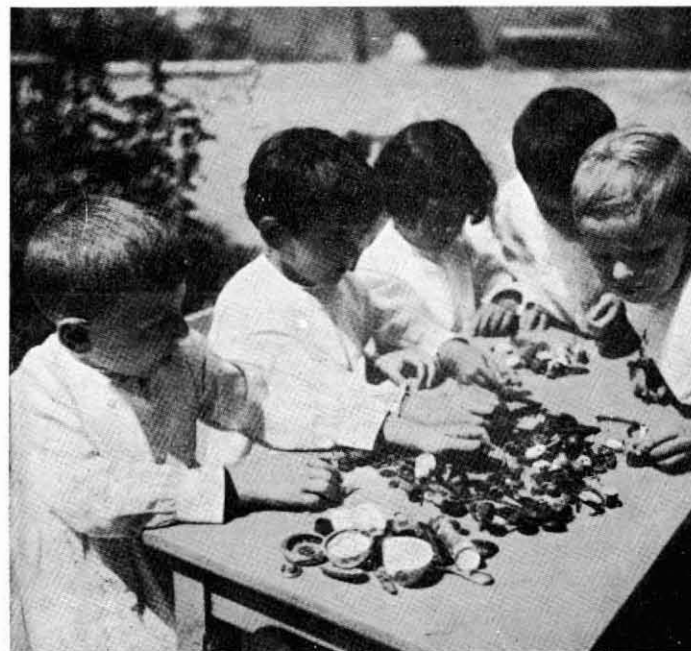
ROSÀ AGAZZI, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, Ed. La Scuola, Brescia, 1969, 11.ª ed.

Come intendo il museo didattico, Ed. La Scuola, Brescia, 1970, 8.ª ed.

ALDO AGAZZI, *Il metodo delle sorelle Agazzi*, Ed. La Scuola, Brescia, 1969.

FRANCO FRABBONI, *La scuola dell'infanzia*, Ed. La Nuova Italia, Firenze, 1976.

* *Fotos extretes de: Aldo Agazzi «Il metodo delle Sorelle Agazzi per la scuola materna». La Scuola Editrice. Brescia, 1955*



triar i separar coses senceres de coses trencades



exercicis sensorials, en la recerca lliure i individual de coses del tot iguals

Espai per a una creativitat sense límit

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



infant i societat

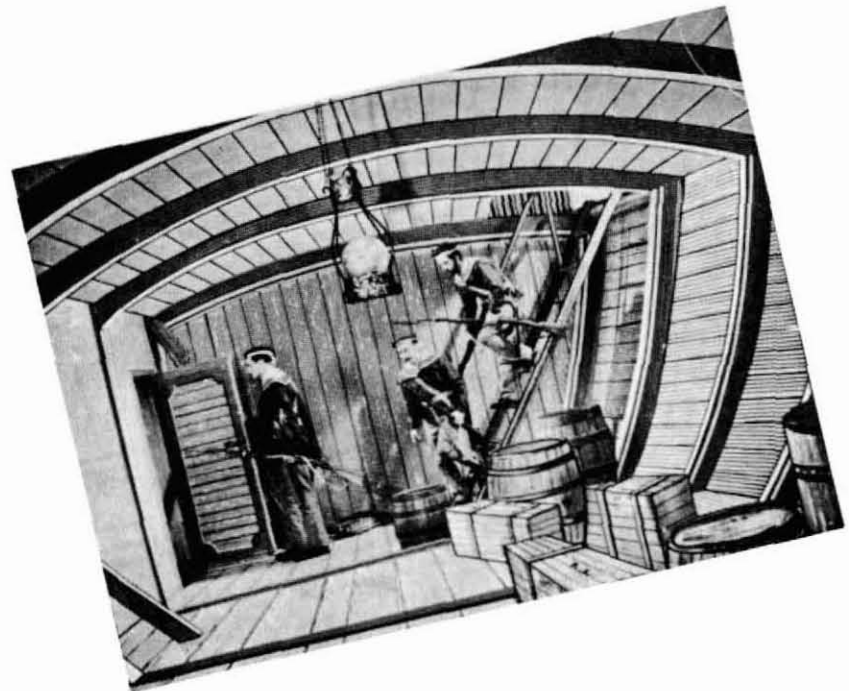
CINEMA PER A NENS I NENES

ALBERT JANÉ

És ben conegut i admès el valor convencional de totes les divisions que assagem dels infants, en períodes d'edat, car la seva creixença, amb el desenvolupament progressiu i incessant de la seva capacitat intel·lectual, de les seves aptituds, i amb el canvi dels seus centres d'interès, té lloc sense solució de continuïtat, llevat de casos excepcionals o traumàtics. Tanmateix, hi persistim, induïts per la necessitat d'oferir a cada infant —en el camp de l'ensenyament, dels jocs, del lleure, etc.— el que li convé en cada moment segons les aptituds i la capacitat de percepció i d'assimilació, determinades, en un grau molt elevat, per l'edat —si es vol, pel que anomenem l'edat mental—, procurant, això sí, afinar els criteris de divisió, però alhora conscients que, com més inflexibles i rígids s'estableixin aquests criteris més risc comporten d'error i, per tant, d'ineficàcia.

Així, no és pas del tot desenraonat de proposar els sis anys d'edat com una divisòria important, que separa dos períodes en què la capacitat de percepció i l'interès que desvetlla la cosa percebuda presenta una diferència útil per a diversos propòsits, entre ells els que ara ens preocupa, que és el de plantejar-nos la conveniència d'oferir als nens i a les nenes que no han sobrepassat aquesta edat, un cinema pensat i realitzat específicament per a ells. Dit d'una manera més directa, ¿cal oferir als infants que no passen de sis anys un cinema *ad hoc*?

En termes generals, es pot dir que fins a sis anys l'atenció del nen pot ésser únicament captada, en una exhibició cinematogràfica, pels elements visuals, especialment per les imatges en moviment, que apareixen a la pantalla, però deslligades de tot context, en absoluta independència les unes de les altres. Qualsevol línia argumental, per elemental i simple que sigui, escapa a la seva percepció i, per tant, al seu interès. En el moment en què allò que apareix a la pantalla deixa de contenir elements visuals prou atractius per a l'infant, aquest es desinteressa de la narració fílmica, per tal com aquesta narració no capta la seva atenció per ella mateixa sinó como a conjunt d'una sèrie d'imatges en moviment. Cal afegir-hi, encara, dos altres elements que ajuden a obtenir l'atenció del nen espectador: un de visual o plàstic, el color, i un de sonor, les cançons, que el poden seduir, especialment amb el seu ritme, a les quals es podrien agregar, oca-



* Fotogrames de la pel·lícula «Un invent diabòlic»



sionalment, d'altres elements sonors, com certes onomatopeies, crits, veus i sorolls expressius, etc., que poden desvetllar la seva hilaritat. Passats els sis anys, en canvi, es pot afirmar, sempre en línies generals, que l'infant és capaç d'interessar-se ja per certs continguts temàtics, per arguments simples a l'abast de la seva comprensió, bé que l'element merament visual, el moviment, les peripècies, tot el que siguin salts, corredisses, batusses, etc., així com els colors vius i llampants, continuen essent imprescindibles perquè la seva atenció es mantingui al llarg de tota la projecció.

Dit això, doncs, es comprèn que el cinema infantil, destinat a un públic que no sobrepassa els sis anys d'edat, i que el pugui realment interessar, és possible i té la seva raó d'ésser, però qui vulgui conrear efectivament aquesta especialitat cal que sigui conscient dels elements limitats que pot fer entrar en joc. El dibuix animat és, com ja es pot pensar, el seu camp més idoni, aquell que permet d'acumular sense limitació moviment i colorines, imatges fantàstiques i situacions hilarants, que hom pot apostar que, si els mitjans no fallen, no deixaran de suscitar l'atenció dels petits espectadors. Vist, però, des de la nostra òptica —volem dir de la dels adults que no veiem en els nens un simple subjecte de consum, ni pretenem únicament que «les criatures s'entretinguin» perquè no ens destorbin— el dibuix animat destinat al públic infantil no deixa de suscitar serioses reserves, motivades per una bona part del material donat a conèixer a través dels canals comercials d'exhibició cinematogràfica i de la televisió. Realitzat sovint amb mòbils estrictament comercials, hom hi fa abstracció del respecte que mereix la personalitat de l'infant, de la seva sensibilitat, el seu psiquisme, la seva formació naixent tan apta a esdevenir deformació, que són sacrificats, sense miraments, a la major eficàcia del producte per a obtenir la seva acceptació: figures excessivament distorsionades, seqüències que voregen la brutalitat, veus estrafetes fins a extrems inacceptables, res no sembla tenir compte de cap mesura amb l'afany de captar l'atenció del nen. No hi ha dubte, doncs, que un cinema per a infants, i encara més el que va específicament adreçat als que no sobrepassen l'edat que comentem, si vol —tal com caldria i exigeix l'ètica que ha de guiar el qui intervé en el món infantil— no vulnerar el respecte que aquests infants mereixen, demana una notable contribució d'imaginació, de sensibilitat i de capacitat creadora. Però tampoc no hi ha dubte que l'empresa és possible, i no manquen pas els exemples que ho podrien demostrar.

Cal fer esment, encara, de les dificultats i els entrebancs que es presenten en el camp de l'exhibició. En general, els empresaris exhibidors manifesten molt poc entusiasme pel cinema infantil, fins i tot quan es tracta de programes aptes fins als catorze o quinze anys: només hi ha uns curts períodes de l'any o, en la resta, dos dies de la setmana, que es consideren «bons», els horaris són també molt restringits —amb les sessions de nit pràcticament estèrils—, el material disponible és sovint de baixa qualitat... Es comprèn, doncs, que reduint el límit d'edat fins als sis anys,

la reticència empresarial no ha de fer sinó multiplicar-se, la qual, naturalment, incideix directament en la disposició dels productors que es podrien sentir temptats per l'especialitat. Les sessions en centres escolars i de lleure per a infants han de jugar aquí, com en altres activitats en què les empreses estrictament comercials troben pocs incentius, un paper important i decisiu.

Con hem dit al principi, però, cal fugir d'idees dogmàtiques. Que els infants fins a sis anys necessitin un cinema pensat i fet per a ells, no vol dir que no puguin acceptar certes pel·lícules adreçades als més grans. Que sentin només interès pels aspectes visuals i plàstics, i per certs elements sonors, de les pel·lícules, no vol dir que no puguin assistir amb goig a la projecció d'una cinta en què es narra una història, amb una línia argumental ben definida, però que en cada seqüència ofereix imatges amenes i atractives. El cinema infantil parlat en català, per referir-nos únicament al que coneixem bé, no pot presentar fins a la data sinó una breu llista de títols, però no vacil·laríem a afirmar que un d'ells, *La flauta dels sis barrufets*, que han vist amb complaença fins i tot molts qui han sobrepassat de bon tros els quinze anys, ha merescut també l'atenció dels espectadors més petits, dels que tenen just l'edat per a poder assistir a una sessió de cinema. D'altra banda, que cada infant és un món, no és cap tòpic buit de significació sinó una veritat inqüestionable, fet que es resol sovint en reaccions inesperades davant els estímuls externs, tal com hem comprovat repetidament tots els qui, d'una manera o d'una altra, hem intervingut en l'organització d'espectacles —de teatre, de cinema, d'animació— per a nois i noies. És freqüent que els nens més petits assisteixin a espectacles programats per a una edat superior a la seva, per la senzilla raó que no es considera just de deixar-los a casa quan els pares —els avis, els oncles, etc.— duen al cine o al teatre els seus germans més grans. És així com hem tingut ocasió sovint de comprovar les seves reaccions. I, és clar, si silenciàvem els casos de rebuig —de falta d'atenció, de franc avorriment—, que no manquen pas, ni de bon tros, desfigurariem la realitat, però tampoc no manquen aquells en què els infants més petits s'han literalment embadalit davant aquell espectacle del qual, per raó de l'edat, no podien entendre res, però que els oferia una sèrie d'imatges visuals, llampants, exòtiques o inèdites per a ells, que captava la seva atenció: és com el nen que encara no sap llegir que passa belles estones mirant els sants d'un llibre, del text del qual prescindeix tranquil·lament.

Hi ha, encara, una virtut a considerar, que els nens i les nenes que no arriben als sis anys posseeixen en grau superlatiu: la sinceritat. Quan són més grans, afecten ja actituds i poses que els duen a rebutjar el que hom els ofereix, cultiven ja la displicència i el desmenjament que observen en els qui els superen en edat y comencen a complaure's a fer veure que estan de tornada de certes coses. Fins als sis anys, aquesta actitud és del tot inexistente: accepten, amb goig, tot allò —i, doncs, el cinema— que compta realment amb prou elements suggestius per a captar la seva atenció.

A.J.



ci-27

* Fotogrames de la pel·lícula «La Ventafocs»

CARNAVAL INFANTIL DE VILANOVA

FRANCESC VILA I ALBERT

No sé si coneixeu o heu sentit a parlar mai del «**Carnaval de Vilanova**». Per a nosaltres és una festa que ens identifica i que per tant neix de nosaltres i és per a nosaltres. Tothom sap o s'imagina el bullici, la gentada, el moviment, el soroll i la gresca que implica el Carnaval: tot això els vilanovins ho portem a dins i, pren vida, d'una forma especial, durant els dies del Carnaval. Així doncs, el Carnaval Infantil cal entendre'l dins d'aquest marc més ampli que és el Carnaval.

Naturalment, aquesta concepció d'utilitzar el medi socio-cultural immediat per educar i alhora inserir el subjecte en el món que l'envolta, és una concepció relativament moderna i que la pedagogia tradicional —i encara avui a moltes escoles— ho desconeix com a mètode de treball. Dic això perquè, és aquesta concepció, és aquesta idea, la que fonamentava i donava coherència al projecte i realització del Carnaval Infantil en el moment de la seva creació. I per tant, el Carnaval Infantil és tan nou com la implantació d'aquesta concepció d'inserir el subjecte en el seu medi. És a dir, el Carnaval Infantil neix en el moment que hi ha unes institucions locals que treballen a partir d'aquesta prèvia i que possibiliten aquest esdeveniment.

Tot plegat estic parlant de l'any 1974, quan neix el Carnaval Infantil.

És gràcies al moviment associatiu infantil, representat pels centres d'esplai existents en aquell moment, que neix i pren forma el Carnaval Infantil. Naturalment en un moment en què tant els centres d'esplai, com la vivència del Carnaval estaven en un bon punt. En un moment en què als monitors ens va preocupar el fet que els infants tinguessin, visquessin allò més típic del nostre poble i que tant ens identifica: el Carnaval.

Per situar millor el Carnaval Infantil, *primer* explicaré com s'estructura actualment el Carnaval; *després*, com la setmana del carnaval ha arribat a estructurar-se d'aquesta manera, i *finalment* les diferents estructures del Carnaval Infantil en aquest vuit anys d'existència.



Actes de la setmana del Carnaval

Així doncs, i deixant molts detalls al tinter, els actes que es celebren durant la setmana del carnaval són:

— Dijous Gras: a les societats es fan «xatonades» i balls. I als carrers hi ha nombroses batalles de merengues.

— Divendres al vespre: «L'Arrivo» de sa Majestat en Carnestoltes, Rei dels poca-soltes. Grups de mascarots van a rebre el Rei i tots junts en processó arriben davant l'Ajuntament on Sa Majestat fa un sermó satíric. A la nit hi ha el ball de l'Arrivo.

— Dissabte a la tarda: Carnaval Infantil, i fins ara anomenat «Arribada del Caramel». Dissabte a la nit, surten grups de màscares i mascarots que van als diferents balls.

— Diumenge al matí: Hi ha les llúides Comparses, amb el fonamental llançament de caramels. A la tarda els comparsers ballen les Dances de Vilanova.

— Dilluns a la tarda: Hi ha una calvacada de carrosses i disfreses anomenada «La Rua». Al vespre surten els «Coros d'en Carnestoltes», els quals canten cançons tot posant el dit a l'ull d'alguna mal i feta.

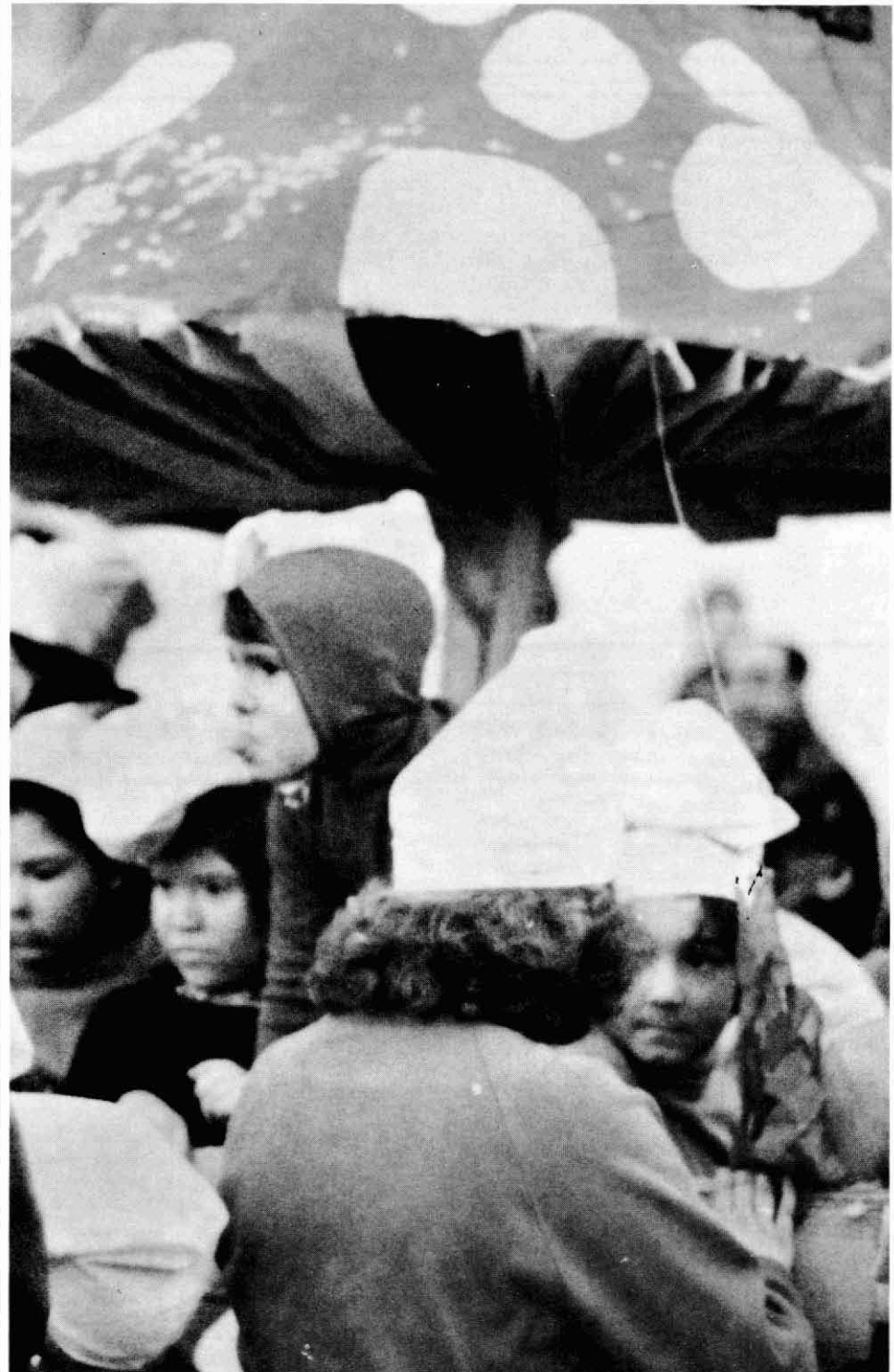
— Dimarts a la nit: Comparsa del Vidalot, on parelles de màscares en forma de comparsa, corren pels carrers tot llançant gra de blat i «apallissant» a coneguts.

— Dimecres a la nit: hi ha «l'enterrament de la sardina», on una processó de màscares acompanya en Carnestoltes, el qual, després de llegir el seu testament, serà enterrat fins l'any que ve. Acaben així les festes del Carnaval.

Cada un d'aquests actes té una llarga història. Uns amb el pas del temps han canviat de fesomia, de forma, d'altres s'han afegit a mesura que naixien d'una manera espontània. Tot plegat, parlo de potser tres-cents o dos-cents anys enrera, però no és fins al segle passat que aquestes festes arrenen definitivament a Vilanova. De llavors ençà ha plogut molt i a vegades el Carnaval ha estat més lluit que d'altres: un cop per culpa de la sequera, un altre pel règim polític, el Carnaval tenia èpoques de plena eufòria, com èpoques que semblava que havia de morir definitivament.

El Carnaval Infantil

Bé, anem al gra, tot això ho he exposat, per posar de manifest la joventut que té el Carnaval Infantil en relació als altres actes (Arrivo, Comparses, Vidalot, etc.). Pròpiament el Carnaval Infantil neix l'any 1974. I dic pròpiament, perquè si fins aquell moment, la mainada podia participar al Carnaval, mai havia tingut, fins llavors, un espai de temps especialment dedicat i destinat a ells, dins els actes que configuren el Carnaval Vilanoví.





Parlar del Carnaval Infantil és parlar de la seva història, de la seva evolució. Quan neix, els Centres d'Esplai, fan un esforç per donar sentit a la festa: volíem que els infants participessin activament al Carnaval, que es fessin les seves disfresses al Centre d'Esplai i junt amb els seus companys que coneguessin i visquessin plenament el fet de disfressar-se i d'anar amb els amics a fer la màscara pel carrer. Tot plegat ho volíem lligar i fer una festa que donés sentit a tota aquesta xirinola; així és com va néixer l'Arribada del Caramel: els nens i nenes disfressats anaven a rebre aquest personatge, que l'endemà era el protagonista de les Comparses: la festa central del Carnaval.

Durant vuit anys, el motiu i el tema del Carnaval Infantil, és el mateix. El que varia és la seva complexitat. L'any 1974, el primer any, aquest Carnaval Infantil, no figura al programa oficial de les festes, perquè ha nascut organitzat i finançat pels Centres d'Esplai. Hem de dir, però, que el volum de les despeses no va ser gaire elevat, ja que les disfresses dels infants es feren, generalment, amb materials molt econòmics o bé portaren alguna disfressa de casa seva. L'animació corria a càrrec dels mateixos monitors. La festa es va desenvolupar de la següent manera: El Caramel arribà amb una barca al port, que era ple de nens i nenes disfressats. Un cop arribat el Caramel, es va fer un cercavila pels carrers principals fins a la plaça de la Vila, on s'hi va fer una cantada i una ballada com a fi de festa.

Durant els anys 1975, 1976, 1977 i 1978 l'organització del Carnaval Infantil va córrer a càrrec dels Centres d'Esplai i l'estructura de la festa va ser semblant a la del primer any. Es feia un cercavila de grans dimensions, amb carrosses guarnides pels diferents Centres d'Esplai i també els gegants i les mulasses.

La gran participació de la mainada vilanovina al Carnaval Infantil, ben aviat va superar les possibilitats dels Centres d'Esplai, els quals es van veure ofegats en tots els sentits i crec no exagerar si dic que molts dels monitors que van lluitar pel naixement del Carnaval Infantil, en veure la seva evolució, pensaren que millor hagués estat que no existís. Era clar que calia replantejar aquesta festa i organitzar-la d'una altra manera.

L'any 1979, la Comissió del Carnaval organitzà el Carnaval Infantil. Això suposà d'alguna manera l'oficialitat d'aquest acte. A partir d'aquell moment el Carnaval Infantil l'organitzarien totes aquelles institucions relacionades amb els infants que estiguessin interessades a fer-ho. En principi hi havia els Centres d'Esplai, les escoles i alguna societat. Les despeses serien cobertes per la Comissió del Carnaval (anteriorment ho feren els Centres d'Esplai, mitjançant campanyes de finançament). Això va suposar la institucionalització del Carnaval Infantil.

Com viuen el Carnaval els infants de 0 a 6 anys

D'una manera més concreta, cal parlar de com viuen el Carnaval Infantil els infants de 0 a 6 anys. Naturalment, aquesta vivència està en funció de

com viu la família el Carnaval i, de com viu l'escola on va l'infant les festes del Carnaval.

Fent referència a Vilanova, actualment hi ha molt poques famílies que d'una manera o altra no visquin aquests dies de forma especial i per tant, l'infant de 0 a 3 anys (assisteixi o no a una guarderia) començarà a notar aquesta vivència de la família, fent de subjecte actiu o bé d'objecte passiu. En general és algun dels familiars que envolta el nen qui li farà o comprarà una disfressa i el «portarà» al Carnaval Infantil (tal com s'ha realitzat sempre). Aquí ja s'hi pot diferenciar una gran gamma d'actituds diferents, que van des de la pròpia confecció de la disfressa a partir d'una intenció de quelcom que es vol representar, fins anar a comprar aquella disfressa que més l'identifica amb un personatge (televisiu o altre). D'aquí el que abans he dit: el nen serà subjecte actiu d'allò que es vol disfressar i assumirà aquell «rol» (amb tot el que això suposa d'imaginació i creativitat) o bé el nen serà un objecte passiu a qui es disfressa, per tal d'anar a lluir-lo al Carnaval Infantil. És clar que cal entendre o relativitzar les coses doncs; per a un nadó de 6 mesos serà molt interessant que la seva família tingui la iniciativa de disfressar-lo i portar-lo al Carnaval Infantil. Això ja no és tan lloable quan l'infant pot fer coses i tenir iniciatives per ell mateix.

En tot cas això planteja quelcom important, i és que la festa del Carnaval Infantil cal que sigui pensada de manera que s'hi contemplin aquestes diferents formes de participació en funció de l'edat de l'infant i, per tant, de les seves característiques psicològiques. Sinó, es continuaran repetint aquests Carnavals Infantils que fan la impressió de ser una «desfilada» de models i no una festa activa i viscuda.

Així doncs, una vegada més, la família és el punt de partida. Es podria dir més coses, però crec que queda clar com influeix en l'infant la manera com viu el Carnaval la família i les conseqüències que se'n deriven.

A partir del moment que l'infant ingressa al parvulari, actua una altra variant a més de la família: l'escola. No fa pas gaire anys que a Vilanova (i essent ja el Carnaval una festa significativa) moltes escoles, ignoraven el Carnaval. Avui, la majoria respecten aquesta festa i per tant d'una manera o altra la viuen dins de l'escola. No cal dir que aquesta vivència del Carnaval a l'escola estarà en funció de la ideologia de la mateixa. Així, es pot observar que hi ha escoles que aprofiten els tallers de manualitats perquè els nens hi facin la seva disfressa; d'altres, estudis de l'evolució del Carnaval, i en fan una publicació, etc.

Crec que l'escola, i ja a partir de parvulari, ha de contemplar en els seus programes aquelles festes i fets que caracteritzen, en aquest cas, Vilanova. Les escoles que més s'hi aboquen, participen directament al Carnaval Infantil. Aquesta participació es concreta en una disfressa igual per als infants d'una mateixa classe (o nivell) i que ells mateixos s'han fet durant les hores de tallers, etc. I naturalment això es pot dur a terme ja a partir del parvulari.





Els infants també poden participar al Carnaval Infantil mitjançant els Centres d'Esplai, que són, com ja he dit, qui el van fer néixer. Ara bé, fins fa un parell d'anys, cap Centre d'Esplai tenia infants més petits de 6 anys i per tant, el Carnaval infantil estava pensat per a la participació d'infants més grans d'aquesta edat. Hi ha dues qüestions que han tingut com a conseqüència l'actual configuració del Carnaval Infantil: el fet que les famílies i les escoles se'n fessin ressò i, cada vegada més, fessin participar els seus fills o alumnes sense discriminació d'edat; i la no prevenció de les diferents formes de participació a la festa en funció de l'edat. Tot plegat ha fet que el Carnaval Infantil tingui un aire de desfilada, ja que proporcionalment el número de participants dels 0 als 6 anys és tan elevat en comparació a les edats posteriors, que això sol ja implica aquest aire de desfilada, sempre que es mantingui la mateixa estructura que configura l'actual Carnaval Infantil.

I per acabar...

Sí, el Carnaval Infantil ha esdevingut espectacular. Ja no és una festa en la que tots els que hi van hi participen, sinó que és un espectacle: uns quants hi participen i els altres s'ho miren o bé segueixen passivament la gran lluita cavalcada.

Bé, em sembla que no em queda res més per explicar-vos. Sols dir que el Carnaval Infantil és una festa jove que enguany fa nou anys. Durant aquests anys s'han anat provant diferents maneres d'organitzar-lo, però aquestes no s'han diferenciat en la qualitat o estructura de la festa, sinó en la quantitat o augment de la complexitat de la festa en relació al nombre de participants. El que cal és replantejar-se, en funció de l'experiència acumulada, quin tipus de festa és la més adient per tal d'afavorir al màxim la participació de l'infant.

Aquest replantejament es va fent, però és lent, i el temps passa i exigeix acció, actuació. Allò que hom vol i pensa és diferent d'allò que succeeix realment, perquè encara no s'ha trobat la solució ideal que permeti realitzar allò que hom pensa.

F.V.A.

L'INFANT COM A PERSONA

A principis de 1979, l'Any de l'Infant, el Parlament suec va votar, per majoria de 259 a 6, una nova clàusula al Codi de Pares i Guardians que diu:

*«L'infant no serà subjecte de càstig corporal ni d'altre tracte injuriós o humiliant.»**

Dit en altres paraules: les bufetades, els cops, amenaces, befa i ostracisme, inclús quan provenen dels pares, *són il·legals*.

Ja s'havia eliminat prèviament el dret de pegar o humiliar als servents i a la muller. S'ha acabat també el càstig corporal a l'escola. Calia, doncs, completar la llei, perquè *«la nostra comunitat democràtica necessita infants ensenyats a pensar i escollir pel seu compte i a prendre responsabilitats. És impossible pegar un infant fins l'obediència i alhora voler que sigui capaç de pensar independentment.»***

«Hem donat als infants els mateixos drets dels adults —explica B. Carlsson que és el seu «ombudsman» (representant).— No puc pas anar al carrer i donar un parell de cops a un altre adult, però fins 1979 es podia fer a un infant. És així com aprenien que és normal per al més fort d'usar violència.» «Els infants són un grup políticament feble, necessiten que altres mirin les coses des del seu punt de vista i que parlin per ells. Ara el nostre Parlament ha deixat clar que la violència —per paternal que sigui—, no és un mètode educatiu acceptable. Cert que hi ha gent que encara hi creu com a única manera de controlar els fills. En realitat no resol res. Els professionals: pedagogs, metges, sociòlegs, psicòlegs, advocats, psiquiatres i altres que treballen en el camp de relacions familiars, prenen una posició pràcticament unànim en aquest punt.»***

Les humiliacions, com el càstig corporal, minen l'auto-respecte i l'auto-confiança. La nova esmena del Codi deixa ben clar que ja no és possible per part de pare o mare de dir que es pensaven que tenien dret a administrar-los.

Com funciona aquesta llei?

Com que es tracta del Codi de Pares i Guardians, no del Codi Criminal, no s'envia els infractors a la presó —llevant dels casos d'abús i assalt, com es fa entre els adults—, sinó que *es procura modificar la seva conducta mitjançant educació i pressió social*, ja que pegar un infant és ara contrari a la llei vigent.





Hi ha, per altra banda, comprensió de les tensions a què estan sotmeses les parelles; de la seva manca de preparació; i dels antecedents dels seus propis pares i avis, educats autoritàriament, quan l'obediència incondicional era considerada una virtut i els «cops quan cal» eren norma acceptada per la majoria.

Evidentment s'admet que alguna vegada pot ser necessari forçar un infant petit (per treure'l d'un perill físic) i també que ocasionalment els adults perdin control, però no que facin servir el càstig com a desfogament personal i privilegi de jerarquia.

El que cal és mantenir els límits de la conducta de tots i establir-los tenint en consideració l'edat i el nivell de desenvolupament de cadascú.

Així doncs, s'ha fet camí des de principis de segle —quan el càstig físic, mental i emocional era part, inclús base, de l'educació—, als anys 20 —quan passa de «càstig» a «reprimenda»— i al 79 amb «la prohibició de tot càstig físic, amenaces i humiliacions».

Les autoritats sueques reconeixen que és el canvi social i conseqüentment el canvi d'actitud que permet aquests avenços. «*La democratització progressiva ens ha portat al concepte de l'infant com a individu independent amb drets propis.*»****

Al mateix temps es remarca que la violència contra els infants és un abús de poder i sovint senyal d'impotència i d'incapacitat per resoldre una situació.

Es continua pegant els infants a Suècia?

Fa diferència aquesta llei que ho prohibeix, als dos anys de la seva aplicació?

Encara n'hi ha que aixequen la mà —ens digué un testimoni— però ara, en molts casos, la mà es queda enlaire.

- * En efecte a partir d'1 de juliol de 1979.
- ** Publicació del Ministeri de Justícia, núm. 21/24/27
- *** Publicacions de l'Institut de Suècia (Svenska Institutet) núm. 229 i 247
- **** Publicació del Ministeri de Justícia, núm. 21/24/27

NOTA.— Les nostres gràcies a l'amable col·laboració d'A.M. Pennegård, advocada i vice-cònsul de Suècia a Nova York, que ens facilità els documents amb què es basa aquest comentari.

Per a més informació podeu consultar:

Ministeri de Justícia
JUSTITIEDEPARTEMENTET, S-103 33. STOCKHOLM

Ministeri de Salut i Afers Socials
SOCIALDEPARTEMENTET, S-103 33. STOCKHOLM

El Representant dels Infants
BARNOMBUDSMANNEN, Radda Barnens Riksförbund
P.O. Box 5866, S-102 48. STOCKHOLM

EL RISC DE LA IMMOBILITZACIÓ

JORDI PONCES I VERGÉ

El mes de maig de l'any 1978 vàrem visitar per primera vegada la Núria C. Tenia dos anys. Els pares estaven preocupats perquè no parlava, amb prou feines es desplaçava voltejant si bé es mantenia asseguda, estava absent, i el seu joc era molt pobre. Agafava els objectes quasi sense mirarlos, els agitava, picava amb ells i els llençava. La Nuri estava en una situació greu de desconexió, amb una conducta estereotipada i amb un important retard psicomotriu.

En fer la història de la nena es va aclarir la causa de la seva patologia. Fins els sis mesos la Nuri era un bebè normal. Nascuda d'un part normal s'havia desenvolupat bé fins aquest moment. Pocs dies després de complir el mig any la mare observà que quan la seia torçava l'esquena. Quan la posava a la trona dia rera dia, la nena inclinava el tronc de manera alarmant. La preocupació dels pares va augmentar en sentir el diagnòstic de l'especialista a qui van acudir: *escoliosi maligne* de la primera infància. Però en-



estimulant els recolzaments útils per al gateig



estimulant l'extensió de cap i d'esquena, jugant amb el corró sota el pit.



estimulant el volteig.

cara fou més terrible el tractament indicat: immobilitzar-la dia i nit en un llit de guix, amarrada amb uns cingles.

Que un infant de quatre, cinc o sis mesos torci l'esquena no és un fet estrany. Moltes vegades passa desapercebut. Però a l'estiu, degut a la poca roba, es pot veure amb relativa freqüència en infants d'aquesta edat quan estan asseguts. Això passa perquè el *to* (la força muscular que manté les positures) dels muscles de l'esquena no es desenvolupa alhora en els dos costats. Hi ha una asimetria de desenvolupament. En aquestes situacions cal assegurar-los poc i estimular els jocs a terra, estirats sobre una màrfega o una catifa, tant panxa amunt, com bocaterrosa, estimular-los a donar voltes i a arrossegar-se per terra. La positura bocaterrosa, posant-li un cilindre de roba o de goma-escuma sota el pit, sortint per les aixelles permet moure els braços i utilitzar les mans. Al mateix temps estimula l'acció dels muscles de l'esquena. En pocs dies va desapareixent la torcedura de la columna vertebral, l'aparença de l'esquena és simètrica i la positura d'assegut és correcta. Afortunadament l'*escoliosi maligna* és dona poquíssimes vegades.

La Nuri no va acceptar de bon grat quedar-se immobilitzada dins del llit de guix. Es movia, lluitava, plorava. Els pares decideixen —prèvia consulta amb el metge— donar-li sedants durant uns dies, tenir-la a l'habitació quasi a les fosques i tenir cura que ningú hi entrés i hi fes soroll a prop. La carència de relació, d'afecte i d'estimulació va ésser brutal. Quasi un aïllament de contacte humà. La mare intentava tímidament relacionar-se amb ella en les estones de donar-li l'aliment, però cada vegada les respostes eren més minces i desconnectades. «Feia patir —deia la mare— però ho havíem de fer i ho vam fer. I l'esquena se li ha "curat"».

És lamentable de veure que fàcilment es pot perdre de vista allò que és un nen i què és la primera infància. Com és de fàcil que un infant amb una angúnia provocada per qualsevol transtorn o malaltia domini tot el context, i transformi el nen en un «objecte» que té tal o tal altra patologia. L'atenció queda centrada en la patologia i desapareix el nen. Això cal tenir-ho molt present, perquè en una situació tan brutal com la que hem explicat, l'evidència és clara. Però en altres situacions no tan paleses el perill continua existint. Per exemple, trastorns de la motricitat més o menys importants, retards o transtorns de la parla, dificultats d'aprenentatge, etc., poden ésser vistos aïlladament fora del context global del nen, i ésser tractats parcialment amb tècniques que arribin a convertir l'infant en un «objecte» pedagògic. Aquestes terapèutiques, reeducacions o pedagogies esdevenen carencials, en el sentit que no es fan en el marc d'una relació, encara que s'amaguin sota l'aparença d'una estimulació. No tenen present que el nen és el protagonista del seu desenvolupament. Que tota acció és útil quan el nen l'assumeix, la fa seva, la incorpora, hi participa activament. Ell deixa d'ésser un objecte manipulats quan es té present que és ell qui ha d'assimilar i que és ell qui ha d'actuar.

Afortunadament, les situacions com les de la Núria són excepcionals. Però hi ha altres tipus d'immobilitzacions parcials que són més freqüents. Parlarem d'una d'elles. El retard en la maduració del cap del fèmur i de la cavitat on s'articula. Aquesta displasia del maluc pot provocar, si no és detectada, que es luxi l'articulació del maluc en posar-se dempeus. Cal, com afortunadament quasi sempre es fa, diagnosticar-lo precoçment i posar-hi remei. El tractament és postural i consisteix en mantenir les cames separades en un angle de més de 45°. Però si això es fa amb un aparell rígid o que immobilitzi les cames se'n ressentirà tant la maduració de l'esquema corporal, com l'organització de la motricitat d'aquestes cames i es bloquejarà la possibilitat de donar voltes, l'arrossegar-se i el gatejar. Les possibilitats del joc motriu quedaran molt reduïdes.

Si es té present de no interferir el desenvolupament global del nen es pot utilitzar la fèrula de Frejka, que no és més que un coixí col·locat a l'entre-cuix fixat amb cingles. O bé pot ser suficient augmentar el gruix dels draps del «paquet». Per nens més grandets s'utilitza l'aparell de Grenier, que només s'agafa a les cuixes i està articulat permetent de gatejar. És, doncs, possible una acció terapèutica correcta sense interferir el desenvolupament.

Cal que insistim que tot allò que esdevé a l'infant, essencialment en els dos primers anys de la vida, pot interferir i deteriorar el desenvolupament neuropsíquic. En aquests dos anys el bebè realitza la tasca més important del desenvolupament psicomotriu. Això és fruit de la maduració que fa el sistema nerviós adaptant-se al medi i rebent les influències, que matisen el seu desenvolupament anàtomo-funcional. Per tant, el que passi en aquest període quedarà gravat en les estructures neuropsíquiques més elementals tenint un paper maduratiu o bloquejant-les i distorsionant-les. La immobilització és un risc important que cal evitar sempre que sigui possible. Quan això és inevitable, com en el cas d'una fractura, cal tenir cura de mantenir una relació el més normalitzada possible i alhora compensatòria de les conseqüències directes i indirectes de la immobilització.

J.P.V.



diferents tipus de coixins per mantenir postures correctes.



estimulant el gateig.

38-a

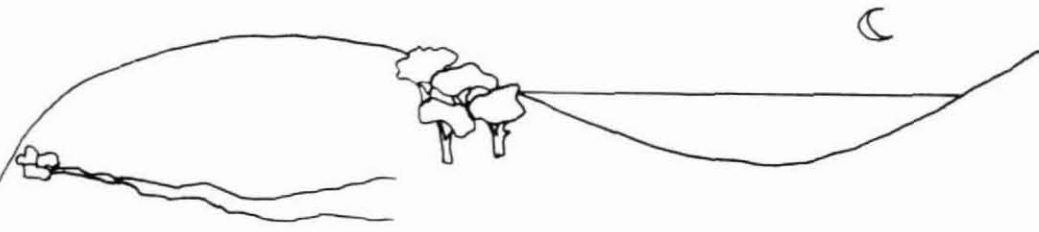
MIRI DOCTOR
LI PORTO LA NENA,
QUE MAI NO N'HE
POGUT FER RES
DE BO...



la rondalla de La Casa que conta Rondalles

Qui conta rondalles? Abans en contava l'avi, savi, a la vora del foc, l'àvia Sàlvia fent dringar els boixets. A vegades la mare, a vegades el pare; i la tia Sara, que fins i tot n'escrivia llibres. Avui dia, mestres, monitors, escriptors, titellaires... i alguna revista, fem el que podem perquè la vella història continuï essent nova i viva als ulls dels nostres infants. Per això **In-fàn-ci-a** celebra l'entrada de *la casa que explica rondalles* a la rotllana de contaires, i n'explica ara la rondalla pròpia. Ja sabem que aquesta rondalla és per a nens més grans de 6 anys, però com que els lectors d'**In-fàn-ci-a** també són nens més grans que de 0 a 6 anys, ens ha semblat bé de publicar-la aquí.

Vet aquí que una vegada, d'això fa milers i milers d'anys, —els milers d'anys són deu vegades més llargs que els segles— quan la terra i l'aigua es separaren, prop d'una mar blava esquixada d'illes i voltada de platges i muntanyes i deserts i aiguamolls, s'aixecà una serralada de granit i pòrfir, ni molt alta ni molt baixa, just per mirar la mar, rebre la brisa, veure la platja i la petita plana i seguir el curs del sol, que cada matí es llevava de l'aigua i anava a pondre's cada vespre darrera els turons de la serralada.



Perquè aquesta serralada tenia molts turons, i entre els turons, petites valls on les aigües, quan plovia, saltaven en torrents i més avall formaven rieres, fins arribar a la mar, si no és aquelles aigües que els turons es quedaven per la set i feien eixir en rajolinets d'innombrables fonts a mig aire de la serralada.

I vet aquí que aquella serralada, entre la pluja i les fonts, molt aviat fou coberta de les herbes tendres del fenassar i després la brolla i el garric i la màquia i el bosc dels grans arbres com l'alzina al sol i el roure a l'obaga, i algun pi arreu pels esquiroles, que esclovellessin les pinyes.

Perquè dalt dels arbres i entre els matolls i damunt les pedres, en voleu d'animals de tota mena: sargantanes prenent el sol, conills i llebres fent curses, cabres tossudes, i fins llops, i onagres, que són uns ases salvatges, i fins óssos es diu que hi havia. Prop de la platja, als aiguamolls, els ànecs hi posaven tot l'any i les cigonyes s'hi aturaven en les llargues volades. I arreu arreu feien niu els ocells de tota mena i fins m'han dit que els rossinyols, les nits de lluna, cantaven dalt dels arbres vora les fonts perquè la mar esdevingués de plata. I ho era.

En aquell temps els homes i les dones caçaven amb pedres i garrots i pescaven amb cistells, des dels troncs, i els nens i les nenes n'aprenien tot seguit; i també menjaven aglans i avellanes i bevien aigua de les fonts i vivien en coves o en cabanes de pedra i fusta que es sabien fer ells mateixos, i a vegades hi criaven les cabres que havien mig domesticat, perquè els homes són més tossuts que les cabres, i a més ja els agradava el formatge tot i que l'anomenaven d'una altra manera. Però encara els agradava més contar aventures de caçar llops i óssos i del sol i la lluna, mentre s'escalfaven al voltant del foc. I, a qui agradaven més aquelles «aventis»? Ho heu endevinat: als nois i a les noies.

I vet aquí que una vegada i més d'una vegada, d'això fa molts segles, una noia mirant, mirant, l'horitzó descobrí allà baix damunt de la mar blava unes taques de colors diversos que s'anaven acostant a la platja, i quan arribaren a la platja tothom va veure que eren com unes cases de troncs que solcaven la mar amb aquelles... potser serien pells de colors, que recollien la força del vent. I una altra vegada, o potser més d'una altra vegada, per la plana arribaren, després d'atravessar els aiguamolls, cabanes de fusta caminant damunt de potes, rodones com el sol i la lluna.

I ara sí que ens ho podem contar tot de veritat perquè la serralada ja havia arribat a la Història. D'aquells vaixells de vela i d'aquells carros de rodes —ho heu endevinat— en baixaren uns homes que sabien tot el que llavors es sabia al món conegut, és a dir al voltant d'aquella mar que —també ho heu endevinat— és la Nostra Mediterrània. Aquells homes de la Mediterrània sabien com fer cases i naus i carros i armes; com cultivar la terra i plantar arbres i teixir vestits, i fer pa i vi i oli —quins mots més curts!— i tenien un mot per a cada cosa que sabien, i fins sabien escriure els mots damunt la pell de cabra o d'ovella —ei! després que se li havien menjat la carn—. I encara més, sabien contar rondalles molt boniques, que també les tenien escrites i que anomenaven «llegendes».

Vet aquí doncs, que a la nostra serralada de la costa, els homes i les dones que hi vivien, i potser encara més els nens i les nenes, molt aviat van aprendre de fer i de dir i fins d'escriure, tot allò que els nouvinguts deien i feien i escrivien, i així va ser com en aquella comarca formaren un poblat de pescadors vora la platja i li posaren de nom Baitolo, i al costat els romans hi construïren la fortalesa de Baetulo, i a la plana prop de les fonts construïren grans cases de conreu on vivien tota la família, i les bèsties engabiades o domesticades, com els ases que havien estat onagres, i hi guardaven les eines de conreu, i els carros i les collites de l'un temps per l'altre. D'aquestes grans cases se'n deien vil·les i cada una tenia el seu nom. Podia ser un nom vell d'abans d'arribar els romans o un nom nou. Així era com ells parlaven, amb paraules velles i paraules noves, i així van anar construint una llengua que vosaltres coneixeu i que ara se'n diu llengua catalana perquè la parlem nosaltres, els catalans.

Els pescadors d'aquell poblat, amb les seves barques, també navegaven cap a Migjorn i pescaven prop de les costes d'unes terres que després s'han anomenat d'Andalusia i on es parlaven altres llengües diferents de la nostra; però en aquell temps anant pel mar no calia parlar gaire. En canvi en aquesta llengua nostra, els homes i dones de Baitolo i de Baetulo, que es casaven i tenien nens i nenes, i ja no sabien si eren de Baitolo o de Baetulo, tots plegats van anar coneixent els pobladors de les comarques veïnes i més llunyanes, car els romans a més d'ensenyar-los de fer carros, els ensenyaren de fer com unes carreteres de pedra, que llavors en deien vies, i així va ser que es van comunicar i van tenir uns costums semblants i van escriure no sols llegendes, que són els contes que guarden els records dels pobles, sinó també lleis que són els escrits que guarden els costums dels pobles i els ajunten per a governar bé. I amb aquesta llengua van donar nom a totes les muntanyes i els arbres, i les bèsties i les eines i els pobles que hi havia ja en aquelles comarques, de tal manera que fins semblava que totes aquelles terres parlessin en català; i per això s'han anomenat les terres de Catalunya.

Bé; no us cregueu pas que tot anés sempre bé, que només treballés i contessin llegendes durant aquells segles. De tant en tant es barallaven entre ells; altres vegades venien exèrcits del nord o del sud o de l'oest, o pirates de la mar, i feien maleses, i es passaven èpoques de fam o de misèria. Però potser la misèria més gran va venir quan els catalans ja no es van governar amb les seves lleis i la seva llengua, i gairebé ni ganes els quedaven de contar contes als nens i les nenes.

Doncs vet aquí que en aquell temps, encara no fa tres-cents anys, una d'aquelles vil·les a mig aire de la serralada, va ser reconstruïda pel seu amo. Va deixar, part darrera de la casa, els cups i els cellers, al costat els estables i els galliners, a les golfes el graner i part de davant hi va construir unes grans sales amb finestres que miren a la mar, i més endavant un jardí amb brollador... l'aigua que s'escorria regava l'horta. I a cada una de les sales hi construï una llar de foc, que no fes fred, i la cuina de baix tenia un gran foc a terra i fins un forn per coure el pa.

Durant més de dos segles —cada segle són cent anys— des d'aquella casa es podia veure com es conreaven els turons i la plana, com es plantava la vinya o el pi, com negrejaven els garrofers, que són uns arbres que volen veure sempre el mar, i si és la Mediterrània millor. Però també van veure com primer de mica en mica, després molt de pressa, la ciutat de Baitolo-Baetulo que, ja ho heu endevinat que es convertí en una de sola que ara es diu Badalona, creixia, primer vora la platja, després per la plana, i ara ja s'ha enfilat pels turons de la serralada, que a vegades ni s'endevina que hagin estat mai turons. I vora la platja fa més de cent anys hi construïren una via, però d'aquestes d'ara, de ferro, i hi passà el tren que llavors feia fum, un fum a vegades blanc, altres vegades negre com el de les fàbriques que creixen prop de les vies de ferro.

I finalment aquella casa, amb el fum i la darrera guerra, i la tala dels arbres i la contaminació de l'aigua de la font i dels pous, va quedar buida, com moltes altres cases de pagès. I tothom pensava que les seves portes i finestres mai més no tornarien a obrir-se i que s'hauria acabat la seva història perquè ningú més no la contaria.

Doncs no ha estat així. Cert que després de la guerra, durant quaranta anys la ciutat de Badalona, com va passar a tot Catalunya, va ser governada amb unes lleis que no eren catalanes i que els qui manaven no es preocupaven de les cases i les històries i les paraules que es morien. I



també que durant aquells quaranta anys hi hagué molta misèria a les terres del sud que en diuen Andalusia i molts homes i dones i nens i nenes fugien d'allà baix a buscar feina a les fàbriques de les ciutats de Catalunya, i per aixó les ciutats que tenen fàbriques com Badalona, van créixer tant que es «menjaven» la terra de les cases de pagès. Però també és cert que als nens i nenes que venien d'Andalusia i que parlaven una altra llengua, també els agradava de conèixer els contes i les llegendes de Catalunya, i els noms de cada cosa.

I vet aquí que una vegada uns nois i unes noies de Badalona, nascuts aquí o potser a Andalusia, pujant la serralada amb els seus mestres, van descobrir aquella casa i van començar a buscar pels voltants totes les plantes i els animals, les pedres i els conreus i les eines que hi havia hagut i van retrobar tots els noms que encara els vells recordaven, i van posar-s'ho a estudiar just a l'estable; allà on antigament els onagres es convertien en ases els nens precisament aprenien de no ser-ne. Perquè s'assembla a un ase qui no sap quin és i com parla el seu poble; qui ho sap en canvi és ben bé un home. Però, ¿com retrobarien els contes, les rondalles, les llegendes?

Això que ara us contaré ha passat només fa dos anys. (1) Fa dos anys els homes i les dones de Badalona, tots, els qui havien nascut a la ciutat, els que havien nascut a les cases de pagès, els que havien nascut a Andalusia o a altres terres, com ara l'Aragó, van escollir el govern de la ciutat, que se'n diu Ajuntament. I així l'Ajuntament de Badalona, constituït per homes i dones nascuts arreu, però que viuen a Badalona i estimen totes les seves persones, especialment els nens i les nenes que van a l'escola, i també estimen les seves cases, especialment les velles cases de pedra i fusta que corren perill de ser tancades i morir; doncs bé, l'Ajuntament de Badalona decidí que aquella casa, ara ja us diria el seu nom, però no sé ben bé si és can Miravitges o Marivitges, vosaltres mateixos, fa de mal esclovel·lar, doncs decidí que aquella casa es convertís en una escola per a estudiar-hi la natura de Badalona i recordar-ne la història.

Per això cada setmana, ara uns, ara uns altres, molts nens de les escoles de Badalona pugen a can Miravitges, o Marivitges, a resseguir els seus camins i estudiar tot el que hi troben. I una vegada a l'any, pels volts de Tots Sants, el dia de la Castanyada, s'encenen totes les llars de foc de la cuina, el menjador, les sales i estances de can Miravitges, o Marivitges, i pels vells camins veureu que pugen centenars i centenars de nens i nenes

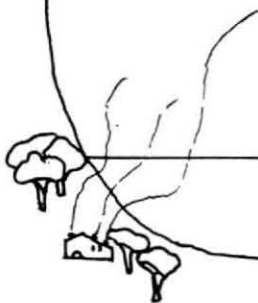
de Badalona i s'asseuen al voltant d'una llar, i a cada llar un contaire de Badalona els conta una rondalla i després una altra, i després una altra, fins que es fa fosc.

I aquell dia, l'antiga casa, que no s'ha mort, ans al contrari, amb el portal i totes les finestres il·luminades, mira allà baix la ciutat de Badalona i li explica la seva història feta rondalla, i el seu futur fet mirada dels nens que escolten.

Els rossinyols d'allà la font, amb aquella claror, tornen a cantar i fan que la mar brilli, que els nens baixin de la muntanya tot mirant la mar i la serralada i la ciutat que també brilla i que recordin les rondalles, i que aquesta llegenda no s'acabi mai.

Tots els que la vulguin creure,
poden anar-ho a veure...

Ei! però que sigui just el dia de la Castanyada,
i que portin quatre castanyes, tres panellets...
i tantes rondalles com sàpiguen!



MARTA MATA i GARRIGA, transcriptora d'aquesta rondalla, la dedica a tots els nens i nenes de les escoles, —«rondalla» i «escola» volen dir si fa no fa el mateix en les velles llengües de la Mediterrània— i a tots els altres mestres i regidors de Badalona que la van realitzar, i a tots els altres que han fet i faran semblants obres, pels segles dels segles, en els pobles, viles i ciutats de Catalunya.

(1) Va ser l'any 1979, de manera que el 1981 fa dos anys. Si aquest conte es llegeix o s'explica el 1982, s'hauria de dir «tres anys» i l'any 2000 s'hauria de dir «vint-i-un any» i així successivament.

ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT»



PRIMER PREMI DE PEDAGOGIA «ROSA SENSAT»

El dia 4 de desembre passat es va lliurar el Primer Premi de Pedagogia «Rosa Sensat». El primer premi es va concedir a Teresa Mañà i Teresa Ribas amb el treball **Programació de la llengua catalana per a segona etapa**. El segon premi va ser adjudicat al col·lectiu de Mestres de l'escola La Vinyala, pel seu treball sobre **Una experiència de gestió**.

PROGRAMA D'ACTIVITATS. SEGON TRIMESTRE, 1981-82.

Assessorament i informació

Servei d'Assessorament Psicopedagògic a l'Escola Bressol.
A càrrec d'Adela Boix i Tere Majem.
Dilluns, de 6 a 8 de la tarda.

Servei d'Assessorament per orientar els mestres davant les possibles dificultats que comporta la catalanització de l'escola.
A càrrec de Teresa Ribas.
Dimarts a la tarda.

Grups de Treball

SECCIÓ I (mestres d'infants de 0 a 3 anys)

Continuen els grups iniciats durant el primer trimestre (v. **In-fàn-ci-a** núm. 3)

SECCIÓ II (mestres de les classes de 3 a 8 anys)

A més dels grups iniciats durant el primer trimestre (v. **In-fàn-ci-a** núm. 3), comencen a funcionar els següents grups:

LLENGUA ORAL A PARVULARI

Coordina: Teresa Creus
Horari: *dimarts, a les 6 h.*

GRUP FREINET (parvulari)

Coordina: Pepita Vera
Horari: *dilluns, de 7 a 9 h.* (quinzenal)

GRUP FREINET (cicle inicial)

Coordina: César Minguenza
Horari: *dilluns, de 7 a 9 h.* (quinzenal)

MÚSICA

Coordina: I.M.E.
Horari: *3r. dilluns de cada mes, de 2/4 de 8 a 10 h.*

Cursos

SECCIÓ I (0-3 anys)

INTRODUCCIÓ AL CONCEPTE D'ESCOLA BRESSOL

A càrrec de: Irene Balaguer, Montserrat Jubete i Tere Majem.

Horari: *dilluns, de 8 a 2/4 de 10 h.*

EL CONTE

A càrrec de: Teresa Duran

Horari: *dimarts, de 8 a 2/4 de 10 h.*

SECCIÓ II (3-8 anys)

LECTURA

A càrrec del Grup de Llengua Escrita de l'Associació

Horari: *dijous, d'1/4 de 7 a 3/4 de 8 h.*

INICIACIÓ PLÀSTICA

A càrrec de: Mavi Antàs

Horari: *dimecres, de 8 a 2/4 de 10 h.*

EXPRESSIÓ CORPORAL

A càrrec de: Margarida Barnús

Horari: *dimarts, de 8 a 2/4 de 10 h.*

DANSA

A càrrec de: Anna M. José

Horari: *dimarts, d'1/4 de 7 a 3/4 de 8 h. (quinzenal)*

EL TITELLA COM A EINA

A càrrec de: Teresa Serra

Horari: *dijous, d'1/4 de 7 a 3/4 de 8 h.*

REFLEXIÓ I RECURSOS PER A LA CLASSE

A càrrec de: Carme Sala

Horari: *dilluns, d'1/4 de 7 a 3/4 de 8 h.*

PSICOMOTRICITAT (iniciació)

A càrrec de: Margarida Sancliment

Horari: *dilluns, de 8 a 2/4 de 10 h.*

PSICOMOTRICITAT (aprofundiment)

A càrrec de: Montserrat Colomé

Horari: *dilluns, d'1/4 de 7 a 3/4 de 8 h.*

BUTLLETA	D'INSCRIPCIÓ DE SUBSCRIPCIÓ
Nom	
Cognoms	
Adreça	Telèfon
Població	D. P. Prov.
S'inscriu a l' Associació de Mestres «Rosa Sensat» <input type="radio"/>	
Se subscriu a Perspectiva Escolar <input type="radio"/>	
Se subscriu a In-fàn-ci-a <input type="radio"/>	
(Poseu una creu on correspongui)	
(Preus per l'any 1981)	
Associació de Mestres «Rosa Sensat»	2.000 ptes.
Perspectiva Escolar (10 números)	1.700 ptes.
In-fàn-ci-a (6 números)	1.350 ptes.
BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA	
Nom i cognoms	
Nom i cognoms del titular del compte	
Banc/Caixa	
Agència n.	
Compte/Llibreta	
Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que, anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva	
● inscripció a l' Associació de Mestres «Rosa Sensat» <input type="radio"/>	
● subscripció a Perspectiva Escolar <input type="radio"/>	
● subscripció a In-fàn-ci-a <input type="radio"/>	
(atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)	
(signatura)	

(ENVIEU EL PAPER SENCER)

in-43

«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8



Cursos i Conferències

L'ESCOLA UNIVERSITÀRIA «BALMES» de VIC, en col·laboració amb l'ICE de la Universitat de Barcelona, organitza una sèrie d'activitats i cursos sobre diferents temes i nivells de l'ensenyament. Fem esment d'aquells que són propis del nivell escolar de la nostra revista.

EL MÈTODE MONTESSORI

per Jordi Casanova

Dies: 13-20-27 de gener i 3-10 de febrer

APRENENTATGE DE LECTURA I ESCRITURA

per Rosa Boixaderas i Pilar Sanmartí

Dies: 11-18-25 de gener i 13-20-27 de febrer

EDUCACIÓ I ALIMENTACIÓ DELS 0 ALS 6 ANYS

per Pilar Cugat i Pilar Cervera

Dies: 5-12-19-26 de febrer

EDUCACIÓ PLÀSTICA A PREESCOLAR

per Provi Daufí

Dies: 15-22-29 d'abril i 6-13-20-27 de maig.



INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ de l'Ajuntament de Barcelona



GRUP DE TREBALL DE LLENGUA ORAL I ESCRITA (cicle inicial)

Coordina: Anna Teberosky i Pia Vilarrubias

Per qualsevol informació: tel. 223 01 09, Conxita Rius

CURSET D'EXPRESSION PER A MESTRES

A càrrec de Carme Aymerich

Hora: dimecres, de 2/4 d'1 a 3/4 de 2

Lloc: Gimnàs de l'Escola Juan Ramón Jiménez

TROBADES DE FESTES POPULARS PER A MESTRES

2on. i 3er. trimestre 1981-82.

Per a qualsevol informació, adreceu-vos a Roser Vila, tel. 325 98 00.

L'I.M.E., conjuntament amb l'ICE de la Universitat de Barcelona, organitza un cicle de xerrades per a educadors d'Escola Bressol:

PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE EN EL NIÑO

A càrrec d'Anna Teberosky

Dia 16 de febrer a les 7 de la tarda.

EL DESENVOLUPAMENT DE LA INTEL·LIGÈNCIA EN EL PERÍODE SENSORIOMOTRIU

A càrrec de Mercè Bassedas

Dia 15 de març a les 7 de la tarda.

L'OBSERVACIÓ COM A MÈTODE DE TREBALL

A càrrec de Pepa Òdena

Dia 19 d'abril a les 7 de la tarda.

L'ADAPTACIÓ DEL NEN A L'ESCOLA

A càrrec d'Àngels Ciutat

Dia 17 de maig a les 7 de la tarda.

Parlament

El dia 28 de desembre del 1981, el Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya ha publicat una Proposició de Llei sobre L'EDUCACIÓ DELS INFANTS FINS A TRES ANYS, presentada pel Grup Socialista.

Malgrat que aquesta Proposició de Llei encara no s'ha debatut en el si del Parlament, creiem convenient de transcriure'l textualment pel significat i la importància que té com a primer projecte de Llei dels més petits.

PROPOSICIÓ DE LLEI SOBRE L'EDUCACIÓ DELS INFANTS FINS A TRES ANYS

PRESENTADA PEL GRUP SOCIALISTA (Reg. 1336)

PRESIDÈNCIA DEL PARLAMENT

La Mesa del Parlament, en sessió tinguda el dia 22 de desembre de 1981, ha acordat d'admetre a tràmit la Proposició de Llei sobre l'educació dels infants fins a tres anys, presentada pel Grup Socialista (Reg. 1336).

Per donar compliment a allò que estableixen els articles 105.2 i 89.2 del Reglament, s'ordena que sigui publicada en el Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya i tramesa al Consell Executiu.

Palau del Parlament, 23 de desembre de 1981

Heribert Barrera

President del Parlament de Catalunya

A LA MESA DEL PARLAMENT

En nom del Grup Socialista, fent ús d'allò que es determina en els articles 101 i següents del Reglament de la Cambra, presento per a la seva tramitació la Proposició de Llei sobre l'Educació dels Infants fins a tres anys.

Palau del Parlament, 25 de novembre de 1981

Eduardo Martín Toval

Portaveu del Grup

PROPOSICIÓ DE LLEI SOBRE L'EDUCACIÓ DELS INFANTS FINS A TRES ANYS

L'educació, com a mitjà de desenvolupament de les pròpies aptituds i característiques, d'adquisició de la cultura i de la formació social de l'individu, és un bé no solament personal sinó també social, que el sistema educatiu de tot país democràtic ha de posar a l'abast de tots i cada un dels ciutadans en pla d'igualtat, i, per tant, de compensació de deficiències individuals i ambientals.

Tot infant té dret a rebre aquesta educació, que comença bell punt ha nascut; des d'aquest instant els seus pares o tutors tenen l'obligació de donar-li el tracte educatiu adequat, directament, i a través de les institucions del sistema educatiu quan les circumstàncies ho facin convenient i desitjable. Així mateix, els poders públics han de garantir aquestes possibilitats als pares i als infants a través del sistema educatiu.

L'atenció i el tracte educatiu que requereixen els infants en els tres primers anys de vida justifiquen una institució amb un ambient i una organització del treball específics; tal etapa educativa i tal institució són l'objecte de la present Llei.

La primera Generalitat d'aquest segle, recollint la tradició pedagògica catalana de valoració de l'infant més petit, definí aquestes institucions amb el nom d'Escola Bressol, i àdhuc en plena guerra en creà de modèliques.

Ara, a les portes d'una nova ordenació de l'Ensenyament a Catalunya que estableixi clarament els cicles i entre ells els anteriors a l'etapa obligatòria d'Ensenyament, Bressol i Parvulari, cal definir el model d'Escola Bressol de Catalunya, sistematitzar la realitat existent en aquest camp i posar els mitjans per a l'establiment progressiu de la xarxa d'institucions d'aquest tipus que convé als infants del nostre país.

La Llei sobre l'Educació dels Infants fins a tres anys té per objectiu articular el funcionament de les Escoles Bressol públiques i privades i la creació d'una xarxa d'Escoles Bressol que tingui en compte:

- 1) Els criteris de qualitat educativa.
- 2) Els criteris de prioritats social.
- 3) L'articulació de l'Escola Bressol amb la resta del Sistema Educatiu, molt especialment amb l'etapa següent o de Parvulari en els 3, 4 i 5 anys complerts dels infants.
- 4) La relació de l'Escola Bressol amb els centres o serveis de Sanitat i Serveis Socials actualment existents i amb els que es vagin creant.
- 5) La responsabilitat de l'administració local en la gestió de la xarxa d'Escoles Bressol.
- 6) La responsabilitat del Consell Executiu en l'organització i el finançament de la xarxa d'Escoles Bressol.
- 7) La responsabilitat del Parlament en la planificació d'aquesta xarxa.

I

L'Escola Bressol

Article 1

L'Escola Bressol és una institució que té cura de l'infant en els tres primers anys de vida, amb l'objectiu primordial

de contribuir a la seva educació en convivència amb els iguals en edat, en col·laboració amb els pares i amb una estructura i una orientació pedagògiques que tinguin en compte les seves necessitats de desenvolupament físic, mental i social, promovent les condicions higièniques (alimentació, neteja, cicles d'activitat i repòs), l'estabilitat en el tracte amb les persones que l'envolten i les possibilitats d'activitat i de comunicació de l'infant.

Article 2

Els aspectes educatius propis de l'Escola Bressol són:

- a) El sensorial, per tal de formar les primeres nocions de l'infant sobre si mateix i el món que l'envolta, cultivar l'observació, l'atenció, la sensibilitat.
- b) El motiu, per tal d'aconseguir el domini del propi cos i la primera activitat creadora i transformadora.
- c) La comunicació amb els altres, amb dedicació especial al fonament de la formació lingüística.
- d) La formació dels hàbits de convivència i dels hàbits personals.

Article 3

Els mitjans interns de què ha de disposar l'Escola Bressol per a aconseguir el seu objectiu són:

- a) Un personal especialitzat suficient en nombre i horari de treball i organitzat en equip.
- b) Un pla de treball, per grups de nens, adequat a les necessitats de tots i cada un dels infants.
- c) Un local amb les condicions i l'equipament corresponents a l'edat dels nens i situat en llur zona de residència.
- d) Un material pedagògic suficient.
- e) Els serveis necessaris per al bon desenvolupament, físic i psicològic, dels nens, amb seguiment documentat.
- f) Una organització i una gestió portades amb la participació de l'equip de personal i dels pares, i controlades pels organismes públics competents.

Article 4

L'Escola Bressol s'atindrà als mòduls següents:

- a) La unitat d'Escola Bressol tindrà un mínim de 30 i un màxim de 60 infants. Només en consideració a situacions especials n'hi podrà haver de menys de 30, amb un mínim de 10, o de més de 60, però, en aquest cas, en arribar a 75 caldrà organitzar dues o tres unitats d'Escola Bressol independents pedagògicament encara que puguin tenir serveis en comú.
- b) Dins de l'Escola Bressol els grups d'infants es faran d'acord amb les indicacions de l'Organització Mundial de la Salut.
- c) L'horari d'atenció educativa donada per l'Escola Bressol als nens té un màxim de 6 hores diàries; només en atenció a circumstàncies especials el nen romandrà més hores a l'Escola Bressol i es crearà per a aquestes hores un servei addicional.
- d) L'Escola Bressol farà com a mínim un mes de vacances a l'estiu i una setmana per Nadal i per Pasqua. Previ acord entre l'Escola, els pares i l'organisme públic corresponent podran realitzar-se adaptacions especials per a casos concrets.
- e) El mòdul espai-infant a l'Escola Bressol no serà inferior a 10 m².

Article 5

1. L'Escola Bressol estarà sempre relacionada amb el Parvulari, tant si és una institució educativa per a nens de 0 a 3 anys, com si forma part d'una institució educativa d'àmbit major.
2. El traspass del nen al Parvulari ha de realitzar-se tenint en compte el dossier individual de cada nen.

II

El personal

Article 6

1. El personal que té cura dels infants a l'Escola Bressol serà professional de l'educació amb titulació de Magisteri.
2. Els qui hagin cursat l'especialitat de Puericultura en els Plans Experimentals de Formació Professional podran també treballar com a educadors auxiliars i en serveis addicionals de l'Escola Bressol, i seguiran el pla d'estudis que s'indiqui per arribar a tenir la titulació de Magisteri adequada.

Article 7

El personal no docent rebrà dins la mateixa Escola l'orientació per al tractament dels nens, sense perllongar el seu horari laboral.

III

Organització de l'Escola Bressol

Article 8

Són tasques i funcions de l'Escola Bressol: l'educació dels infants; proporcionar els serveis necessaris segons els casos: cuina, neteja, dormitori; el seguiment documental de l'infant; la formació permanent del personal; la informació de, i la col·laboració amb els pares; el manteniment i l'administració; la relació amb els serveis de Sanitat i d'Assistència Social pròxima; la relació amb els organismes públics; la relació amb els medis educatiu i social pròxims.

Article 9

1. El personal educatiu s'estructurarà en equip i treballarà tenint en compte les peculiars característiques de l'Escola Bressol.

2. L'equip educatiu, el darrer trimestre de cada curs, confeccionarà el pla del curs següent pel que fa als objectius concrets i a l'organització pedagògica. Aquest pla es presentarà a l'aprovació dels pares i dels organismes públics competents.
3. L'equip educatiu organitzarà la seva formació permanent. L'Escola Bressol acollirà els estudiants de Magisteri per a llur formació pràctica.
4. L'equip educatiu mantindrà una relació d'informació i col·laboració continua amb els pares.

Article 10

1. La gestió de l'Escola Bressol ha de ser oberta a la participació de tot el personal de l'Escola i a la dels pares, i subjecta a la inspecció dels organismes públics competents.
2. Als efectes de gestió i administració, l'Escola Bressol s'estructurarà mitjançant òrgans individuals o col·legiats, tenint en compte les seves possibilitats i necessitats. En aquesta estructuració orgànica es tindrà en compte la participació dels pares, que podran expressar llur voluntat a títol individual o mitjançant l'associació o associacions de pares que s'hagin format a cada Escola Bressol.
3. El darrer trimestre de cada curs, a proposta de l'equip educatiu i amb la participació dels pares, s'acordarà l'estructura organitzativa i l'atribució de responsabilitats personals i col·lectives, que serà vigent per al curs següent i es posarà en coneixement de l'organisme públic competent.

IV

L'administració i l'Escola Bressol

Article 11

1. El Consell Executiu de la Generalitat:
 - a) Presentarà anualment al Parlament el Pla de creació i ajuda a les Escoles Bressol especificant criteris, prioritats i condicions.
 - b) Proposarà al Parlament els criteris i els mecanismes de selecció del personal educatiu de l'Escola Bressol.
 - c) Proposarà al Parlament la creació de la Inspecció de les Escoles Bressol de Catalunya amb competència sobre tota activitat educativa per a grups de nens de 0 a 3 anys.
 - d) Confeccionarà anualment el pressupost de les Escoles Bressol a Catalunya.
2. Així mateix, i pel que fa a les indicades escoles, el Consell Executiu:
 - a) Especificarà, quan calgui, les orientacions generals pedagògiques d'aquestes escoles, definides en la present Llei.
 - b) Determinarà llur relació amb la resta del sistema educatiu, molt especialment amb el Parvulari, que rebrà els nens de l'Escola Bressol a partir dels tres anys complets.
 - c) Aprovarà les sol·licituds d'obertura d'Escoles Bressol presentades pels ens locals d'acord amb els criteris i les prioritats del Pla esmentat en l'apartat 1 a) d'aquest article.

Article 12

- Tot municipi en el qual funcioni o s'hagi de crear una Escola Bressol:
- a) Tindrà al dia les estadístiques de nens de la primera infància.
 - b) Rebrà les peticions d'obertura d'Escola Bressol raonades pedagògicament i socialment i les informarà d'acord amb els serveis d'assistència social i de sanitat del municipi.
 - c) Prendrà al seu càrrec el servei d'assessorament psicopedagògic de les Escoles Bressol.
 - d) Preveurà i regularà les relacions de totes les Escoles Bressol amb els serveis d'assistència social i sanitària del municipi.

Article 13

- El Consell Executiu de la Generalitat i els ens locals concertaran llurs respectives actuacions respecte a l'Escola Bressol amb l'objectiu que aquestes formin part del sistema educatiu de Catalunya; a tal efecte:
- a) Els ens locals informaran anualment la Generalitat de les necessitats i l'acció realitzada en el camp de l'Escola Bressol en el territori del seu àmbit.
 - b) El Consell Executiu de la Generalitat, d'acord amb els ens locals esmentats, planificarà la creació de les Escoles Bressol a les demarcacions educatives que s'estableixin en la nova organització del sistema educatiu de Catalunya.
 - c) De comú acord, el Consell i els ens locals realitzaran el Pla de creació de les Escoles Bressol públiques i determinaran en cada cas la forma d'adscripció de llur personal educatiu, les condicions de matriculació i les formes i proporcions de finançament per part de la Generalitat, ens locals i pares.
 - d) El Consell Executiu, previ informe positiu de l'ens local corresponent, aprovarà les sol·licituds d'obertura de les Escoles Bressol.
 - e) Tal com es determini en el Pla del Consell Executiu de la Generalitat assignarà i els ens locals administraran quan calgui les partides econòmiques que pertocuin a l'Escola Bressol pública local en el Pressupost de la Generalitat.

V

Creació i manteniment de l'Escola Bressol

Article 14

Les Escoles Bressol poden ser creades a iniciativa de qualsevol persona física o jurídica, pública o privada, que presenti al municipi una sol·licitud acompanyada d'un projecte de personal, de treball, d'estructura i de gestió d'acord amb el que preveuen els articles 6 a 10 d'aquesta Llei. Tal sol·licitud serà informada segons es diu en l'apartat b) de l'article 12 d'aquesta Llei i serà aprovada, si s'escau, segons es diu en l'apartat d) de l'article 13 d'aquesta Llei.

Article 15

Els municipis podran atendre i tutelar la iniciativa de qualsevol grup ciutadà que, havent captat i formulat segons els criteris generals de planificació la necessitat i les possibilitats de creació i funcionament d'una Escola Bressol en un lloc i local determinats, però no podent-ne assegurar la creació i el manteniment total amb recursos propis, demanen la tutela municipal i presenten un projecte segons els articles 6 a 10 i d'acord amb les normes previstes en l'article 13 c). Les Escoles Bressol tutelades podran esdevenir pròpies de l'ens local, previ acord entre l'Escola i nens.

Article 16

Les Escoles Bressol dels ens públics o tutelades pels ens públics tindran la consideració de públiques. Les Escoles Bressol d'iniciativa privada no tutelades tindran la consideració de privades.

Article 17

1. Les relacions laborals del personal de les Escoles Bressol privades seran les generals determinades per les lleis laborals i les particulars que s'inclouguin en els convenis col·lectius de l'ensenyament.
2. El personal de les Escoles Bressol públiques tindrà la mateixa consideració que el personal dels centres públics d'ensenyament general bàsic.

Article 18

1. La creació i el manteniment de les Escoles Bressol públiques tindran les seves partides corresponents en els pressupostos dels municipis, les quals partides seran substanciades a partir del Pressupost de la Generalitat, dels recursos propis del municipi o ens local i d'altres fonts que s'acordin. Reglamentàriament s'establiran els criteris i els marges de la possible aportació econòmica dels pares al manteniment de cada Escola Bressol, aportació que es concretarà en cada cas amb l'informe del Centre de Serveis Socials o servei municipal corresponent.
2. Les Escoles Bressol tutelades pel municipi concertaran i revisaran anualment el tipus i muntant de les aportacions a la creació i manteniment per part del municipi i dels pares, tenint en compte els criteris i els mecanismes esmentats en l'apartat anterior.

Disposició Addicional Primera

El Consell Executiu de la Generalitat distingirà successivament en l'actual període de Pre-escolar els cicles d'Escola Bressol i Parvulari.

Disposició Addicional Segona

Les Escoles de Formació de Magisteri inclouran en el pla d'estudis l'especialitat de Pre-escolar totes les matèries o temes que encara manquessin per a la formació del personal educatiu de la primera infància.

Disposició Addicional Tercera

Els plans corresponents de la Generalitat garantirán a l'Escola Bressol els serveis de sanitat i assistència social.

Disposició Addicional Quarta

Oportunament, el Parlament determinarà quan i com totes les Escoles Bressol públiques formaran part del sistema educatiu públic de Catalunya i tot el seu personal tindrà la mateixa consideració de personal docent públic.

Disposició Transitòria Primera

S'establiran reglamentàriament la forma i els requisits necessaris perquè el personal docent que fins a l'entrada en vigor d'aquesta Llei treballa a l'Escola Bressol sense la titulació corresponent hi pugui tenir accés.

Disposició Transitòria Segona

El Consell Executiu, d'acord amb els ens locals corresponents, establirà els requisits i les condicions perquè les Escoles Bressol privades que existeixen actualment puguin continuar funcionant. En tot cas es realitzarà una adaptació a les indicacions establertes en l'article 4 de la present Llei.

Disposició Transitòria Tercera

D'acord amb les necessitats i les possibilitats de cada moment, les Escoles Bressol que vulguin passar a ser públiques concertaran amb l'organisme públic competent els requisits i les condicions per a la satisfacció de llurs necessitats.

Disposició Transitòria Quarta

Tots els fons que han estat i seran progressivament transferits a la Generalitat i que tinguin aplicació a les institucions d'educació a la primera infància passaran a la partida del Pressupost per a les Escoles Bressol.

Disposició Transitòria Cinquena

Mentre i on no existeixin els Centres de Servei Social i de Sanitat previstos en la Disposició Addicional Segona, l'ens local d'Escoles Bressol es responsabilitzarà que aquests serveis siguin efectius a les Escoles Bressol al seu càrrec.

Disposició Final

El Consell Executiu està autoritzat per al desplegament reglamentari d'aquesta Llei.

cop d'ull a revistes

PEDAGOGIA

COLL, César. *Aproximación al análisis psicopedagógico de la educación preescolar*. «Cuadernos de Pedagogía» octubre, 1981. núm. 81-82, pp. 4-7.

CONESA SANS, Rosalia. *Del juego individual al juego colectivo*. «Cuadernos de Pedagogía» novembre 1981, núm. 83, pp. 37-38.

ÒDENA, Pepa. *El primer aniversari*. «Perspectiva Escolar» setembre 1981, núm. 57, pp. 48-49.

DIDÀCTICA

GUERRERO, Àfrica. *Didáctica del teixit a parvulari*. «Perspectiva Escolar» Setembre 1981, núm. 57, pp. 44-45.

MONOGRÀFICS

Escola Bressol. «Guix» núm. 50, desembre 1981.

Cicle Inicial. «Perspectiva escolar» núm. 58, octubre 1981.

REVISTA DE REVISTES, de l'I.C.E. de la U.A.B.

L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, té un servei a disposició dels ensenyants que funciona des de ja fa anys. «Revista de revistes» disposa d'un fons de més de dues-centes publicacions especialitzades en el camp educatiu, entre les quals n'hi ha de diferents països.

El servei ofereix als seus subscriptors:

- La recepció periòdica dels índexs de les revistes, que prèviament han seleccionat del catàleg, disponibles.
- La fotocòpia dels articles que sol·licitin.

Podeu informar-vos per telèfon, al núm. 692 02 00 (ext. 1003).

BUTLLETÍ INFORMATIU de l'I.C.E. de la U.A.B.

Apareix el núm. 1 (desembre de 1981) d'aquest butlletí que tindrà una periodicitat trimestral. Va dirigit als professionals de l'ensenyament que treballen qualsevol de les matèries, nivell educatiu i en qualsevol indret de Catalunya, amb paraules del mateix editorial.

Consta de diverses seccions, *informació* de seminaris, cursos, jornades, serveis, publicacions, etc. Una altra secció informará de les *normes legislatives* fonamentals que regulen la funció docent en l'àmbit estatal i, amb amplitud més gran farà ressenyes de les *activitats del Parlament de Catalunya*, respecte temes educatius.

En d'altres seccions, el butlletí aportarà articles sobre política educativa, col·laboracions i experiències. En la secció *entrevista* recollirà les opinions i manera de fer de mestres i educadors de base que treballen per a la renovació i el desenvolupament del sistema educatiu.

Felicitem els qui han fet possible aquesta nova publicació i desitgem que sigui ben acollida i d'utilitat per a tots els professionals de l'ensenyament.

Els interessats adreceu-vos a: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Edifici Rectorat. Bellaterra (Barcelona).

CUADERNOS INAS DE ASISTENCIA SOCIAL

Volem donar a conèixer des d'*In-fan-ci-a*, l'aparició d'aquesta publicació trimestral que, va dirigida a professionals i estudiosos del camp de l'assistència social. Aquesta publicació depèn de l'*Instituto Nacional de Asistencia Social*, organisme especialitzat de l'Administració Central i dedicat a la tasca assistencial de la Infància, la Vellesa, Minusvalies, Marginació, etc. Si més no, volem donar a conèixer el quadern núm. 1 (abril juny 1981) que està dedicat a «Las guarderías» qualificada des com a institucions problemàtiques donat que aquesta denominació inclou una bona varietat de tipus d'institucions que admeten infants de 0 a 6 anys.

En la secció dedicada a «estudios y comentarios críticos» inclou:

- *Realidad social y legislación vigente.*
- *Actuación de la Administración.*
- *Supuestos educativos.*

En la secció de «documentación y estudios comparados» hi ha un treball sobre les guarderies a Itàlia. Finalment té un annex amb bibliografia i material pedagògic.

Butlletí informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

Nº. 1 - DISEMBRE, 1981

BUTLLETÍ

EDITORIAL Sembla necessari, i acostuma a ser-ho, que en l'editorial del primer número d'una publicació periòdica s'expliqui a qui va dirigit, amb que intenció i perquè i per a què es publica, és a dir, el destinatari, contingut, l'obra i l'habitatge del present.

Dinosa 88, aquest butlletí —que podríem dir «trimestral»— va dirigit als professionals de l'ensenyament que treballen qualsevol de les matèries, nivell educatiu i en qualsevol indret de Catalunya. És agradable que troquem, en tant que butlletí informatiu, no només ICE, un doble subjecte instrumental i complementari, que serveix fonamentalment com a instrument d'informació, essent una de les més escasses, aquesta és una de les seccions, encara que no l'única, que donarà compte de les activitats portades que habitualment organitzem: seminaris, cursos, jornades, serveis, publicacions, etc.

Una altra secció informará de les normes legislatives fonamentals que regulen la funció docent en l'àmbit estatal i, amb amplitud més gran farà ressenyes de les activitats del Parlament de Catalunya respecte a temes educatius.

En d'altres seccions, el butlletí aportarà articles sobre política educativa, col·laboracions i experiències. En la secció «Entrevista» recollirà les opinions i manera de fer de mestres i educadors de base que treballen per a la renovació i el desenvolupament del sistema educatiu. Finalment, amb amplitud més gran farà ressenyes de les activitats del Parlament de Catalunya respecte a temes educatius. En d'altres seccions, el butlletí aportarà articles sobre política educativa, col·laboracions i experiències. En la secció «Entrevista» recollirà les opinions i manera de fer de mestres i educadors de base que treballen per a la renovació i el desenvolupament del sistema educatiu. Donat que així actua, les normes, les experiències i les opinions són tots aquests elements que formen part i d'alguna manera configuren i orienten la nostra pràctica educativa. Volem que aleshores també la tècnica i el contingut del nostre butlletí, perquè pugui aconseguir aquest caràcter d'instrument d'informació i encara més, de comunicació i contacte entre aquests que, des de dins o des de fora d'aquesta pàgina, estiguem preocupats de la mateixa manera i integrats en la mateixa tasca. En aquest sentit no serà simplement un instrument que informi d'activitats, sinó una activitat més que, com quan servei de les altres, recorre i contribueix a la resta.

Finalment, amb amplitud més gran farà ressenyes de les activitats del Parlament de Catalunya respecte a temes educatius. Perquè creiem en la importància de l'educació i en la importància de la renovació pedagògica.

1 CENTROS PARA LA INFANCIA

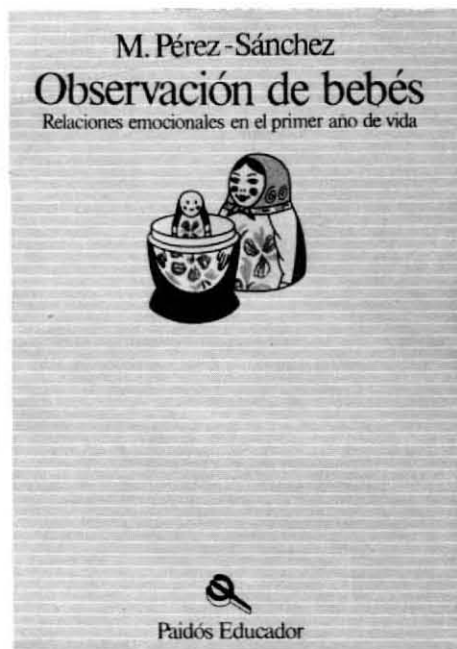
CUADERNOS

Una

Las Guarderías

DE ASISTENCIA Y ACCION SOCIAL

biblioteca



PÉREZ-SÁNCHEZ, Manuel. **Observación de bebés. Relaciones emocionales en el primer año de vida.** Ed. Paidós. Barcelona, 1981.

A través de la lectura d'un treball del doctor Manuel Pérez-Sánchez, sobre l'observació d'un bebè i les seves relacions amb la mare, la família i entorn immediat, podem introduir-nos en el món de les emocions i percepcions durant el primer any de vida, aproximant-nos també a les experiències primitives pròpies.

Per altra banda, el mètode d'observació utilitzat per l'autor, fruit del seu treball amb E. Bick a Londres, ens mostra la riquesa de detalls observats i la seva interpretació. El llenguatge planer i un coneixement mínim de la terminologia psicoanalítica, fan que aquest llibre sigui d'interès, tant per als pares i educadors com per a altres professionals que treballin en el camp de les relacions humanes.



BOIX, Xesco. **Galing-galong.** Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona 1981. (Col. La Xarxa)

«Un repic que convida a cantar grans i petits, un repic que convida a fer música entesa com un conjunt de so, ritme, melodia, paraula, un repic que contribueix a l'educació dels nens, perquè els fa créixer, conèixer i conuiu.» «Amb la petita introducció històrica que en Xesco fa de cada cançó i narració, comunica també, la seva manera d'arribar, de comunicar, que no és altra cosa que posar un trosset de la pròpia vida a disposició dels qui el volten.» «...i posem un trosset de vida nostra, com ell (en Xesco) ho fa, en les cançons i en les contalles al servei de la formació lingüística, musical, humana de la nostra mainada.» (del pròleg de Marta Mata i Garriga.)



FUX, Maria. **Danza, experiencia de vida.** Ed. Paidós. Barcelona, 1981.

Maria Fux, ballarina argentina de dansa contemporània, de personalitat extremadament sensible i creadora, ens transmet algunes dades autobiogràfiques en el relat de la seva experiència de viure la dansa, des d'una recerca constant com a mitjà de comunicació i de creació, posada a l'abast de tothom.

En la seva experiència com a educadora, treballa en la descoberta del cos, com a instrument musical i el coneixement de les seves possibilitats expressives, tant amb els infants petits, adolescents i adults com amb nens i joves sords, en un treball de plena integració. Proposa sensibilitzar-nos a nivell de la percepció musical interna, àdhuc del silenci, expressats a través del ritme i de la dansa, per a l'educació integral de la persona.



BUSQUÉ, Montserrat. **Violet Sant Pau.** Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona 1981. (Col. La Xarxa)

Apareix el mes de juliol del 1981 la segona part d'un cançoner: aquell *Violet Sant Pau* que als mestres ens ha estat de gran utilitat. Ara aquest *Violet Sant Pau* porta concretament cançons tradicionals per a nens de 2 a 5 anys. La Montserrat Busqué que n'és l'autora ens diu a la nota preliminar: «les cançons d'aquest llibre segueixen un ordre de dificultats que va de les cançons més fàcils, i que per tant poden cantar els nens de dos anys, fins a les més difícils, ja siguin en música o en text, en la seva llargada o en el seu caràcter. Ens és molt difícil aquesta vegada de fer una divisió exacta de les cançons per edats. Esperem que el bon criteri del mestre sabrà triar entre les primeres, les del mig o les últimes segons siguin l'edat o les possibilitats dels nens que vol fer cantar.»

dossiers
ROSA SENSAT

DOSSIERS
ROSA SENSAT



OBSERVACIÓ I EXPERIMENTACIÓ
A PARVULARI

DOSSIERS
ROSA SENSAT



L'ALIMENTACIÓ DEL
NEN PETIT
A L'ESCOLA BRESSOL

dossiers
ROSA SENSAT



FOLKLORE A
L'ESCOLA BRESSOL

dossiers
ROSA SENSAT



PSICOPEDAGOGIA
DEL NEN DE 0 A 36 MESOS

dossiers
ROSA SENSAT



FOLKLORE A
L'ESCOLA BRESSOL-II

ABACUS

S.COOPERATIVA

servei a l'ensenyament

Còrsega, 269 baixos
Tels. 217 44 54 i 217 45 66
BARCELONA-8

Ausiàs March, 16-18
Tel. 302 21 08 (5 línies)
BARCELONA-10

Sucursal Vallès:
Forn, 8
Tel. 725 07 55
SABADELL

Sucursal Sta. Coloma:
Mm. Jacint Verdaguer, 73
Tel. 386 31 40
STA. COLOMA DE GRAMANET

INF Disco Pub A cara I

