

MAIG  
JUNY  
1990

# in-fàn-ci-a

54

educar de 0 a 6 anys

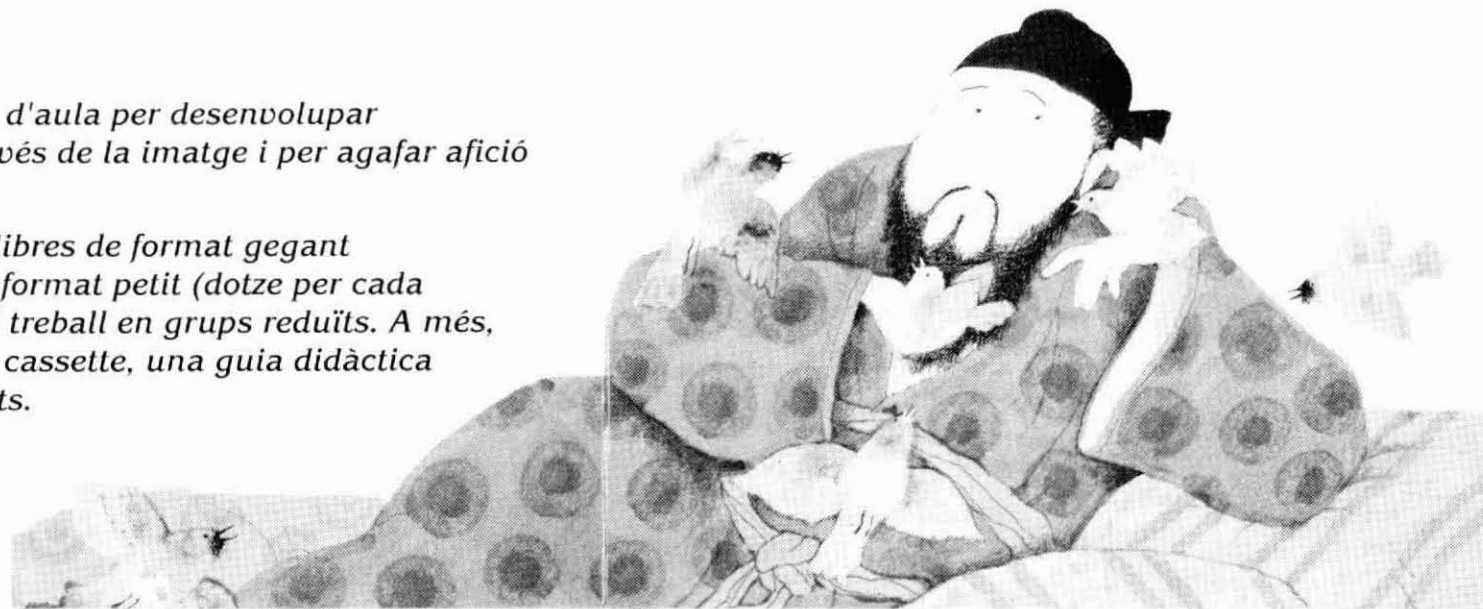
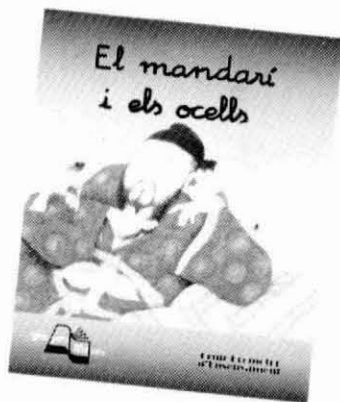


REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# L' experiència de compartir un conte.

*Una original biblioteca d'aula per desenvolupar el llenguatge oral a través de la imatge i per agafar afició pels llibres.*

*La sèrie consta de sis llibres de format gegant i setanta-dos llibres de format petit (dotze per cada un dels gegants) per al treball en grups reduïts. A més, completen la sèrie una cassette, una guia didàctica i un quadern d'activitats.*



**Super**  
llibres

**Grup Promotor  
d'Ensenyament**

# LA JUBILACIÓ DELS MESTRES

## A 60 ANYS

Sembla que ja és un fet: diversos sindicats de mestres del sector públic, i el Ministeri, han fet un acord per tal que la jubilació s'avanci de 65 a 60 anys. En principi diríem que estem davant d'una bona notícia. Són molts els col·lectius de treballadors que aspiren a una jubilació avançada; la tenen ara alguns dels que estan sotmesos a circumstàncies més aviat negatives de reducció de plantilles o de malaltia professional.

La jubilació avançada de mestres podria deure's una mica a tot plegat: que es necessitarien menys mestres perquè hi ha menys nens a les escoles, que la tasca del mestre fa envellir prematurament, o potser també que en una perspectiva de reforma de l'escola convé més deixar la porta oberta a les joves promocions professionals.

L'acord sembla bo, però potser és massa limitat. Sigui com sigui, caldria pensar en la seva possible extensió. D'entrada, no s'hauria de tractar només d'un expedient funcional, sinó que hauria de respondre a una consideració laboral aplicable a tot mestre, i tant al que treballa en el període d'escolaritat obligatòria com al que treballa en els altres; entre ells, el nostre període de 0 a 6 anys. Molt sovint ens hem dit, amb veu baixa, que és difícil passar dels 50 ó 55 anys, amb aquella frescor d'ànim, i sobretot

flexibilitat de cos, que et demanen els menuts galifardeus, especialment en el període en què ja poden moure's molt, però dominen poc el moviment.

I si penséssim d'altra banda, també, en una possible limitació d'aquesta mesura? Per exemple en la limitació voluntària de la jubilació per a tots aquells mestres, del nivell que fos, possiblement molts del nostre educar 0-6, que arribats al seu límit en un tipus de tasca educativa, poguessin aportar la seva experiència a un altre nivell o a un altre tipus de tasca educativa: suport, recerca, orientació, disseny d'altres serveis educatius, confecció de materials, aglutinament de seminaris i altres activitats de formació permanent, i fins, per què no? inicial, sempre en la línia d'enriquir teoria i pràctica mútuament, i en aquest cas, de posar l'experiència al servei de la innovació.

Ja sabem que plantejaments així difícilment caben en un expedient funcional; però s'ha aconseguit canviar tantes coses en pocs anys que ens resisteix a descartar-los. Caldria continuar-hi pensant i treballant, perquè moltes altres coses han de canviar per aconseguir aquesta, entre elles la formació i interrelació dels mestres de tot nivell, en la línia del que anomenàvem «cos únic d'ensenyants». En parlarem un altre dia, i pensem-hi abans no ens jubilem.

editorial

sumari

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: FESTES SÍ, FESTES NO A L'ESCOLA/Jaume Colomer	4
Educar de 0 a 6 anys: QUINA LENGUA, QUINA ESCOLA/Lluís López del Castillo	7
Escola 0-3: QUI S'OCUPA DELS NENS PETITS?/Jane Ferrier	11
Escola 3-6: TEMPS ERA TEMPS. APRENDRE DE PARVULISTA/Josep González-Agàpito	18
Escola 3-6: «DINS LA FOSCA, TOT D'UNA»/Teresa Majem	20
Bones pensades	24
Infant i Societat: EL NEN PETIT I LA TELEVISIÓ/Gemma Lluch	25
Infant i Societat: VIOLÈNCIA CONTRA L'INFANT/Jordi Cots	29
Infant i Salut: MÉS ENLLÀ DEL TABÚ/Renzo Vianello i M. Laura Marin	33
Infant i Salut: COMPORTAMENTS DEL NEN EN RELACIÓ AMB LA MORT/Camilla Pagani i Franco Robustelli	36
Racó del Conte: JOAN RATOT/Conte popular valencià	40
Informacions	45
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

MAIG  
JUNY 1990  
in-fon-cl-a

PÀG.

## L'escolarització de nens i nenes de tres anys a l'escola pública

És un tema de molta importància i són diverses les raons que conflueixen per tal que així sigui. L'article que teniu a les mans, disfressat de paràbola, incideix en alguna d'aquestes raons amb l'interès de centrar la problemàtica tan vigent dins la nostra societat.

Però abans que res cal remarcar que el següent escrit no pretén justificar l'escolarització indiscriminada de nens i nenes d'edats ja esmentades, sinó recordar la necessitat de la participació de tothom perquè aquesta innovació sigui exitosa.

Diuen que ja fa molts i molts hiverns i més estius encara, hi havia pocs homes que sabessin llegir, sembla ser que no n'hi havia massa de lectures per fer. El temps però anà passant; quan començaren a utilitzar la impremta van haver-n'hi molts de llibres, tot i que quasi bé tots anaren a raure a biblioteques universitàries, esglésies i, fins i tot, a les millors famílies.

Sort que aquells temps ja són molt llunyans! Tots ho sabeu; el saber llegir i el llegir va convertir-se en una cosa imprescindible i... quant que s'havia de llegir! Els papers importants per a la vida, els diaris, llibres de tota mena... Llegir per divertir-

se, aprendre, informar-se, conèixer, per baixar al fons de la terra i per viatjar amb una catifa màgica.

SSSSSSSilenci! Que n'era d'impressionant entrar en una biblioteca d'aquelles! Eren uns edificis molt freds i desangelats, amb les taules arrastellades, lectors molt seriosos i capficats sense mirar-se ni parlar-se els uns amb els altres, tots ells enfeïnats llegint més i més llibres. I el bibliotecari?, distant, mirant a banda i banda per damunt dels binocles, que en lloc de parlar xiuxiuejava. S'havia de caminar de puntetes.

La història que us explicaré tracta d'una biblioteca, però no d'una biblioteca com la que acabem de descriure. Escolteu, l'Ajuntament va esmerçar-se a fer-hi alguna que altra reforma, les taules eren juntes, s'havien organitzat xerrades i tertúlies. El bibliotecari es preocupava perquè tots llegissin i comentessin les lectures; per aquest motiu havia comprat bons llibres per a totes les edats. Tot i així només anaven a la biblioteca nois i noies que ja sabien llegir i altres joves afeccionats a la lectura.

El temps passava, els personatges dels llibres, ja els coneixeu, Cigronet, Pinotxo, l'Aneguet lleig, la Ventafocs, i molts d'altres estaven molt, però que molt tristos; al·lèrgics de tanta pols, només feien que estornudar i avorrir-se. Quan la biblioteca va comprar les seves històries, ells varen pensar que veurien moltes cares de nens mirant-los amb els ulls ben oberts, que voldrien tocar-los amb els dits xumats i els preguntarien per les seves aventures, tal com passava a les llibreries.

Però vet aquí que, una tarda, un dels bibliotecaris que llegia mentre esperava l'hora de tancar, cansat de la feina feta durant la jornada, va adormir-se tan profundament que va començar a somiar. En el somni, el Geni de la llàntia d'Aladí, volant com un remolí de vent passava per taules i prestatges convocant una assemblea. Quan tots varen trobar-se reunits, prenent la paraula, preguntà amb la seva veuassa:

*-Què podríem fer perquè els nens ens vinguessin a veure?*

Pinotxo ben emmurriat es queixava:

*- Però si els nens no necessiten saber llegir per conèixer-nos!*

Geppet, tant sol·lícit com sempre, el consolava:

*-Fill meu, hi ha nens que no tenen la mateixa sort que tu, els seus pares no disposen de temps per explicar-los contes com faig jo, a més a més, els nens d'ara es queden força tranquils veient la televisió.*

*-Sí, sí, ja ho sabem que els grans estan sempre molt enfeïnats -va dir l'Alicia-, però és una trista gràcia que només ens coneguim si sortim per la tele o si algun pare compra els contes.*

*-I això no és tot, els llibres són molt cars i molts pares no els poden comprar, i com que hi ha pares que no llegeixen no veuen la necessitat que els seus fills ho facin -precisà l'Oncle Gilito molt circumspecte.*

En Bufin Bufaina va prendre la paraula:

*-Ja hi torna a ser, ficant-se amb els grans. Molts volen portar els seus fills aquí, però, què dirien els bibliotecaris en veure'ls arribar amb el nen petit?*

El llop, amb grans rialles, feia el mofeta:

*-N'hi hauria que reaccionarien com si fos jo mateix qui aparagués per la porta, o*

*millor encara, com si haguessin vist el dimoni!*

Per què continuar... El somni va torbar tant el nostre amic que tot caminant cap a casa seva buscà una solució. Sabeu què va passar? Doncs, que un bon dia aparagué a la porta de la biblioteca un avís que deia el següent:

«Properament es convocarà un curs gratuït d'animació a la lectura per a nens petits. Els pares que hi estiguin interessats hauran de formular la inscripció i portar els seus fills amb roba ben còmoda per tal de facilitar-los el joc, i... i...»

No us hauríeu imaginat mai l'enrenou que es va organitzar. Que n'estaven de contents els nens, però en el poble tot eren comentaris, i quins comentaris! perquè es clar que tots volien donar la seva opinió.

Alguns, els més vells, comentaven:

*-Jo no sé llegir, mai no havia anat a llocs com aquest i aquí em teniu, la mar de bé.*

D'altra banda, n'hi havia que deien:

*-Jo tampoc no hi he pogut anar mai, però tant de bo hi bagués anat de petit!*

Altres opinaven amb pragmatisme:

*-Ves, per anar a jugar estan millor a casa. Ja els vagarà d'aprendre.*

Un grup de bibliotecaris, posant-se les mans al cap, exclamaven:

*-I ara! On anirem a parar! Nosaltres no estem per jugar i arrossegar-nos per terra!*

Els més previsoros comentaven:

*-Doncs, ho haurem de fer per tal que no ens tanquin la biblioteca o redueixin la plantilla.*

Malgrat tot, n'hi havia de molt assenyats que pensaven en els nens i en una cosa que ja feia molt de temps que havien observat: els nens adquireixen l'afició a la lectura i a les històries on ells són protagonistes quan de petits escolten les seves aventures i juguen amb els seus personatges.

Per les biblioteques del voltant se sentia dir:

*-Jo, perquè puguin entrar els nens petits, necessito reformes i llibres nous. A més a més d'alguna persona que en tingui cura.*

*Si no, amb mi que no hi contin pas.*

Els de la oposició al govern municipal comentaven per les places i els bars:

*-Ja no saben què inventar per guanyar vots!*

*-Quina necessitat té el poble d'aquest curs d'animació?*

La rateta que s'havia amagat dins un llibre deia molt fluixet:

*-Sí, sí, que diguin el que vulguin, però molts nens i nenes els demostraran que aquest conte no ha fet més que començar.*

I la realitat és que aquest conte, com l'escolarització de nens i nenes de tres anys, no ha fet més que començar. El «Continuà» pot esdevenir una «Història inacabable», o potser apareixerà algun nou personatge fantàstic que amb els seus poders màgics ens arrossegui tots com ho va fer en el seu moment el Flautista d'Hamelin.

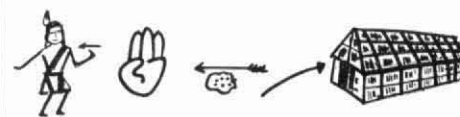
Però jo crec que val més no esperar massa l'esdeveniment i aportar cada un de nosaltres i des de la seva perspectiva el nostre granet de sorra per tal que tots els nens i nenes que ho desitgin puguin anar a una escola pública de qualitat.

Com en el conte, cal que quedin enrera coses tan serioses com: la demanda social d'educació, el descens de natalitat, la redistribució de places escolars, etc. Per damunt de tot això, cal que se sospesi l'aproximació a la utopia d'una Escola Pública de qualitat, que constitueixi una contribució decisiva per al desenvolupament dels infants, alhora que asseguri l'educació primera de nens amb necessitats educatives específiques.

Crec que a ningú no se li escapa la idea que la present iniciativa constitueix un instrument i un motiu insubstituïble d'innovació i formació per als «bibliotecaris». Ja ho varen dir uns que són savis des de fa molts hiverns:

«Volem els tres anys a l'Escola Pública».

O com dirien els indis Iroquesos:



**Paloma de Pablo**



educar de 0 a 6

## FESTES SÍ, FESTES NO, A L'ESCOLA

JAUME COLOMER

Aquestes ratlles són la reflexió en veu alta sobre el dilema que m'han plantejat els responsables de la revista i que configura el títol. Val a dir que fa alguns anys que hagués contestat un «Sí!» incondicional a la celebració de festes a l'escola, entre altres coses perquè publicava articles i llibres a propòsit del tema amb una actitud militant que va començar el 72. La militància, però, s'anava aigualint a mesura que la festa «s'oficialitzava» a l'escola i a la societat democràtica. Les festes «formalitzades» ja no m'interessaven com a eina per a canviar l'escola. Durant dos anys vaig seguir «in situ» una munió de festes arreu dels Països Catalans, i això em va permetre d'acabar de teoritzar sobre la festa i publicar un darrer llibre l'any 87 que va suposar el pany i clau al tema.

Fa dos anys que no hi penso. I ara m'han tornat a tirar l'ham amb un esquer temptador: «hi ha qui passa de tot i no ha intentat fer mai res en aquesta línia, hi ha qui passa de tot perquè creu que ho ha fet tot, hi ha qui se sent tan «laic» que creu que fer festes no es porta gens,...». ¿Sí o no a la festa en el marc de l'escola?

Què és, però, la festa?

En el fons, la festa és l'expressió col·lectiva d'un sentiment de joia i plaer per un motiu històric, religiós o d'altra mena. La festa és «eros», és gaudi, és ruptura amb el quotidià. La festa és un moment col·lectiu intens que canvia les

coordenades temps-espai i els comportaments socials, i que té uns efectes positius en la col·lectivitat, especialment de catarsi, d'inserció social a través dels rols festius, de presa de consciència col·lectiva a partir de la trobada i l'intercanvi.

Què passa amb tot això a l'escola?

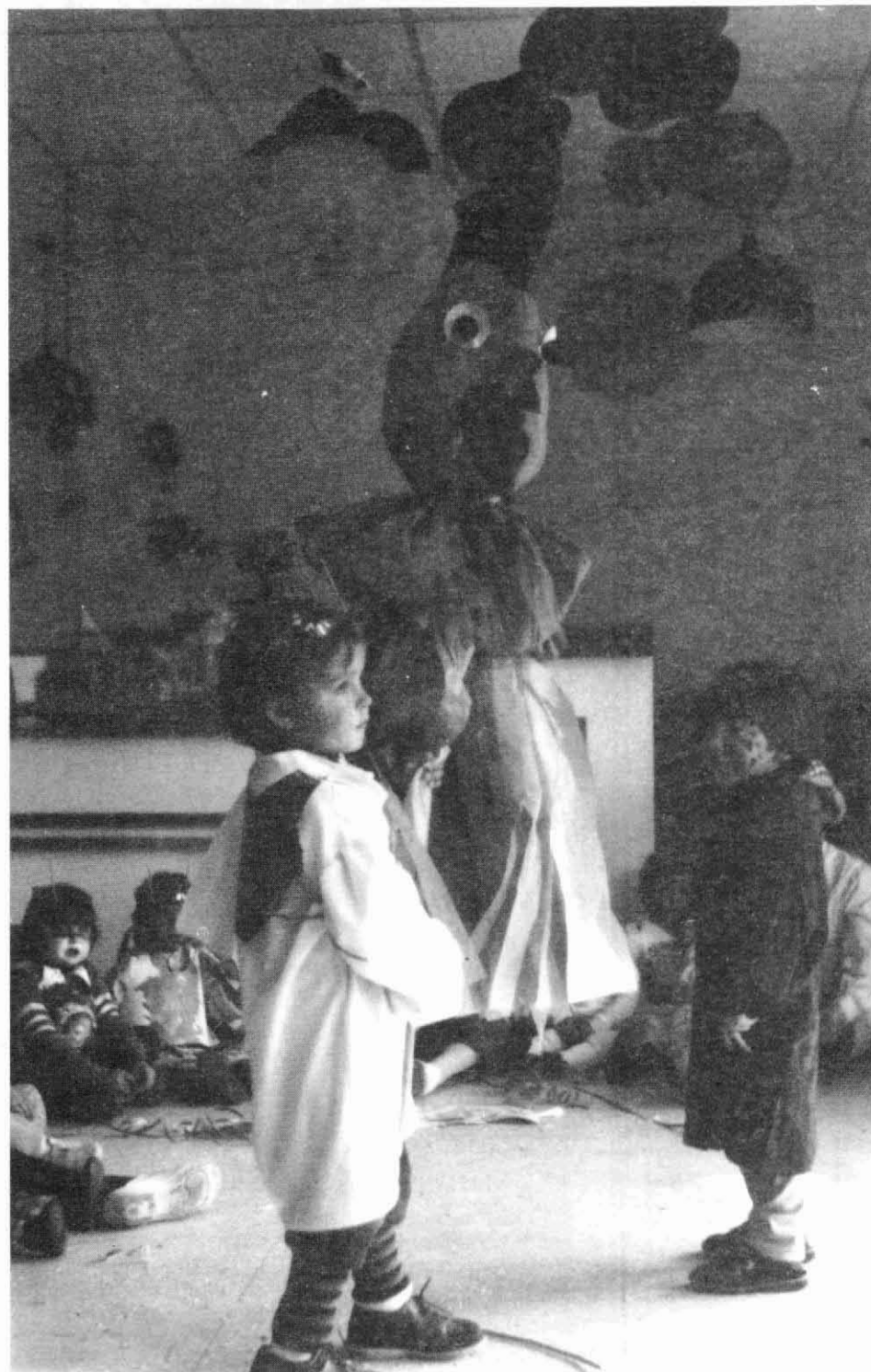
A l'escola la festa aconsegueix diferents funcions. En alguns casos la festa és introduïda a l'escola com a «recurs d'animació» contra l'academicisme. Aquesta era la fita de la meua militància inicial: el fet d'introduir la festa de debò a l'escola (la festa com a ruptura, com a canvi de comportaments, com a eros, com a catarsi) produïa un canvi de clima i de relacions personals en la classe, i de retruc en el conjunt de l'escola.

En altres casos, la festa és «un projecte de grup». Una didàctica centrada en la pedagogia del projecte troba en la festa una bona excusa per dur a terme col·lectivament una empresa grupal: cal pensar-la, preparar-se, distribuir-se les feines, regular els conflictes...

I de vegades, la festa és un recurs didàctic a l'estil dels «centres d'interès». Molts mestres aprofiten la motivació de la festa (allò que té de màgic i de desitjat) per «vendre» aprenentatges que no interessin els nois. Hi ha diverses publicacions al mercat que instrueixen els mestres poc enginyosos sobre la manera com poden treure partit de les festes des del punt de vista de les temàtiques, del llenguatge, de les socials, de la plàstica, ... Quin horror!

Caldria vacunar el cos de mestres contra el didactisme de les festes. Una festa «didactitzada» és una festa adulterada, una pseudo-festa. La festa, per tal que sigui festa, ha de ser una ruptura, una situació de plaer, un canvi dels comportaments i dels rols habituals. La festa didactitzada no és res de tot això. I cal dir als mestres didactitzadors que la vivència festiva autèntica és tan important com l'aprenentatge de la lecto-escritura o d'altres aprenentatges oficials de l'escola, perquè ajuda l'aprenentatge de la presa de consciència dels motius i les fites de l'acció personal, perquè ajuda a descobrir que els moments compartits poden ser els més feliços, perquè ajuda a descobrir els altres, a ser autèntics...

A l'escola poden haver-hi festes de debò. No cal que passin per la justificació de la seva utilitat didàctica. No cal temer que els inspectors o els pares dema-





nin explicacions per la pèrdua de temps. Cal tenir en compte, però, que l'escola és un micromedi dins un entorn social determinat, que no és un illot ni una fortalesa emmurallada. Moltes festes no poden ser tancades dins els murs de l'escola. L'escola ha de participar en la iniciativa festiva de l'entorn.

Si creiem que és fonamental la inserció de l'escola en el seu entorn, hem d'evitar de reproduir dins l'escola celebracions festives que són pròpies del barri, de la ciutat o d'àmbits territorials superiors. Cada festa té un marc de celebració idoni.

De vegades els nens fan cagar el tió tres vegades com a mínim en poques hores: a l'escola, al centre d'esplai i a la família. O fan disfresses de manera repetida. O agafen un empatx de castanyes. Com pot trencar la rutina una disfressa o un cagatió rutinari? Si el tió té una dimensió familiar, perquè l'hem de tancar dins l'escola? Hi ha festes que poden ser pròpies de l'escola: aquelles que neixen de motius endògens. Però hi ha festes que són pròpies de l'entorn social més ampli: ¿per què l'escola no tendeix més a participar-hi que no pas a fer-ne una miniatura acadèmica en el seu dedins?

La participació de l'escola en les festes del barri té molt interès. I no cal negar que també unes quantes dificultats. Però la menor comoditat no justifica el reduccionisme. Perquè en una o altra opció en el fons hi ha diferents actituds dels mestres en relació a l'educació i a la festa. Són actituds contràries a la festa aquelles que cerquen la comoditat i la rutina i que no volen entrenous, aquelles que sota el pretext de la «laïcitat» en el fons són «light» de totes totes, aquelles que només consideren la festa com un valor a l'ús, ja sigui un valor «didactitzable» o un indicador d'escola activa o escola catalana que es pot posar en un prospecte publicitari o que permetrà accedir a algun Premi de Pedagogia.

Per recomanar des d'aquestes pàgines la celebració de festes a l'escola, em cal posar algunes condicions als mestres-lectors que tinguin interès a promoure'n. En primer lloc, és condició imprescindible valorar la vivència festiva per ella mateixa (com a eros i no només com a recurs didàctic) en una escola on a més d'aprendre a «saber» i a «fer» es vol ajudar a aprendre a «viure». Segon, cal ser capaç d'abandonar el rol docent, d'acceptar les relacions humanes horitzontals, d'acceptar de fer el ridícul si el moment ho demana, de veure els nois com a persones i no només com a alumnes. I també, tenir present que només es pot introduir la festa per convicció, no pas per moda o per quedar bé. Si s'acompleix tot això, descobrireu les infinites possibilitats de la festa.



## QUINA LLENGUA, QUINA ESCOLA

**La nostra societat, amb llengua pròpia menystinguda històricament fins no fa gaire, exigeix la presència del català en el sistema d'ensenyament. L'adopció i extensió de la catalanització lingüística de l'ensenyament comporta la generalització dels programes d'immersió entre la població escolar no-catalanoparlant. Amb el suport d'experiències amb base científica provada, l'escola té un repte molt fort per a la seva transformació en un medi comunicatiu eficaç, que aculli el nen en la seva expressivitat i el condueixi cap a l'aprenentatge dels dos codis, donant prioritat al català com a llengua amb menys possibilitats de desenvolupament, cap al domini dels diversos registres lingüístics formals i no formals, i cap a l'èxit escolar.**

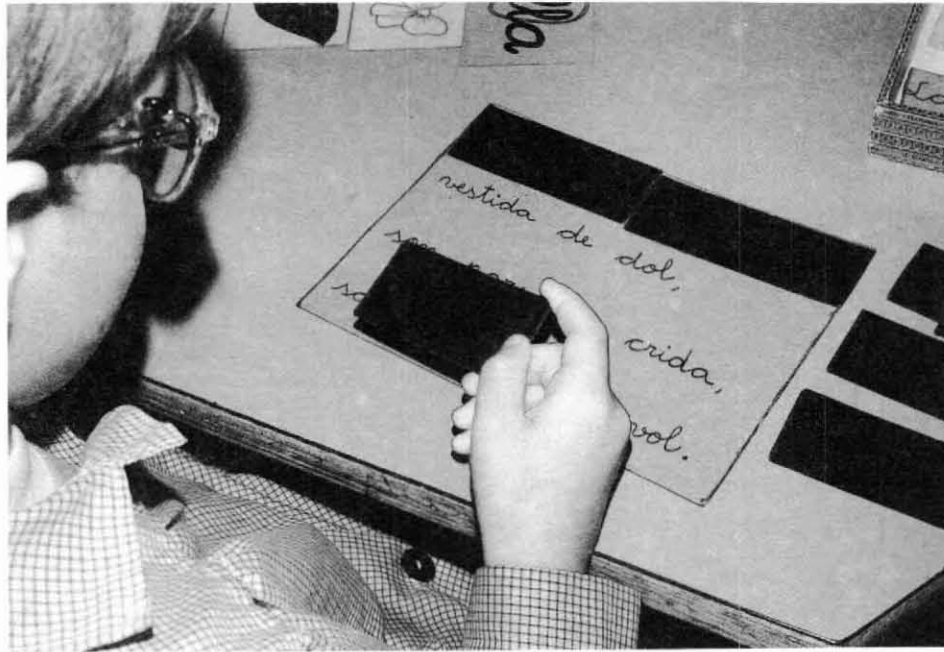
LLUÍS LÓPEZ DEL CASTILLO

Rebre els menuts i les menudes en català a l'escola bressol tot i que no es tracti de la seva llengua familiar, vet aquí una qüestió debatuda, i no sé pas si gaire solucionada entre nosaltres. Rebre'ls-hi, així mateix, al parvulari és una qüestió també molt debatuda, però amb més elements de teoria i de pràctica escolar damunt de la taula, que permeten a hores d'ara de veure-hi més clar.

La diferència entre l'un i l'altre cas és vista potser més aviat en el diferent moment evolutiu de la mainada. En el cas dels més petits, encara, les concepcions existents sobre la llengua materna tenen una gran força i ofereixen fortes resistències. Es viu el canvi de llengua llar-escola com una substitució, no pas com un enriquiment o valor afegit. Se'n té una visió negativa, com de privació o de substracció de característiques essencials.

Davant d'això podem dir que, feta l'opció del canvi de llengua llar-escola a l'escola bressol o al parvulari, les diferències són de grau pel que fa al nen. Pel que fa referència a les condicions externes o factors que hi han d'entrar en joc perquè el procés sigui positiu, val a dir que són de la mateixa mena.





El primer d'aquests factors, la motivació envers el català, es desplaça avui dia cada vegada més en la nostra societat des d'una acceptació voluntàriament expressada per certs sectors conscienciats, cap a un acord molt estès en àmplies capes de la població. En efecte, els «programes d'immersió», a molts llocs on tenen unes possibilitats mínimes d'implantació i de continuïtat, constitueixen aviat l'opció majoritària entre la població d'origen immigrant. La catalanització lingüística de l'ensenyament és viscuda, malgrat el reflux de la participació cívica activa de les capes populars, amb una certa «naturalitat». Jo crec que això constitueix una conquesta important de la combativa consciència nacional de l'etapa anterior. I és important perquè expressa, amb una clara impregnació en el teixit social, que s'ha assumit el concepte del català com a llengua de la col·lectivitat. I és, així mateix, simptomàtic l'agitació que algú fa de vegades encara, al bell mig d'aquesta nova tendència majoritària, de la bandera de la «llengua materna», lligada a actituds defensives; un pur anacronisme.

Respecte a l'adequada exposició al català que el sistema d'ensenyament ha de procurar en aquests casos, cal dir que la interacció nen-adult n'ha de ser l'element més important; aquesta interacció s'ha de moure a uns nivells constants de vivència compartida en situacions quotidianes múltiples i diverses, que de fet el poc o nul grau de formalisme d'aquestes primeres etapes educatives facilita enormement. Això de la «vivència compartida», malgrat el ressò kumbaià que té, comporta que la comunicació entre nen i adult es mou en contextos extralingüístics, és a dir, en situacions concretes reals, on el nen justament tempteja els usos lingüístics en multitud de variants. De manera similar com ho fa a dins de l'ambient familiar (i en molts casos, dissortadament, com l'ambient familiar és incapaç d'oferir-li, perquè la comunicació nen-adult hi és escassa o de molt poca varietat).

Aquest comportament de l'adult a l'escola bressol i al parvulari és essencial per a un desenvolupament satisfactori de la competència comunicativa i lingüística de l'infant. I ho és també per als processos cognitius que hi van implicats. En efecte, des del concepte de designació, que el nen adquireix en la pràctica comunicativa i lingüística lligada a qualsevol situació concreta (perquè necessita designar i anomenar els objectes presents), guiat de la mà de l'adult, fins a la interpretació de la representació simbòlica que la llengua possibilita deslligada de situacions concretes (o sigui, la comprensió d'un text escrit) hi ha un procés bastant llarg que les diverses etapes educatives han de tenir mot present i mirar d'encarrilar.

Quan en tot aquest procés hi entra la segona llengua, complint amb els requisits abans esmentats, la seva adquisició es produeix de la manera més natural possible, perquè hi han entrat en joc les condicions òptimes per a la comunicació. La diferència de fer-ho a l'escola bressol o al parvulari està en el diferent caire que pren l'adaptació lingüística del nen.

En el primer cas, es crea una situació d'allò més semblant a la dels bilingües familiars. Això significa per al nen un procés en què, a partir de la barreja lè-

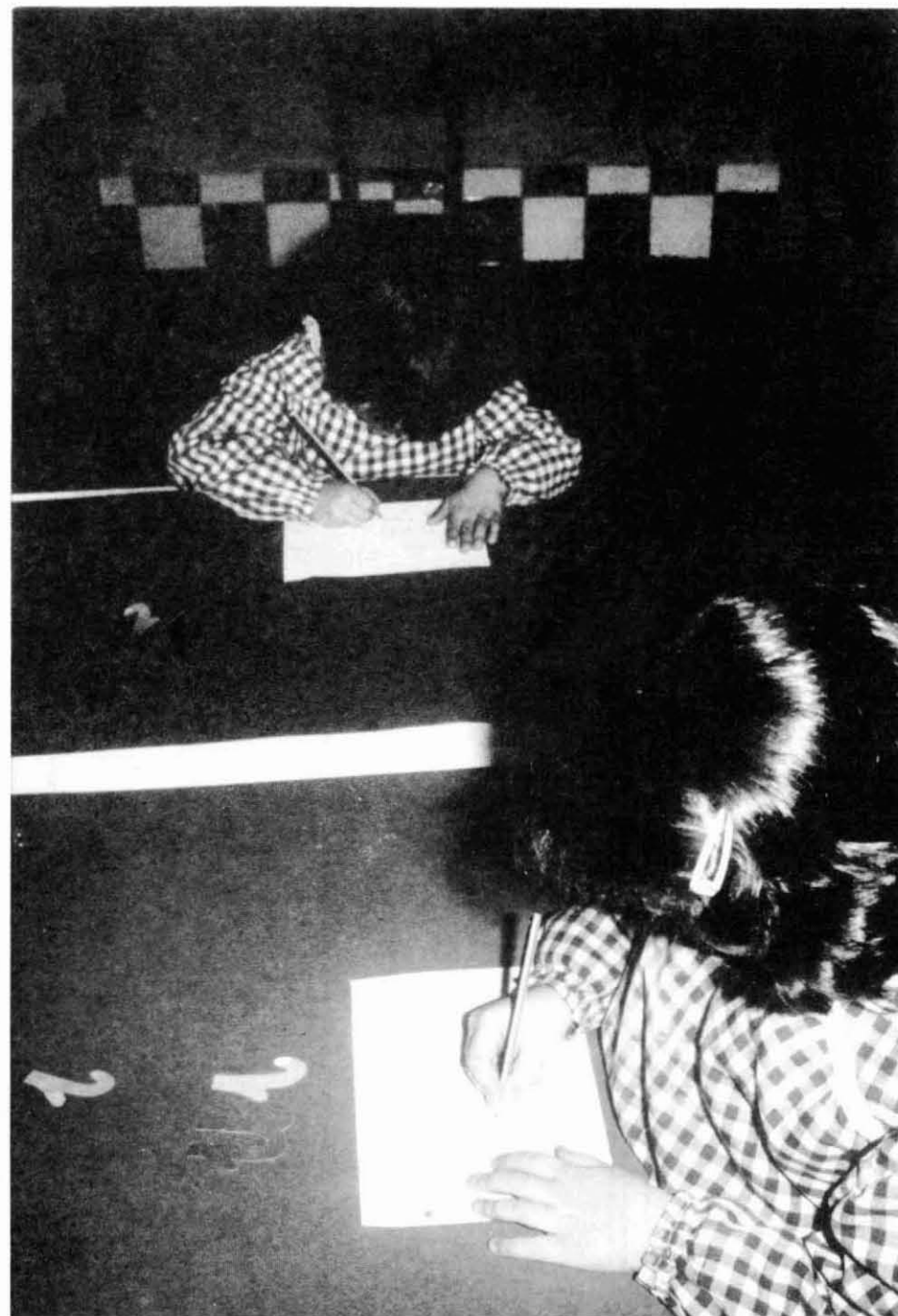
xica inicial, procedeix a la diferenciació gradual del lèxic, primer, i de les regles sintàctiques, després, i acaba fixant la tria de cada llengua per referència a persones concretes (en aquest cas, entre família i escola, en lloc de fer-ho entre el pare i la mare, com ho trobem en els bilingües familiars).

En el segon cas, l'edat de tres anys, inicial del parvulari, comporta ja una competència lingüística i comunicativa elemental en la primera llengua. El comportament de l'adult, segons hem descrit abans, ha de basar-se en la comunicació continuada que prengui com a referència una gran varietat de contextos, o situacions concretes. En el cas de l'ús de la llengua segona per part de l'adult des de bon començament, el nen trobarà un suport segur en aquests contextos compartits, que el forçaran a comunicar-se, al principi en la seva llengua primera, gradualment després en la segona llengua en què l'adult es comunica amb ell. La seva adaptació lingüística comporta també a l'inici un període de barreja dels dos codis, fins a arribar a una diferenciació clara i també a una especialització respecte a les persones.

Aquesta adaptació o acomodació als dos codis lingüístics, feta en aquestes condicions en els dos casos que ens ocupen, es produeix al damunt d'esquemes de comunicació existents en l'infant. Entre aquests esquemes, el concepte de designació, essencial per a «l'etiquetatge» primer de l'entorn, obrirà dos canals en comptes d'un (com és el cas del nen monolingüe). La hipòtesi d'interdependència entre els diversos codis lingüístics troba aquí una demostració plausible. I encara, la consciència metalingüística (o descobriment de la llengua com a signe arbitrari, no pas connatural a les coses) es manifesta amb gran precocitat pel fet d'haver de contrastar dos codis en la pràctica lingüística quotidiana.

L'aprenentatge de la llengua escrita al final de les etapes que comentem iniciarà un seguit de situacions ja més formals en què la competència lingüística i comunicativa es manifestaran, les quals rebran un desenvolupament encara més gran. Les bases posades amb anterioritat, sigui en primera o en segona llengua, condicionaran l'èxit d'aquest desenvolupament. Com més l'infant s'haurà trobat en multitud de contextos, o situacions concretes, com més hi haurà pogut establir una interacció positiva amb l'adult, com més hi haurà practicat la seva competència comunicativa i lingüística, més podrà dominar les noves situacions formals servides per la llengua escrita, i més avançarà en aquells usos lingüístics que estan desproveïts del suport de qualsevol context. És a dir, se situarà amb més seguretat dins els paràmetres del pensament abstracte a què la llengua condueix en el seu desenvolupament posterior en les diverses etapes educatives.

Que l'aprenentatge en segona llengua no ha de suposar cap entrebanc estarà en funció que se segueixi aquest enfocament o no. Tanmateix, sense aquest enfocament, tant se val quina llengua s'utilitzarà a l'escola, la primera o la segona, perquè aleshores el fracàs escolar estarà servit per a un gran nombre d'escolars.





Hi ha encara tot un seguit de condicionaments per als dos factors principals ja esmentats de motivació i d'adequada exposició pel que fa a la segona llengua (el català, en el nostre cas). Factors socials, sociolingüístics i lingüístics, com ara l'extracció social dels escolars; l'actitud amb vista als respectius grups lingüístics o nacionals, la pròpia competència lingüística i comunicativa, la consciència lingüística –pel que fa a les famílies. Són, tots plegats, aspectes que cal tenir molt en compte per part d'una pedagogia responsable. No es poden pas deixar de banda si s'emprèn amb serietat un projecte de catalanització de l'ensenyament. Però en definitiva, el fet de tenir tot això en compte de forma cada vegada més extensiva, de manera que ja forma part de les nostres reflexions habituals, significa que la nostra pedagogia ha agafat un altre camí ben diferent que la defensa de la llengua materna que fèiem als anys seixantes.

Els resultats d'un «bilingüisme additiu» d'aquesta mena, segons el classifiquen els estudiosos del tema, per als nostres escolars els ha de situar en una bona competència comunicativa i lingüística en català i en castellà. De fet, però, aquest resultat competencial expressat en termes de «bilingüisme» no pot pas significar el mateix que quan anys enrere es parlava de «bilingüisme escolar» (que avui dia el faríem equivalent al model anomenat «bilingüisme de manteniment», que en el nostre cas només dona resultats positius per al manteniment del castellà). El nostre sistema d'ensenyament s'ha d'encaminar cap a la utilització normalitzada i universal del català com a llengua d'aprenentatge, de relació i de creació cultural a tots els nivells, de l'escola bressol a la universitat. I és dins d'aquest que s'ha de garantir una competència efectiva en llengua castellana.

Les barreres legals i mentals existents (dins la Constitució, dins l'Estatut, en les actituds ambigües del govern de la Generalitat, en les nostres pors i vacil·lacions pedagogistes sobre llengua materna i bilingüisme...) han de ser sortejades per una acció ferma, conscient i responsable, basada en el respecte als nostres nois i noies, en una actitud científica de recerca, en el projecte d'una societat que pugui disposar sense traves de tot el seu bagatge cultural.

L.C.

#### Bibliografia:

- CAPELLADES, Santi; CORMAND, Josep M.; VIVES, Jordi. *El «bilingüisme escolar». De l'origen a la crisi*. Comunicació presentada al II Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Àrea d'Ensenyament, Tarragona. 1986 (mecanografiat).
- LAMBERT, William E. *Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela*, «Revista de Educación», 268 (1981).
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís. *Quina llengua i quina escola*. Barcelona. Aliorna, 1988.
- MOLINA, Lurdes (coord.). *Català a l'escola bressol. Reflexions i propostes per a la pràctica educativa*. Barcelona. Patronat Municipal de Guarderies Infantils, Seminari de Català, 1989.
- SIGUAN, Miquel; MACKAY, William F. *Educación y bilingüismo*. Oficina Internacional de Educación. (Ginebra), Madrid. Santillana, Unesco, Madrid, 1986.
- VILA, Ignasi. *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d'instrucció*. Barcelona. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1985.

## QUI S'OCUPA DELS NENS PETITS?

**El dilema de l'atenció als nens petits als Estats Units**

JANE FERRIER

L'ambient familiar que han d'afrontar els nens que actualment neixen als Estats Units és molt diferent del que havien conegut els seus pares.

Probablement quan encara seran molt petits, les seves mares tornaran a treballar, si troben feina. Segons les xifres del 1982 del «United States Census Bureau» (Oficina del cens dels Estats Units), el 38% de les dones que tenen fills de menys de 3 anys forma part de la població activa actual, i l'augment més ràpid de l'índex de participació de les dones al món del treball es troba entre les mares de nens petits. Es creu que el 1990 treballaran més del 50% del conjunt de mares de nens de menys de 6 anys.

Els nadons dels anys 80 tenen més possibilitats de viure en una família d'un sol progenitor. El 1982, el 22% del conjunt dels nens americans de menys de 18 anys vivia amb un únic progenitor. El nombre de nens que vivien amb una mare divorciada es va duplicar entre 1970 i 1982, i el nombre de nens que vivien amb una mare soltera es va quintuplicar.

Ara és més freqüent que els nens de menys de 6 anys amb mares que treballen, sobretot si fan la jornada sencera, siguin atesos fora del seu domicili. Fins i tot quan s'ocupen del nen membres de la família, gairebé sempre ho fan al domicili d'ells.

L'organització de les modalitats d'acolliment per als nens fills de pares que treballen és un dels problemes polítics més grans, que de vegades ha tingut conseqüències històriques.

Fins a la Depressió Mundial dels anys 30, els Estats Units era l'únic gran país industrial que no havia organitzat ni finançat, a nivell nacional, cap classe de programa d'atenció a la infància. El clima social del començament del segle



XX no era favorable a la idea d'ocupar-se dels nens, que es considerava més com un ajut a les famílies pobres que no pas una realització important per al benestar social. Durant els anys de la Depressió, l'administració del president Franklin Roosevelt va autoritzar el finançament de guarderies per ajudar els ensenyants, els guàrdies, els infermers, el personal de servei i de cuina i d'altres sectors que tenien necessitat de treballar.

Al final del període de la Depressió, aquests programes es van abandonar progressivament.

Durant la segona guerra mundial, quan les dones van ser mobilitzades per treballar a la indústria de guerra, els Estats i el govern federal van tornar a gestionar les guarderies que havien estat creades. Però quan va acabar la guerra, el retorn de la pau es va saludar amb el retorn a la vida familiar tradicional, es van suprimir la majoria de les guarderies i el seu finançament, i les mestresses de casa es van ocupar dels seus fills. Entre 1945 i 1960 l'atenció als nens va suscitar molt poc interès i molt poc ajut.

Després va venir el moviment feminista dels anys 60, que incitava les dones a realitzar-se en una carrera professional i que va provocar una nova demanda d'atenció als nens fora de casa. També hi va haver una necessitat creixent d'empleats d'oficina, durant la que s'ha anomenat «era del paper» i es van crear nous llocs de treball per a les dones. Per respondre a aquesta evolució, la legislació federal va instituir diversos programes per atendre els nens fora de casa. Al principi els beneficiaris d'aquests programes eren les famílies econòmicament febles, ja que la raó principal que impedia que les dones busquessin feina era la impossibilitat de fer atendre els seus fills.

Amb la recessió econòmica i l'augment de la inflació dels anys 70, els ingressos mitjans dels matrimonis joves van baixar més d'un 16%. Brusquement, per poder realitzar el «Somni americà» de la classe mitjana, el doble salari es va convertir en una necessitat. Així, fer atendre els nens, que abans era un problema de les famílies pobres, va convertir-se en, i continua essent, segons Sheila B. Kammerman, professora de política i de planificació socials a la Universitat de Columbia, Nova York, «una part de la vida quotidiana i una preocupació fonamental de les famílies-tipus americanes».

Per intentar donar resposta a aquestes necessitats econòmiques, el Congrés dels Estats Units va votar un projecte de llei d'atenció a la infància; aquest projecte de llei, destinat al major nombre possible de persones, i que cobreix els diversos tipus de situació, va ser estudiat per satisfer les necessitats de desenvolupament de tots els nens i les necessitats professionals dels pares, amb independència dels ingressos familiars, i per establir un sistema coordinat de distribució. Però, a causa de la pressió dels grups conservadors, el president Richard Nixon va vetar el 1971 aquest projecte de llei, negant-se, va dir, a posar «la immensa autoritat moral» del govern al servei de mètodes «comunitaris» d'educació dels nens. L'administració de Ronald Reagan encara ha re-

duït més el paper del govern federal en l'atenció als nens. Des del començament del seu mandat presidencial ha disminuït un 28% –en dòlars constants (és a dir, ajustats a la inflació)– els crèdits que es destinen al finançament per atendre els nens de famílies amb ingressos baixos o mitjans.

Califòrnia, Minnesota, Massachusetts, Nova York i Connecticut són uns quants dels poquíssims Estats que han dedicat quantitats considerables a la millora dels programes d'atenció a la infància. La majoria dels Estats no han fet pràcticament res; 33 Estats han disminuït el seu nivell d'exigència i han reduït el seu control sobre les guarderies autoritzades. El 1986, a 23 Estats, la capacitat d'acolliment de les guarderies era més petita que el 1981.

Les empreses americanes tampoc no han fet res per omplir aquest buit. De manera general, els Estats Units, també en això, són l'únic país industrialitzat del món occidental que no garanteix a la mare que treballa el dret al permís abans i després del naixement d'un fill. Si els pares –gairebé sempre la mare– deixen el lloc de treball, ni que sigui temporalment, per educar el seu fill, s'exposen no només a perdre els seus salaris i els drets adquirits, sinó també a trobar un salari més baix i una posició inferior en l'escala laboral quan es tornen a reincorporar a la professió.

La majoria dels pares que treballen només poden comptar amb la «bona voluntat» dels seus patrons per obtenir un curt període de permís no retribuït. Aquesta possibilitat es considera com un avantatge no obligatori que ha de negociar-se i que està en funció de l'interès de l'empresa per augmentar o disminuir la quantitat de dòlars dedicats a la partida «beneficis socials».

Segons una enquesta feta el 1984 per Catalyst, un organisme d'investigacions i d'assessorament, les empreses que tenen més de 500 empleats proposen entre una setmana i sis mesos de permís de maternitat no pagat, amb garantia del lloc de treball. Però, als Estats Units la majoria de dones que treballen estan en empreses de menys de 500 empleats i una tercera part, en empreses de menys de 25. És difícil conèixer les petites empreses i això fa que les seves polítiques en matèria de permisos siguin pràcticament desconegudes. Però es pensa que com més petita és l'empresa menys possibilitats existeixen que tingui un programa adequat de permisos de maternitat/paternitat. Des del punt de vista mèdic, la majoria de mares només estan sota la vigilància del seu metge les sis setmanes després d'un part normal. Si volen conservar el seu lloc de treball han de tornar a la feina.

El Congrés està estudiant una legislació federal sobre el permís de maternitat/paternitat i mèdic. Aquest projecte de llei proposa la prescripció d'una política de permisos de maternitat/paternitat que garantirà a un dels dos progenitors, en cas de naixement, d'adopció o de malaltia greu d'un fill, el dret a agafar durant un període de dos anys un màxim de divuit setmanes de permís sense retribució, sense perdre els drets adquirits, l'antiguitat en el lloc de tre-

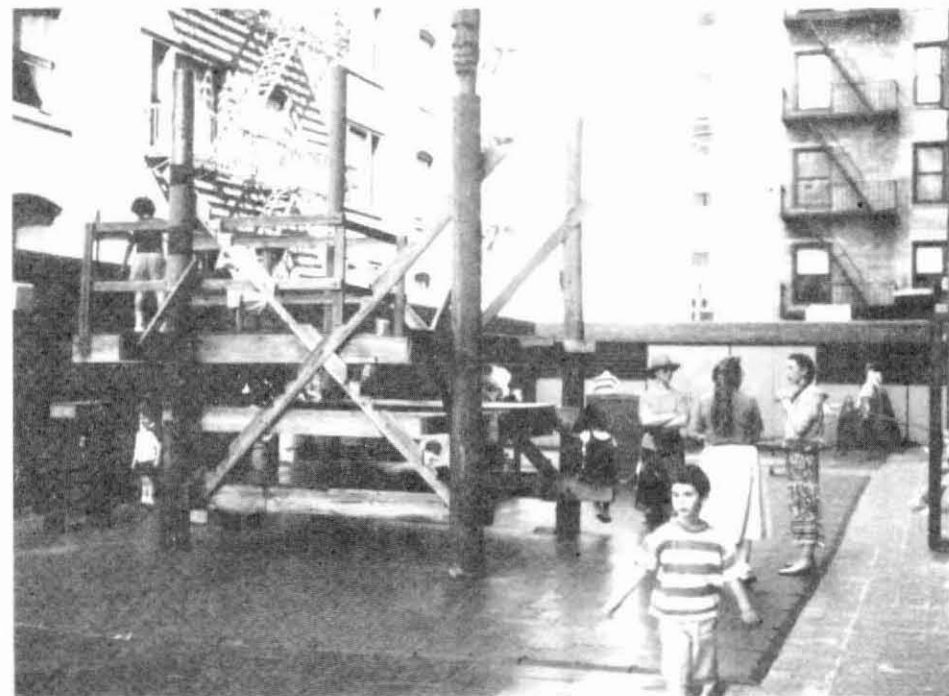
ball o el lloc de treball mateix. Aquesta mesura podria aplicar-se als empleats del sector públic o privat que hagin treballat durant tres mesos ininterromputs. Els únics patrons que quedarien al marge d'aquesta política serien el Congrés i les empreses de menys de 15 treballadors.

Aquest projecte de llei corre el perill de trobar dificultats durant les diferents etapes del procés legislatiu quan s'abordi la següent qüestió: «Fins a quin punt es considera necessària una política de permisos de maternitat/paternitat?» Sabem que durant els últims tres anys, la participació femenina en el món laboral ha augmentat de manera espectacular, que les mares de nens de menys de 3 anys són el percentatge de població activa que augmenta més ràpidament i que els marits del 41% de les dones que treballen guanyen menys de 15.000\$ a l'any. Aquesta situació ha esdevingut un camp de batalla econòmic a causa dels canvis socials que encara no estan pràcticament reconeguts pel govern. Votar aquesta llei significaria que la societat reconeix la incorporació de les dones a la població activa com un fenomen permanent i no provisional. Aquest debat legislatiu, com altres del passat que es referien a l'atenció a la infància fora de casa, no sembla tenir com a objectiu principal l'interès dels nens i de les seves famílies, sinó més aviat les possibles repercussions sobre el funcionament dels negocis i sobre els patrons.

D'un extrem a l'altre del país els pares que treballen topen en primer lloc amb l'absència d'una política de permisos de maternitat/paternitat, després amb una triple dificultat: és difícil de trobar una manera d'atendre els nens, els sistemes que hi ha són massa cars i molt sovint són de mala qualitat. Una enquesta nacional feta pel Consell nacional de dones jueves, el 1984, va fer palès que només una guarderia de cada deu oferia el que elles descrivien com un acolliment de qualitat, perquè es preocupava del desenvolupament psíquic, intel·lectual i social dels nens. La majoria de les altres guarderies només posaven una «assistenta» per als nens i les més dolentes, fins i tot en aquest pla eren insuficients. En la majoria de les guarderies les llistes d'espera són tan llargues que els pares hi inscriuen els seus fills mesos abans del naixement.

Als Estats Units bàsicament hi ha tres classes de sistemes d'atenció als nens: les guarderies, que asseguren que un cert nombre de nens petits siguin atesos en el marc institucional fora del domicili particular; les guarderies familiars, on uns quants nens estan confiats a una família que no té amb ells cap parentiu; i l'atenció a domicili, en la qual el nen és confiat, a casa seva, a una persona que hi resideix permanentment o que hi va només per unes hores.

Els sistema d'atenció més estès és la guarderia familiar. Els pares l'escullen per la seva flexibilitat, la seva comoditat i per l'ambient de petit grup. Les característiques de la guarderia familiar en fan un marc especial per atendre els nens petits: en general està situada en el domicili de l'assistenta maternal; el medi familiar, la rutina quotidiana i els objectes familiars ofereixen moltes



ocasions per a un aprenentatge informal, pròxim a les experiències que el nen ja ha viscut; en general una assistenta maternal s'ocupa, a més del seus, d'un petit grup de nens de 2 a 6 anys; l'atenció que es dóna a cada nen és molt coherent i individualitzada; fins que entren a l'escola obligatòria, els nens poden quedar-se amb la mateixa assistenta durant alguns anys, fet que sovint crea estretes relacions entre aquesta i la família del nen; aquesta solució és prou flexible per permetre ocupar-se dels nens quan tenen una malaltia benigna i els horaris es poden perllongar o variar segons les necessitats. Les guarderies familiars poden portar problemes. Un gran nombre d'Estats han pres mesures legals per al reconeixement o la reglamentació d'aquestes guarderies, però es difícil fer respectar aquestes exigències ja que les famílies d'acolliment poden no ser conegudes per les autoritats. Les assistents maternals no sempre volen demanar el seu reconeixement legal perquè això les obligaria a respondre als criteris exigits i a pagar impostos dels seus salaris. De fet, les assistents maternals en general treballen soles. Durant moltes hores poden sentir-se aïllades i cansades. L'aïllament també pot fer més difícil el tractament dels casos urgents.

Dels 50 Estats, només 8 exigeixen una formació del personal en els seus programes d'atenció als nens; els reglaments relatius a la proporció de personal en relació al nombre de nens varien molt. A Maryland s'exigeix la presència d'un adult per cada dos nens de menys de 2 anys. Però a Georgia un adult pot ocupar-se d'un nombre més elevat de nens –fins a 10– i a Idaho fins a 12. L'aplicació d'aquests reglaments és pràcticament inexistent a causa del gran nombre de famílies implicades.

L'atenció a domicili és, naturalment, la més pràctica per als pares, ja que els nens es queden en el seu medi familiar i en el seu marc habitual. Si hi ha més d'un nen, aquesta solució permet atendre junts els germans i les germanes i tenen menys perills d'encomanar-se una malaltia que en els altres casos perquè no hi ha altres nens amb ells. D'aquesta manera els pares també conserven un millor control sobre l'ambient.

Per regla general una «assistenta» privada o una noia «au pair» ofereix al nen atencions més individualitzades. Les parelles en les quals el pare i la mare tenen llargues jornades laborals i de transport troben molt sovint que aquesta és l'única solució pràctica encara que pugui costar més de 300\$ setmanals. Però, als Estats Units, la major part de les assistents a domicili no tenen formació oficial com la que tenen a la Gran Bretanya les «assistents» reconegudes, i a més, moltes només parlen un anglès dolent. Les noies «au pair», que en general tenen de 18 a 25 anys i que vénen d'Europa, costen menys, reben uns 100\$ setmanals i se'ls ofereix allotjament i menjar. La majoria només es queda un any i molt poques tenen un permís de treball en regla. La legislació recent sobre la immigració que estipula que els patrons que lloguen noies «au pair» sense permís de treball poden tenir multes de fins a 10.000\$ ha fet que les famílies lloguin cada cop més noies americanes per treballar «au pair»;

aquestes noies molt sovint són molt jovenetes (*teenagers*) i l'única qualificació que tenen és la de provenir de famílies nombroses i per tant estar acostumades a ocupar-se dels nens.

Igual que per a les guarderies familiars, per a aquestes noies, també existeix el factor soledat, agreujat per la falta més o menys gran de vida privada. També és molt difícil de saber què passa en absència dels pares.

Les guarderies acullen els nens de pares que treballen i en general obren d'hora al matí fins al final de la tarda. Actualment als Estats Units, la majoria de les guarderies estan subvencionades amb fons privats. Alguns programes reben, per l'intermediari del «Social Services Block Grant Child Care», una subvenció federal administrada per cada Estat. Aquests programes subvencionats a nivell federal tenen com a objectiu ocupar-se de nens que tinguin un retard important en el seu desenvolupament, nens víctimes de crueltats o de maltractes –o en perill de ser-ho–, nens fills de pares que cursen una formació professional o que tenen salaris per sota del nivell de pobresa. En les modalitats d'atenció als nens apareixen dues tendències relativament noves: una és un moviment que va cap a la subvenció per part de la indústria de les guarderies per als fills dels obrers, l'altra una proliferació de centres amb franquícia que estan gestionats com a grans empreses. Als Estats Units hi ha unes 60.000 guarderies, però 8 de cada 10 no accepten nens de menys de 2 anys i no estan autoritzades per rebre'ls. Els reglaments federals de 1980 del Ministeri de Salut, d'Educació i del Benestar relatius a l'atenció a la infància, exigien en aquestes guarderies la presència d'una persona per cada 3 nens menors de 2 anys i una persona per cada 4 nens de 2 anys. Una enquesta del 1981 sobre aquesta reglamentació va mostrar, però, una gran diversitat en les exigències dels Estats en aquest terreny i que només un Estat estava de conformitat amb les xifres recomanades. Sens dubte, els Estats no es sotmeten als reglaments per raons econòmiques. Com que els salaris dels treballadors representen gairebé el 75% de la majoria de pressupostos de les guarderies, els responsables dels programes, davant la disminució dels seus recursos, més aviat intenten reduir que no pas augmentar el personal per atendre la infància. Això no vol dir que els salaris d'aquest personal siguin molt elevats; al contrari, el personal de les guarderies figura entre el 10% dels treballadors més mal pagats dels Estats Units, la qual cosa contribueix a arrossegar un índex de rotació mitjana del personal de gairebé el 36% per any.

Aquesta ràpida rotació del personal comporta una inestabilitat del lligam afectiu entre el nen i l'adult. Aquests canvis no només afecten la relació entre el nen i la persona que se n'ocupa, sinó que també minven les possibilitats de comunicació entre els membres del personal. Les guarderies tenen un caire menys familiar i per a alguns nens poden resultar massa estimulants: pot passar que s'hi exigeixi als nens més conformisme i rutina que a casa. El contacte amb un nombre més elevat de persones augmenta els perills d'infeccions, però les urgències són més fàcils d'afrontar si el personal de plantilla és més



nombrós. Un nombre més gran de treballadores permet sovint un treball d'equip que possibilita crear un ambient favorable i un esperit de cooperació. En una guarderia és realment més freqüent trobar un informe escrit sobre les activitats i el comportament de cada nen, i s'hi estableixen més fàcilment lligams col·lectius que en les guarderies familiars.

Els pares i els seus fills petits passen per regla general molt de temps junts. Es considera que la funció dels pares durant els primers anys del nen pot exercir una influència significativa sobre el seu desenvolupament a llarg termini. Les qualitats que la major part dels pares voldrien veure desenvolupar-se en els seus fills són les mateixes tant si el nen passa la major part del seu temps a casa com si el passa a la guarderia. Dues característiques importants del nen estan influenciades per les experiències precoces: el sentiment de pertànyer a la seva família, el lligam primari amb els seus pares i amb els altres membres de la família; la possibilitat de confiar en la gent i de sentir-se segur lluny de casa seva i amb estranys. La seguretat està basada en el fet que el nen pensa que els seus pares, quan han marxat, tornaran, i confia en aquells a qui l'han confiat els seus pares.

Cal, doncs, que el personal tingui una bona formació i un bon esperit d'equip per fer més fàcil al nen la transició entre casa seva i el medi on és atès fora de casa. Per al nen, el fet de ser separat dels seus pares i confiat a les atencions d'una altra persona, pot constituir un esdeveniment capital. És molt important que les famílies i l'equip de la guarderia mantinguin estretes relacions. Un programa de bona qualitat per als nadons no només ha de contenir allò que és bo per a ells sinó que s'ha de fer extensiu a tota la família. Per suavitzar l'angoixa de la separació, caldrà ajudar els pares explicant-los les atencions que rebran els seus fills i oferint-los la possibilitat de tenir influència sobre la qualitat d'aquestes atencions.

Una col·laboració recíproca i una comunicació eficaç entre els pares i el personal que s'ocupa dels seus fills són essencials. Durant aquests primers anys els nens noten si l'ambient que els envolta és estable, ben reglamentat i coherent. Els pares i l'equip que intercanvien amb freqüència les seves informacions sobre els costums del nen, el seu comportament personal, els esdeveniments de la seva vida quotidiana, contribueixen a donar aquest sentiment de confiança i de seguretat.

S'ha de buscar la manera de prevenir l'angoixa de la separació des de molt abans que el nen vagi a la guarderia. S'ha de convidar els pares a visitar els locals i a observar-los perquè puguin decidir si aquella guarderia és convenient per al seu fill. Durant la visita, parlaran amb el personal i els faran preguntes. Abans de prendre la decisió de confiar el seu fill a la guarderia, cal que els pares es posin d'acord amb el personal sobre les expectatives mútues. S'han d'explicar i han d'estar enteses totes les orientacions del programa, el seu estatut i el seu reglament. Si des del començament els pares i el personal expo-

sen clarament els problemes, si tenen la possibilitat d'intercanviar qüestions, es podran establir sobre una base sòlida relacions agradables, franques, d'ajut i de confiança recíproca i ajudaran el nen a adaptar-se al nou ambient.

Un dels objectius d'un bon programa d'acolliment ha de ser ajudar el nen a construir i a reforçar el seu sentiment de pertànyer a la seva família. Aquest resultat s'obtindrà si els pares mantenen el seu sentiment de pertànyer al nen.

El personal de la guarderia ha d'incitar els pares a prendre decisions sobre de quina manera ha de ser atès el nen a l'escola i ha de discutir amb ells els problemes que es plantegin o les modificacions previstes. El personal ha d'esforçar-se a satisfer les demandes dels pares fins i tot quan es tracti de detalls aparentment sense importància.

És important intercanviar diàriament informacions sobre el nen. Per al personal i per als pares és útil saber com el nen s'alimenta, com dorm, quin és el seu estat de salut en general i quin humor té quan estan separats. Per assegurar la continuïtat de les atencions entre la casa i la guarderia, el personal ha de fer l'esforç d'informar-se de quina manera viu el nen a casa seva, interrogant els pares i fins i tot, si és possible, observant com atenen el seu fill a casa.

Fins i tot quan es confia el nen a una persona que aquest coneix i amb la qual se sent segur, pot experimentar, quan està separat dels pares, un sentiment de desordre, al qual s'ha de saber donar resposta. Portar el nen a la guarderia s'ha de fer progressivament, primer, el nen hi passarà molt poc temps i amb un dels seus pares i, a poc a poc, s'hi quedarà tot el dia. De la mateixa manera, quan un nen ha de canviar d'escola, perquè la seva família canvia de domicili o per qualsevol altre canvi de situació, els pares i el personal de la guarderia han d'organitzar-li conjuntament una transició sense entrebancs. Per a alguns nens pot ser necessària una disminució progressiva del temps que passen a la guarderia. Alguns nens, entre els 9 i els 12 mesos, suporten difícilment la separació. Cal que el personal de la guarderia respecti aquestes dificultats i busqui amb els pares la millor manera de superar-les.

Cal assegurar la continuïtat del personal de la guarderia. Una relació estreta amb la persona que s'ocupa de manera particular del nen pot ajudar-lo a sentir-se globalment segur i això és un factor clau per facilitar el procés de separació. El nen ha de ser rodejat d'una atenció amorosa i càlida que li permeti sentir-se un ésser únic. Quan arribi a l'escola, ha de poder estar algun temps sol amb la persona que se n'ocuparà, que el reconfortarà i el protegirà, i això l'ajudarà a resistir la separació. El comportament de la persona que l'aculli ha de ser coherent i l'ambient que l'envolti, estable.

Des que un gran nombre de pares que treballen fan que altres persones atenguin els seus fills, alguns investigadors han assenyalat que en un nen massa petit, el fet de ser atès per altres persones pot tenir repercussions psicològi-

ques molestes; que els nens confiats a substituïts de la mare corren el perill de tenir lligams afectius menys sòlids amb la seva mare. Els resultats d'aquestes investigacions han tingut un gran ressò als Estats Units, on actualment la meitat de 1.600.000 mares de nens petits que viuen al país tenen una activitat professional. La majoria dels investigadors estan d'acord a considerar que, almenys durant els primers mesos de la seva vida, els nens semblen estar millor quan una sola persona i sempre la mateixa -de manera ideal, un dels pares- se n'ocupa. Per als nens petits que estan a la guarderia, el nombre de nens en relació al nombre d'adults té molta importància, i hauria de ser de 3 a 1. La quantitat de nens per grup encara és més decisiva. Si el grup és de més de 10, els nens de 2 anys no poden expandir-se.

La controvèrsia actual afecta els nens de menys de 18 mesos que són atesos fora de casa vint hores o més a la setmana. Segons els investigadors, a aquesta edat, que és la més crucial per al desenvolupament, la inseguretat dels nens pot augmentar pel fet que altres persones tinguin cura d'ells. En canvi, el psicòleg Jay Belsky de la Universitat de l'Estat de Pennsylvania, coautor d'un informe publicat el 1978, va dir en les seves conclusions que pot ser molt bo per als nens petits que els atenguin altres persones, i que si l'atenció és de bona qualitat pot fins i tot tenir una influència afortunada sobre els nens d'ambients socials desfavorits. Tanmateix, aquest estudi i alguns altres estaven fets en guarderies d'excel·lent qualitat, en general escoles de dins les universitats. Després es van començar a observar ambients menys seleccionats. Alguns dels primers resultats van ser desconcertants. És probable que els nens de les guarderies continuïn estant més ansiosos fins i tot quan el seu pare o la seva mare torna a buscar-los. Alguns van evitar deliberadament la seva mare.

El setembre de 1986, Belsky va arribar, contràriament a les seves anteriors posicions, a la conclusió que els nens que passen més de vint hores a la setmana amb un substituït de la seva mare durant els primers divuit mesos de la seva vida corren el risc de sentir-se insegurs en els seus lligams afectius amb la seva mare.

Va demostrar que aquests nens probablement es tornarien no cooperatius i agressius durant els seus primers anys d'escola. La psicoanalista Isabel Paret de Princeton, New Jersey, està d'acord amb les conclusions de Belsky. Explica que les seves investigacions l'han dut a pensar que «no hi ha dubte que els nens no estan bé a les guarderies sigui quin sigui el desig de les famílies modernes de pensar el contrari». Com més petit és un nen, diu, més necessitat té, per desenvolupar-se harmoniosament, d'una relació individual sòlida amb un adult.

Nombrosos especialistes del desenvolupament del nen estan, però, completament en desacord amb aquest punt de vista. Especialistes de Yale, de Harvard, de la Universitat de Virginia i de la Universitat de Califòrnia, a Los Angeles, van defensar que els aspectes més importants de l'atenció als nens petits són la continuïtat i la qualitat i no l'edat en què comença. Altres autors avancen

que probablement el professor Belsky dona al fet de deixar els nens perquè els atenguin la responsabilitat de dificultats que ja existien amb anterioritat. Tots estan d'acord a pensar que per resoldre aquest problema s'han de fer altres investigacions. A més, la influència més significativa d'aquesta circumstància probablement es manifestarà sobre els seus comportaments d'aquí a uns anys, quan aquests nens seran pares. Edward Zigler, director del «Yale's Bush center in Child development and Social policy», diu que només aleshores «constatarem en quina mesura va ser afectat el procés de lligam afectiu». Els investigadors de la propera generació afinaran més les preguntes, aprofundint més en les raons que fan que molts nens quan tenen substituïts de la mare es desenvolupin bé, i que d'altres en pateixin.

Els experts comencen a inquietar-se pel doble sistema d'atenció als nens que ha fet la seva aparició als Estats Units; els més afavorits tenen atencions de bona qualitat i els altres es conformen amb una situació mediocre. Alguns Estats estan començant a dur a terme una acció per prevenir aquesta situació. Massachusetts, ajudat per una economia en plena expansió, ha organitzat amb el suport dels empresaris, de les administracions escolars, dels sindicats i de les organitzacions sense ànim de lucre, un programa destinat a multiplicar i millorar la instal·lació de llocs d'atenció als nens. A San Francisco, Califòrnia, s'ha exigit que els promotors immobiliaris de grans locals comercials nous i d'establiments hotelers, facin en els seus terrenys la previsió d'un centre per atendre els nens o bé que paguin al servei de protecció de la infància de la ciutat 1\$ per peu quadrat (un peu = 0,31 m.). Com que aquests programes a nivell dels Estats són excepcions, un cert nombre de dirigents polítics i de grups de pressió reclamen una intervenció federal. L'estiu passat (1987) una coalició de 64 grups va proposar un projecte de llei nacional, complet i detallat, per a la protecció de la infància, on demanava un augment dels subsidis d'ajut a les famílies amb ingressos baixos i mitjans per tal que puguin fer atendre els seus fills. És la primera temptativa d'un projecte de llei d'aquestes característiques després d'aquell que va ser vetat pel president Nixon el 1971.

«Qui s'ocuparà dels nens?» Als Estats Units, en aquesta època de famílies amb salari doble o de famílies d'un sol progenitor, aquesta és una qüestió urgent. Un esforç planificat per posar a disposició de les famílies un ventall d'ajuts i de serveis d'atenció als nens, pensats per respondre al mateix temps a les necessitats dels pares i a les necessitats del desenvolupament del nen, representaria un nou compromís a favor del benestar dels nostres ciutadans més petits i del futur del nostre país. Els problemes que s'han d'afrontar per a l'èxit d'aquest projecte són nombrosos i difícils de resoldre. Però des d'ara ha arribat ja el moment dels nens petits. Ja és hora de començar a respondre a les seves necessitats.

**J.F.**  
 Responsable  
 Programes desenvolupament  
 San Francisco, USA

visca la pepa!

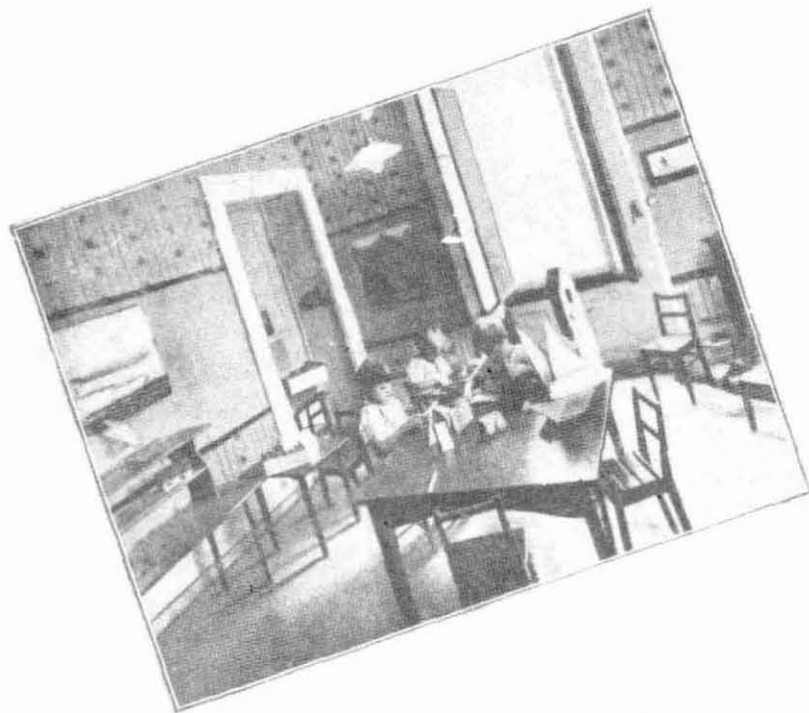
Tal com van  
les coses ...

i tenint en compte  
que el món gira molt  
depressa ...

... encara ens  
jubilaran abans  
a nosaltres que  
als nostres mestres!



TERESA DURANGO



escola 3-6

## TEMPS ERA TEMPS... APRENDRE DE PARVULISTA a l'Institut «J. J. Rousseau»

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Al redós del prestigiós Institut «J. J. Rousseau» de Ginebra es produí una de les més coherents propostes de formació d'educadors parvulistes. L'Institut aplicava el que ensenyava: aprendre activament. Les futures parvulistes eren situades des del primer moment enfront de problemes pràctics durant els seus dos anys de formació. L'activitat del parvulari feia sorgir qüestions i necessitat d'informació que portava a fer realitat allò que assenyalava Claparède, el director de l'Institut: «cada lliçó ha de ser una resposta».

Les alumnes de primer curs es distribuïen per cada una de les activitats en què era organitzat el parvulari. Aquestes eren pensades a la manera dels nostres «racons». Hi havia una sala de construcció, una altra de modelat, una de càlcul, una de llenguatge, etc. En cada un d'aquests recintes els infants es podien dedicar lliurement i creativa a les activitats allà propiciades.

Cada alumna-educadora passava un mes en cada activitat. A la fi del mes havia de fer una monografia de les seves observacions, de les dificultats que havien sorgit, de com les havia resolt... Aquesta reflexió crítica obligava a una constant col·laboració amb les altres educadores. Així l'alumna-mestra que estava al lloc destinat a la plàstica i estudiava els dibuixos dels nens li calia conèixer els treballs i comportament de cada nen en els altres àmbits d'activitats. Així podia anar elaborant la seva monografia sobre l'evolució del nen a través de l'observació i amb l'ajut de la formació teòrica que sobre els períodes de desenvolupament infantil rebia a les classes de l'Institut, que així es convertien en guies d'aquella observació.

Els nens en la seva activitat reptaven l'educadora amb les seves preguntes i observacions. Aquest repte era considerat com un dels problemes més interessants per a l'educador: saber alimentar i estimular l'esperit de curiositat del nen un cop eren conegudes les seves necessitats. La conveniència de recórrer a la documentació i a la biblioteca per part de la mestra n'eren una de les seves conseqüències.

Durant el segon curs de la diplomatura les alumnes –moltes d'elles ja mestres– es-

tudiaven a través de temes particulars de la seva elecció: per exemple el mètode Decroly, la iniciació a la matemàtica, etc.

Un cop per setmana es realitzaven unes sessions de dues hores per a l'estudi del material emprat pels nens i dels diferents mètodes (Fröbel, Montessori, Decroly, Dewey, etc.). Tot el material didàctic era a disposició de les alumnes. Unes altres hores setmanals es reservaven a la preparació guiada de material d'ensenyament i joc a voltes adreçat a corregir les dificultats d'un nen concret.

Les futures parvulistes feien també a la *Maison des Petits* l'aprenentatge de jocs d'aire lliure, jardineria, preparació de passeigs, visites o excursions.

La idea central que presidia la formació de les parvulistes era que «les lleis de la psicologia del nen li dictaran les lleis de la psicologia del mestre».

### L'Institut J.-J. Rousseau

La *Maison des Petits* o Casa dels Nens era l'escola experimental de l'Institut «J. J. Rousseau» de Ciències de l'Educació, creat el 1912, que ha estat un dels pilars de la fonamentació científica de l'Escola Nova. Només cal recordar que hi treballaven Claparède, Bovet i, més modernament, Piaget.

L'Institut nasqué com a institució privada, fundada per E. Claparède, com a escola de pedagogia i centre d'investigació adreçat al desenvolupament de la psicologia infantil i de la pedagogia experimental. La qualitat de la seva tasca el convertí en el centre d'investigació pedagògica més prestigiós d'Europa. El 1927 el cantó de Ginebra li encarregà la formació dels mestres d'aquell estat i el 1929 es vinculà a la Universitat de Ginebra, tot mantenint la seva autonomia.

A les seves aules es formaren mestres d'arreu d'Europa, convertint-se en una vertadera escola de mestres internacional. Molts foren els mestres catalans que acudiren a les seves aules, com Pau Vila, Rosa Sensat, Pere Rosselló i Alexandre Galí, per citar-ne només alguns. L'Institut organitzava diplomatures d'especialització amb un mínim de dos anys d'estudis. Una de les primeres a organitzar-se fou la d'educació de pàrvuls. Ja el 1913 l'Institut creava la *Maison des Petits* que tant contribuï a dotar el parvulari modern d'unes bases científiques basades en l'observació i l'experimentació controlada. Tot partint del fet que el nen no pot obtenir aprenentatge a través de les experiències d'altres, sinó sols després d'haver fet experiències personals amb els objectes i el joc, dins un clima de llibertat que «permeti al nen seguir el seu camí», tal com afirmaven M. Audemars i L. Lafendel, les parvulistes que dirigien la *Maison des Petits*.<sup>1</sup>

J.G.A.

1. Per a una més àmplia informació vegeu ROSSELLÓ, Pere. *El Instituto J. J. Rousseau*. Madrid. 1923 i AUDEMARS, M; LAFENDEL, L. *La Casa de los Niños*. Madrid.





escola 3-6

## «DINS LA FOSCA, TOT D'UNA...»

**Es pretén fer una petita reflexió sobre les possibilitats de la utilització didàctica de la llum en nens de 3 anys a través del fenomen de la natura «la foscor» (nit) i de la llum artificial (les llanternes).**

**Es basa en l'observació d'una activitat amb llanternes, feta durant una de les dues nits de campaments pels nens d'una escola de la perifèria de Barcelona.**

TERE MAJEM

Els meus objectius pel que fa als coneixements que volia que assolissin els nens eren de donar-los un espai favorable que els permetés de descobrir la llum que els envolta, amb diversos mitjans i estímuls naturals i artificials tant a dins com a fora de l'escola.

Que poguessin experimentar amb la llum i adquirir les nocions vivencials de «claror» i «foscor» entre les moltes que els podem oferir i que podem observar tot recollint i reforçant la seva curiositat natural i el seu desig constant de descobrir totes les coses.

Pel que fa als objectius didàctics que m'havia proposat, volia afavorir una situació en què poguessin experimentar el petit raig de llum de la llanterna en la immensitat de la nit. Estant a l'aire lliure com estàvem, jo podia observar ara les seves reaccions davant d'aquest fet, què feien, què deien, com es movien, com es relacionaven.

D'aquesta manera, podia també potenciar en ells l'experimentació, la creativitat, l'expressió.

## La marxa a campaments

Quan ens preparàvem per marxar de campaments entre tots vam pensar en les coses que ens emportàrem, les de cadascú i les de la classe. Tant unes com altres haurien de ser-nos útils i ens haurien de permetre passar uns dies divertits i plens de sorpreses.

Entre aquestes coses hi havia les llanternes. Quantes coses podríem fer amb elles! Reconèixer els racons de la casa de colònies, orientar-nos si ens desorientem a la nit..., com que havíem dit que sortiríem a fer una petita excursió quan es fes fosc, ens hauríem d'endur les llanternes per descobrir què hi ha enmig de la foscor...

Un cop recollits tots els seus suggeriments em vaig posar a preparar l'observació. Per treballar de manera fiable, vaig pensar que mentre passejaríem enregistraria en cassette les converses dels nens, faria diapositives i així podria reconstruir l'observació amb les meves companyes. D'aquesta manera podria jugar i dialogar amb ells.

### «In situ»

Després de sopar sortim a fer un passeig al jardí i cada nen porta la seva llanterna. Som 14 nens i 4 educadors.

Ens posem les jaquetes perquè la nit és fresca, per bé que serena. Cadascú agafa la seva llanterna; tothom està content, emocionat i sorprès alhora. Sortir de nit a passejar té la seva emoció i més si es fa amb llanternes.

Prèviament hem quedat que ningú no encendrà les llanternes fins que jo els ho digui, perquè primer mirarem el cel, les estrelles, la foscor: en una paraula observarem com és la nit.

Un cop són al jardí alguns se senten insegurs i s'apropen a nosaltres; els abracem i parlant baixet els dic que anirem en silenci per escoltar (el silenci) de la nit.

-Sííí... -criden alguns.

L'Ivan diu:

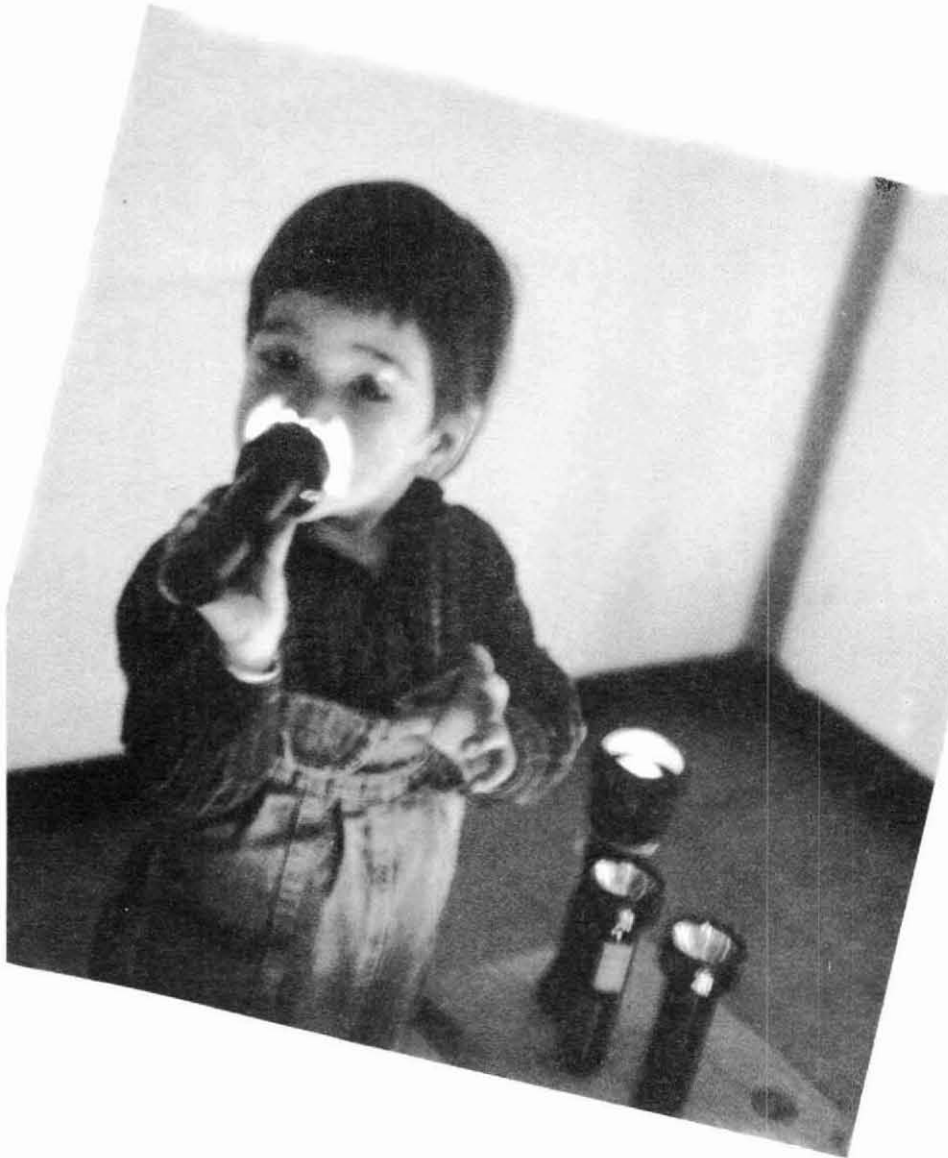
-Tere, està curo...

-Sí, però yo veo... -respon la Judit...

-Yo también, yo también veo -deien els altres...

Fem una estoneta de silenci molt emocionant. I aprofitant aquest moment d'atenció, la Viqui (l'altra educadora) els fa un petit comentari sobre com veiem les coses quan és de dia i com les veiem quan és de nit.





Anem comentant coses i el Cristian diu:

*-Allà arriba està el cielo, pero no se ve...*

La Judit ràpidament li respon:

*-Sí que se ve...*

La resposta de la Judit provoca cridòries...

Recullo aquesta discussió i aprofito per fer-los observar què veuen en el cel... potser alguna estrella. La nit és molt clara i es veuen les estrelles i la lluna. Entusiasme general i tots volen dir-hi la seva... Si l'estrella és seva, si n'hi ha moltes o poques... Cantem la cançó de «La lluna, la pruna...».

En Cristian se m'acosta i em pregunta assenyalant les estrelles...

*-Tere, ¿son de papel?...*

*-Són de llum* -li dic. Tot seguit afegeixo que les veiem petites perquè estaven molt lluny...

(Més tard, pensant en aquesta pregunta tan maca, vaig deduir que havia fet una relació associativa a les que per Nadal havíem posat a la classe).

Encenem les llanternes -alguns no poden resistir la temptació- i comencem un petit passeig per descobrir el camí de la claror de la llanterna. Tenia molta emoció...

Recullo alguns comentaris:

*-Así no me caigo.*

*-Qué miedo, ¿y si viene un lobo?*

*-Aquí no hay lobos.*

*-Esta linterna es la de mi papá para trabajar.*

*-Te veo la cara.*

*-Es una luz.*

*-Tengo una mano...* -diu en David acostant-se la llum a la mà.

*-Pero no quema,* continua dient.

*-Mi linterna llega hasta allá arriba (cel).*

Alguns salten amb la llanterna a la mà fent moviments rotatoris amb el braç com si dibuixessin. Observant l'estel de llum de les llanternes.

L'Albert entusiasmat diu:



-*Estamos dibujando.*

-*Sííí, dibujamos, van cridar alguns.*

-*Yo una rodona...*

- *Y yo...*

Mentrestant tots encenem i apaguem la llanterna, s'ho passen la mar de bé amb aquesta sensació, se l'acosten a la cara, o a la cara d'un altre..., etc.

Entrem a la casa amb les llanternes enceses i en entrar a l'habitació en lloc d'encendre el llum cadascú busca el seu llit amb la llum de la llanterna.

La majoria s'adormen amb la llanterna a les mans.

L'activitat ha estat molt maca, potser més del que ens esperàvem segurament perquè els nens sempre donen més i constantment et fan descobrir tot allò del que són capaços.

Han descobert un aspecte nou, la llum de les llanternes dins la foscor de la nit en un espai immens i desconegut.

Han demostrat les seves descobertes, sensacions i emocions comunicant-les verbalment, establint relacions entre els fenòmens i les coses.

Han anat interioritzant vivències i descobriments, en certs moments els han donat plasticitat.

Ha estat interessant observar com anaven descobrint la manipulació de la llanterna per ells mateixos, conscienciant el seu mecanisme, fruïnt-ne àmpliament.

Totes aquestes activitats afavoreixen l'autonomia dels nens i tenen grans possibilitats que a cops no sabem aprofitar o treure'n tot el rendiment que caldria. Així i tot la iniciativa del nen ens ajuda a ampliar-la.

El conjunt de les situacions observades ens dona un marc referencial per poder ampliar-les i planificar-ne de noves.

D'altra banda, la llanterna és un element molt interessant i atractiu per al nen tant per la seva manipulació com pels seus efectes. És la llum artificial feta a la seva mida.

Les llanternes són un material didàctic amb moltes possibilitats, que combinades amb d'altres materials ofereixen un ventall molt ampli de recursos educatius, recreatius en el món de la plàstica.

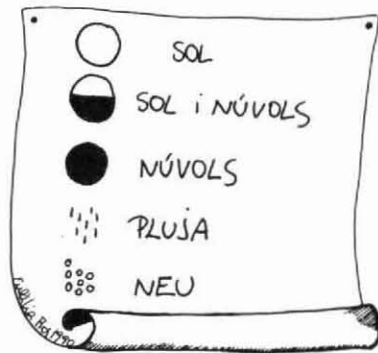


# bones pensades

## Sol, pluja o vent?

## El llibre del temps (I)

Apunteu en un calendari construït per vosaltres el temps que fa segons el codi de signes meteorològics que haureu decidit d'utilitzar:



*El llibre del temps per fora...*



*...i per dins.*

Aquest exercici es pot anar fent al llarg de tot el Parvulari. A primer curs es pot introduir la comparació de les dades d'un dia i un altre, d'una setmana i una altra...

Del recull d'aquestes dades us en sortirà el que anomenem: LLIBRE DEL TEMPS.

## EL NEN PETIT I LA TELEVISIÓ

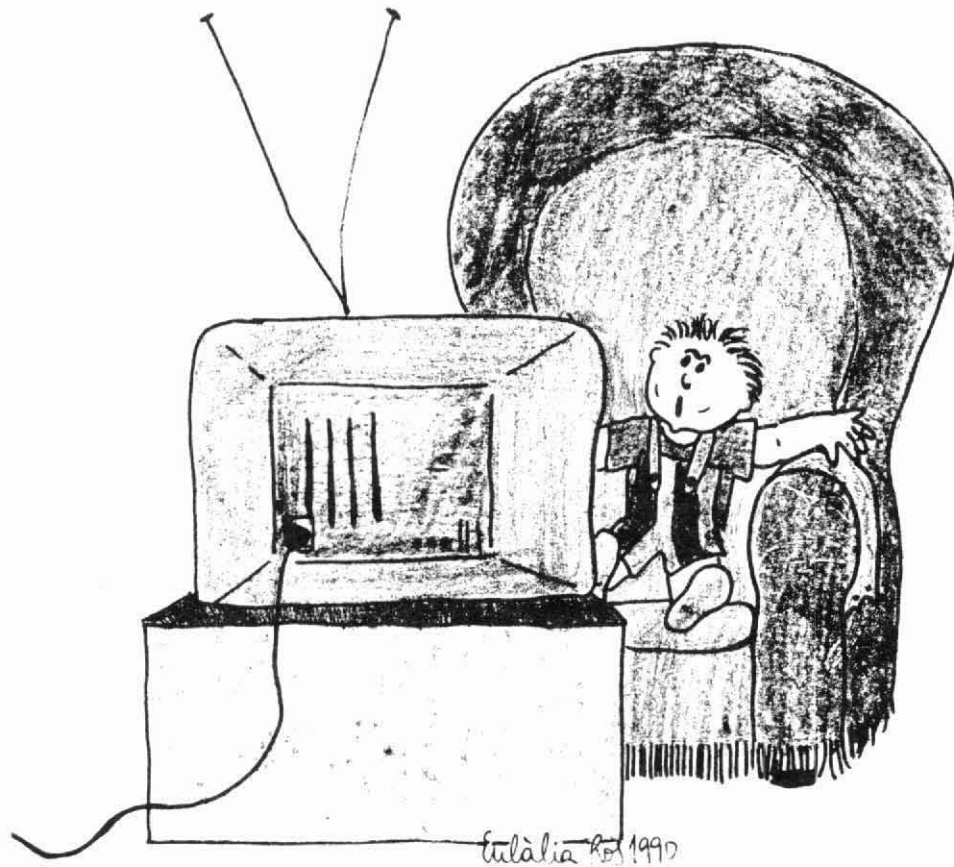
**La televisió és un dels pocs mitjans que permet al xiquet l'accés directe sense l'ajuda de l'adult. La televisió ha generat en els telespectadors infantils que han crescut amb el mitjà unes enciclopèdies culturals amb referents diferents a la generació anterior, uns nous i altres amb continguts ben diferents.**

GEMMA LLUCH

La televisió és un mitjà de comunicació present en la vida quotidiana dels infants des de ben menuts, un mitjà de comunicació amb característiques singulars que no presenten els altres productes de comunicació, educació o entreteniment adreçats als petits. El procés de comunicació entre, per exemple, el llibre o el cinema i els infants passa abans necessàriament per la família o l'escola. Uns aconsellen i els altres són posseïdors o coneixedors dels mecanismes imprescindibles per accedir-hi. Si un xiquet o xiqueta vol aconseguir un llibre nou haurà de disposar d'uns diners, d'un temps per comprar-lo, conèixer una llibreria que compte amb un apartat dedicat als llibres que li agraden i, si és menut, necessitarà de la companyia d'un adult per visitar-la, sense parlar d'un bon consell per tal que el llibre elegit li agrade, tot això suposant que ja tinga fet un mínim aprenentatge que li permeta interpretar i gaudir del contingut d'aquelles pàgines.

La televisió fa prescindible aquest pont que els altres mitjans necessiten entre consumidor i producte: el xiquet, des de ben menut, té un accés directe al botó que engega el mecanisme de la comunicació televisiva, al comandament a distància que li dóna accés a qualsevol programa. Però aquest accés és enca-





ra més directe per una sèrie de característiques inherents a aquest mitjà àudio-visual: el petit telespectador no ha de fer l'esforç d'un aprenentatge anterior, no necessita els diners ni la companyia d'un adult per accedir-hi i, a més a més, el producte li és ofertat en les hores que l'escola li deixa lliures i en el lloc on habitualment viu fora de l'escola: sa casa.

La televisió se'ns presenta com un mitjà omnipresent en la vida dels xiquets i xiquetes d'avui. En el curs de les darreres generacions ha ampliat la riquesa de referents culturals i vivencials dels xiquets: robots i tecnologia, informació sobre el cos humà o la història de la humanitat... restringint-ne d'altres, perquè no és estrany que un xiquet actual conega millor la vida que realitza un lleó d'una reserva africana que el pollastre que temps enrera el seu avi o àvia alimentaven al corral. Però la televisió no només ha contribuït a crear enciclopèdies culturals amb més amplitud de referents que les generacions anteriors, sinó que també n'ha canviat el contingut d'alguns que semblaven comuns.

Aquesta idea pot ser la que més ens preocupe com a adults: quins són els mons possibles que generen els programes infantils? Quin és el contingut dels seus referents culturals?

Bàsicament podem parlar de dues menes de mons possibles generats per la programació infantil, el primer, un món ficcional versemblant que crea les seues regles d'acord al món real; el segon, transgressor d'aquestes regles, un món també ficcional però inversemblant. El problema és com omplir de contingut aquests conceptes antagònics quan fan referència al món de la televisió i aquest món s'encabeix dins de l'experiència d'un telespectador que ha crescut amb ella. «S'estima versemblant allò que és previsible. Pel contrari, es jutjarà inversemblant allò que el telespectador no pot preveure, siga per la història o per la màxima». Aquesta definició apuntada per Aumont (1983:144) ens ajuda a pensar que, tot i semblar paradoxal amb el món real, el xiquet que coneix i interioritza en la seua enciclopèdia cultural els codis de funcionament dels Mons Possibles oferts pels serials televisius pot trobar versemblant, per exemple, que l'ocupant d'un cotxe després d'escenes de forta violència i una caiguda des d'una muntanya altíssima la càmera enfoque el gran forat que el cotxe ha deixat al terra, i entre el fum aparega el protagonista levant-se la pols dels pantalons i en un estat de salut envejable i continue l'acció. Aquest és el món versemblant. L'estrany, l'inversemblant, seria veure un protagonista mort per aquest «simple» accident amb el cotxe. Si el telespectador infantil reservarà aquestes regles de versemblança només per a lectures televisives sense contagiar les seues lectures de la realitat, és un punt de discussió i estudi encetat. Perquè el telespectador estableix la versemblança no pas en funció de la realitat sinó dels textos anteriors, és un efecte del corpus ja vist i institucionalitzat. Corpus essencialment integrat per les sèries anteriors que sovint

han incorporat elements del cinema –cinema adreçat i consumit pel mateix telespectador– i la publicitat.<sup>1</sup>

Però la diferència entre els referents actuals dels infants generats per la televisió i els dels adults, generats per altres mitjans, planteja encara un altre problema major. La xarxa de producció televisiva és pensada per a un públic massiu i intercultural. El producte televisiu –els programes infantils– han d'acomplir una sèrie de característiques que els adapten a un major nombre d'espectadors: el xiquet rep a través de la pantalla dibuixos animats japonesos, americans i uns pocs de francesos; sèries d'acció americanes... i tots vehiculats en una llengua o altra segons la tecla pitjada, perquè l'elecció de la llengua no diferencia el producte. La utilització d'una o altra llengua no presuposa, com sí passava amb l'explicació de rondalles o contes populars, la transmissió de conceptes i idees arrelades al seu medi, només és un vehicle de productes pensats per a uns telespectadors diferenciats, no per a les cultures i històries socials a les quals pertanyen, sinó diferenciats per edats, desenvolupaments cognitius i gustos televisius que la mateixa televisió ha engendrat i alhora ha unificat. Només d'aquesta manera un producte podrà ser vist pel major nombre de persones de diferents països, només així els guanys seran majors amb un menor pressupost.

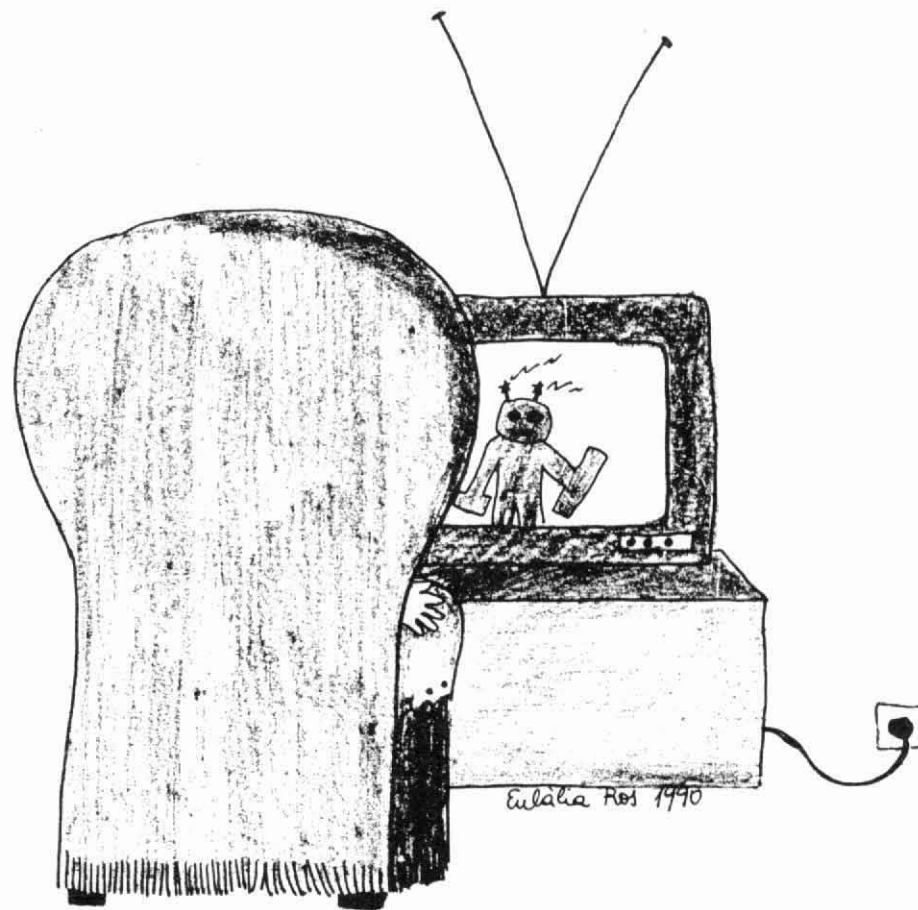
Un nou mitjà amb una importància ben gran, no sols pels canvis d'hàbits quotidians que genera, sinó també pels canvis en les enciclopèdies culturals dels seus telespectadors, que influeixen en la seua visió del món, en els seus gustos i en els seus aprenentatges.

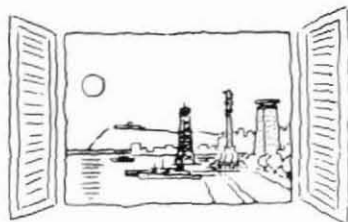
G.L.

1. La televisió genera un lector especialitzat al qual se li presuposa la capacitat de copsar el diàleg amb els altres mitjans. Però un problema afegit apareix quan el diàleg proposat s'estableix amb la literatura de tradició oral i els contes clàssics de la literatura infantil, problema no només referit al canvi de contingut dels referents comuns sinó també als canvis que genera en la nova literatura adreçada a aquest telespectador. Part d'aquesta idea s'arregla a *Per a qui escriuen els autors de literatura infantil*, «Revista de Catalunya», núm. 18 (abril, 1988) i *Fantasmas, vampiros y otros monstruos literarios*, CLIJ, núm. 2 (gener, 1989).

#### Bibliografia:

AUMONT, Jacques i altres. *Estética del cine*. Barcelona. Paidós, 1985.  
ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona. Lumen, 1965.  
ECO, Umberto. *La estrategia de la ilusión*, Barcelona. Lumen, 1983.  
REARDON, Kathleen K. *La persuasión en la comunicación*, Barcelona. Paidós, 1981.  
SALVADOR, Vicent i altres. *Teletextos (Lecturas de teoría de la comunicación)*, València. Universitat de València, 1989.





*Barcelona*

AULA  
OBERTA

El programa BARCELONA AULA OBERTA, patrocinat per l'Ajuntament de Barcelona, ofereix a les escoles de fora de la ciutat la possibilitat de fer una estada de dos o cinc dies durant els quals Barcelona es converteix en una gran aula on aplicar els coneixements i les experiències dels joves escolars.

## **ITINERARIS MONOGRÀFICS**

(Un dia i mig)

- |  |  |
|--|--|
| 1.- BARCELONA OLÍMPICA                     | 9.- BARCELONA I LA CIÈNCIA                     |
| 2.- BARCELONA I EL MAR                     | 10.- BARCELONA I EL CONTROL DEL MEDI AMBIENT   |
| 3.- BARCELONA I ELS GRANS SERVEIS          | 11.- BARCELONA I LES NOVES TECNOLOGIES         |
| 4.- BARCELONA I EL COMERÇ                  | 12.- BARCELONA I ELS MITJANS DE TRANSPORT      |
| 5.- DESENVOLUPAMENT URBANÍSTIC A BARCELONA | 13.- BARCELONA I ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ    |
| 6.- ROMÀNIC I GÒTIC A BARCELONA            | 14.- ESTUDIAR A BARCELONA                      |
| 7.- MODERNISME A BARCELONA                 | 15.- INSTITUCIONS POLÍTIQUES A BARCELONA       |
| 8.- L'ART CONTEMPORANI A BARCELONA         | 16.- MÚSICA I ARTS DE L'ESPECTACLE A BARCELONA |

## **ITINERARIS GLOBALS**

(Quatre dies i mig)

- 1.- BARCELONA CIUTAT

### **PER A MÉS INFORMACIÓ:**

SECRETARIA TÈCNICA Tel.: (93) 318 92 62

Horari: de 9 a 14 i de 16 a 19 hores.



Ajuntament de Barcelona

## VIOLÈNCIA CONTRA L'INFANT

### Els maltractes intrafamiliars

JORDI COTS I MONER

L'abordatge de maltractaments intrafamiliars ha de situar-se en el si d'una visió general del problema. Hem de prevenir-nos, però, contra certa tendència que existeix, que considera els maltractaments com un fenomen prioritàriament intrafamiliar i situa en segon terme els actes de violència, negligència i d'explotació comesos per altra classe de persones. Correríem el risc de fomentar un sentiment «anti pares» certament perillós.

Aquesta observació es va fer durant els debats del Projecte de Convenció de les Nacions Unides sobre els drets dels nens.

La premsa, acostumada a proporcionar-nos notícies de maltractaments intrafamiliars, evoca cada cop més casos perpetrats per altres persones: nois grans respecte a nens petits; intents de crueltat inimaginable com ara és el cas de filmar les tortures i la mort d'un nen...

Hauríem de recordar també que el concepte general de «violència en el si de la família» comprèn, a més a més dels nens, les dones, els ancians i els disminuïts.

El fenomen de maltractaments intrafamiliars està ple de contradiccions. Potser són els més coneguts, els més dramàtics. De manera especial ens deixen perplexos, ja que la família hauria de constituir un entorn de calidesa des d'on es proporciona el desenvolupament harmònic del nen; i malgrat tot, en la intimitat, en el secret, en definitiva en la impunitat de la llar han tingut lloc atrocitats inexplicables. Aquest fet és un atemptat contra la imatge de la família. Es parla de crisi i fins i tot de mort de la família, alhora que a la família se li reconeix i atribueix el complement al tractament de diversos mals de caràcter social (per exemple: l'acolliment familiar).

No em pertoca a mi referir-me al concepte de família o a l'etiologia dels maltractaments intrafamiliars. Diguem-ne que, per seguir una línia en la present exposició, acceptaria la definició de família com aquell grup format «per totes aquelles persones que conviuen habitualment dins la llar del nen», i que es

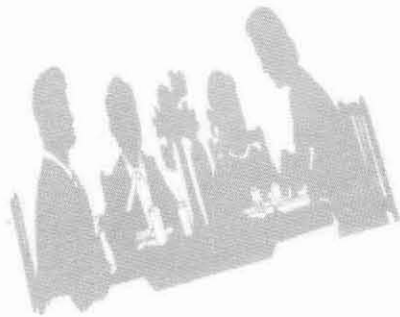


Temes d'Infància, és una col·lecció de llibres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Vol esdevenir un instrument de treball, una aportació més a aquest compromís col·lectiu que molts professionals han pres per convertir en realitat el projecte per a una bona atenció educativa al nen petit.

**NOVETAT**

in-fàn-ci-a  
educació de l'infant

El context socio-familiar  
en l'educació de l'infant



Temes d'Infància, és una iniciativa conjunta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i la Diputació de Barcelona.

troben respecte a ell en una relació d'autoritat que pot «afavorir» els maltractaments. En aquest cas, formarien part del grup els pares units pel matrimoni, les unions consensuades, les famílies monoparentals, les persones que arriben a la llar per canvis de parella, els pares adoptius i fins i tot les famílies acollidores de nens.

Diguem-ne també que l'estudi dels maltractaments intrafamiliars va lligat de manera indissoluble a la preocupació per la protecció de la família. És aquesta la línia del Consell d'Europa i de les Nacions Unides. De fet, qualsevol progrés en el camp de la investigació de l'etiologia dels maltractaments intrafamiliars hauria de comportar un progrés en la capacitat general per criar els fills.

La dimensió històrica del tema és un aspecte fonamental. En aquest sentit hem de fer constar que manca una Història de la Infància elaborada des de la nostra realitat. Aquesta disciplina específica s'ha desenvolupat molt a la realitat anglosaxona.

Tots sabem que els maltractaments envers els nens han existit sempre; que els nens han estat objecte d'una brutalitat i d'una indiferència esgarrifosa. Ara bé, el fenomen amb què ens hem d'enfrontar nosaltres coincideix amb el període històric de màxima valoració de la infància.

Podríem preguntar-nos què és el que persisteix, encara avui dia, de les èpoques passades, de les formes alternatives a l'infanticidi, pràcticament tolerat fins el segle XVIII. Segle en què Rousseau «inventa» la infantesa i la Revolució Francesa afirmà que els infants només tenien drets. Es tractava, però, només d'avenços en el món de les idees. L'època napoleònica significarà el retorn al poder absolut i tradicional del pare de família, visió que va infiltrar-se en alguns Codis Civils (d'entre ells el nostre, que fins fa poc no s'ha desfet d'aquest llast).

La gran misèria del nen de la Revolució Industrial va suscitar unes quantes reaccions socials. Amb el segle XX apareix una nova sensibilitat i sorgeixen noves professions, orientades a la infància: jardineres, puericultores, educadores especialitzades, assistents socials, treballadores familiars. És el naixement de la preocupació per l'estudi empíric del fenomen que ens ocupa, per part d'aquesta Història.

I en aquest context, els maltractaments perduren.

És difícil que el nen es converteixi en subjecte de drets. Dos importants textos internacionals ho han pretès. L'un, en el període d'entreguerres: la magnífica «Declaració de Ginebra», resultat d'una iniciativa privada, que la Societat de Nacions adoptà com a pròpia l'any 1924. L'altre, la «Declaració Universal de les Nacions Unides», l'any 1959.

Honestament, crec que amb els textos citats no pot parlar-se encara del nen com a subjecte de drets. Potser sí com a protagonista o objecte de protecció.

El Dret està canviant. La Declaració de 1959 ja representava una revisió del Dret de Família. Les legislacions revisen i controlen l'exercici de la Pàtria Po-



testat per tal que es converteixi en una funció educadora al servei del nen. En el nostre país, una modificació recent del Codi Penal intenta tipificar els maltractaments familiars.

Al voltant de l'Any Internacional del Nen (1979) es varen publicar dos documents importants del Consell d'Europa. El primer, la Recomanació núm. R (79) 17 del Comitè de Ministres, que reafirma la necessitat de limitar els drets dels pares, tutors i guardians dels nens; establint en dos annexos un programa per tal de prevenir, detectar, intervenir, formar personal i apuntar suggeriments per a investigacions. El segon, la Recomanació 874, de l'Assemblea Parlamentària, del 4 d'octubre de 1979, que entre d'altres coses demanà, com a mesura preventiva, que s'organitzés durant els darrers anys de l'escolaritat obligatòria una educació per la paternitat. És significatiu que, per la seva banda, les Nacions Unides publicuessin en un mateix any, el 1985, la Resolució 1985/29 (23<sup>a</sup> sessió plenària, del 19 de maig), relativa a la família en general, i una altra Resolució del 29 de novembre dedicada a maltractaments intrafamiliars, especialment de dones i nens.

Pot ser, però, que el punt àlgid d'aquest procés, a nivell internacional, constitueixi el projecte de Convenció de les Nacions Unides referent als drets dels infants. Després d'un treball de deu anys, iniciat durant la vigília de l'Any Internacional del Nen, es va elaborar un document. Els maltractaments intrafamiliars són objecte de l'article 19. Però el més interessant és que l'article anterior, el 18, tracta de l'aptitud de la família per educar els fills; i que especialment el projecte de Convenció atorga als infants drets civils i polítics, per primer cop; amb la qual cosa es pot assegurar el propòsit de convertir el nen en un veritable *subjecte* de drets.

Tal com pretenia l'esmentada Recomanació del Consell d'Europa, potser amb tot això s'hagi arribat a «precisar els drets del nen com a membre diferent en la família». A partir d'aquí s'haurà de fer camí per tal de situar l'infant en el lloc on li correspon dins l'àmbit familiar, i el secret o intimitat de la llar ja no serà sinònim d'impunitat.

Però no n'hi ha prou només amb la llei; la llei és solament un instrument. Cal una concepció de la infància que sigui la base de qualsevol acció; una concepció senzilla, que signifiqui l'acceptació de la infància com a tal, que no idealitzi el nen, que no li atorgui privilegis, sinó que doni amb tota la naturalitat –i potser és això la cosa més difícil– el lloc que li correspon dins la societat. La infància és un grup vulnerable, però també ho són els vells, moltes dones i altres grups d'adults. Possiblement podríem abreuçar dient que el nen té dret a ser nen, i en el moment en què li correspon, de la mateixa manera que té dret a deixar de ser-ho quan arribi el moment.

**J.C.M.**

Ponència del «I Congreso estatal sobre la infancia maltratada» celebrat a Barcelona els dies 13, 14 i 15 de novembre del 1989.

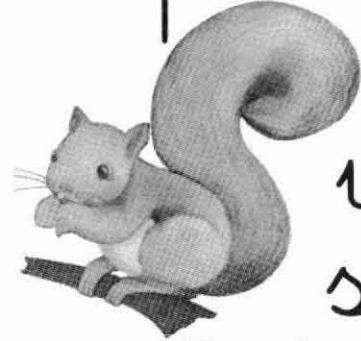
Traducció: Amàlia Ramoneda.



Dic,  
el drac,  
és un  
amic  
(4 - 5 anys)



Pol,  
l'esquirol,  
és  
un  
sol  
(5 - 6 anys)



i ells porten tot el que  
necessites per a la  
teva classe

Dic és un amic i Pol és un sol i porten contes i teatres i  
cartronets i música i fotografies i làmines i murals i  
titelles i cassettes i quaderns i lectures i diapositives  
i, fins i tot, una guia per seguir-los.

**Educació infantil**  
**vicens-vives**  
garantia de continguts

  
world**didac**  
Bronze Award  
1990

## MÉS ENLLÀ DEL TABÚ

### El nen i la comprensió de la mort

**D'una llarga i aprofundida investigació duta a terme en les escoles bressol i en els parvularis sorgeix una dada certa: d'ençà dels tres anys els menuts plantegen moltes més preguntes i ens donen moltes més respostes que no pas els adults suposen.**

RENZO VIANELLO i MARIA LAURA MARIN

L. està observant uns mosquits morts i atrapats en una teranyina i se li pregunta per què estan morts i ell respon: *-Perquè ja no poden volar més.*

-Però poden menjar?

-*No, no poden menjar gens, perquè ja no poden moure's.*

-I, sempre dormen?

-*Sí, dormen per sempre.*

-Però demà es despertaran?

-*No, bome no, dormen.*

A. diu: -I què passa quan els homes es moren?

-*Res, què vols, són morts i prou.*

-Però després poden aixecar-se?

-*No, romanen allà, estirats.*

E. Referint-se a una rata morta, diu: *-És morta, saps?*

-I ara què n'hem de fer.

-*Res, el portem amb la seva mareta.*

-I, per què?





-Doncs, perquè es troba una mica malament.

-Es posarà bé aviat o no?

-No!

-I per què?

-Perquè s'ha mort, pobret.

Els nens protagonistes d'aquests diàlegs no han complert 4 anys. De tota manera, com s'ha pogut notar, la seva comprensió de la mort sembla molt més evolucionada que la que normalment se'ls sol atribuir.

### L'opinió de l'adult

Segons les nostres recerques (vegeu *La comprensione della morte nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze, 1985), els adults en general tendeixen a menysvalorar notablement els coneixements del nen en relació al tema de la mort. Cal pensar només que els pares entrevistats afirmen en una gran majoria (un 80%) que el nen d'edat inferior als cinc anys no pensa mai en el tema de la mort i el 50% creu que fins als 9 o 10 anys en tenen una comprensió limitada. Sobre la base de semblants creences, aquests, naturalment, tendeixen a no «prendre's seriosament» les preguntes que fa el nen i tenen una tendència a respondre d'una manera poc adequada.

Particularment interessant ens sembla, a més, el fet que mentre la majoria de pares sostenen que no és una tasca seva parlar amb el nen del problema de la mort, els mestres, per la seva banda, confien que els pares ja s'encarregaran d'aquesta tasca.

També els estudiosos que s'han interessat pel tema (per exemple Antony, White, Elsom, Prawat, Portz, Weiniger, etc.) han menysvalorat, en general, els coneixements que el nen té d'aquesta qüestió. Això pot haver vingut donat pel fet que no és fàcil ni prudent d'estimular el nen a mantenir una conversa sobre aquest tema.

### Les nostres recerques

En el nostre cas «l'ajornament de l'obstacle» ens ha estat possible gràcies a l'observació participativa tant intermitent com diària. Aquesta darrera s'ha dut a terme diàriament amb dues nenes, en un cas durant més de dos anys i, en l'altre, durant un any i mig aproximadament. Pel que fa a l'observació participativa, val a dir que les dades que hem aconseguit ens han «costat» moltes hores d'observació, tant en les escoles bressol com en els parvularis.

D'aquesta manera ens ha estat possible verificar que, a partir de 2 a 3 anys de vida, la problemàtica de la mort no és de cap manera ignorada pel nen. Abans que assoleixi els 3 anys el nen s'adona del fenomen, per exemple quan manifesta estupor i compassió enfront de la mort d'un insecte o d'un animal. En certa manera ha començat a diferenciar la mort del simple fet de dormir o de

la malaltia, considerant-la sempre més com un estat contraposat al de la vida i reconeixent-ne tant les causes (accidents, agressions amb pistola, fusells i armes blanques), com alguns efectes, com per exemple el que representa l'absència de moviments.

Les seves reflexions no es concreten només en la mort dels animals, sinó també òbviament en la dels homes i fins i tot en la dels nens.

Als tres anys ells poden considerar un hospital no només com un lloc en el qual els morts poden tornar a la vida, i poden pensar en la mort no només com un fenomen que pot esdevenir als altres, sinó que això pot passar als seus propis pares i a ells mateixos. En aquests casos poden manifestar ànsies de separació i d'agressió.

Entre els 4 i 5 anys la majoria dels nens que hem estudiat revela una comprensió particularment orgànica, que implica una comprensió bàsica del caràcter irreversible i universal de la mort.

### Consideracions a nivell educatiu

Ja que els resultats de les nostres recerques inviten, primer que res, a abandonar la convicció que el nen «no és capaç d'entendre certes coses», és important que l'adult no reaccionï davant de possibles preguntes amb respostes evasives o amb meres faules. El nen pregunta per tal d'entendre i té necessitat de dialogar amb l'adult i no s'hi val que el deixem sol davant les seves reflexions i a la mercè dels estímuls que li provenen del món exterior (només cal pensar en tots els que provenen de la televisió i dels contes).

Ens sembla de tota manera oportú destacar dos perills que podrien córrer els qui desitgin afrontar aquest problema. El primer (potser més típic en els mestres que no en els pares) pot ser el de «provocar» les reflexions del nen en moments no adequats. No podem oblidar que el problema de la mort afecta particularment a nivell emotiu-afectiu també el nen. Més adequada ens sembla la intervenció com a resposta a les sol·licituds que ens planteja el nen mateix.

Un segon perill pot consistir no en el fet d'establir amb el nen un diàleg (que en molts casos es pot limitar a un intercanvi de poques afirmacions), a respondre al nen amb una veritable «lliçó», exposant-se a no respectar les seves reflexions i el seu temps d'aprenentatge. Ens sembla més efectiva una actitud d'espera que no porti a anticipar els temps, sinó que permeti d'utilitzar les ocasions que ens proposa el nen i a no inhibir el desig d'utilitzar-nos com a fonts d'informació.<sup>1</sup>

**R.V., M.L.M.**

1. Altres consideracions referents a això serien per exemple pensar en el tema de l'ensenyament religiós («després de la mort un se'n va al paradís?», etc.) o en el fet que no existeix una tradició laica de tractar aquest problema amb el nen. Es poden trobar altres indicacions en el volum de Renzo Vianello, Maria Laura Marin, *La comprensione della morte nel bambino*, Giunti Barbera, Florencia, 1985.

*Extret de:* Bambini (gener del 1986).

*Traducció:* Josep Brugada.





infant i salut

## COMPORTAMENTS DEL NEN EN RELACIÓ AMB LA MORT

A tres anys els nens es construeixen sovint un concepte del fenomen elemental i pertorbador, al qual associen sensacions de culpabilitat i d'abandonament. Les grans dificultats dels adults per tal de donar-ne explicacions i formes d'ajudar els menuts. Els encerts d'una recerca sobre les actituds dels infants d'una escola bressol. Com educadors i pares poden intervenir per ajudar els nens a expressar i alleugerir les seves angoixes.

CAMILLA PAGANI i FRANCO ROBUSTELLI

En un altre lloc<sup>1</sup> hem descrit ja els aspectes generals del problema dels comportaments dels nens en relació amb la mort.

Podem resumir aquests aspectes d'aquesta manera:

1. És perillós deixar el nen sol davant la mort. El nen al qual se li ha mort un dels seus pares no pot, o millor dit no ha d'afrontar ell tot sol una pèrdua sobtada. La manera amb què el nen viu el seu dol, i no només la mancança efectiva d'un dels seus pares, té una gran influència en el desenvolupament futur de la seva personalitat. Problemes similars sorgeixen per la mort d'altres persones properes afectivament al nen (avis, germans, amics, etc.).

2. També quan no està en joc la pèrdua d'individus que formen part del seu cercle afectiu, és igualment perillós deixar que el nen elabori tot sol les in-

nombrables experiències de mort que se li presenten contínuament en el seu ambient (de la televisió, per exemple, a la qual molts estudiosos han atribuït, en aquest àmbit, una importància particular).

3. Per al nen petit<sup>2</sup> la mort de les persones estimades representa essencialment separació i abandó i pot, per tant, produir sentiments de culpa lligats als hipotètics motius pels quals la persona estimada s'hauria separat d'ell o l'hauria abandonat. Aquests sentiments de culpabilitat tenen en general una forta càrrega patògena, és a dir, actuen com a factors que pertorben l'equilibri psíquic del nen, el qual intueix que és abandonat aquell que és dolent o que val poc. Els sentiments de culpabilitat, per tant, alimenten els seus remordiments i la desconfiança en ell mateix.

4. Els comportaments dels adults laics en les seves relacions amb l'infant que ha d'afrontar d'alguna manera el problema de la mort, són fonamentalment de tres tipus:

En la majoria de casos els adults no intervenen i per tant deixen que els nens s'espavilin per ells mateixos. Sostenen que el nen no ho entén, que no se n'adona. Aquest comportament dels adults és clarament una racionalització, entenent amb aquest terme un procés mitjançant el qual –segons la psicoanàlisi–, un individu cerca de donar una justificació racional a un comportament irracional. És a dir, els adults, que ja per la seva banda tenen por de la mateixa mort i prefereixen no pensar-hi, troben particularment difícil i angoixant la tasca de tractar aquest tema amb el nen i defugen de bona gana aquesta tasca, adduint precisament el pretext que el nen no s'adona pas del que s'ha esdevingut i que per tant és del tot inútil tractar aquesta qüestió amb ell.

Els fets, però, contradiuen aquest punt de vista dels adults. Tot i que el concepte de la mort és indubtablement difícil d'assumir en la seva complexitat, hom l'adquireix des de molt aviat, encara que no de seguida en tota la seva globalitat. El nen arriba a entendre què és la mort a través d'un procés llarg i complex. Molts estudiosos de la psicologia infantil tendeixen a pensar que ja a l'edat de tres anys hi ha clars indicis en el nen d'un concepte rudimentari de la mort, tan pertorbador precisament pel seu caràcter rudimentari i per la seva assimilació gairebé completa –com hem dit– als conceptes de separació i d'abandonament. Hi ha, fins i tot, qui ha afirmat que «les nostres observacions clíniques i les dels col·legues demostren a bastament que per al nen, des del moment de l'adquisició del llenguatge, la mort posseeix significats que serien difícils de diferenciar d'aquells que en tenen els adults.»<sup>3</sup> D'una manera més general, es pot sostenir que, com per a l'elaboració de tantes altres dades de

la seva realitat externa i interna, el concepte de la mort (potser en els primers anys de vida s'hauria de parlar més aviat de «sentiment» de la mort) té connotacions diverses segons quina sigui l'edat del nen, la seva maduresa intel·lectual i afectiva, la seva personalitat particular, la seva història personal. Però, atès que, en qualsevol cas, tal concepte –ho repetim– és posseït pel nen probablement ja des del tercer any de la seva vida, no té cap sentit i és absolutament irresponsable per part dels adults de continuar atrinxerant-se darrera el lloc comú segons el qual el nen no ho comprèn o no se n'adona.

El segon tipus de comportament dels adults laics en relació al nen que ha d'afrontar el problema de la mort consisteix en el fet de tractar amb ell el problema, sense que hom tingui però idees clares sobre com cal tractar-lo, improvisant per tant respostes, explicacions i suggeriments. També aquest comportament, en el fons, es basa en l'escassa confiança de les capacitats cognoscitives del nen. Sovint, per això, ben aviat l'adult que ha enfilat aquest camí es veu sobtadament obligat a fer marxa enrera, empès per la lògica inexorable del nen o de les seves reaccions d'angoixa.

El tercer tipus de comportament consisteix en el fet de tractar el problema amb el nen, planificant en qualsevol cas la manera com s'ha d'abordar. Considerem aquest tipus de comportament com l'únic que es pot definir com a racional. Malauradament les concepcions laiques de la realitat no han estat capaces ara com ara de fer que els éssers humans puguin assumir aquest tipus de comportament.<sup>4</sup> Cal precisar, però, que no es tracta d'un problema que afecti només específicament el nen. L'adult laic no sap què dir al nen en relació a la mort pel simple fet que ell mateix no sap com afrontar-la. En aquest sentit és un educador que hauria primer que res d'autoeducar-se. Tot el que les concepcions laiques de la realitat han estat capaces d'elaborar per medietat les relacions de l'home amb la mort no són més que el concepte biològic de la mort ja tan decantat. Aquí entra ja en joc una incapacitat radical de valorar amb realisme el psiquisme dels éssers humans. És difícil que qualsevol reïxi a morir serenament o que reaccioni serenament a la mort d'una persona estimada, amb la simple consideració, en el fons, que els éssers humans són animals, més concretament vertebrats, mamífers, primats, i que per tant és ben natural que morin com moren els elefants, els micos o les rates. El mateix es pot dir a propòsit de la idea, que certament científicament és exacta, segons la qual un cop morts els àtoms dels quals érem constituïts esdevindrem –per dir-ho així– reciclats a fi i efecte d'ésser constituïts en altres éssers vivents: ocells pit-roig, plantes de carxofa i en darrera hipòtesi tal vegada també nous éssers humans. No és pas d'aquesta manera que realísticament els humans pensen habitualment en el tema de la immortalitat. La biologia no reeixirà mai a neutralitzar, o potser simplement a disminuir, la por que els adults i els nens tenen a la mort.<sup>5</sup> La solució hom l'ha de cercar en un altre

XANDALS - BABIS  
CAMISETES - PANTALONS - SARRONS  
MOTXILLES - PITETS

Segur que  
haviem  
pensat...



- ✓ Donar un servei millor
- ✓ Oferir un producte a bon preu
- ✓ Pensar en la comoditat dels nens
- ✓ Distingir-se de la competència
- ✓ Sense la necessitat de fer comandes grosses



**RIVASPORT** amb els seus productes,  
us dona l'oportunitat d'aconseguir-ho.

Demaneu informació a: Concepció Aréniol, 97-101, Baixos  
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57  
08027 BARCELONA

lloc, i per tant resulta, doncs, un objectiu encara molt allunyat. La mort, com a fenomen i com a esdeveniment, amb les seves connotacions terribles de quelcom inevitable i irreversible, pot ésser presumiblement afrontada només en la mesura amb què vingui inserida en una concepció de la realitat que li doni un significat, que no sigui simplement la de l'absurd. És això el que les religions, o pel cap baix les grans religions, han fet i continuen fent. Òbviament el pensament laic ha de seguir el seu camí per tal d'arribar a la determinació d'aquell significat i, en la nostra opinió, només pot fer-ho mitjançant una reconsideració de les relacions entre els homes. Nietzsche ha escrit: «Ens hem alliberat de moltes representacions: Déu, la vida eterna, justícia remuneradora terrena i ultraterrena, pecat, redemptor, necessitat de redempció; una espècie de malaltia transitòria cerca quelcom que vingui a ocupar aquells llocs buits, la pell s'arruga per l'efecte del gel, perquè aquí abans era coberta». I Jack Henry Abbott, l'americà marxista dels nostres dies que ha romàs gairebé tota la vida en una presó, ha arribat laicament a la conclusió següent: «Nosaltres no tenim ningú llevat dels nostres companys...»<sup>7</sup>

Pel que fa al tema específic d'aquest article, és a dir el mode amb el qual l'adult pot intervenir per tal d'ajudar el nen a afrontar el problema de la mort, cal precisar que tot, o almenys gairebé tot, està encara per descobrir, per inventar, per tal de dur a terme eficaçment aquesta tasca. En una perspectiva laica, doncs, el model mitjançant el qual l'adult pot intervenir per ajudar el nen és en aquest cas objecte de recerca. És per aquesta raó que els últims anys s'ha anat constituint una àrea de recerca psicològica específica, que en els països anglo-saxons s'ha definit com a «educació de la mort». Com hem escrit en una altra text,<sup>1</sup> «Amb aquesta expressió s'intenta circumscriure un conjunt d'anàlisis, d'aproximacions, de temàtiques, que tenen com a finalitat concretar alguns tipus d'actuacions per tal d'evitar que el nen (des de la seva més tendra infantesa) es vegi abandonat en l'àmbit d'aquell difícilíssim lligam amb la realitat, constituït per la descoberta i després per la comprensió com més va més madura del fenomen de la mort. En aquesta àrea de recerca esdevé essencial l'estudi dels aspectes cognoscitius i dinàmics del problema, això és l'estudi, d'una banda, del desenvolupament del concepte de mort en el nen i, de l'altra, dels mecanismes de defensa amb els quals el nen actua per tal de protegir-se de la idea de la mort, tenint ben clar que el desenvolupament del concepte i la instauració dels mecanismes de defensa interaccionen entre ells contínuament i que aquests processos poden ser influïts positivament amb la intervenció dels adults de cara a fer més comprensible i acceptable el fenomen de la mort i a afavorir en el nen l'explicitació dels continguts no explicitats.»

Intentarem ara d'aclarir com pot procedir la recerca en aquest camp i, al mateix temps, com en general s'hauria de comportar l'educador que ha d'afron-



tar cada dia el diàleg amb el nen i que per tant no pot, certament, estar esperant els resultats de la recerca per escollir les respostes justes o, de tota manera, reaccionar d'una manera adequada.

## El somni de l'Anna

«Hi havia una vegada una gran figura negra sense cara, que no es podia veure si era un home o una dona, que se'm volia endur tapant-me amb la seva gran capa... Quan m'ha agafat pel braç he sentit com una mena de vent fred damunt la meua cara i aleshores he sentit una gran por... He sentit com una veu que em deia... "Anna, no tinguis por. Tanca els ulls, respira fons, no et refiïs de tot allò que veus i així te'n sortiràs"... Després d'una estona, m'ha aparegut a la mà una vareta... tenia un poder màgic que m'hauria ajudat a sortir-me'n i vèncer-la... A penes li he alçat la vareta, d'aquella capa negra n'han aparegut la cara i les mans d'un home... Llavors era ell mateix que tenia por de mi...».

(Del text d'Elena Quarestani).

C.P., F.R.

### NOTES:

1. ROBUSTELLI, F.; PAGANI, C. «El nen i la mort», a *Riforma della scuola*, 1983, 2, 19-27.
2. Matisem que el nen del qual parlem en aquest article és el d'edat compresa entre els tres i els sis anys, és a dir el nen que normalment freqüenta el parvulari.
3. RAIMBAULT, G. *Il bambino e la morte*. La Nuova Italia. Florencia, 1978.
4. Dels qüestionaris que hem distribuït a una mostra de mestres de parvulari –l'elaboració completa de les dades d'aquesta recerca no ha estat encara enllestida–, hem notat que la gran majoria d'aquests mestres pertanyen a l'àmbit religiós. A partir dels qüestionaris i dels contactes directes amb molts d'aquests mestres hem trobat que quan aquests proporcionen al nen una explicació de la mort, aquesta generalment és de tipus religiós. D'altra banda, com ja hem destacat, una part gens menyspreable dels seus ensenyaments, entesos en la seva globalitat i no només en relació amb el problema específic de la mort, tenen com a base sempre principis religiosos. Ens comprometem en una altra avinentesa de tractar aquesta temàtica, la qual creiem que és d'enorme importància des del punt de vista ideològic, social i psicològic, que posa en discussió el tema de la llibertat real de les famílies i dels nens, llibertat que hauria d'ésser garantida per l'escola d'un estat laic.
5. No cal oblidar, de tota manera, que no tota la cultura laica de la nostra època ha afrontat tan simplement o simplement no ha afrontat el problema de la mort. Vegeu ROBUSTELLI F. i PAGANI, C. «La psicologia e il problema della morte», a *Psicologia contemporanea*, 1983, X, 56, 27-29.
6. NIETZSCHE, F. *Umano, troppo umano*, Vol. I. Mondadori, Milano, 1970.
7. ABBOTT, J.H. *Nel ventre della bestia*, Mondadori, Milano, 1982.

Extret de: *Bambini* (gener del 1986)  
Traducció: Josep Brugada.



## JOAN RATOT



ROSA MARIA SERRANO

JOAN RATOT pertany al corpus rondallístic d'Enric Valor. Aquest escriptor valencià va recollir, des de 1950 a 1970, un bon grapat de rondalles per un espai geogràfic que ell mateix defineix com «el muntanyam que va de Xixona a Xàtiva».

Entre les primeres –de les 36 publicades– pouades de la seua pròpia memòria d'oient, es trobava, precisament, aquesta de JOAN RATOT.

Seguint la classificació més comunament acceptada de rondalles meravelloses, rondalles de costums i rondalles d'animals, aquesta que avui comentem és un clar exponent de les darreres. Formen part d'aquest grup tots aquells contes i rondalles que tenen per protagonistes autèntics animals personificats. És a dir, no s'hi tracta d'animals que sofreixen cap encanteri o metamorfosi màgica o meravellosa, sinó d'animals amb plena identitat humana. Amb estabilitat i fermesa. Ben definits psicològicament. Sense vacil·lacions al llarg de la història. Aquesta seguretat és el que dona també credibilitat als personatges.

És evident que, com diu Rodríguez Almodóvar, «en el comportament dels animals d'aquests contes apareixen reflexos de la condició humana més o menys directes, derivats d'alguna qualitat física o de la conducta del mateix animal.»

JOAN RATOT és «un empedreït manifasser», com ho són també molts homes d'abans i d'ara. La curiositat exagerada... Vet ací un tret de la conducta humana associat al llarg de la història amb la personalitat «femenina». Formant part de la llista de llarg de la història amb la personalitat «femenina». Formant part de la llista d'estereotips. A la rondalla trobem una sorprenent inversió.

Intencionada o no, ens permet «llegir» la història com un exemple de rondalla no misògina o com a mínim no sexista.

JOAN RATOT comença amb una de les fórmules d'inici característiques. D'aquelles que permeten el distanciament que tot ho fa possible. I de seguida, una localització geogràfica! La Serra de Castalla. Cal no oblidar que el treball rondallístic de Valor s'inscriu en una línia de recuperació lingüística i patriòtica molt contundent. Ell sempre comenta que es dedicava a aquesta feina per escapar de la censura que mutilava el seu treball novel·lístic.

A banda del llenguatge formal acuradíssim, sense deixar de ser viu i popular, que palesa la seua contribució a l'ecologia de l'idioma, aquesta rondalla presenta una altra característica interessant: el ritme intern que permet anticipacions i interioritzacions per part de l'oient, que es va dient a si mateix: «Ara la Figuera preguntarà això i... contestarà allò altre».

Hi ha qui se sent molest davant les mutilacions –aquestes literals– dels diferents personatges. Però també s'hi pot interpretar el gest, com un acte de solidaritat amb la pena de la Rateta Torna-per-més. Alleugerit tot per un finíssim to d'humor que circula a través de les frases. Com, si no és des d'aquesta clau, llegir o dir allò de «A mitjan vesprada no li quedaven llàgrimes, ni li quedaven idees de rata viuda, ni li quedava ja ni desesperació?»

A partir d'aquí, el joc de creure-hi o no creure-hi ja ha començat.

# JOAN RATOT

CONTE POPULAR VALENCIÀ

*Quan encara parlaven els animals, les plantes i les aigües, és a dir en la més remota antiguitat, hi havia un ratolí que li deien Joan Ratot. Aquest ratolí i la seua dona, la rateta Torna-per-més, vivien en una caseta molt llepada i alegre en un racó de la serra de Castalla.*

*Per davant de casa passava el camí que puja a l'alta serra, i a cent brases hi havia la font més delitosa de la Foia; a la vora de la Font, la Figuera més bledana i corpulenta del terme estenia el seu cop gegantí...*

*Un matí van oir pregó que havia arribat al mercat el millor saladurer de la Vila. La rateta va dir de seguida:*

*–Me'n vaig, Joan Ratot. No tenim ni bacallà ni bonítol i ja saps que ens agrada molt. Tindràs compte de l'olla?*

*–Sí; però abans d'anar-te'n, digues-me si hi has ficat els bocins d'orella de porc i les penques que vaig dur abir.*

*–És clar, home, és clar que els hi he ficats.*

*La rateta ja estava anant-se'n.*

*–Haig de trencar el bull als fesols? –li preguntava ell.*

*–No cal, no cal. Tinc por que destapes l'olla, no siga que caigues dins.*

*I dit açò se'n va anar al mercat.*

*Joan Ratot, que era sabater, va asseure's a la cadira i començà a colpejar un parell de soles de sabata; però als cinc minuts ja s'estava dient: «Què deu haver posat la meua dona a l'olla?»*

*I s'acostà a la cuina.*

*–Si jo no tenia por –anava raonant–, veuria com estan de desfets els fesols.*

*Isqué de la cuina, se'n va pujar a la teulada i guaità per veure si tornava la seua muller del mercat. Com que no en venia encara se'n davallà corrents,*



*mogut per una curiositat ja impossible de contenir, posà una cadira a la vora de l'olla i va alçar d'un pessic la tapadora.*

*El baf el va encegar, es cremà els dits, li rodà el cap i va caure de nassos dins el dinar, que bullia a tota paleta.*

*En un bell en sec, Joan Ratot va morir escaldat. Quan tornà la rateta, ja en la porta, li pegà el tuf de Joan Ratot guisat. El cor li féu una sotragada, i el bacallà i el bonítol van caure-li de les mans.*

*–Valga'm Déu! –s'exclamà plena d'angúnia.*

*Va acudir a la cuina corrents, s'abocà a l'olla i en veure-hi l'esgarriós espectacle va caure redona.*

*Quan va retornar, els seus clams i plors i les arrapades que es pegava feien veritable compassió.*

*–Ai, quina malaventura la meua, morir-se'm Joan Ratot! Què faré jo ara, sense? Tan bé com m'agranava la casa...!*

*I així, com tantes viudes enamorades, s'estengué esmentant totes les bones qualitats del ratolí difunt. Així va estar-se bores i bores: en la més negra desesperació.*

*A mitjan vesprada, no li quedaven llàgrimes, ni li quedaven idees de rata viuda, ni li quedava ja ni desesperació. Un poc de temps després, va eixir al balconet.*

*En això, va passar el pardalet, volant arran de la teulada i els arbres, i li va preguntar:*

*–Rateta-Torna-per-més, per què plores?*

*–Perquè Joan Ratot ha caigut dins l'olla i és mort.*

*El Pardalet, molt colpit per la desgràcia, va anar-se'n contra la branca d'un arbre i s'hi va trencar el bec.*



*Després va seguir volant. Així va trobar-se amb el Corb.*

*-Què et passa, pardalet, que plores tant?*

*El Pardalet respongué:*

*Joan Ratot ha caigut dins l'olla;  
la Rateta sopa i plora.*

*-I tu, què has fet?*

*-Jo m'he trencat el bec contra una branca!*

*El Corb va esclatar en un plor de nas que va ressonar mitja hora pel barranc del Negre, i de seguida es va tallar una ala contra una penya. Així bagué de seguir a peu pel camí de l'alta serra.*

*Llavors, el Bou, que tornava de pasturar, s'hi va trobar el Corb, a peu i plorant a llàgrima viva:*

*-Corb, per què plores?*

*El Corb, tot endolat com sempre va, li respongué:*

*Joan Ratot ha caigut dins l'olla;  
la Rateta sopa i plora;  
el Pardalet s'ha trencat el bec...*

*-I tu, què has fet?*

*-Jo m'he tallat una ala!*

*El Bou va fer:*

*-Muuu! Doncs jo m'arrancaré les banyes!*

*I ficant-les entre les branques d'una olivera, se les va arrancar de soca i arrel.*



*L'endemà de matí, a l'eixir el Bou a pasturar, tot plorós per la mort de Joan Ratot, per la tristor de la Rateta, pel disgust del Pardalet i per la pena del Corb, va passar per davall de la Figuera de la Font, que li va preguntar:*

*-On vas, Bou, tot plorós?*

*El Bou digué:*

*Joan Ratot ha caigut dins l'olla;  
la Rateta sopa i plora;  
el Pardalet s'ha trencat el bec;  
el Corb s'ha tallat l'ala...*

*-I tu, què has fet?*

*-Ja ho veus: m'he arrencat les banyes.*

*-Doncs jo -fêu la Figuera tot deixant caure llàgrimes lletoses per les seues fulles-, jo m'esguellaré la millor branca!*

*El Bou va seguir avant.*

*Llavors, la Font, que va sentir el cruix de la Figuera, va preguntar:*

*-Què t'ocorre, frondosa Figuera, tu que m'has donat ombra i perfum durant trenta estiuades? -¿Què et passa que el teu cos fresc i gegantí s'ha esquinçat d'aquesta manera?*

*(Es coneix que les fonts són totes molt afectades a la poesia).*

*La Figuera va respondre-li:*

*Joan Ratot ha caigut dins l'olla;  
la Rateta sopa i plora;  
el Pardalet s'ha trencat el bec;  
el Corb s'ha tallat l'ala;  
el Bou s'ha arrencat les banyes...*

*-I tu, què has fet?*



*-Ja ho veus: m'he esguellat la millor branca.*

*-Doncs jo deixé de rajar i m'asseque per sempre -va dir la Font.*

*Devers les deu del matí, venia per la senda, cap a la Font, la bella fadrina Soledat, que duia un cànter a cada mà, dues canterelles davall dels braços i una altra damunt del cap.*

*Va arribar a la Font i deixà en terra la càrrega; però! com va quedar d'esballada al no sentir el dolç murmuri de l'aigua!*

*-Què t'ha passat, Font delitosa?*

*La Font li va respondre:*

*Joan Ratot ha caigut dins l'olla;  
la Rateta sopa i plora;  
el Pardalet s'ha trencat el bec;  
el Corb s'ha tallat l'ala;  
el Bou s'ha arrancat les banyes;  
la Figuera s'ha esguellat la millor branca;  
La Fonteta s'ha assecat!...*

*-Doncs, jo tire cànters i canterelles riuuet avall! -va acabar per dir la fadrina. I ho va aclar tot en el rierol.*

*No cal dir més: les desgràcies van anar enganxant-se com les cireres, i van créixer talment que no va quedar estaca en paret ni casa sense dissort.*

*Tot es va perdre per ser Joan Ratot, tal com ho són molts homes al nostre temps, un empedreït manifasser.*

**Espai per a una creativitat sense límit**

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

**MANLEY®**

# Llibres Barcanova

L'alternativa  
renovadora i  
pedagògica

Curs 1990/91

Pre-escolar  
Jardí d'infància  
**Sol I**  
Parvulari I  
**Sol II**  
Parvulari II  
**Sol III**  
Aprentatge de  
l'escriptura  
**Inicis**  
Aprentatge de  
la lectura  
**Cent paraules**

**Cicle Inicial**  
Llengua Catalana  
**Pa de Ral**  
**Estornell**  
**Arbres**  
**Saltamartí**  
**Xiulet**  
Ciències Naturals  
i Socials  
**Espurna**  
Llengua Castellana  
**Bambú**  
**Zumbel**  
**Alameda**  
Matemàtiques  
**Dau**  
**Centpeus**

**Cicle Mitjà**  
Llengua Catalana  
**Pa de Ral**  
**Estornell**  
**Arbres**  
**Saltamartí**  
**Xiulet**  
Ciències Naturals  
**Isard**  
Ciències Socials  
**Trull**  
Matemàtiques  
**Dau**  
**Centpeus**  
Llengua Castellana  
**Bambú**  
**Zumbel**  
**Alameda**

6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> i 8<sup>e</sup>  
Llengua Catalana  
**Atzavara**  
**Arbres**  
Ciències Naturals  
**Naturalia**  
Ciències Socials  
**Etnos**  
Matemàtiques  
**Àbac**  
Llengua Castellana  
**Zumbel**  
**Alameda**

Editorial

**BARCANOVA**  
La Renovació Pedagògica en marxa



## ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT»



### Seminari de bibliografia infantil

El seminari de bibliografia infantil de la nostra biblioteca fa una proposta a tots els mestres d'escoles bressol i parvularis que estiguin interessats a discutir a l'entorn dels llibres: com haurien de ser, quines característiques formals haurien de tenir, criteris per fer seleccions de llibres i tants altres aspectes que preocupen. De moment, aquest grup es trobarà a partir del 3r trimestre els dimecres de 6 a 7 a la biblioteca. Els qui hi estiguen interessats podeu trucar a «**Infància**», dilluns, dimecres i dijous de 9 a 1, tel. 237 07 01.

Us hi esperem!

### Presentació d'experiències escolars

La Comissió organitzadora de la 25ena Escola d'Estiu creu interessant oferir al participant un ampli ventall d'experiències dutes a terme a les escoles.

Per això demana a les escoles, mestres i educadors que hagin realitzat experiències que ells creguin que poden interessar a altres escoles, que vulguin presentar-les durant l'Escola d'Estiu.

Els qui estiguen interessats adreceu-vos a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»; demaneu per Carme Suaz o per Rosa Campos.

### X Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia

L'Associació de Mestres «Rosa Sensat», amb la col·laboració d'Edicions 62, convoca per desena vegada el Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia. La data màxima per a l'entrada d'originals serà el 4 d'octubre de 1990, aniversari de l'inici de «Rosa Sensat». Per a més informació, adreceu-vos a l'Associació.

El 7 de desembre de 1989 es va celebrar a París la 1a. Assemblea General de l'IEDPE (*Institut Européen pour le Développement des Potentialités de Tous-les Enfants*). Aquest acte va reunir 750 persones provinents de 145 països diferents d'Europa. Set seminaris diferents van servir de marc per discutir possibilitats d'investigació, innovació i activitats de formació de cara al futur. Cada grup de treball va decidir posar en marxa xarxes de persones o equips que posarien en contacte els membres dels diversos països per tal de coordinar les accions a realitzar.

D'altra banda, es va decidir que a partir dels projectes de les diverses xarxes, l'IEDPE establiria un Projecte Global que, tot coordinant les iniciatives de cadascun dels seminaris, confluiria en una Universitat d'Estiu a realitzar l'any 1992.

La iniciativa de crear aquest institut ha estat promoguda per R. Cohen, M. Stambak i G. Vergnaud. L'adreça de l'Institut és: 72, rue de l'Est, 92100 Boulogne, France.

### Fe d'errades

L'article «El nen diabètic a l'escola» aparegut a l'apartat **infant i salut** al número 53, (març-abril, 1990) pàgines 39-51, que apareixia signat per Carlos Albarrán va ser escrit en realitat per Jesús María Albarrán.

## Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya. Nota informativa

Reunits a Vilafranca del Penedès el dia 3 de febrer del 1990, 55 treballadors d'escoles bressol que representen un total de 45 escoles de 15 comarques de Catalunya, en el marc de l'Assemblea bimensual que celebra aquesta Entitat, manifestem:

### Primer

aquest col·lectiu reitera la seva històrica postura de defensa d'una escola infantil pública, gratuïta i de qualitat.

### Segon

el projecte de reforma del sistema educatiu, presentat pel Govern de l'Estat el maig de 1989, reconeix i incorpora aquesta etapa com una etapa més del procés educatiu susceptible de ser seguit pels infants, si bé, com és obvi, sense caràcter d'obligatorietat. Però mentre el projecte segueix el seu curs formal per a esdevenir llei, i posteriorment quan calgui procedir al seu desplegament per part de les Comunitats Autònomes amb competències, com és el cas de Catalunya, les accions puntuals que es vagin adoptant, com les tasques que es deixin de banda, poden comprometre seriosament aquesta important decisió.

### Tercer

ens preocupa l'estat d'abandó en què veiem l'etapa de 0 a 3 anys per part de la Generalitat de Catalunya, des de les reunions i entrevistes mantingudes amb els seus responsables directes els darrers mesos. Tenim la sensació de perdre un temps preciós, i ens agradaria rebre propostes de col·laboració en tasques de planificació i estudi mentre les disponibilitats pressupostàries no permeten una acció més decidida.

### Quart

celebrem que el Govern ofereixi ben aviat una plaça escolar pública, i gratuïta, a tots els nens de 3 anys. Però això no ha de fer-se sense garantir una millora qualitativa respecte de l'oferta existent en aquest moment, com a mínim, *ni a costa d'aquesta oferta* portada endavant amb més esforç que rendiment durant tants anys per part d'iniciatives diverses bona part de les quals no lucratives.

Reclamem finançament per a l'etapa 0-3, simultàniament a la presa de qualse-

vol altra decisió que pugui canviar l'actual composició de les Escoles Bressol a Catalunya.

### Cinquè

la Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya considera que parlar de qualitat per als nens i nenes de 3 anys vol dir:

- ser atesos en un medi educatiu,
- per professionals especialitzats, i
- amb un projecte que tuteli el seu progrés educatiu.

Quant al primer, i mentre no s'efectuïn les necessàries remodelacions d'edificis que requerirà la posta en marxa del conjunt de la reforma educativa, considerem que les actuals escoles infantils, les que reuneixen les condicions exigides per la normativa vigent, podrien oferir una alternativa, prèvia confecció d'un «mapa escolar» que determinés les necessitats i plasmés les disponibilitats actuals, i, és clar, després de signar els convenis adients amb les entitats públiques o privades segons fos el cas.

Quant al segon aspecte, considerem que caldria tenir en compte l'experiència dels actuals treballadors d'escola bressol ja en la selecció del personal que calgui contractar interinament el proper mes de setembre per a l'obertura de les aules de tres anys que s'anuncien.

### Per últim

ens preocupa enormement que el personal que atén actualment les escoles bressol de la Generalitat de Catalunya tingui encara la qualificació formal de «no docent», i demanem al Departament d'Ensenyament que tingui la consideració d'esmenar-ho tan aviat com li sigui possible.

L'acord de l'Assemblea és que aquesta nota informativa sigui tramesa als mitjans de comunicació per a l'ús informatiu que considerin oportú de fer-ne vers el públic en general, i que sigui tramesa al President de la Generalitat junt amb una petició de ser rebuts personalment a fi de tenir l'ocasió d'ampliar-li allò que consideri oportú del seu contingut així com d'iniciar un diàleg constructiu a favor de l'Educació Infantil.



### **Didàctica**

UN REPERTORIO DI ESPERIENZE PER L'INSEGNAMENTO DELLA MATEMATICA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. M. Bartolini. «*Infanzia*», núm. 3-4, nov.-des. 1989, pp. 29-32.

EDUCAZIONE AL SUONO E ALLA MUSICA. P. Vezzani. «*Infanzia*», núm. 3-4, nov.-des. 1989, pp. 36-39.

### **Educació**

LA CASA DE LOS NIÑOS. R. Martínez, C. Millon, I. Pizarro. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 177, gen. 1990, pp. 57-77.

LA INICIACIÓN MUSICAL DEL NIÑO Y EL DESARROLLO DEL OÍDO. V. Hemsy de Gainze. «*Música y Educación*», vol. 2 1989, pp. 403-413.

### **Espai**

DISEÑO ESPACIAL DEL AULA DE PREESCOLAR. UN ESTUDIO DE CASO. M. Suárez i M. Garrido. «*Investigación en la Escuela*», núm. 8, des. 1989, pp. 53-61.

### **Lectura i escriptura**

ESCRIBRE SENSE LLIGAMS. Equip de Mestres de l'E.P. Guillem de Mont-Rodon de Vic, «*Guix*», núm. 147, gener 1990, pp. 9-12.

### **Literatura infantil**

EL NIÑO ANTE EL LIBRO DE IMÁGENES. M. Caparrós. «*Comunidad Educativa*», núm. 174, des. 1989, pp. 14-16.

### **Pedagogia**

DE LA IMAGINACIÓN A LA REALIDAD. A. Giner, R. Urios. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 177, gener 1990, pp. 37-39.

OBJECTIUS GENERALS DE LES ÀREES CURRICULARS (EDUCACIÓ INFANTIL). «*Quaderns per a la Reforma*», núm. 1, des. 1989, pp. 12-17.

UN MODELO DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA EL MUNDO RURAL. Preescolar itinerante en Asturias. «*Revista de educación Tabor*», núm. 16, des. 1989, pp. 9-15.

### **Psicologia**

APPROCHE CLINICO-PROJECTIVE DES EFFETS DU DIVORCE DES PARENTS SUR L'ADAPTATION SCOLAIRE DE L'ÉCOLIER DE SIX ANS. H. Caglar. «*Psychologie scolaire*», núm. 70, des. 1989, pp. 9-25.

### **Psicopedagogia**

EL MIEDO ENTRA EN LA ESCUELA. M. Carmen Díez. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 177, gener 1990, pp. 34-36.

### **Societat**

REVISIONE DEGLI ORIENTAMENTI PER LA SCUOLA MATERNA: COSA DICE IL RAPORTO INTERMEDIO: «*Il giornale dei genitori*», núm. 170-171, des. 1989, pp. 11-13.

# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



## Butlleta de subscripció

\_\_\_\_\_  
Cognoms

\_\_\_\_\_  
Nom

\_\_\_\_\_  
Adreça

\_\_\_\_\_  
Codi P.

\_\_\_\_\_  
Població

\_\_\_\_\_  
Província

\_\_\_\_\_  
Telèfon

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta   
Per domiciliació bancària

## Butlletí de domiciliació bancària

\_\_\_\_\_  
Nom i Cognoms

\_\_\_\_\_  
Nom i Cognoms del titular

\_\_\_\_\_  
Banc/Caixa

\_\_\_\_\_  
Agència

\_\_\_\_\_  
Població

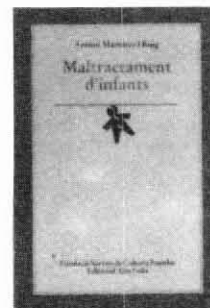
\_\_\_\_\_  
Província

\_\_\_\_\_  
no. compte / llibreta

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

(firma)

biblioteca



MARTÍNEZ i ROIG, A. **Maltractament d'infants**. Barcelona. Altafulla, 1989.

Malgrat ens pugui semblar que no és cert el maltractament en el si de la família, és una pràctica que es remunta a l'antiguitat i que ara detectem per la seva brutalitat i perquè xoca amb uns valors i conceptes molt diferents dels d'altres èpoques o cultures. Des d'aquest llibre podem copsar el fenomen del maltractament, les diferents formes en que es maltracten els nens, quins són els indicadors que ens poden pista per detectar un maltractament i la prevenció. És un llibre bàsic per conèixer un altre aspecte de la nostra societat.



SEMINARI DE CATALÀ. **Reflexions i propostes per a la pràctica educativa**. Barcelona, Patronat Municipal de Guarderies, Col. Apunts d'Escola Bressol, 1989.

Com el títol del llibre indica, ens trobem davant d'un estudi envers la relació adult-infant basat en la comunicació i per tant també en la llengua com a vehicle d'aquesta comunicació. Es parteix d'un marc sociolingüístic i cultural com és ara Catalunya, on coexisteixen dues llengües. Trobem un conjunt de situacions a l'escola bressol on es comprova la possibilitat de que el nen aprengui més d'una llengua al mateix temps, si s'acompleixen unes condicions, sense perjudici del seu desenvolupament.

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

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

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

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

Preu de subscripció: 2.950 ptes. l'any P.V.P.: 560 ptes. I.V.A. inclòs.



# “Que fort...!”



## Instal·lacions per a Activitats Juvenils

- Xalet de Coll de Pal (Guardiola de Berguedà)
- Rectoria de St. Joan de Fàbregues (Rupit i Pruit)
- Priorat de Sta. Maria (Castellfollit de Riubregós)
- Rectoria de Castellar de N'Hug



## Equips locals d'ocupació juvenil

- 20 equips locals per a la inserció social i professional dels joves en conveni amb la Diputació.



- Tenir fills ...quan?
- Associacions d'estudiants a Catalunya.



## CENTRES D'INFORMACIÓ JUVENIL

- 8 convenis amb centres d'informació i assessorament juvenil que presten servei a 50 municipis.



Diputació  
de Barcelona

Colze a colze amb els Ajuntaments  
al servei dels ciutadans

Informació:  
Servei de Joventut

Rbla. de Catalunya, 126  
08008 Barcelona  
Tel. 402 22 35

**EL CATÀLEG MÉS**  
**C O M P L E T**  
**D'EDUCACIÓ INFANTIL**

Sol·liciteu informació i catàleg a:  
**Editorial Onda**  
Passeig de Gràcia, 120, pral.  
Tel. 415 02 12  
08008 Barcelona

