

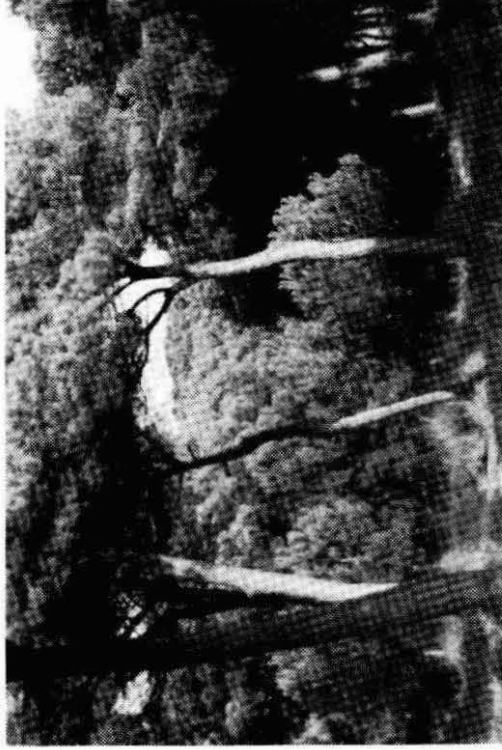
SETEMBRE
OCTUBRE
1990

in-fàn-ci-a 56

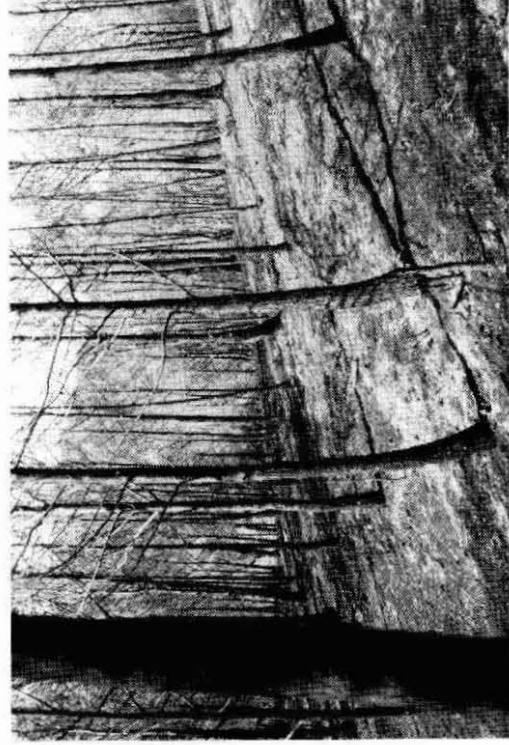


REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

Prop del bosc



no juguis amb foc.



Cal que aquells que estan convençuts de tenir-ho tot controlat s'adonin d'una vegada per sempre que tirar un cigarret per la finestra del cotxe, fer foc prop del bosc, o cremar marques i rostolls a ple estiu pot tenir conseqüències irreversibles.

L' experiència demostra que, desgraciadament, aquestes persones cada any s'han equivocat: centenars de vegades.

Prop del bosc, no juguis amb foc.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Agricultura,
Ramaderia i Pesca

**Direcció General
del Medi Natural**

LA L.O.G.S.E.

Després d'uns anys de treball intens, l'Estat Espanyol té amb aquesta Llei el marc general bàsic per ordenar el sistema educatiu de manera global, coherent i dinàmica.

editorial

Des de l'escola dels més petits, malgrat petits matisos que caldrà aclarir i grans concrecions que caldrà anar realitzant, no podem fer altra cosa que identificar-nos dins del nou marc legislatiu que recull el principi del C.E.N.U.: -L'educació comença bell punt neix l'infant-. I acull aquest infant en dues institucions, corresponents a l'Escola Bressol i el Parvulari, definits per la història i pel mateix C.E.N.U., amb un mateix planteig pedagògic de fons.

Aquest curs que comencem és el primer de la nova llei, que es preveu aplicar tot al llarg de deu anys. És un curs cabdal pel que fa a les orientacions generals i també pel que fa a la realització de les primeres accions. Des d'*Infància* anirem vetllant el seu desenvolupament.

La Llei indica que els poders públics han de *satisfer la demanda d'Escola Bressol*. Això ens suscita unes qüestions: de quina forma i amb quin ritme s'aconseguirà aquest objectiu?, com es farà la planificació?, com es tindrà en compte la realitat de l'oferta actual 0-3, 3-6?, com es realitzarà la necessària coordinació entre un i altre cicle?, amb quins criteris es decidirà fer escoles de 0-3, 3-6, 0-6...?

La Llei tracta la *formació i titulació dels mestres* d'Educació Infantil. A través de quin procés s'obtidran? Com es farà l'accés a les Universitats?, com s'adequarà el currículum en les Escoles Normals?, com vetllaran els sindicats els temes laborals? I, a fi de comptes, com els professionals podran viure el procés amb entusiasme?

No és senzill. Cal una doble transformació: la de la formació permanent als nous cicles i la de la formació inicial, passant del preescolar a l'Educació Infantil i fent-ne també un model adequat als ja coneixedors de la pràctica escolar.

I a Catalunya, com es desplegarà la LOGSE?

Des d'*Infància*, aquesta és la qüestió que ens sembla més important. Tot i estant d'acord amb el marc de la LOGSE, ens preguntem com i quan s'anirà implantant la reforma del sistema educatiu al nostre país i quin serà el calendari de treball del Govern i del Parlament, que haurà d'emmarcar al seu torn la feina per fer realitat la nova Escola Infantil des de les nostres Escoles Bressol i Parvularis fruit de tants anys i afanys.

sumari

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: LES PARADOXES DEL MESTRE/M. Antònia Canals	3
Educar de 0 a 6 anys: EL PARLAR FA PARLAR/Roser Ros	6
Escola 0-3: EL PLAER DE LA SORPRESA, L'ART DE LA INVESTIGACIÓ/Carme, Cols, Mireia Bassols i Alba Oliveras	11
Bones pensades	17
Escola 3-6: ACTIVITATS D'EXPERIMENTACIÓ FÍSICA/Cristina Alvarez, Mercè Bassedas i Dolors Gamito	18
Escola 3-6: QUÈ ÉS ACTUALMENT SABER ESCRIURE I LLEGIR/Liliane Lurçat	25
Infant i Societat: QUAN LES MARES TREBALLEN/Hiroyo Takahashi	28
Infant i Societat: URTICÀRIA I AL·LÈRGIA ALIMENTÀRIA/M. Àngels Pascual	37
Racó del Conte: EL POLL, LA PUÇA, L'INFANT/Claude Gaignebet	41
Informacions	44
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Sobre la festa dels avis:

La idea original de la festa va sorgir de la inquietud d'alguns pares de gratificar la figura de l'avi i la importància que té per a l'infant. Les educadores van recollir la idea tot relacionant-la amb la fira de St. Ponç, que ja era latent com a celebració de fi de curs, i la van traspassar a la Comissió de Pares.

De nou la idea en mans dels pares es va transformar. Ara eren els avis, el final de curs, St. Ponç i les conserves, però també els nets i allò que els avis saben fer.

Els pares van organitzar-se a partir d'un primer contacte, a través de les classes, amb els avis de cada banda, paterns i materns. Què saben fer de particular els avis?, quins ocis tenen?, com saben embadalir els nostres infants?

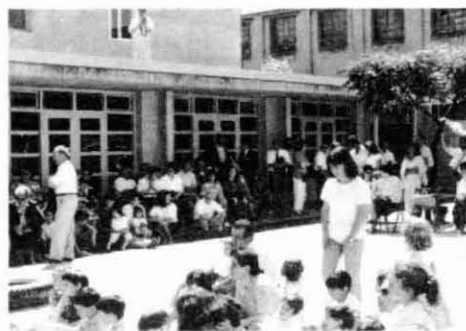
El primer contacte va ser, potser inesperadament, molt fructífer. Avis que treballen el marbre, avis que toquen instruments musicals, altres que dibuixen... i els que fan mitja, punt de creu, ganxet, pastissos...

L'equip de mestres no es queda enrera, reprenen la idea i, a la classe, s'organitzen un

seguit d'activitats que relacionen la festa amb el treball quotidià: I si portem fotografies dels avis?, a casa, qui sou? la vostra família són els pares, els germans... també els avis, oi? Els farem una festa, als avis, i vosaltres els convidareu! Aquest va ser el treball de molts dies, preparant un obsequi, una invitació, que es va adreçar per correu a cada parella d'avis. També es van aprendre una cançó per dedicar-los-la.

Mentres tant, els pares fan comissions de treball per anar preparant tots els petits detalls que faran que la festa sigui agradable.

Arriba el dia, un diumenge de maig, fa bon dia i un bon sol. A partir de les onze del matí comencen a arribar els «convidats d'honor». Els pares a l'entrada els reben, els posen una identificació «sóc l'avi d'en Pol», «sóc l'àvia de la Clara». Van passant, molts porten els seus treballs. De mica en mica, les paradetes es van omplint: mermelada, pastissos, tapissos, roba de bebè, nines de drap, treballs amb fusta... També hi ha treball en viu: puntes de coixí, pintura, un hort...



L'espai es va omplint, el pati és espaiós, però queda ple de quitxalla que corre, es fica entremig de les faldilles d'àvies i altra gent gran.

Comença l'altra part de la festa, les actuacions. Avis que toquen el saxo, d'altres que expliquen un conte, uns que canten, d'altres que fan «teatre». Els pares fan de presentadors... Hi ha moments d'emoció, a alguns fins i tot els salten les llàgrimes. Aquest era el seu dia. «Ja era hora que aquests fills que tenim tan crescuts ens diguin que encara ens estimen», pensen de segur molts dels avis.

Els nens també han preparat una actuació especial per als seus avis. Canten tots junts «Al carrer més alt hi ha una finestreta, passa un senyoret...»; els surt molt bé!!

Al final petons per a tots, que bé que ha anat. Ja tenim gana! i el vermut? Sort que a la cuina algú ha estat preparant-lo, no dura pas gaire, les patates i les olives desapareixen aviat, però el que queda, de veritat, és el bon gust de la festa. L'ànim en molts dels qui l'hem viscuda de revitalitzar la figura dels avis. Aquesta és molt important per a l'infant i per als mateixos pares. Potser no és un problema de mitificar-la, sinó de valorar-la tal com cal. Ens cal recuperar la figura d'aquella persona gran que té dins seu tota l'experiència i també aquella dolçor i permissivitat que els han donat els anys. Són els que trenquen el punt d'autoritat i control que els pares, inevitablement, hem de marcar, i això és bo, per als nostres nens.

C.O.P.A.

Comissió de Pares,
Escola Bressol Municipal -Cangur-
Granollers, març 1990

LES PARADOXES DEL MESTRE

I el mestre que, sortosament, no sap tot allò que hauria de saber

M. ANTÒNIA CANALS

La professió de mestre és plena de paradoxes. Potser aquest és un dels motius pels quals m'agrada tant. Penso que aquestes paradoxes poden ajudar-nos a reflexionar sobre la situació dels mestres avui.

Algunes semblen intrínseques a la mateixa feina de mestre, per exemple aquesta: Quan els nens no aprenen prou, segons els pares tot és culpa dels mestres, i segons els mestres tot és culpa dels pares... i aneu-ho a saber!; probablement no és culpa ni dels uns ni dels altres. O bé aquesta altra: L'ensenyament és una de les professions que té més vacances, i una d'aquelles en què els que la practiquen estan més cansats... I així, moltes altres.

També hi ha paradoxes que són degudes a la profunda relació existent entre l'educació i la societat, segurament una relació més gran encara que la que normalment acceptem. Per exemple: Perquè sigui ben atesa la tasca educativa la societat necessita d'uns mestres ben sans, optimistes i equilibrats, però al mateix temps ella els sotmet a unes pressions tals que el resultat no pot ser altre que un nombre cada vegada més alt de mestres angoixats i depressius.

D'altres paradoxes es desprenen de l'estructura de l'ensenyament al país, és a dir, d'allò que en diem el sistema educatiu. Així per exemple, veiem que fer de mestre és una feina que tots els polítics, siguin qui siguin, estan d'acord a considerar com una de les més importants per al futur del país, però al mateix temps no hi ha cap govern, guanyi qui guanyi, que es decideixi a remunerar-la de manera conseqüent amb aquesta idea. Una altra també molt curiosa és la següent: Sempre estem «renovant» l'ensenyament (jo en sento a parlar des que m'hi dedico, i ja fa una colla d'anys...), i la veritat és que l'ensenyament no solament no es renova, sinó que va quedant seriosament endarrerit respecte del progrés de la societat, com si no pogués atrapar-la.

Finalment, i relacionada amb les últimes que he anomenat, voldria parlar una mica més extensament d'una altra paradoxa que em sembla que té un interès especial per la seva actualitat: S'està mentalitzant el mestre amb la idea que ha





de dominar una sèrie de coneixements nous per fer bé la seva feina, però al mateix temps apareixen aquests dos fenòmens: D'una banda, la «reforma» no ha cedit gens ni mica a les peticions que la carrera de mestre, per poder abastar millor aquest vast programa de formació, tingui la durada de 4 anys que li correspondria (qüestió «de pressupost»; ¿què és el que de veritat volem?). D'altra banda, la gran extensió i diversitat dels coneixements exigits comporta el risc de fer perdre al mestre allò que és essencial i constitutiu de la seva tasca, és a dir, la capacitat d'estar atent a la realitat quotidiana i a cada nen que té al davant, i de treure de la conjunció de l'una amb l'altre una solució sempre nova i inesperada, que és la que realment fa avançar. Dit amb altres paraules, tinc la sensació que s'està complicant massa la manera d'entendre la formació dels mestres, i simultàniament s'està oblidant en aquesta formació el desenvolupament de les seves capacitats més genuïnes.

M'explicaré: Se'ns està dient que per fer de mestres hem d'estar molt preparats, hem de saber moltes coses de totes les matèries (història, geologia, etc... i, no cal dir, informàtica), hem de conèixer les darreres descobertes i les noves tendències de la psicologia, hem de ser experts en les formes d'aplicació de tots els corrents pedagògics i dominar totes les noves terminologies (que d'altra banda es multipliquen). A part d'això, el mestre ha d'estar al dia de tots els esdeveniments importants d'arreu del món, ha d'haver llegit quantitat de llibres per aconsellar els seus alumnes, ha de saber les tècniques del vídeo... i fins i tot, per anar bé, hauria d'estar al corrent de totes les lleis que afecten l'escola, i hauria de ser un bon esportista...! Sí senyor, hi ha feines en les quals un té el dret d'especialitzar-se (i avui dia es valora molt això de l'especialització), però en aquesta no! El mestre de primària ha de saber de tot!

Ja es veu que això no pot anar... No és que jo no cregui en la formació dels mestres. Justament hi crec tant, que tota la vida m'hi he dedicat! Crec en la necessitat d'una sòlida i pràctica formació inicial, i sobretot en una formació progressiva que ha de tenir com a punt de partida la pràctica de la professió i ha d'acompanyar-la sempre, ajudant a conjuguar les descobertes i encerts propis amb els dels companys, i tot allò que podem llegir i aprendre, amb la superació d'allò que fem cada dia. Però no crec en una manera d'enfocar la formació del mestre que pretén abastar-ho tot i en definitiva és massa conceptualitzada.

Efectivament, tot allò que hem anomenat abans és el que el mestre hauria de saber, i jo m'atreveixo a dir que sortosament no sap. Per què «sortosament»? Per dues raons: Primerament perquè per sobre de tot és molt important que el mestre conservi la seva salut mental, el seu equilibri i la seva alegria de fer de mestre. I això tan fonamental pot perillar-li seriosament si arriba a angoixar-se davant d'un programa molt més ampli que el que qualsevol persona normal pot assumir. Més val que conegui els seus límits, que sàpiga què és el que no sap, i tingui recursos per trobar allò que li falta, amb les consultes necessàries, amb la pràctica del sentit comú i amb unes actituds metodològiques bàsiques.

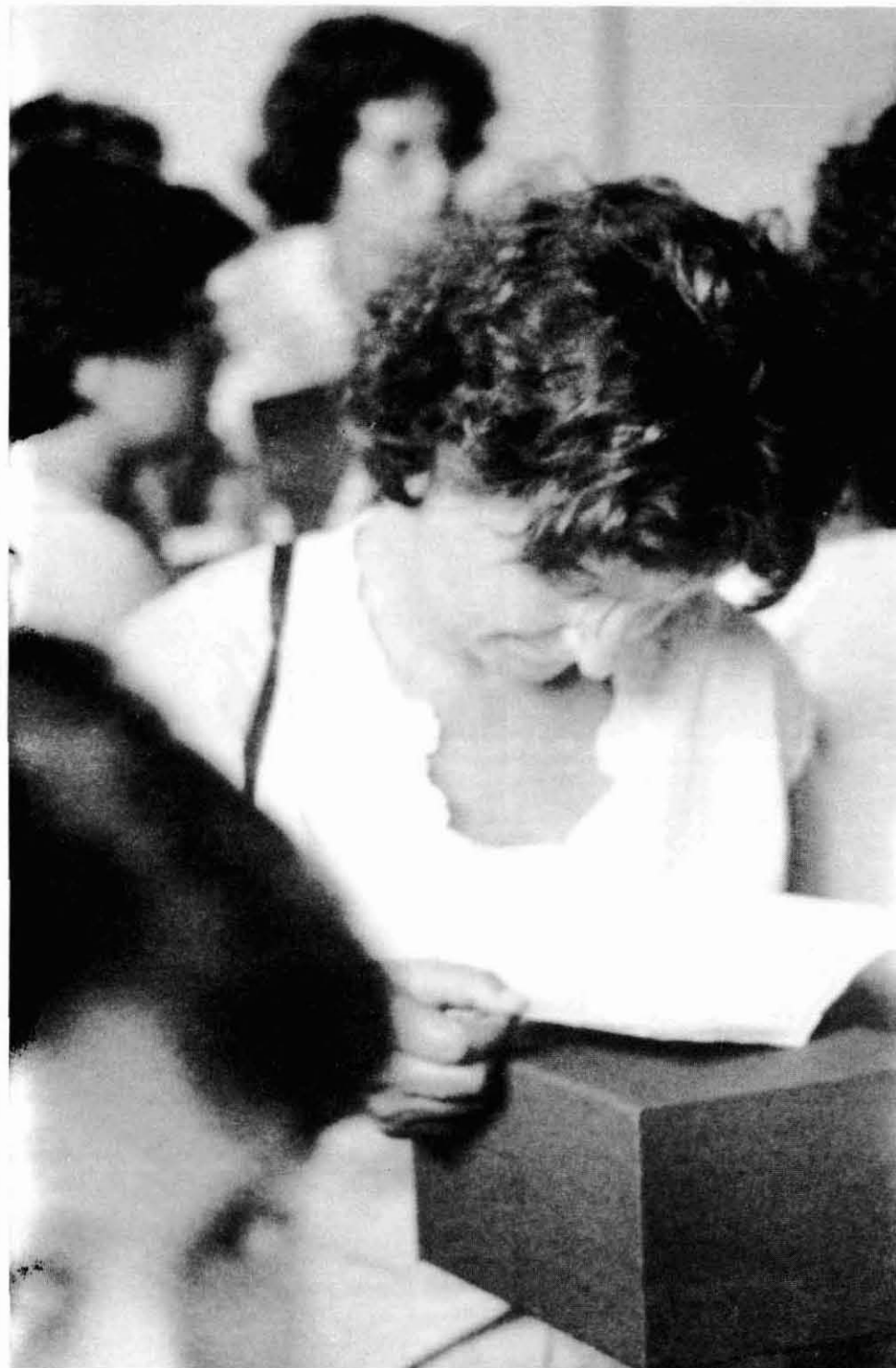
En segon lloc, en dir que el mestre «sortosament» no ho sap tot, penso que la interpretació massa «formal» del que ha de ser la formació del mestre topa amb un altre nivell de coses, molt senzill però eminentment real i essencial en la seva tasca, que és el de la pràctica quotidiana. I aquest xoc és també una paradoxa, perquè si la formació no prepara el mestre per a la seva feina, que no és res més que la pràctica quotidiana de l'escola, ha perdut tot el seu sentit.

És evident que el mestre ha de programar la seva activitat de classe. És evident que, a la llum de la reflexió sobre el que ha fet, ha de preveure i preparar noves actuacions. Però al mateix temps, malaurat el mestre que no sap prescindir del programa i oblidar tot el que ha preparat, no solament en algun moment excepcional, sinó la majoria dels dies. Perquè, digueu-me, quin és el dia en què no passa un fet prou interessant per atreure la seva atenció i la dels nois, i portar-lo a actuar a partir d'aquesta realitat i no a partir d'un projecte?... Perquè l'únic repte vertader del mestre és aquest: que avui, a la classe, i a través de la seva activitat, els alumnes facin un pas endavant cap al coneixement i domini progressiu del món que els envolta. Això, tan senzill i tan gran, no podem deixar que se'ns escapi a cap preu, no podem consentir que els mestres ho perdin de vista, ni que ens quedi com camuflat en mig de l'embolic de tantes teories noves, difícils d'entendre.

Jo no sé de quina manera viuen tot això avui dia la majoria dels mestres, però a través del que conec tinc les meves sospites.... En tot cas, ara parlo només per mi mateixa. El que jo vull dir és que fóra una llàstima que a còpia d'estructurar-se els «fets i conceptes», els «procediments», els «objectius generals o terminals», o els «continguts» d'això i d'allò, i la mare (o el pare!) que els va parir... (Perdoneu-me!) A força de fer un esforç per pensar si estic en el «primer o segon o tercer nivell de concreció»... i d'analitzar si el que fem lliga o no amb el que ens hem preparat, fóra una llàstima (i d'altra banda fóra fàcil) que perdéssim de vista què deu voler dir-nos cada alumne amb aquesta reacció o amb aquella altra, amb aquell dubte o amb aquella descoberta inesperada, i que perdéssim l'agilitat i la frescor necessàries per continuar endavant, no a partir d'un projecte (per bo que sigui), sinó *a partir de la realitat*. Aquesta és la primera capacitat del mestre!

Per res del món no voldria que fos oblidada o deixada en un darrer lloc. Al contrari, m'agradaria que la Reforma de l'Ensenyament, en contemplar la formació dels mestres, tingués molt en compte el que cal fer per desenvolupar aquesta qualitat, a fi que tots els mestres, a banda de rebre una bona dosi de cultura, puguem avançar cada dia més no en l'art d'ensenyar, sinó en el de fer que els nens aprenguin, en l'art de saber-los connectar amb el nostre món tan divers i plural, i en l'art de no desanimar-nos per tantes contradiccions, i, en canvi, engrescar-nos cada dia més per la nostra feina, tan difícil i, per paradoxal, tan apassionant!

MA.C.





educar de 0 a 6

EL PARLAR FA PARLAR

ROSER ROS I VILANOVA

Afigureu-vos que sou petits, que sou del gremi dels desganats i que el pobre Llätzer, encarregat de fer-vos menjar, us surt amb un «Ai de refistolat trapella que faci la malapassada de no cruspir-se la manduca! Si l'atrapo, li escaldufò les orelles!»

Ara afigureu-vos que el vostre sofert Llätzer no té tanta palica i us etziba un simple «Au, no sigueu dolents i mengeu!»

Suposem que ni una ni altra manera de parlar us fa venir la gana: us quedaria, almenys, més bon gust de boca si us parlaven amb aquesta torrentada de paraules? O potser us agradaria més el to sec i escuet de la segona? Com que no esteu pas en condicions de contestar-me, o és que potser sóc jo qui no està en condicions de sentir-vos –i no pas perquè m'hagi deixat les orelles a cal ferrer!– m'atreviré a continuar com si la frase més del vostre grat hagués estat la primera (que és sens dubte la que jo hauria escollit de totes totes). Penso que comunicar-se a través del llenguatge oral no està renyit de cap manera amb l'ús mesuradament abarrocat i abarrocat de maneres de dir, girs i expressions que fa de la manera de parlar de cadascú un producte fet a casa –no com el prêt-à-porter de segons quines estandarditzacions–, personal, artesà i inconfessablement propi. Per això prefereixo que qui m'hagi de clavar una escalivada m'ho digui amb un bell parlar, m'hi posi una mica de retòrica... Les meves orelles li'n quedaran molt agraït.

Perquè, senyors meus, que *el parlar fa parlar* és una dita tan certa com que el meu nas és meu.

Prenem aquella altra dita que diu que *fent i desfent aprèn l'aprenent* i haureu d'exclamar amb mi que, ai las!, també aquesta està carregada de raó. Però és

que a més a més de tenir raó, les dites tenen la sort de posseir un caràcter genèric que les fa aplicables a molts contextos i situacions sense que per això perdin ni un gram de raó.

Aplicada al terreny dels infants, aquesta dita ens permet pontificar sobre la importància del tempteig en qualsevol dels aspectes maduratsius del seu desenvolupament.

I, és clar, posats a fer, també ens en podem servir quan el que tracta d'adquirir l'infant és la facultat de la parla. És fent i desfent sons i paraules –o tires fòniques, si voleu– com l'infant aprèn a comunicar els seus sentiments i vivències tot contextualitzant les seves produccions orals a les diferents situacions que caracteritzen i marquen el fet quotidià del viure.

Però heu vist mai un bon aprenent que no tingui a prop seu un bon mestre en l'ofici?

I quan allò que ocupa l'aprenent és l'adquisició de la parla, això vol dir que mestres en l'ofici en som qualsevol dels adults que som devora l'infant-aprenent. I que una de les tasques a les quals s'ha de lliurar amb més afany aquest adult-mestre de llengua és assegurar una bona qualitat en la comunicació, ja que no és gens evident –i els estudiosos i teòrics del tema així ens ho han demostrat– que l'adquisició del llenguatge segueixi un procés lineal sinó que compta amb la intervenció de múltiples factors, molts dels quals són extralingüístics.

Perquè res no ens pot fer pensar que posar uns quants nens de costat millori la seva capacitat de comunicació verbal; ben al contrari, aquestes situacions esdevenen, si no hi posem remei, una simple superposició de monòlegs (cosa que, d'altra banda, no és exclusiva dels infants, sinó que és, també, força compartida pels adults...).

Perquè res tampoc no assegura que el simple intercanvi verbal entre un adult i un infant tingui la qualitat necessària per ajudar l'aprenent; és la bona relació que hi ha entre ells dos el que farà d'aquest intercanvi quelcom ric i vertaderament comunicatiu.

Perquè si bé parlar és quelcom aviat dit i més de pressa fet, és també alhora quelcom carregat de matisos. És ben cert que quan parlem expressem sentiments o pensaments mitjançant el llenguatge. Però, oïdà!, ens hem aturat mai a pensar que *parlar fort* no és el mateix que *parlar petit*?; i sabíem que el *parlar granat* no té res a veure amb el *parlar gras*?; i que hi ha qui *parla entre dents* però hi ha qui *parla de nas*?; i, per últim, qui gosaria dir que *parlar com un llibre* i *parlar pels colzes* són dues coses que no es poden fer ple-gades?...

Si els infants ja tenen prou feina a comunicar-se (cosa que, a cops, fan a estira cabells i va, i som els mateixos adults els qui els ho impedim convençuts com





estem que l'únic que volen aquell parell és fer-se mal i acabar a matadegolla...), haurem de ser els adults, dic, els qui haurem de vetllar que allò que senten, allò que els adrecem, allò que els fem venir ganes de dir, és el que cal per tal d'ajudar a fer realitat allò que *parlar fa parlar*, però permetent, a la vegada, la interacció necessària perquè allò altre que *fent i desfent aprèn l'aprenent* també es faci realitat.

Però, on s'és vist que en aquest procés comunicatiu l'únic aprenent hagi de ser l'infant? ¿És que potser l'adult no ha de fer i desfer diverses vegades les seves estratègies per tal de trobar la millor manera d'adreçar-se a l'infant? ¿Que potser no és moltes vegades el mateix infant el qui, amb les seves pròpies maneres de dir, amb les seves expressions i fins i tot amb la manera de rebre allò que li estem dient, ens dóna l'indicatiu més clar i net que anem per bon (o mal) camí?

És així, convertits també en aprenents, com els adults anem adquirint les diferents maneres de parlar...

Qui parla petit? Aquell qui s'adreça a l'infant durant els primers temps de la seva vida ho fa en veu baixa, li parla de petites, diuen.

És allò que es dóna entre mare i menut, que com aquell qui no fa res teixixen al seu voltant una delicada teranyina feta de sons d'una gran simplicitat pel que fa a la seva articulació però que, carregats de significacions afectives com estan, són capaços de crear situacions comunicatives òptimes. A cops, aquesta teranyina no és més que un fil fet de mirades i expressions: un cop d'ull, un gest, un somriure,...

Més endavant, el parlar petit s'enriqueix amb l'aparició de sons que es repeteixen bressats per una cantarella:



... amb la presència d'un argument que cau suaument damunt la maneta que l'infant presta voluntari per jugar

*Aquest és el pare,
aquesta és la mare,
aquest fa les sopes,
aquest se les menja totes,
i aquest diu:*

*-Marrameu, marrameu,
que no me'n doneu?*

Ara, l'articulació dels sons és més complexa. Però ens hi acompanya la manipulació, de manera que si algú perdia el fil, els dits ja es preocuparien d'indi-

car-nos el camí a seguir... L'infant sap prou bé que si en sobra un, de dit, és que cal tornar-hi; d'altra banda, és tan agradable que algú t'acariciï els dits de la mà mentre va recitant unes paraules que de tan sentir-les hom diria que surten soles de la boca..., tan i tan agradable que fins i tot fa de bon equivocar-se!

Parlem gras en ocasions en què estem molt enrabiats i necessitem treure a fora la nostra mala bava a cops de paraulotes -i, a cops, quan l'enravenxinada s'ho mereix, ho amanim també amb gestos i moviments.

Si les ocasions d'usar paraulotes són per a nosaltres, els grans, més de les que diem i volem, els petits també en troben, a proporció, moltes, massa. Si nosaltres en som els seus millors mestres! Però com que el que no podem fer és esborrar del mapa totes les enravenxinades ni totes les situacions enravenxinadores, el que sí que podem fer és ajudar a construir un codi que tingui el mateix efecte terapèutic que un «¡idiota!» però sense caure en la vulgaritat d'aquesta expressió -i d'altres...-, amb la condició, és clar!, que nosaltres siguem capaços d'adoptar aquest codi i en fem un ús habitual mentre estem en contacte amb els petits. Com que ells tenen moltes ocasions -les mateixes que nosaltres, probablement- per aprendre tota aquesta paraulada, més val que descobreixin en nosaltres altres formes de donar curs a la seva enrabiada.

Afigurem-nos que acabem de sortir d'una esgotadora baralla entre dos bàndols o individus. Amb una parella de titelles i un guió escaient podríem fer tot un paperàs. Vegem-ho:

Personatges: Panxo
Pinxo
Narrador

Narrador.- Una vegada hi havia dos titelles molt, molt amics. Si l'un es deia Pinxo, l'altre es deia Panxo. Un dia, en Panxo li va dir a en Pinxo:

Panxo.- Vols que et punxi amb un punxó?

Pinxo.- Sí, home i què més? Que t'has tornat ximplet? On s'és vist, voler punjar-me amb un punxó!

Panxo.- Covard! Cagacalces! Mira que no voler que et punxi a la panxa amb un punxó!

Pinxo.- Escolta: si et creus que sóc tan ruc que em deixaré fer el que et passi pels barrets, vas fi!

Panxo.- Un ruc, dius? I ca! tu no ets més que un trinxa de pacotilla! Oi que tinc raó?

Panxo.- Ho veus, Pinxo? Apa, digueu-li-ho, que ho senti ben bé: Covard!

Pinxo.- Ves que vinc!

Panxo.- Cagacalces!

Pinxo.- Ves que baixo!

Panxo.- Trinxa de pacotilla!





Pinxo.- Ves que si t'atrapo et faig mandonguilles!

Panxo.- Trinxa de pacotilla, cagarina, papanates!

Narrador.- I amb tota aquesta paraulada, en Panxo i en Pinxo se'n van anar cap a casa seva.

Se senten (en *off*) les mateixes paraulades d'abans.

Narrador.- Vet aquí que en Pinxo i en Panxo es deuen estar barallant per allà sota. Vaig a veure què els passa.

Nova aparició d'en Panxo i d'en Pinxo.

Narrador.- Ara ens explicareu a tots...

Panxo.- Trinxa de pacotilla!

Narrador.- Espero que tots podrem conèixer...

Pinxo.- Ruc, més que ruc!

Narrador.- A tots ens agradaria saber a què treuen cap aquests crits i aquestes paraulotes!

Panxo.- Res, és que aquest papanates...

Pinxo.- Mira que et punxo!

Panxo.- No, això no!

Narrador.- Mireu, si us sembla bé jo us diré la manera de dir que no quan algú vol que sí. És la mar de divertit:

En Panxo li va dir a n'en Pinxo

vols que et punxi amb un punxó

i en Pinxo li va dir a n'en Panxo

punxa'm sí, però a la panxa no.

FI.

Podríem continuar parlant, un cop seria granat, l'altre ens escauria fer-ho pel nas, o, és més, podria ser que fos entre dents, però llavors, pla!, que ningú no ens entendria... Sigui com sigui, ser mestres de llengua oral vol dir parlar -i ajudar a fer parlar- com un llibre.

Però com que som a la vegada aprenents, el millor que ens podem desitjar és que els nostres petits aprenents-mestres facin allò que la poetessa Maria Mercè Marçal tan bellament va saber escriure en un poema a la seva filla Heura:

Et fas amb les paraules
mestressa de les coses.

Unes i altres són
com joguines de vidre
entre les teves mans:
No et faci por la sang!

A nosaltres ens toca vetllar perquè n'hi hagi moltes de paraules per poder-se fer amo de les coses. I com més qualitat tinguin, millor.

EL PLAER DE LA SORPRESA, L'ART DE LA INVESTIGACIÓ

Arran de la convocatòria per part de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona del premi «Barcelona a l'escola», «Infància» es va posar en contacte amb els mestres d'escola bressol i parvulari que van resultar guanyadors. Fruit d'aquest contacte és la publicació d'aquest article, síntesi d'una experiència en un grup de nens de dos anys i mig a tres a l'Escola Bressol Municipal La Trepa de Cornellà de Llobregat a l'entorn de *la descoberta de l'espai de la Fundació Miró i la figura de Joan Miró*. El veredict del jurat esmentava respecte al treball la capacitat creativa i la sensibilitat envers l'entorn.

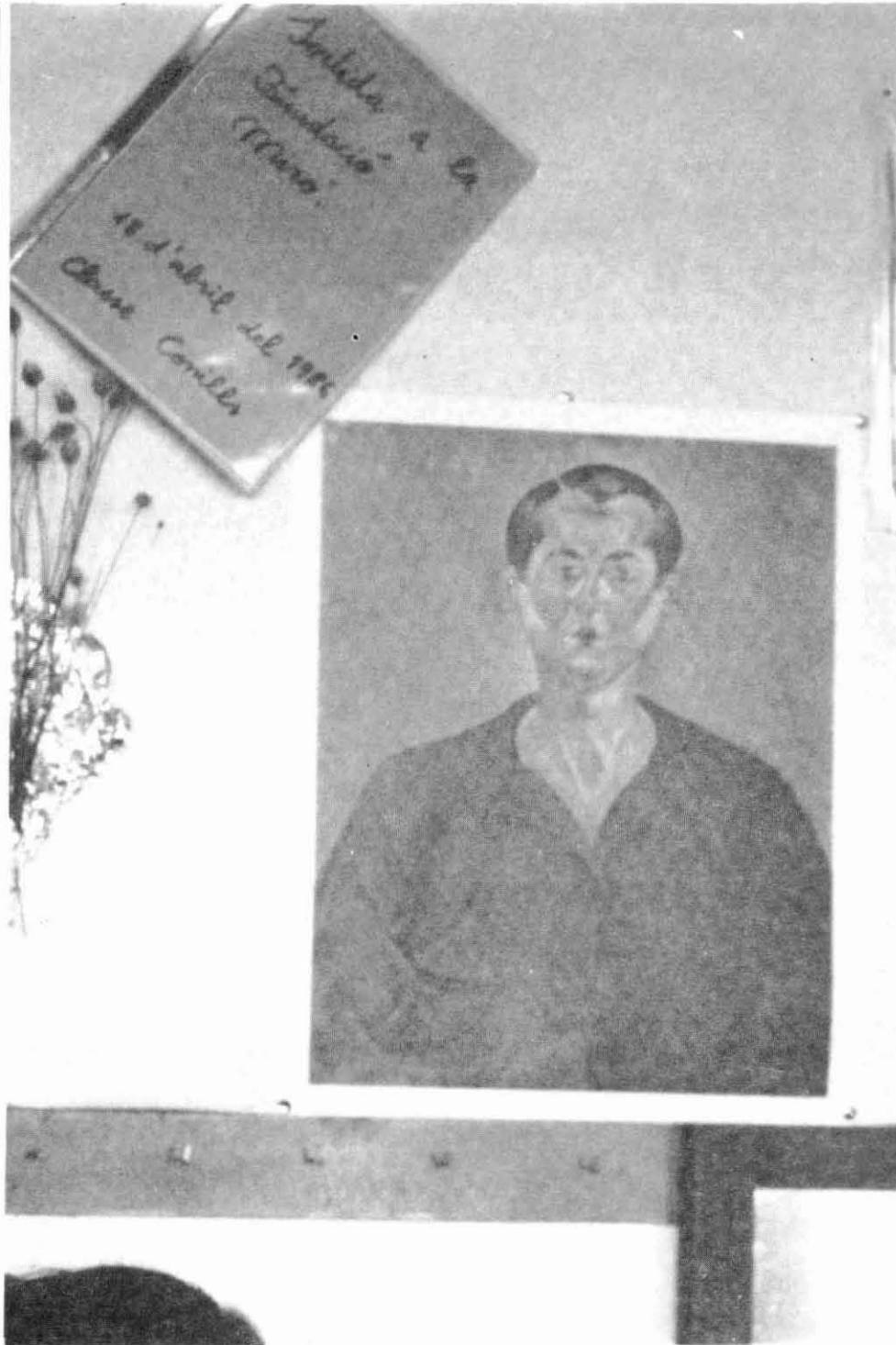
CARME COLS – MIREIA BASSOLS – ALBA OLIVERAS

Vam donar aquest nom a tot el conjunt de documents que vàrem presentar. Aquests mostraven una síntesi d'un projecte que al llarg del curs va anar creixent entorn d'un eix vertebrador: *veure, entendre i utilitzar l'entorn com a impulsor de la cultura*. És per això que vàrem creure oportú donar-ho a conèixer a través d'aquest mitjà.

Des de l'inici del curs havíem planificat diferents estratègies per oferir al nen, als pares i a nosaltres mateixos un camp de recerca sobre el que pot suposar viure i explorar diversitat de contextos. Veure la qualitat de continguts, de percepcions, d'elaboracions, de projecció i expressió que generen.

Ningú no negarà que cada persona té llargs vincles amb una o altra part de la seva ciutat, poble, barri. Les hores viscudes en aquell petit racó de la plaça, jugant a tota mena de jocs... mirant, escoltant, observant tot allò que passava a l'entorn... tot el seu conjunt proporciona una imatge que és plena de records i significats. Sensacions visuals: color, forma, moviment, llum...; de la mateixa manera que altres sensacions com les de l'olfacte, de l'oïda, del tacte...





Convençudes d'aquest plantejament volíem que des de l'escola també el nen pogués retrobar aquells espais que, dia a dia, van creant vincles: utilitzant els espais públics. Fer l'escola al carrer per oferir al nen un marc que li proporcionés poder desenvolupar les capacitats de: observació, atenció, imaginació, creació i expressió. Utilitzant tots els llenguatges expressius, comunicatius, cognoscitius que neixen i es constitueixen des de la pròpia experiència i la seva interrelació.

Procés abans d'anar a la Fundació Miró

Sortir, relacionar-nos per créixer era el nostre lema. El primer trimestre, entre altres, havíem sortit a visitar la casa d'un nen del grup. A la tenda, a buscar llanternes. A la plaça de Vic, a banyar el vaixell que ens havia fet l'avi (és la plaça més pròxima de l'escola), a la plaça dels Enamorats (un xic més lluny). Al carrer de les escaletes, un meravellós carrer ple de castanyers en el qual els nens poden córrer sense cap perill), al Poblat del Mag Maginet (activitat molt lligada al que passa a la nostra ciutat). Totes aquestes activitats, entre altres, estaven molt lligades a la vida del nen.

El segon trimestre teníem moltes dades. Constatàvem que el nen s'educa als diferents contextos en què viu. Que té necessitat de relacionar-los amb el que fa amb la família, i amb el que fa a l'escola. Comprovàvem el que havíem afirmat abans. Cada persona té els seus vincles amb una o altra part de diferents racons de la seva ciutat i la seva imatge és plena de records i significats. Quan sortim al carrer comprovem que neix la necessitat de comunicar en diferents llenguatges les seves experiències i que aquestes creixen perquè en els seus records passats se n'hi sumen altres...

És així com el segon trimestre ens vàrem organitzar per poder, d'una manera sistemàtica, sortir oferint als nostres ulls el plaer *de veure, de sorprendre's, d'investigar*. Retrobàvem de nou els espais viscuts i els ampliàvem. Observàvem canvis, els arbres no tenien fulles, la llum era diferent..., les olors. Els nens participaven més explicant les seves experiències i descobertes. Sortir al carrer s'havia convertit en un fer habitual, però mai perdia el seu encant.

Pares, escola i comunitat interactuant

Moltes d'aquestes sortides les havien viscut la majoria de pares. La paraula xin-xano s'havia institucionalitzat. Els nens sabien molt bé les regles, els punts de referència; quina era la funció de la mestra que anava al davant i quina era la funció de la mare que anava al darrera, ningú no podia passar aquesta ba-

rera. Si ens passava alguna cosa dèiem STOP! i tots ens paràvem i esperàvem. Els nens ens demostraven que les normes raonades i justes les entenen magníficament bé i, amb un procés, les anaven respectant. Podem dir que realment sortir al carrer es va convertir en la cosa més senzilla de dur a terme i que ens proporcionava un motor constant de motivació i descobriments.

Durant el segon trimestre també vàrem poder viure algunes de les activitats en el marc del I Festival Internacional de Pallassos. Charlie Rivel va entrar a la classe. Els veïns ens havien pogut observar en tantes i diferents situacions que podem dir que ens havien vist créixer, i potser si en algun moment havien pensat: tan petits i a l'escola..., havien canviat d'opinió i expressaven: que bé que s'ho passen aquests nens!

A la «colla pessigolles», així ens dèiem, ens agradava aprendre poesies, escoltar música, cantar cançons, passejar en dies grisos o radiants de sol, trepitjar tolls, sortir a buscar cargols, escoltar i explicar contes, mirar el sol i la lluna, observar tot el que ens rodejava... la petita formiga, l'ocell a la branca de l'arbre... Sovint, ens aturàvem, pensàvem..., miràvem altre cop i cadascú deia la seva. Molts volien expressar-ho amb els seus dibuixos; altres, amb un pal o amb una ampolla d'aigua, ho dibuixaven al terra, altres feien la seva pintura amb els elements naturals: aigua i terra. *El plaer de la sorpresa, l'art d'investigar estava a les seves mans.*

Anem a la Fundació Miró

Era el moment d'ampliar i facilitar la descoberta d'un nou context que comunicués i enllacés amb tot el que estàvem vivint. Pel que hem explicat abans, la Fundació Miró ens ho oferia. Aprofitant una exposició amb l'element aigua, que en aquells moments hi havia a la Fundació, vàrem organitzar la sortida.

Tots hi érem, no va faltar cap nen, les seves cares projectaven la seva il·lusió com tantes altres vegades que es presentava una motivació nova. Sabien que anàvem a un lloc en el qual trobarien una exposició d'«Aigua Aigua» i molts dibuixos d'un senyor, molt amic dels nens, que es deia Joan Miró.

Durant el recorregut abans d'arribar-hi va haver-hi un allau d'informació de tot el que ells sabien i coneixien...

La primera sala que vàrem visitar va ser la de l'exposició d'«Aigua Aigua». Aquell element que de tantes maneres havien utilitzat, el véiem d'una nova forma. Unes bosses plenes d'aigua que els nens podien tocar i el que vèiem a través d'elles, les nostres cares, eren diferents. Igual que a l'escola, cadascú es va interessar per un racó diferent. Uns eren mirant un vaixell rodejat d'aigua i dins d'un pot, altres sota d'un estant com mirant amb perspectiva...

Molt aviat ens vàrem adonar que era important poder estar amb petits grups





observant els diferents elements. L'estructura de l'edifici, pel fet de tenir els patis interiors, ens ho permetia. Així que vàrem sortir, i com ocells volant, arribàvem a l'estàtua en forma de mitja estrella. Experimentaven amb ella, especialment un nen que amb una pedra anava fent música i mirant els seus tubs buits per dintre.

Vàrem continuar la visita per grupets. Uns quants estaven fora, a l'espai del mig, i uns altres entraven a mirar la Sala de J. Prats, el senyor dels barrets que era amic de J. Miró. Varen ser moments inoblidables i meravellosos per poder comprovar l'atenció i il·lusió dels nens. L'estàtua en miniatura de *la Dona i l'Ocell* és un punt que els va atreure molt.

Solament vàrem estar en aquests espais descrits anteriorment. Era suficient per trobar-hi el gust i les ganes de tornar.

Durant la tornada cap a l'escola, era l'hora d'anar a dinar, ningú no explicava res... miraven... era com si fessin fotos per enregistrar el paisatge i allò que havien viscut.

Després d'anar a la Fundació Miró

Dilluns, primer dia de retrobar-nos després de la sortida, els pares disposaven ja d'un petit dossier amb la descripció i la valoració de la sortida, acompanyat de fotos i una proposta per fer créixer l'experiència.

Els pares també havien treballat aquell cap de setmana. Gairebé tots ens havien escrit les explicacions dels seus fills i com estaven de meravellats. També una nena de la classe el diumenge havia tornat a la Fundació amb els seus pares ensenyant i explicant-los els llocs on havíem estat.

No es varen fer esperar diferents propostes, per part dels pares, per apropar-nos a conèixer el nou personatge. A poc a poc, els nens anaven expressant les seves vivències, que anàvem recollint a través de diferents mitjans. El ritme de la classe era tranquil i com aquell qui estira un fil anàvem introduint les nostres estratègies perquè aquesta sortida fos el marc per descobrir la humanitat de *Joan Miró*.

La Petita història d'en J. Miró, escrita per la T. Duran, va ser el primer llibre que va sortir de l'escola per anar a cada família. Pares i nens el llegien junts. Entre altres coses, havia sorprès retrobar el joc, que havia proposat el seu mestre d'art, allò de tapar-se els ulls i explorar els objectes, també nosaltres ho havíem fet i continuàvem fent-ho, però ara era com més pròxim als nens, en fruïen més.

El dia de Sant Jordi vàrem recollir diners per comprar un llibre que ens explicava més coses de J. Miró i la seva obra. Una família el va anar a comprar a la

mateixa Fundació. Una altra família va poder aconseguir litografies de l'obra. Altres llibres van aparèixer; tres famílies varen portar *Els Catalans Universals* un llibre que havien donat a la Caixa i manoi, quina va ser la sorpresa de trobar el Charli Rivel junt amb Miró!... També altres persones, en aquest cas les bibliotecàries de Rosa Sensat, ens van proporcionar més material bibliogràfic. Un, entre altres, va ser molt estimat pels nens. Aquest era *La nit i el somni; pintar com Miró*. El seu contingut ens reforçava les nostres idees i ens reflectia moltes de les coses que havíem viscut. Tot el material anava i venia de casa a l'escola, de l'escola a casa. Tots ens havíem mobilitzat entorn del tema amb un objectiu comú de conèixer les petites coses, els valors, que transmet J. Miró.

Les parets de la classe s'anaven modificant i provocaven els comentaris de totes les persones que hi entraven. Eren els nens que explicaven allò que podien llegir i interpretar en un quadre, en el qual trobaven tots els elements de la natura: el sol, la lluna, les estrelles, els ocells... A nosaltres, els adults, sovint ens havien d'explicar el seu significat.

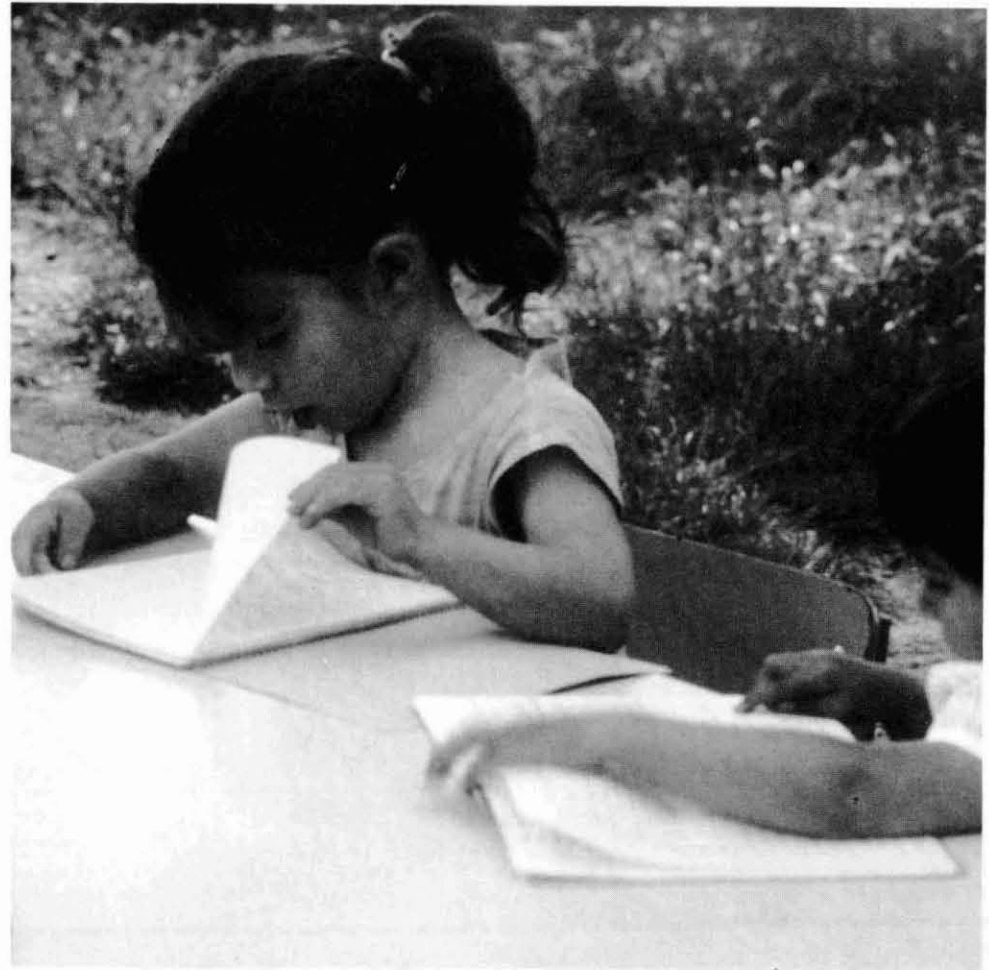
Les sortides als diferents racons de la nostra ciutat varen continuar. En el diari de la classe, document que també vàrem presentar i que guardem com un tresor, es veu reflectit l'intercanvi d'espais que vivíem i com tots interactuaven en el nostre fer quotidià.

En el pas dels dies anàvem recopilant notes i més notes. Observacions fetes pels pares, dels comentaris dels seus fills que anàvem, d'una manera sistemàtica, afegint en el dossier. Aquell petit avantprojecte d'una pàgina s'havia convertit en una realitat plena de situacions tan riques que eren inimaginables en el moment que el planificàvem.

Reflexió entorn al procés viscut

Vivíem intensament tot el que anàvem fent i era a través dels nens que els adults anàvem descobrint una part de la nostra herència cultural. Les respostes diversificades dels nens ens van fer reflexionar i investigar per tal de retornar els seus descobriments i els nostres, enriquint i multiplicant les possibilitats de recerca.

Joan Miró és un personatge molt pròxim als nens. El món de Miró viu tot allò que tant uneix: persones, llum, cel, aigua, terra, cargols, rossinyols, aranyes... Moltes de les coses que nosaltres fèiem les retrobàvem en els llibres que teníem a la classe sobre la seva història i obra. En ells podíem veure reflectit un conjunt d'activitats que de moltes maneres havíem viscut, com: dibuixar amb un pal al terra del nostre jardí. Mirar, escoltar, recollir petites coses insignificants i donar-los un valor. Passejar, escoltar música, tenir amics...





Les possibilitats de descoberta que ofereix la Fundació Miró són moltes. És un lloc que ens ofereix flexibilitat per organitzar-nos, per utilitzar els espais i per planificar diferents propostes en petits grups. És un espai canviant, ple de llum i de valors que es poden anar descobrint i retrobant.

Les activitats responien a una necessitat que teníem com a éssers humans d'organitzar-nos socialment. Aquest grup social no podia ser un grup reduït, sinó un grup divers que possibilitava la complementarietat de tasques i relacions; la família, el veïnatge, l'escola, el barri o poble, fent possible la integració de l'escola en el medi. Pares/escola/comunitat interactuant.

Tal com diu K. Lynch. «(...) un lloc viscut és capaç de generar una imatge nítida que proporciona símbols, records que ens vinculen amb els altres, que generen a més de seguretat afectiva, profunditat i desig d'expressió (...)». Aprenere a viure junts és entre altres coses: viure les poesies, la música, passejar, escoltar sons, mirar la lluna, veure les llums de la ciutat, observar tot el que ens envolta, tot el que es veu, fins i tot les coses més simples, transformar objectes de la vida quotidiana. Aturar-se, pensar, mirar altre cop... *ESTIMAR-HO*. I amb l'estimació arribar a la comprensió. Una comprensió lenta de la riquesa en els canvis.

Dins d'aquest planteig el mestre no és un repartidor de coneixements, sinó un veritable coordinador de situacions que es donen al marc de l'escola i fora d'ella. L'espai viscut és la millor font de reflexió i aprenentatge. És una nova manera de fer escola, que grans i petits trobem el plaer de la sorpresa: l'art de la investigació.

C.C., M.B., A.O.

Bibliografia utilitzada pel mestre

LYNCH, K. *La imagen de la ciudad*. Barcelona. Ed. Gili, S.A. (1984) (Col.lecció «Punto y línea»).

CANEVARO, A. *Els infants es perden al bosc*. Vic. Eumo. (1986).

Articles:

DARDER, P. *El grup classe*. «Perspectiva Escolar», núm. 41, pp. 58-64; 1980. Barcelona.

MORENO, C. *Alternatives pedagògiques a la diversitat psicològica a l'escola*. «Perspectiva Escolar», núm. 119, novembre 1987. Barcelona.

Revistes:

LE CHARLES, H. *Miró*. «Bibliothèque de travail», núm. 860, abril 1978.

Bibliografia utilitzada pels nens

DURAN, T. *Petita història de Joan Miró*.

HERRMANS, R. *La nit i el somni: pintar com Joan Miró*. Stockholm: Bonnier Juvenils International. Sala Gaspar. (1972).

ORI. *El diario del sol rojo: Joan Miró*. Barcelona: EDHASA. (1980). (Col.lecció «El arte para los niños»).

MALET, R.M. *Joan Miró*. (1983). Barcelona. Ed. Polígrafa, S.A.

A... de desembre, fum, fum, fum!

L'1 de desembre és a punt d'arribar i hem de tenir amanit el calendari d'Advent.

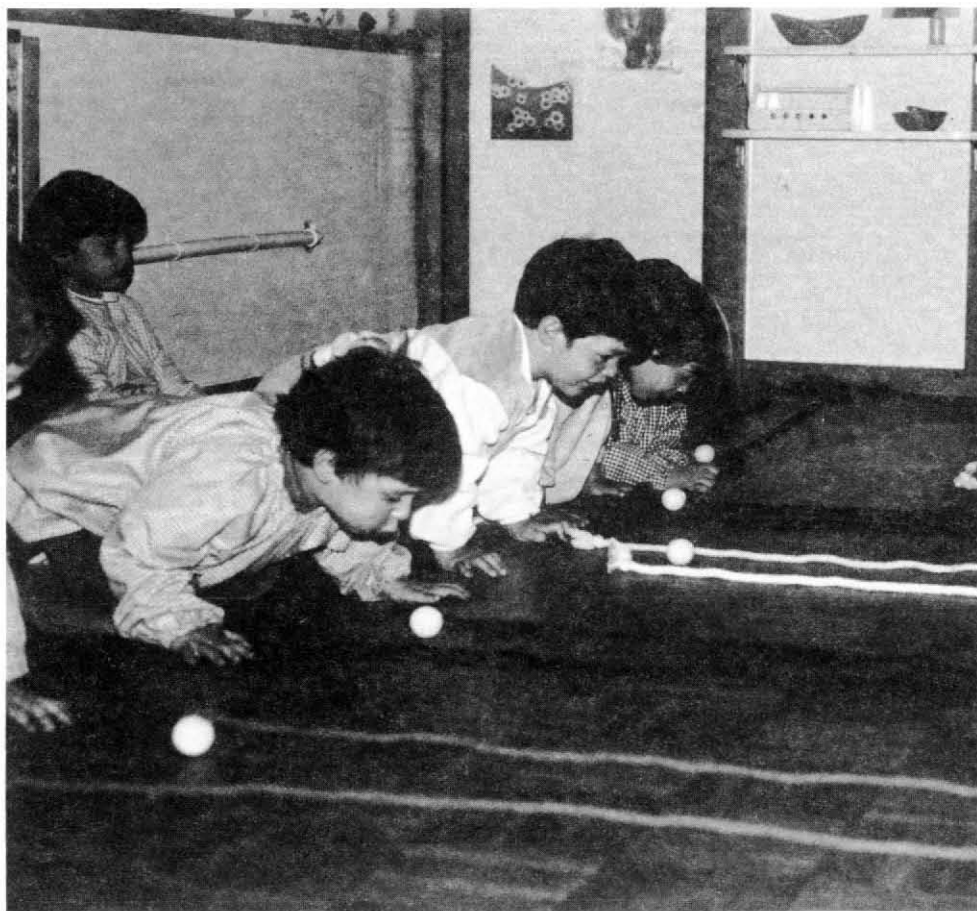
Espavilem-nos!

Calen:

- idees divertides
- cartolines i papers variats
- manetes per fer anat tissores, pega, retoladors,...



Vet aquí alguns models de calendaris.



L'activitat de bufar ajuda el nen a controlar la bufera orientant-la segons més convingui.

escola 3-6

ACTIVITATS D'EXPERIMENTACIÓ FÍSICA

CRISTINA ÀLVAREZ - MERCÈ BASSEDAS - DOLORS GAMITO

Les ciències a l'escola bressol i al parvulari han de ser ben aviat una realitat en totes les escoles; creiem que no hi ha cap motiu perquè quedin allunyades, com fins ara, de la pràctica educativa. El nen, des de ben petit, explora l'entorn per conèixer la seva realitat i poder actuar sobre ella. Aquesta exploració ha de continuar a l'escola bressol i al parvulari, proposant al nen unes activitats que incloguin, entre altres continguts, aspectes de les ciències.

L'escola, en oferir activitats de ciències, omple un buit important en el currículum i al mateix temps inclou un tipus d'activitats globalitzades imprescindibles en aquesta edat.

Les activitats d'experimentació física són un aspecte concret del treball de ciències a l'escola dels petits. Aquestes activitats permeten que, ja des de ben petits, els nens desenvolupin l'exploració i l'experimentació dels diferents atributs d'objectes i materials. Tot un seguit d'activitats d'experimentació física poden servir per treballar diferents nocions que ajudaran el nen a establir un diàleg cada vegada més coherent amb el seu medi.

Diferents treballs d'E. Goldschmied -panera dels tresors i joc heurístic-, de l'equip del CRESAS de París i de C. Kamii, entre altres, han demostrat els grans avantatges que aquestes activitats tenen per al desenvolupament psicològic del nen petit.

El racó d'experimentació física

A la nostra escola bressol funcionaven, des de feia temps, uns racons de joc de característiques similars als anomenats «clàssics», com el de joc simbòlic, pintura, jocs de taula, contes, entre altres.

Interessades pel tema de les ciències, vàrem voler engegar una nova experiència organitzant un nou racó, el racó d'experimentació física.

Aquest racó té unes característiques pròpies que afavoreixen tant el desenvolupament del coneixement físic com el desenvolupament més global de la personalitat del nen. Les activitats d'experimentació física que es proposen en aquest racó tenen com a objectiu principal desenvolupar el coneixement físic mitjançant un seguit d'experiències que el nen fa amb un cert tipus de material. Aquestes activitats tenen l'avantatge de ser molt suggerents per als nens, perquè estan molt vinculades als interessos d'aquestes edats. El nen troba sentit i finalitat a tot el què aprèn, perquè tot el que aprèn és resultat d'una necessitat que es planteja o se li planteja. Són, a la vegada, un mitjà adequat per englobar millor les diferents àrees de coneixement que inclou una programació. Qualsevol activitat proposada pot afavorir el llenguatge, el coneixement matemàtic, el físic o el social, entre altres. En cadascuna de les sessions de treball del racó d'experimentació es prioritzen els següents aspectes: que el nen,

- tingui curiositat i interès pels objectes i per les seves propietats;
- explori el material per conèixer les característiques físiques dels objectes i les reaccions que es fan sobre ells;
- sigui autònom i capaç de resoldre els problemes que se li presenten;
- desenvolupi una idea iniciant projectes i portant-los a terme;
- aprengui a interaccionar amb els companys, compartint projectes, respectant la feina de l'altre...

La programació de les activitats d'experimentació física

Requereix pensar en l'acondiciament de l'espai i del material adient, la grandària del grup, el tipus d'activitats i el paper de l'educador.

Abans de començar una activitat d'aquest tipus condicionem sempre *l'espai*. Triem la part més adequada de l'estança, aquella que reuneix les condicions necessàries perquè l'activitat es desenvolupi favorablement. Un cop l'espai sens entrebancs, distribuïm per terra el material de forma ordenada.

Bàsicament treballem amb *material* de rebuig, tubs de diferents mides, fustes, anelles, caps, botelles, etc., molt variat i amb quantitat suficient per a tots els nens, encara que de vegades també afegim elements que no són de rebuig, cotó, paper adhesiu, gomes elàstiques...

El material no és sempre el mateix, el triem tenint en compte l'edat dels nens, el tipus d'activitat que volem fer i els resultats que en volem obtenir. L'elecció del material és bàsica per a l'adequat desenvolupament de les activitats. De la mateixa manera que donem importància a la presentació del material, també en donem a la seva recollida, que aprofitem per treballar l'ordenació del material i l'intercanvi verbal tot reflexionant sobre el què fan els nens.



Això és un exemple d'un material que es pot utilitzar en el racó d'experimentació física.



El nen pot veure de seguida el resultat i és ell qui el pot modificar amb la seva pròpia acció.

Per treure el màxim profit d'aquest tipus d'activitats treballem en petits *grups*, de cinc a sis nens, mentre la resta dels nens del grup juguen a l'altra part de la sala, en diferents racons de joc ja habituals per a ells.

Moltes vegades les activitats comencen sent individuals, cada nen fa quelcom pel seu compte, però tot sovint s'estableixen també col·laboracions entre ells: comparteixen els seus èxits i descobriments, demanen ajuda, cooperen, intercanvien, busquen la valoració de l'altre...

Les *activitats* del racó d'experimentació física tenen característiques diferents. Unes poden ser lliures i d'altres dirigides en funció de la finalitat que es persegueixi. Dins de les *activitats lliures* els nens exploren el material, fabriquen objectes, experimenten nous atributs, fan joc simbòlic... Les *activitats dirigides* són proposades per l'educador i van encaminades a treballar aspectes concrets de la programació de ciències físiques com, per exemple, jocs de punteria, jocs de curses, rampes, equilibris, barreja de materials, etc. En totes les activitats convé que el nen pugui seguir tot el procés i veure el resultat de la seva acció per treure les conclusions dels fets observats.

En unes de les activitats previstes predomina la importància de l'observació dels fets per part del nen, com en el cas de barrejar aigua i sal o aigua i sorra, on l'acció del nen és la mateixa i en canvi els resultats que el nen observa són ben diferents. En altres seran més importants les accions que el nen fa sobre els objectes, com és el cas dels jocs de punteria, en els quals el nen variant la seva acció obté resultats diferents.

L'educador cal que estigui prop del nen, tant físicament com mentalment, per ajudar-lo i orientar-lo quan ho demana o quan es troba en una situació difícil. Cal observar els nens per intentar descobrir el que estan pensant i respondre adequadament. En alguna ocasió es fa alguna pregunta, però el que mai no s'hauria de fer és bombardejar el nen amb preguntes, ja que això l'impedeix de pensar per si mateix. Les intervencions de l'educador animen l'activitat del nen tant quan demostra interès per ella com quan la valora.

Seguiment del racó d'experimentació física

La posta en marxa del racó de treball i el seu bon funcionament va motivar l'equip a iniciar un treball d'aprofundiment de les activitats d'experimentació física. Amb aquesta idea es va projectar el treball de recerca que a continuació presentem i que pretén desvetllar l'interès per la sistematització i difusió d'aquests tipus de treball.

La metodologia utilitzada en aquest treball ha estat la següent:

A) *Observació*. El seguiment de les activitats lliures realitzades durant un trimestre en el grup dels nens de 3 a 4 anys mitjançant observacions sistemàtiques, d'una hora de durada setmanal, preses per un observador i comentades posteriorment amb l'educador present durant el desenvolupament de l'activitat.

B) *Buidatge i anàlisi* de les observacions.

L'anàlisi de les sessions de joc ens ha permès aprofundir en els següents temes que apareixen en totes les observacions:

- a. Tipus d'activitats que apareixen en les seccions d'experimentació lliure.
- b. Nombre de nens implicats en les activitats endegades i activitats individuals, per parelles o en petits grups.
- c. Nocions aparegudes en les diferents activitats.
- d. Tipus d'intervencions realitzades per l'educador.

a: *Les activitats* que aparèixen en les diferents sessions d'experimentació física es podrien agrupar en les següents categories:

- *Jocs d'exploració i experimentació* del material: Aquí s'inclou tot allò que fa el nen per conèixer els atributs del material i les seves possibilitats com: mirar, tocar, picar, llençar en primer lloc, seguit d'omplir i buidar recipients, enfilat objectes dins d'altres, també aparellar, classificar objectes, fer moure o desplaçar objectes, fer equilibris, tancar i destancar, trencar material, etc.

- *Jocs motors* en els quals el nen utilitza el material amb altres objectius, com jugar a tennis, jugar a futbol, saltar obstacles, entre altres.

- *Jocs simbòlics* en els quals el material compleix diferents finalitats, com jugar a comprar i vendre amb tot el que hi intervé, cuinar i menjar, jugar a metges, organitzar una festa d'aniversari o una sortida, entre altres.

- *Jocs de construccions*, ja siguin verticals de torres cada vegada més complexes, horitzontals cobrint l'espai o alineant i agrupant els objectes un darrere l'altre.

- *Jocs de fabricació* d'objectes diversos com a futurs instruments de joc, com taules, cases, pistoles, o cotxes, entre altres menys definits.

- *Jocs de punteria*, per tirar a terra torres construïdes prèviament, joc de bitlles, omplir recipients a distància, etc.

Als 3-4 anys aquestes activitats s'acompanyen de verbalitzacions, que consisteixen en explicacions del que els nens feien o havien fet, oferiment dels objectes als companys, peticions de col.laboració o ajuda a altres companys o a l'educadora.

b: Les observacions realitzades constaten la predominança d'*activitats individuals*; més de la meitat de les activitats observades són individuals, una quarta part són per *parelles* i una minoria són activitats entre *tres nens*. Les activitats individuals generalment són les iniciades i acabades per un sol nen, tot i que algunes poden convertir-se en activitats per parelles o petits grups, mitjançant la imitació, l'interès o la demanda d'un nen.

Destaquem les diferents modalitats observades de joc compartit:

- Un nen comença i l'altre s'hi afegeix fent el mateix.
- Un nen comença i l'altre s'hi afegeix fent altres coses.
- Dos nens inicien una mateixa acció alhora.
- Un nen utilitza el material d'un altre nen.
- Un nen aprofita el joc d'un altre.



Aquí podem veure el procés de fabricació d'un objecte, en aquest cas una pistola.



El nen té un projecte que es va concretant a poc a poc; després comprova la seva utilitat.

- Un nen s'afegeix oferint un element nou.
- Un nen entra en el joc i trenca el que l'altre ha fet.
- Un nen s'afegeix en una activitat centralitzada per la presència de l'educador.

c: Una anàlisi diferent ens ha permès conèixer les *nocions* que espontàniament van apareixent en les diferents activitats dels nens i que il·lustren el mestre sobre la competència del nen en diferents continguts. Això ajuda a programar les següents sessions, partint del que el nen sap organitzem les situacions més adequades per fer avançar el nen en algun aspecte concret. Aquests són, a títol d'exemple, alguns dels temes que han anat apareixent en les sessions analitzades:

- Llenguatge verbal: quantitat i qualitat de paraules, estructura de la frase, comprensió oral...
- Relacions espacials: dins-fora, dalt-baix, davant-darrera...
- Relacions de quantitat: intensiva (molts-pocs), extensiva (un, dos, tres...), correspondències comparacions (més-que, menys-que, igual).
- Mesura: mesura i comparació de grandàries (gran-petit, alt-baix, curt-llarg...).
- Lògica: classificacions per semblances i per diferències, relacions part-tot.
- Propietats físiques: equilibri, gravetat, pes, velocitat...

d: *L'actitud del mestre* en les sessions d'experimentació lliure queda reflectida en les seves intervencions. S'han diferenciat les intervencions per iniciativa del mateix mestre d'aquelles que eren resposta a situacions o demandes.

Les intervencions espontànies o per iniciativa pròpia de l'educador han estat les següents:

- Mantenir l'ambient adequat.
- Posar ordre en el material.
- Intervenir en els conflictes i baralles, quan cal.
- Proposar una activitat a un nen que no participa.
- Ajudar a un nen que té dificultats.
- Fer propostes pertinents en una activitat en curs.
- Preguntar sobre el què ha passat o com «ho» ha fet, si sembla oportú.

Les intervencions com a resposta a demandes o situacions concretes eren del tipus:

- Respondre a les preguntes dels nens.
- Respondre a les demandes d'atenció que li fa el nen.
- Donar, si cal, l'ajuda que se li demana.
- Fer reflexionar a un nen que malmet el material.
- Valorar la feina d'un nen.
- Col·laborar quan se li demana.

Les activitats d'experimentació física han permès a la nostra escola ampliar els continguts fins ara treballats. S'ha introduït el tema dels coneixements físics

no com una matèria més sinó de manera globalitzada, treballant molts dels continguts programats en les activitats que es porten a terme en el racó d'experimentació física.

Les situacions proposades han tingut sempre com a objectiu prioritari ampliar el camp de coneixements del nen; partint de la seva acció, el mestre promou diverses experiències que ajuden el nen a aprofundir en allò que sap o a descobrir de nou.

El tipus d'experiències aquí citades són les lliures, que malgrat ser molt riques i necessàries no són suficients, ja que s'han de complementar amb d'altres amb objectius més concrets proposats pel mestre a partir del que ell ha observat en les sessions lliures.

Les propostes de treball han desvetllat en tots els nens molt interès i ganes de treballar.

Des d'uns inicis molt individuals es varen anar establint progressivament col·laboracions i intercanvis entre els nens amb pocs moments de conflicte. La presència del mestre en les sessions de treball ha permès un coneixement més gran tant de les possibilitats de treball dels nens com de les seves característiques personals davant la feina.

A diferents ritmes tots els nens del grup s'hi van anar interessant, trobant cadascun d'ells el moment i la forma d'actuar sobre aquella realitat.

També ens agradaria fer constar que aquesta petita recerca ens ha permès un replantejament de la pràctica educativa, bàsicament en l'adequació de les propostes educatives i en la interacció mestre-alumne.

C.A., D.G. educadores
M.B. assessora
EB L'Arboç
PMGI Barcelona

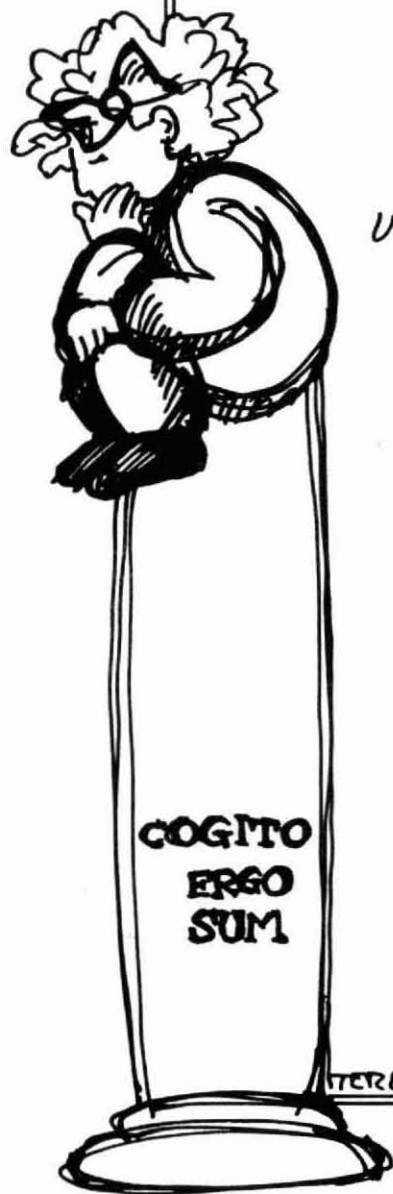
Els llibres que ens han ajudat han estat:

- SINCLAIR, H.; RAYNA, S.; STAMBAK, M. *Los bebés y las cosas*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1983.
STAMBAK, Mira y otros. *Los bebés entre ellos*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1984.
KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Ed. Aprendizaje Visor. Madrid, 1985.
KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1978.
GOLDSCHMIED, Elinor. *La panera dels tresors*. "Infància", núm. 3, nov.-des. 1981.
El joc heurístic: una activitat del segon any de vida. "Infància", n. 33, des. 1986.

Nota: Existeix un vídeo de l'any 1987 que il·lustra aquesta experiència, en servei de préstec al PATRONAT MUNICIPAL DE GUÀRDERIES INFANTILS de Barcelona.



El joc de les bitlles estimula la coordinació motriu al mateix temps que permet treballar aspectes relacionats amb la quantitat i l'espai.



DIUEN QUE AIXÍ ÉS
LA VIDA:
UNA DE FREDA I UNA DE
CALENTA.



TEREIA DURAN 90

ACABADA LA GUERRA FREDA,
ÉS VERITABLEMENT FORÇÓS
PREPARAR-NE UNA DE CALENTA?

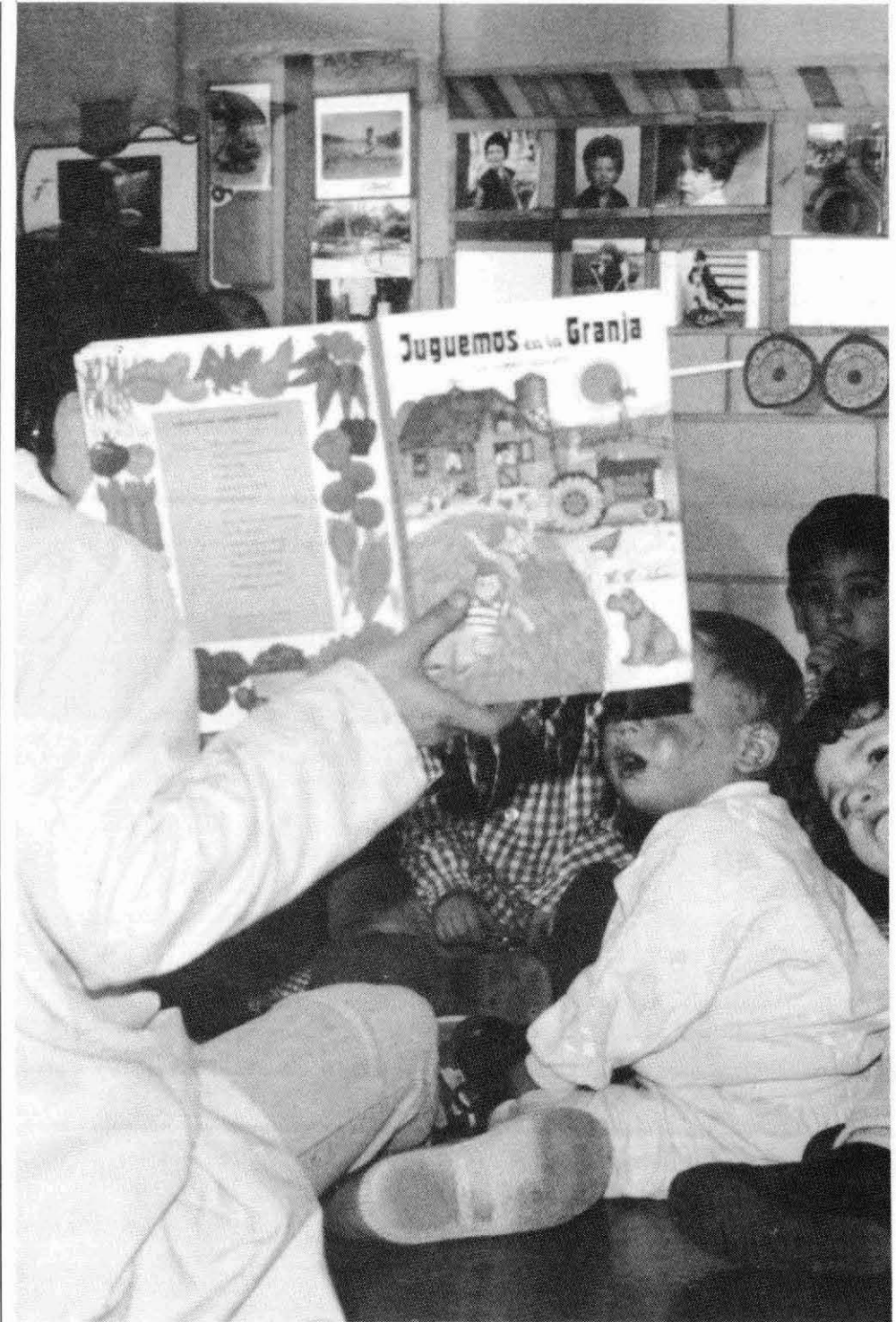


QUÈ ÉS ACTUALMENT SABER ESCRIURE I LLEGIR?

LILIANE LURÇAT

Durant la seva escolaritat primària les competències que els nens han d'adquirir continuen essent bàsicament les mateixes perquè es tracta de dominar el llenguatge escrit en les seves diverses utilitzacions. L'adquisició d'aquestes competències és especial: cada nen ha d'arribar-hi segons uns itineraris propis que desemboquen en un saber comú. Però perquè això sigui possible, l'escola ha de crear les condicions que permetin el domini de les habilitats que fonamenten els diversos factors del llenguatge escrit.

Entre els nens existeixen diferències, que es manifesten durant l'aprenentatge. El seu origen és divers: personal, familiar i social, pedagògic. L'escola ha de poder assegurar unes condicions pedagògiques que facin possible que cadascú pugui escriure i llegir correctament en les diverses situacions escolars i extraescolars, que impliquin, segons el cas, un ús obligatori o voluntari d'aquestes activitats. Però perquè això sigui possible l'escola ha de millorar l'eficàcia dels seus processos pedagògics i tenir en compte que escolaritza nens telespectadors amb molt poc temps dedicat a la lectura voluntària.





L'actual impotència a dominar la lectura i a mantenir-la obeeix a raons múltiples, escolars i extraescolars. Les raons extraescolars estan lligades en alguns casos a l'absència o a la insuficiència de lectura voluntària. Les raons escolars moltes vegades provenen de processos que, limitant molt sovint l'aprenentatge al pur entrenament visual, separen la lectura de l'escriptura i redueixen aquesta última només a la seva dimensió tècnica.

L'adquisició de les competències

Qualsevol mètode que pretengui ensenyar la lectura sense ensenyar simultàniament l'escriptura fa més difícil l'adquisició del llenguatge escrit i més precària la seva conservació. En efecte, l'aprenentatge de l'escriptura comporta aspectes que són comuns als de la lectura i altres que són específics.

Els aspectes específics són els relatius a la *tècnica de l'escriptura*. El nen ha d'aprendre: a sostenir l'instrument d'escriptura; a adoptar una posició que permeti el desplegament del gest, sense bloqueig, sense fatiga, i deixant constantment visible el que està escrivint; a respectar la forma i la trajectòria usuals de les lletres i les paraules; a calligrafiar una escriptura lligada que podrà seguir essent llegible quan s'esquematzarà, en el moment del pas a l'escriptura ràpida; a automatitzar les postures (diferents per als esquerrans) i l'escriptura lligada, per fer-ne un instrument conceptual al servei de l'expressió escrita.

Els aspectes comuns són els relatius a *l'aprenentatge del llenguatge escrit*. L'escriptura és la unió de dos procediments d'expressió, l'oral i el gràfic, i la substitució de la paraula per un signe visual. És el substitut gràfic del llenguatge. Aprendre a escriure és, doncs, aprendre a restituir la continuïtat del llenguatge mitjançant elements discontinus que són les lletres i els mots. Les diferents situacions escolars d'aprenentatge de l'escriptura (còpia, dictat, redacció) impliquen l'adquisició simultània de la lectura i de l'escriptura. La lectura en veu alta i el dictat permeten l'aprenentatge de la puntuació que queda fixada sobre les pauses de la veu. Convé, per tant, que no se suprimeixi cap d'aquests exercicis escolars clàssics, indispensables per a l'èxit de l'aprenentatge del llenguatge escrit i per al seu manteniment.

El manteniment de les competències

La lectura i l'escriptura, com el càlcul, són automatismes adquirits. La seva automatització en fa instruments conceptuals indispensables per a l'adquisició de la majoria de les disciplines escolars i per a l'exercici de nombroses activitats professionals. Per què parlar d'automatismes adquirits? perquè, per exemple per a l'escriptura, cal haver automatitzat el moviment, la forma de les lletres, la trajectòria dels mots, l'ortografia, la velocitat, perquè es pugui

aconseguir sense obstacles la funció d'elaboració del significat. La redacció d'un text i la seva puntuació constitueixen el contingut semàntic de l'acte d'escriure, són els únics aspectes que han de mantenir-se conscients, mentre que tota la resta ha de ser completament automatitzada. El mateix passa pel que fa a la lectura i al càlcul, activitats que comporten aspectes completament automatitzats i d'altres que es mantenen conscients i que es refereixen, en la lectura, a la comprensió del sentit, i en el càlcul, a la finalitat de les operacions que s'han d'efectuar. Sense automatisme, les adquisicions són fràgils i es multipliquen els casos de pèrdua progressiva de la capacitat lectora durant l'escolaritat primària.

El desenvolupament de les competències

En el camp del llenguatge escrit les competències es desenvolupen i s'enriqueixen mitjançant l'entrenament de la lectura i de l'escriptura en circumstàncies variades que possibiliten el pas de *l'activitat obligatòria a l'activitat voluntària*.

Totes les situacions escolars impliquen, en diversos graus, l'ús de l'escriptura i de la lectura, que d'aquesta manera passen de ser *objectiu dels aprenentatges* a ser *un mitjà* per accedir als coneixements, però no només això. L'apropiació del llenguatge escrit possibilita utilitzacions variades i personals, i afavoreix la informació i l'intercanvi. També és font de satisfaccions lúdiques, estètiques i culturals.

Si l'escola aconsegueix d'iniciar els nens en la diversitat de les funcions del llenguatge escrit, cada un podrà trobar allò que més li convé. D'aquesta manera l'escola contribuirà a la creació del *desig*, i després a la creació de l'*hàbit* de llegir i escriure. Quan ja sigui una activitat *voluntària*, la lectura es mantindrà i es desenvoluparà mitjançant la pràctica, i els nens podran fer-ne una cosa personal.

Traducció: Matilde Martínez.

Bibliografia

El text precedent es basa en investigacions descrites per l'autora en les següents obres:
Etudes de l'acte graphique, Mouton, 1976.
L'activité graphique à l'école maternelle. ESF, 4a. edició, 1988.
L'écriture et le langage écrit de l'enfant, ESF, 1985.

I en l'article:

L'exploration des facteurs non-linguistiques de l'écriture. Cahiers de l'Association Française des CMPP, 5, 1988.

L.L.
CNRS
Paris





infant i societat

QUAN LES MARES TREBALLEN

L'educació dels nens de 0 a 3 anys
al Japó

HIROYO TAKAHASHI

Una concepció contradictòria del nen

Què és el nen? De quina manera està considerat tradicionalment al Japó?

Es canten les seves excel·lències i al mateix temps se'l menysprea.

Aquesta és, sintetitzant, la concepció contradictòria de la infància que expressa la mentalitat popular arrelada a la tradició.

«El nen és una joia». Aquesta màxima és un exemple de mentalitat que ja trobem sens dubte des de l'Edat Mitjana i que mostra que el poble donava molta importància al nen. Conservem al cor aquesta famosa poesia de Yamanoeno Okura (poeta dels segles VII i VIII) citat en el recull més antic del Japó, el *Manyoushu* (compost de gairebé 4.500 «*wakas*», poemes de 31 síl·labes, i publicat a finals del segle VIII). Aquest «*waka*» és un homenatge d'admiració al nen. «Que n'és de valuós el nen! És més buscat que les pedres precioses. Té infinitament més valor que l'or, la plata i les joies». Durant l'era Edo (1598-1867) un proverbi va expressar una idea memorable, que posava l'accent en la

importància irremplaçable del nen menor de 3 anys: «L'ànima del nen de 3 anys es conserva fins a l'edat de 100 anys». «Fins als 7 anys, el nen està confiat a la mà divina». Aquesta és una locució habitual que permet entreveure l'actitud popular molt favorable a una concepció del caràcter sagrat del nen, concepció diferent de la que es té de l'adult, i que sembla manifestar una aspiració de la societat perquè el nen, en aquella època molt amenaçat per la mortalitat, pugui arribar al seu ple desenvolupament.

D'altra banda, trobem un menyspreu pel nen i, conjuntament, per la dona. L'associació del «nen i de la dona», associació segurament establerta després de l'època dels samurais i, sobretot, després de l'era de Kamakura (1180-1333), significava, basant-se en el corrent ideològic del temps, que el nen i la mare havien de ser qualificats com a poc importants en l'estructura econòmica i política de la societat, en aquell temps dominada per la capa social dels samurais, i que, en conseqüència, no havien de ser dignes d'estimació. Aquest menyspreu tradicional encara està més o menys viu en la mentalitat japonesa d'avui dia.

Em sembla que aquesta concepció contradictòria del nen porta, almenys d'una manera tàcita, a un conjunt coordinat de pràctiques que afecten l'educació dels nens al Japó.

Educació dels nens a la guarderia

A partir de l'era de Meiji (1868-1915), període de la transició del feudalisme al capitalisme, moltes dones van treballar fora del marc de l'agricultura i van contribuir molt al desenvolupament del capitalisme japonès. La mà d'obra femenina no va parar d'augmentar any darrera any a partir d'aquesta època; excepte durant els anys de crisi econòmica, el nombre d'empleades va poder arribar fins a 15.840.000, és a dir el 36,2% de tota la mà d'obra que es comptava el 1986. Des de fa vint anys és espectacular l'important creixement de la mà d'obra femenina, comptant la de les mares de 25 a 34 anys. El nombre d'aquestes últimes va passar de 1.370.000 el 1965 a 3.170.000, el 1986.

Guarderies actuals

La situació que viuen avui les dones japoneses exigeix que hi hagi centres que atenguin els fills de les mares que treballen, suplint-les mentre estan a la feina. Al Japó la guarderia és el centre més típic d'aquestes característiques.

La guarderia va ser fundada per primera vegada el 1889 gràcies a una iniciativa humanitària per ajudar, tenint cura dels seus fills, les mares que tenien necessitat absoluta de treballar. Fins al 1947, després de la segona guerra mundial, no va ser promulgada la *Llei d'assistència pública al nen*. Aquesta llei va determinar la creació de guarderies administrades pel Ministeri de Salut.

L'article 39 d'aquesta Llei defineix la guarderia d'aquesta manera: és un «centre on els pares deixen cada dia els seus nou nats o els seus fills petits perquè siguin atesos, quan a casa no els poden donar ni les atencions ni l'educació necessàries». Les *directrius relatives a l'educació dels nens a la guarderia* donades pel Ministeri de Salut, el 1965, precisaven la funció d'aquests tipus de centres: la guarderia ha de rebre els nou nats o els nens petits de 0 a 6 anys que no tinguin les atencions ni l'educació necessàries; després els ha de proporcionar, en tant que «lloc de residència», l'alimentació i l'atenció durant vuit hores diàries; i finalment, els ha d'educar, en tant que «lloc d'educació», d'acord amb la metodologia expressada en el *Manual de l'educació dels nens al parvulari*, que el 1964 va publicar el Ministeri d'Educació, responsable de l'administració dels parvularis, segons la *Llei de l'educació escolar*.

El quadre I mostra que el 1985, en l'àmbit nacional hi havia 22.901 guarderies, i que el nombre de places fixes disponibles era de 2.079.543; però tots aquests centres només van rebre 1.825.232 nens.

QUADRE I
Nombre de guarderies i nens inscrits durant els anys 1985-86

	Àmbit Nacional			Municipi de Toquio		
	Nombre	Places	Inscrits	Nombre	Places	Inscrits
Públiques	13.355	1.248.717	1.040.497	1.002	99.991	92.364
Privades	9.302	830.831	794.753	591	63.125	59.831
Total	22.901	2.079.543	1.835.232	1.593	163.116	152.195

L'any 1968, el Consell central de l'Assistència pública al Nen, fundat a partir dels estudis realitzats el 1966-67 sobre les *atencions i educació dels nens a la guarderia*, donava unes instruccions sobre l'edat d'admissió i la durada de la presència dels nens a la guarderia.

Resumim-les:

1. Com que els òrgans corporals del nen de menys de 3 mesos encara no funcionen de manera suficient, i que en aquest període de la vida cal conservar l'estreta relació entre la mare i el fill, relació indispensable per al desenvolupament emocional d'aquest últim, és necessari que el nen no assisteixi a la guarderia abans d'aquesta edat.
2. La llarga separació de la mare també impedeix el desenvolupament de la vida afectiva del nen de més de tres mesos; en conseqüència, cal, d'una banda, escurçar tant com sigui possible la durada de la presència del nen a la guarderia i, de l'altra, millorar, amb algunes reserves, les condicions de treball de les mares que tenen fills petits per atendre.

3. A la guarderia els grups estaran formats per més o menys 10 nens petits i cada educadora se n'ocuparà de 3.

Potser a causa d'aquestes instruccions durant el primer any de vida hi ha relativament pocs nens petits a les guarderies, com explica el quadre II.

QUADRE II
Nens atesos a les guarderies durant el curs 1985-86, per edats

Edat	Àmbit Nacional		Municipi de Toquio	
	Nens atesos	%	Nens atesos	%
0	51.793	2,82	7.284	4,79
1-2	366.264	19,96	40.288	26,47
3	423.145	23,06	32.400	21,29
4	944.030	54,16	72.233	47,45

L'enquesta que es va realitzar, per franges d'edat, sobre el nombre de nens inscrits a la guarderia, constata, a més, que el 1985, els nens de menys de 2 mesos només representaven el 2% dels inscrits a nivell nacional. Naturalment aquest percentatge varia segons les províncies: per exemple, 9,2% a Tochigi, 6,2 a Hiroshima, 5% a Kyoto. Però també hi ha molt pocs centres que puguin rebre els nou nats que les mares voldrien portar-hi immediatament després del permís de maternitat.

Gairebé la meitat de les guarderies estan obertes unes onze hores diàries i, algunes, més de tretze hores. Aquest horari correspon certament a les condicions de treball que les mares estan obligades a acceptar: durada de la jornada laboral, hores de trajecte d'anar i tornar, etc.

Però el problema consisteix en el fet que el reglament en vigor limita, de manera estricta, a vuit hores diàries la durada de la presència dels nens a la guarderia.

Per donar resposta a la necessitat social de les mares que treballen s'han pres algunes mesures, com l'autorització de presència perllongada (des de les 7 del matí fins a les 7 de la tarda) i fins al vespre (des de les 2 de la tarda a les 10 de la nit). També s'ofereix a les mares que treballen la possibilitat de tenir el seu fill intern tot el dia a l'hospici municipal (però n'hi ha pocs) durant un període inferior a un mes.

A nivell nacional, el problema encara no està resolt. L'any 1986 només hi ha 24 guarderies que tenen autorització per atendre els nens fins a la nit, i 367 guarderies que poden tenir els nens fins a les 7 de la tarda. La poquíssima quantitat de places disponibles no pot satisfer la demanda de les mares que treballen, i aquest fet les obliga, doncs, tant si volen com si no volen, a portar

els seus fills a guarderies *no reconegudes* o a casa d'assistents llogades personalment.

La guarderia que qualifiquem de no reconeguda va néixer per primera vegada el 1954 en una fàbrica tèxtil per iniciativa sindical; després, sobretot després dels anys 60, marcats pel ràpid creixement econòmic, el moviment sindical de les regions va promoure la creació de guarderies no reconegudes, la majoria disposades a acollir nens de 0 a 3 anys durant tantes hores com les condicions de treball de la mare ho exigissin.

La majoria de nens petits que hi són atesos des de les 7 del matí fins a les 6 de la tarda, i si cal, fins al vespre, tenen de 0 a 2 anys. A Toquio, per exemple, el 1984 hi havia 222 guarderies no reconegudes amb un nombre total de places disponibles de 4.079 i un gran nombre dels nens inscrits –el 35%– tenien de 0 a 1 any.

Encara existeixen altres centres de la mateixa categoria que les guarderies no reconegudes, com les guarderies administrades o per algunes empreses, universitats o hospitals, o personalment per dones que s'anomenen «mares assistents»; a més, hi ha «hotels de nens petits» creats amb finalitat de lucre, però que permeten a les mares que treballen deixar-hi els fills fins i tot durant vint-i-quatre hores.

Ens cal afegir a propòsit de la guarderia reconeguda, pública o privada, que el nombre de nens que cada educadora té al seu càrrec està fixat per la *Llei d'assistència pública als nens*: una educadora per cada 3 nens de 0 a 1 anys; per cada 6 de 1 a 2 anys, i per cada 20 de 3 anys i més de 3 anys. Això repercuteix en les despeses de la guarderia i, evidentment, en el preu de fer atendre els nens fora de casa.

Costos de l'atenció als nens

La regla general és que totes les despeses necessàries per administrar una guarderia que es regeixi per la *Llei d'assistència pública als nens* van a càrrec del pares interessats. Aquesta política social de l'Estat crea a les famílies situacions tan difícils de resoldre com la limitació de les hores de permanència del nen a la guarderia.

Els preus (els mateixos per a una guarderia pública reconeguda que per a una de privada situada al mateix municipi) que han de pagar tots els pares, excepte casos excepcionals, es classifiquen: per una banda, en quatre categories, proporcionals als seus ingressos (prorrata decretada pel Ministeri de Salut); per una altra, en tres categories segons l'edat del nen: 0-1 any; menys de 3 anys; 3 anys i més de 3 anys. Les famílies que pertanyen a les dues primeres categories d'ingressos estan exemptes per la llei del pagament dels costos d'atenció als seus fills. I aquest dèficit es cobreix amb una subvenció estatal,

provincial o municipal. En l'àmbit nacional el percentatge d'aquestes famílies era, el 1986, del 14,72%

Les despeses de fer atendre els fills fora de casa són tan elevades en relació als ingressos anuals dels pares que treballen tots dos, que alguns no poden pagar-les. Per això cada municipi preveu retornar-los una part d'aquestes despeses i fixar l'altra part a un preu menys elevat que el fixat pel govern. Aquesta prorrata municipal varia segons la situació financera dels municipis.

Malgrat tot, l'import de les despeses de guarderia que paguen el 85,28% dels pares, continua sent molt elevat per a ells, sobretot si es compara amb els ingressos mitjans dels assalariats.

Prenem per exemple el cas del municipi d'Oiso, que em sembla adient per aprofundir una mica més en la realitat del que costa fer atendre el fill fora de casa.

La prorrata governamental que s'aplica a la ciutat d'Oiso determina automàticament la unitat dels preus mensuals, unitat que serveix de base per calcular les despeses necessàries per administrar la guarderia: 57.670 yens per al nen de 0 a menys de 3 anys; 26.440 yens per al nen de 3 anys i 22.340 per al nen de més de 3 anys. El municipi, fent un esforç per ajudar els pares, en la mesura de les seves possibilitats, elaborava per a l'any 1986-87 la seva pròpia prorrata, en funció de la seva situació financera, que fixa els preus màxims: 39.500 yens per al nen de menys de 3 anys, 21.500 yens per al nen de 3 anys, i 20.500 yens per al nen de més de 3 anys. I l'import mitjà d'aquests preus és de 16.870 yens mensuals per nen. El pagament de les despeses d'administració de les guarderies d'Oiso està distribuït, el 1987, seguint la següent proporció: L'Estat paga el 7%, la província, el 3,5%, el municipi, el 59,2% i els pares implicats, el 30,3%.

El municipi considera confidencials els ingressos mensuals i anuals dels pares i no en tenim cap indicació ni, en conseqüència, de l'impost deduït d'aquests ingressos als pares que porten els seus fills a la guarderia. Per avaluar, ni que sigui de manera aproximativa, la càrrega que han de suportar, només podem tenir com a punt de referència el salari mensual mitjà dels assalariats a nivell nacional.

Al Japó, la mitjana d'edat dels pares que tenen dos fills a la guarderia és de 30 a 34 anys per al pare i de 25 a 29 anys per a la mare. El 1986, el salari mensual mitjà del pare estava avaluat en 232.600 yens, i el de la mare en 153.100 yens (comptant les deduccions i quan el salari mensual mitjà dels assalariats era de 327.041 yens el 1986).

A aquestes famílies, fer atendre els seus dos fills fora de casa els costa una mitjana de 33.740 yens al mes. Aquesta quantitat representa gairebé el 8,7% dels seu salari, amb les deduccions; i si es resta l'impost i les altres despeses

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®



deduïdes del seu salari, aquest percentatge puja a més del 10%. Aquest és més o menys el pes de la càrrega que suporten els pares que porten els seus fills a la guarderia del municipi d'Oiso.

Vegem ràpidament què pagaven en altres municipis, el juny de 1987, els pares de l'última categoria d'ingressos (la que paga un impost de més de 330.000 yens anuals) per un nen de menys de 3 anys, el que és més costós. La quantitat mínima era de 38.000 yens mensuals, aquest era el cas de la ciutat de Toyama (el primer fill, el 70% d'aquesta quantitat) i la quantitat màxima era de 58.400 yens, a la ciutat d'Akita (el segon fill, el 50% d'aquesta quantitat). Però la guarderia de la ciutat de Ooita rep, per nen de 0 a 1 any, 67.120 yens (la meitat pel primer fill). El nombre de famílies que paguen els preus més elevats representa el 15,70% a nivell nacional.

Totes les despeses que comporta l'administració de les guarderies es distribueixen, com hem vist, entre les famílies, el municipi, el departament i l'Estat. Aquí hem de fer notar que la part corresponent a l'Estat, que el 1984 representava el 80% de la de l'any anterior, el 1986 va baixar fins a gairebé el 50%.

Les mares que treballen s'estimen més la guarderia no reconeguda a la reconeguda, ja que la primera és més compatible amb les seves condicions de treball. Les causes d'aquesta preferència hem de buscar-les en la sobrecàrrega que per als pares representa el preu de les despeses i en les poques hores que el nen pot estar en els centres. Les mares que treballen, quan només treballen durant poques hores, tenen també tendència a portar els seus fills, des que compleixen 3 anys, al parvulari, perquè és menys costós i més favorable per a la seva educació. Aquesta és la raó que hi hagi tantes places lliures a les guarderies reconegudes.

Assistència pública i familiar a les mares que treballen

Quines són les mesures que s'han pres per ajudar les mares que treballen?

A més del permís de maternitat que és de catorze setmanes (de les quals sis setmanes són de permís pre-natal i vuit de permís post-natal, amb el salari assegurat durant aquest període), la llei autoritza que les dones amb fills de menys d'un any a qui hagin de donar el pit, tinguin un permís de trenta minuts dues vegades al dia. Es fàcil de comprendre que no és gens pràctic.

Tot just el 1975 va aparèixer al Japó una llei que afavoria l'assistència social a les mares que treballen, però aquesta llei només s'aplica a algunes categories socials de mares; *ens referim al permís de maternitat de les ensenyants de les escoles elementals i secundàries, de les infermeres dels hospitals i de les educadores dels centres d'assistència pública.* L'article 3r. d'aquesta Llei precisa:

«Poden agafar un permís fins que el nen que alimenten hagi complert 1 any; durant aquest permís, les dones conserven el seu lloc de treball, però no reben cap salari. La durada del permís no es pot afegir als seus anys de servei.

La idea directriu que domina aquesta *Llei* es troba en contradicció amb la realitat. En els centres indicats més amunt, centres que estan obligats a aplicar aquesta *Llei*, el 1985 només hi havia el 46,9% de les mares que haguessin fet ús del seu dret a deixar la seva feina. Aquest fet sembla unit a la disminució dels ingressos familiars, que les dones no poden acceptar, com no poden tampoc acceptar la por que la seva absència d'un any pugui perjudicar el treball dels seus col·legues i que, per aquesta raó, la seva reincorporació pugui tenir repercussions negatives.

L'abril de 1987 es començava a aplicar la *Llei sobre la igualtat de les condicions de treball per als dos sexes*. Aquesta *Llei* es contradiu amb la realitat de les mares que treballen. Havia de ser la realització d'un ideal que les dones que treballen persegueixen des de fa molt de temps, havia de marcar una fita a la història. Però una majoria de dones van protestar contra la seva promulgació. L'objectiu de la *Llei* és «fer real la igualtat dels dos sexes en el treball i en el salari». Tot i que l'esperit d'aquesta disposició és bo, en realitat el que provoca és que obliga les dones a igualar-se amb els homes, que, per la seva banda, treballen massa. Ara es pot exigir a les dones el mateix treball que als homes, com les hores complementàries perllongades fins a les 10 de la nit, i això comporta l'absoluta separació de la seva família. Les mares que treballen, si demanen l'aplicació exacta d'aquesta *Llei*, no tindran més remei que deixar els seus fills més temps sense mare, confiant-los a l'atenció de la guarderia, d'assistents, o d'altres membres de la família.

Ara és interessant conèixer quin és l'ajut que els marits aporten a les seves respectives dones en les atencions i l'educació dels fills. Segons l'enquesta que va ser feta el 1984 sobre el comportament dels marits amb dones que treballen, no tots estarien en disposició d'ajudar-la, ni tan sols en les feines de casa.

En primer lloc, segons aquesta enquesta, està clar que la «durada del treball de les seves dones» no té una influència determinant en el fet que els pares tornin a casa *després* de les 9 del vespre, «fet motivat principalment pel seu treball extra». La proporció de pares que tornen a casa gairebé cada vespre després de les 9 representa el 20,6% si les «mares treballen durant menys de quatre hores diàries», i el 14,75% si «les mares treballen durant més de vuit hores diàries». I el percentatge de pares del primer grup que tornen a casa gairebé cada vespre *abans* de les 9, és del 36,8% i en el segon, de 30,9%.

El primer resultat d'aquesta enquesta constata que la majoria de pares no semblen escollir l'hora de tornar a casa en funció de la durada del treball de les seves dones.

XANDALS - BABIS CAMISETES - PANTALONS - SARRONS MOTXILLES - PITETS

**Segur que
haviéu
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 Arenal, 97-101, Baixos
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57
08027 BARCELONA



Vegem ara el grau de cooperació que els marits aporten a la seva dona. Segons l'enquesta, el 49,3% a les grans ciutats i el 66% a les poblacions petites i mitjanes no ajuden gaire en les feines de casa.

Segons aquests resultats, sembla que la conducta que els marits adopten objectivament o subjectivament respecte a les seves dones no les anima prou a treballar fora de casa.

La mateixa enquesta ens mostra que les mares que treballen només dediquen tres hores vint-i-nou minuts al dia a les feines de casa i a atendre el fill, mentre que les mares que no treballen fora de casa dediquen cinc hores cinquanta-quatre minuts a les feines de casa i a atendre el fill. Pel que fa a les hores dedicades a cultivar-se, a relacionar-se amb els altres, a mirar la televisió, a llegir els diaris, a estar a gust, etc., en una paraula, dedicades a una tercera activitat, les dones del primer grup només disposen de tres hores quaranta-vuit minuts diaris, contra sis hores dos minuts per a les dones del segon grup.

La diferència és, doncs, bastant gran. La conseqüència d'això és que resulta evident que els nens que van a la guarderia, a casa estan amb mares que sempre tenen pressa i amb pares poc capaços d'oferir a la seva dona, d'una manera o d'una altra, la cooperació que ella necessita.

D'aquesta manera les condicions de vida del nen en família es modifiquen. Segons la mateixa enquesta, després de despertar-se al matí, normalment són necessàries dues hores per preparar el nen per anar a la guarderia i, al vespre, després de tornar de la guarderia, són necessàries unes tres hores i mitja per portar-lo a dormir. Durant les dues hores del matí, el nen es renta, pren l'esmorzar, etc., i durant les tres hores i mitja del vespre, sopa, es banya, mira la televisió, etc., mentre que la seva mare, tot ajudant el seu fill, també s'ocupa de les feines de la casa esperant que torni el marit.

L'enquesta plantejava als pares una pregunta molt interessant: «Què és el que més us preocupa del nen que porteu a la guarderia?» La resposata més freqüent és la de «Que es desfaci del caràcter tossut, indòcil i egoista». És completament normal que un nen de 1 a 3 anys tingui aquest tipus de caràcter. Però els seus pares no n'estan satisfets.

La mare té especialment tendència a no apreciar aquest tipus de comportament en el seu estimadíssim fill. És absurd, però segurament ve del fet que aquest comportament li complica la vida si no pot comprendre prou bé el seu fill, que comença a fer-se conscient del seu jo.

Conclusió

La teoria del lligam afectiu, formulada de manera definitiva el 1958 amb els treballs de Harlow i de Bowlby, afirma que el nen només pot establir rela-

cions amb els altres i desenvolupar-les, basant-se en la relació estreta d'amor a la seva mare. En aquest cas, el nen que va a la guarderia i és atès amb altres companys per diverses educadores, i per tant, té poc contacte amb la seva mare, ¿no corre el perill de tenir pocs lligams afectius amb ella?

Per aquesta raó, podria arribar a ser incapaç d'establir relacions amb els altres? Henri Wallon diria que no. I sobretot no podem oblidar la bella definició que René Zazzo va donar del lligam afectiu: «El lligam afectiu és un procés d'auto-conservació i d'integració a l'espècie.»

És evident que l'home és per naturalesa un ésser social. La seva sociabilitat es concreta en les seves relacions amb els altres. La relació mare-fill, de la qual resulta el lligam afectiu amb la mare, només constitueix un dels camps de la socialització dels nens, i d'alguna manera forma el germen de l'acció recíproca entre els adults. S'ha de subratllar que fins i tot els nens de 0 a 3 anys poden tenir la iniciativa de la seva socialització uns amb altres, sobretot si la reacció positiva i adequada de les seves educadores els estimula.

És a dir que el nen aprèn i elegeix coses per si sol, a través de les relacions que estableix amb els seus companys i les seves educadores, relacions en les quals es realitza, i que li són necessàries en tant que persona social.

El govern japonès no comprèn prou el sentit de la màxima: «El nen és com una joia». Aquesta actitud explica la política social que el govern actualment posa en pràctica respecte a les mares que treballen, política que només sembla satisfer en part la seva demanda. Quan la mare treballa, el fill està perjudicat.

És urgent que el govern, per una banda, autoritzi que totes les guarderies reconegudes puguin perllongar les hores de permanència dels nens, disminuint els preus a un nivell raonable i, que per l'altra, desenvolupi una política social de millora de les condicions de treball de les mares, que, a més, tenen la sobrecàrrega de les feines de la casa i de l'educació dels fills. També és convenient permetre que les mares que treballen puguin participar de manera suficient, en tant que mares, en la formació dels seus fills, per fer-ne bons ciutadans, que estimin la llibertat, la igualtat i la pau.

H.T.

*Prof. Psicologia
Universitat Toquio*

Amb el nou curs **Infància** repren les visites escolars a diferents indrets del nostre país. El **dissabte 17 de novembre** anirem a **Granollers**, on companys d'escoles bressol i parvularis ens acolliran i explicaran la seva experiència.

VISITA A ESCOLES BRESSOL I PARVULARIS DE GRANOLLERS

Dissabte 17 novembre 1990

Lloc de trobada:

a **Barcelona**: c. Còrsega, 271

Hora: 9 h. del matí

a **Granollers**: E.B. El Cangur

c. Prat de la Riba, 84 (al costat de les piscines)

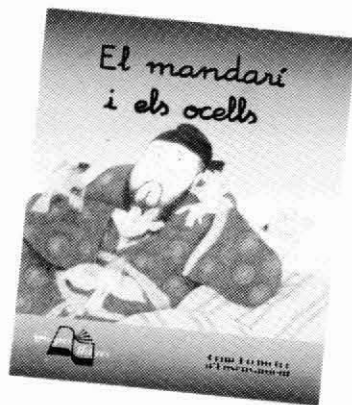
Hora: 10 h. del matí

Per tal de poder encarregar el dinar, telefonau a l'Associació de Mestres Rosa Sensat (tel. (93) 237 07 01) abans del 10 de novembre.

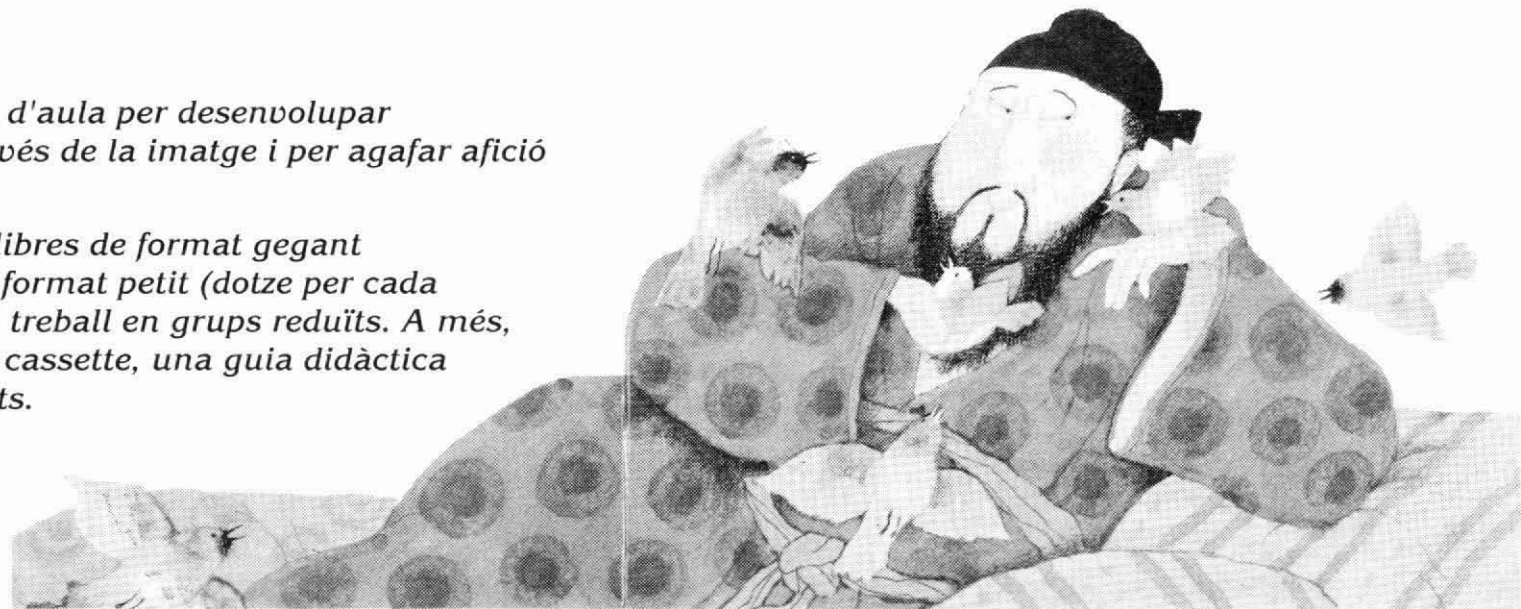
L' experiència de compartir un conte.

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**

URTICÀRIA I AL·LÈRGIA ALIMENTÀRIA

Avui dia les malalties al·lèrgiques són un motiu freqüent de consulta mèdica i la seva incidència sembla que va augmentant progressivament. L'expressió clínica de l'al·lèrgia és variada: podem trobar-nos des d'un quadre de símptomes cutanis fins a greus crisis d'asma, i fins i tot poden provocar la mort en casos extrems, afortunadament poc freqüents.

M. ÀNGELS PASCUAL IBAÑEZ

El tema de l'al·lèrgia alimentària i el paper d'alguns aliments i certs productes químics (additius, colorants, conservants) com a factors causals de les malalties al·lèrgiques són motiu de controvèrsia constant entre els professionals metges. Mentre que un sector es mostra molt escèptic sobre el paper dels aliments en les reaccions al·lèrgiques, d'altres afirmen que són la causa de reaccions molt variades, com urticària, diarrea, vòmits i tot de reaccions greus de tipus anafilàctic que, en alguns casos, poden arribar a comprometre la vida del pacient. Aquestes reaccions més greus són poc freqüents, però cal tenir-les presents enfront de l'antecedent de quadres aguts de pèrdua de coneixement, suors, pal·lidesa, taquicàrdia, i/o dificultat respiratòria severa, tot això amb una instauració brusca i amb sensació de gravetat immediatament després de la ingesta d'un aliment dels denominats «al·lèrgics».

Realment, els estudis controlats i de qualitat científica reconeguda sobre aquest tema són escassos i han fet de l'al·lèrgia alimentària un tema confús.

Les veritables «reaccions al·lèrgiques» són les provocades mitjançant el sistema immunològic, sobre tot per la immunoglobulina IgE. Les reaccions al·lèrgiques alimentàries provocades per aquesta immunoglobulina varien des d'un 0,1% al 7% amb predomini dels homes sobre les dones. Els nadons o lactants presenten una incidència de reaccions al·lèrgiques enfront de les proteïnes de la llet de vaca d'un 0,5%, essent més probable que els germans d'aquests nens presentin reaccions d'aquest tipus.





Les manifestacions de l'al·lèrgia alimentària són variades; els nens poden presentar des d'asma, rinitis, urticària i/o angioedema (inflamació transitòria dels teixits tous, sobretot les parpelles, llavis, plantes de peus i mans, amb gran deformitat aparent) i dermatitis atòpica, fins a símptomes gastrointestinals del tipus de nàusees, vòmits, diarrees i dolor o distensió abdominal. La dermatitis atòpica és una de les manifestacions suposadament degudes a un trastorn al·lèrgic de tipus alimentari, que afecta amb més freqüència ja des de la lactància, sobretot l'artificial, amb fórmules de llet de vaca que són habitualment consumides pels nadons. Consisteix en lesions de tipus eczematos, amb àrees envermellides que es distribueixen de forma típica per galtes, tòrax i zones de plecs i produeixen una picor intensa, que obliga el nadó a rascar-se contínuament, la qual cosa provoca zones de sobreinfecció i erosions diverses.

Molts són els aliments que poden provocar reaccions al·lèrgiques; potser els implicats més sovint són:

- llet de vaca
- ous
- blat, blat de moro
- xocolata
- cítrics
- fruits secs
- mariscs.

Generalment els aliments cuinats són menys al·lèrgics que els crus, i certes famílies d'aliments poden presentar reaccions creuades d'hipersensibilitat entre elles (per exemple, els crustacis).

A més a més, cal tenir en compte que diversos colorants, saboritzants i conservants presents en la majoria de productes alimentaris manufacturats poden ocasionar reaccions de tipus al·lèrgic.

L'estudi del pacient amb sospita d'al·lèrgia alimentària és complex i comprèn inicialment una història clínica detallada, la qual interroga sobre factors importants com ara l'edat de l'inici dels símptomes, tipus d'al·lèrgia que presenta (cutània, digestiva, respiratòria,...) i factors precipitants. Una exploració física acurada, que ens orientarà sobre la influència que el procés al·lèrgic té sobre l'estat general del pacient (alteracions del desenvolupament pondoestatural, deformacions toràciques per problemes respiratoris severs, alteracions cutànies).

Les anàlisis de sang i les proves cutànies amb al·lèrgens alimentaris ajudaran a completar, confirmant o no, la impressió diagnòstica que el metge s'ha format mitjançant les exploracions esmentades, però no constitueixen l'element més important en el diagnòstic del trastorn al·lèrgic, ja que el test de provocació oral a l'aliment sospitós és el mètode més fiable de diagnòstic per completar l'estudi.

El test de provocació oral a l'aliment consisteix a administrar quantitats progressivament més altes de l'aliment que es creu que causa els símptomes

al·lèrgics, fins a arribar a una dosi normal per a l'edat del nen, observant en tot moment el tipus de reaccions que es presenten. És convenient que aquests tipus de proves es realitzi en un mitjà hospitalari o convenientment dotat per fer front a reaccions que en alguna ocasió poden ser greus.

Els nens amb hipersensibilitat o al·lèrgia a algun aliment la solen perdre amb el temps; d'aquesta manera, del 6% que poden presentar al·lèrgia a aliments durant la infància, passem a un 0,1% en l'edat adulta, amb bona tolerància a l'aliment problema.

El tractament de l'al·lèrgia alimentària comprovada és una dieta d'exclusió de l'aliment causant dels símptomes. En alguns casos, és fàcil d'aplicar, però en d'altres, com pot ser en els lactants amb al·lèrgia a les proteïnes de la llet de vaca, comporta veritables problemes per a la família del nadó, ja que les llets alternatives derivades de la soja o productes hidrolitzats habitualment tenen un gust poc agradable i el lactant els pot rebutjar. No existeixen fàrmacs per a aquesta malaltia i la dieta, com ja hem esmentat, és l'única arma terapèutica que podem utilitzar.

La urticària aguda és un problema freqüent, que afecta al 10-20% de la població general en algun moment de la seva vida, i que és més freqüent en nens. Sol tractar-se d'un quadre autolimitat que consisteix en una reacció cutània més o menys generalitzada i d'instauració brusca, que es caracteritza per la presència de faves cutànies de vores mal definides, canviants, amb envermelliment de la pell i intensa picor. Si existeix afecció del teixit més profund (teixit subcutani) es produeix l'«angioedema», amb inflamació de les parts toves de la cara i planta de peus i mans, que no produeix picor i se sol associar a la urticària en la majoria dels casos.

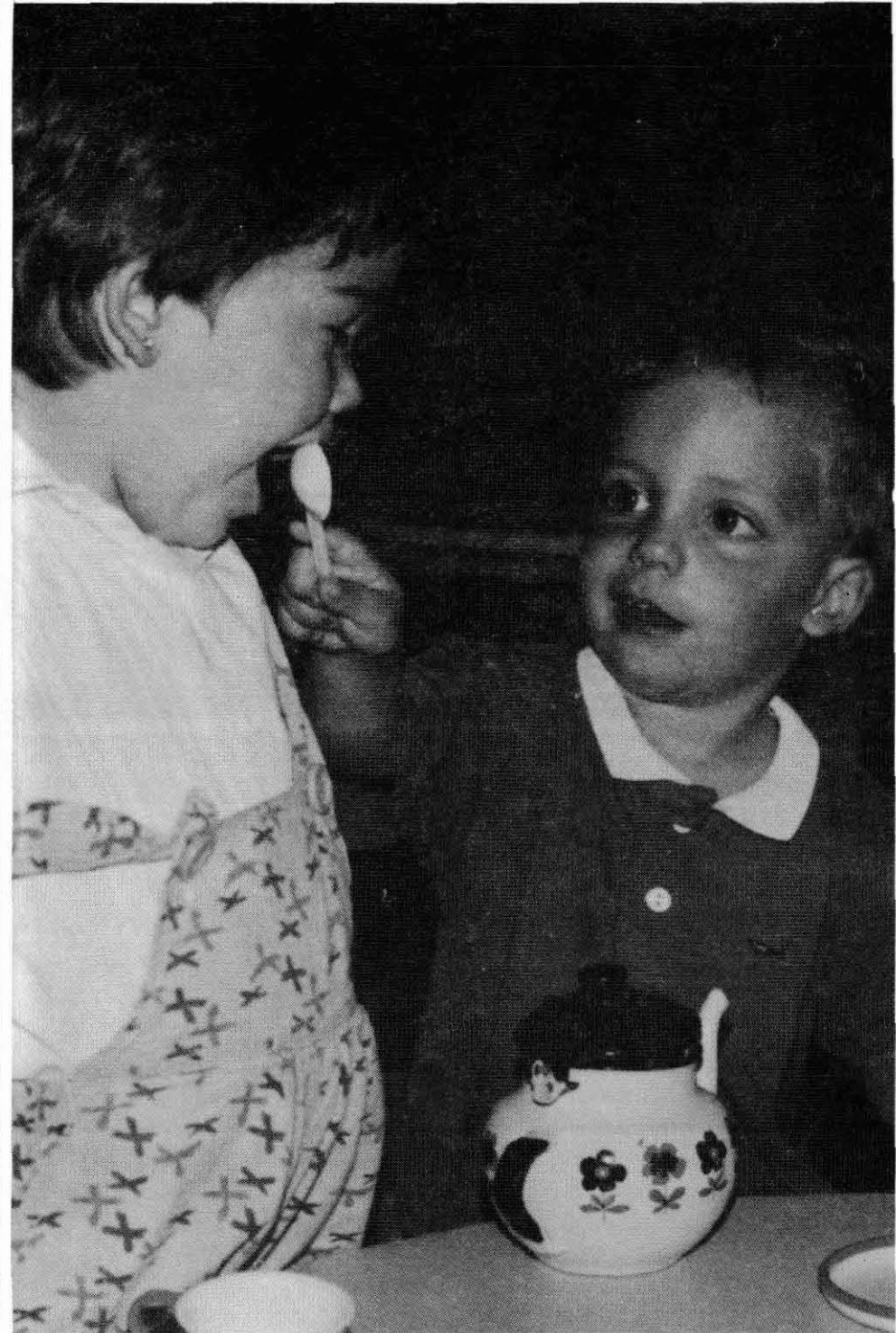
La causa de la urticària aguda és difícil d'establir en molts dels casos i, si el procés és únic i no es repeteix de manera freqüent, no requereix un estudi profund; únicament cal el tractament adequat en la urticària aguda que són els antihistamínics orals. Aquests fàrmacs inhibeixen o aturen la resposta de les cèl·lules sanguínies i cutànies (els mastocits i basòfils) implicades en la resposta al·lèrgica. Amb la qual cosa hi ha una millora en els símptomes i s'atura la progressió del trastorn al·lèrgic.

És important evitar aliments que puguin agreujar un quadre d'urticària ja existent, com ous, maduixes, cítrics, tomàquets, mariscs i en general aliments que portin colorants o conservants.

Finalment cal tenir present que la urticària, sense ser greu, és un procés molest per al pacient, sobretot per als nens, que es mostren intranquils, irritables, i que no sol remetre immediatament, sinó que malgrat el tractament durant alguns dies poden presentar-se exacerbacions del quadre urticariforme, cosa normal dins de l'evolució de la urticària aguda.

MA.P.I.

Traducció: Amàlia Ramoneda.



E D U C A C I Ó I N F A N T I L

Col·lecció "La Clau" de Rosa Sensat

*Treball globalitzat
a partir de centres
d'interès*

El 3

Quadern de treball
Carpeta de material
Bossa de gomets
Guia del mestre

El 4

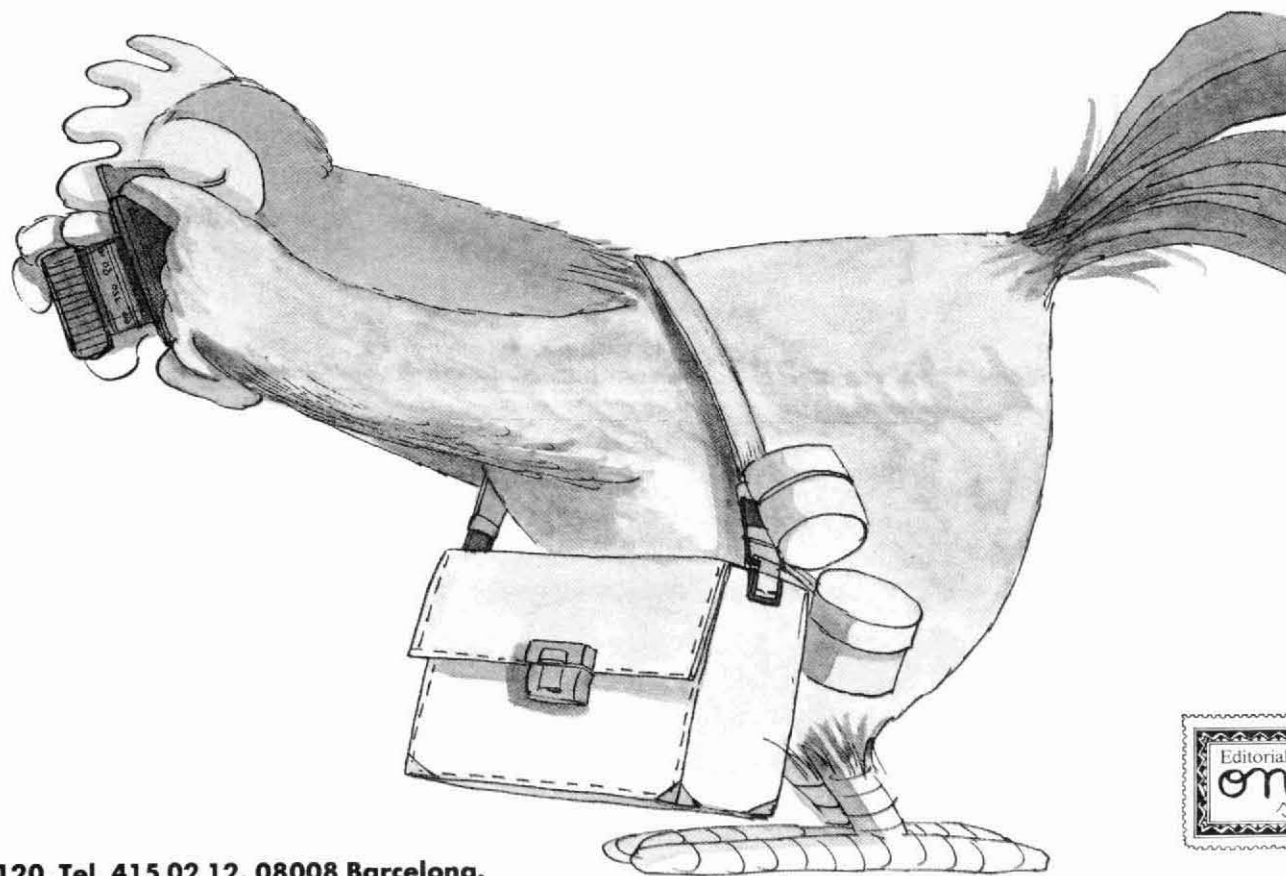
Dos quaderns de treball
Llibre d'imatges
Carpeta de material
Guia del mestre

El 5

Dos quaderns de treball
Llibre d'imatges
Carpeta de material
Cinc murals
Guia del mestre

P·A·R·L·A/D·U·E
P·A·R·L·A·R·À·S

Material per a
aules d'immersió



Editorial Onda. Passeig de Gràcia, 120. Tel. 415 02 12. 08008 Barcelona.

EL POLL, LA PUÇA, L'INFANT

CLAUDE GAIGNEBET

Tant la higiene com les imatges de la pesta han estat un cop gairebé fatal per a aquests dos comensals de l'home i, sobretot, de l'infant. Però, la irritant presència d'aquests éssers invisibles, els col·loca, com el Petit Polzet, en les profunditats del frondós bosc de l'imaginari.

Els grecs s'equivoquen en la seva recerca de la Veritat. Com Homer, tot i que fou el més savi dels hel·lènics. Uns infants el varen ensarronar en dir-li: «Deu caçadors en els bosc, tot el que agafem ho deixem, tot el que se'ns escapa, ens ho enduem». Incapaç de captar l'enigma, el poeta, desesperat, es va deixar morir.

Què ens ensenya el poll amagat, inabastable de tan proper com és? Que les veritats captades i vistes se'ns «peten» entre els dits. La mort del poeta cec -aquests poetes de Murillo que es busquen els polls- no fou inútil. Com l'Oracle, la Veritat s'esbiaixa. Hem de ser crèduls per fer-nos mereixedors d'uns quants polls.

Dos vellets s'estan a la vora del foc de febrer. Ella, per estar més a la regalada, es puja el gipó. Amb gest ràpid, la desdentegada agafa una bestiola i l'ensenya al seu company.

-Mira, un poll!

-Una puça! -respon plàcidament el vell.





-Un poll.

-Una puça...

La discussió creix i s'enverina -quant es n'hem sentides com aquesta!

Ella s'entossudeix. Ell la lliga amb una corda i la baixa al pou.

-Una puça.

-Un poll -respon una veu decidida des de l'indret obscur on és la Veritat.

Una mica més avall.

-Una puça!

-Un p... -crida la veu entre dues bombolles.

El marit, vençut, havent dit la darrera paraula però no el darrer signe, fa pujar la seva meitat que crida: -Un poll!

Després de moltes gatades, un dels dos, el més atuït, silenciosament i desesperada va esclafar entre les ungles el poll imaginari...

El Gargantua de les Cròniques del segle XVI, de la pell d'un sol poll, gros com un bou vell, se'n fa un sarró on hi poden dormir deu homes dempeus. Però a poc a poc, el narrador d'aquestes descomunals promeses es torna exagerat. Un poll que s'havia escapat va a parar a la mar. Un cop allí s'empassa les balenes, engull els vaixells. Oh dissort! Un dia s'empassa una embarcació

tota carregada de pólvora. Dins de la foscor de la panxa del poll, el contramestre atia l'encenedor... tot explota. Mor el poll (de Profundis) i tempesta a les costes d'Anglaterra.

El poll, la puça i el seu cosí són animals per reflexionar sobre la desmesura. Els trobem tant en el Micromegas de Voltaire com en el Gulliver de Swift. Un heroi o un semi-déu que s'elevi al cel (com Escipió o Sancho Panza) no són sinó puces damunt la terra, semblen pobres humans. Nosaltres som puces per als (semi) déus però mons per a les nostres puces. Escolteu, si no.

Tres puces es van trobar el matí d'una nit de noces. La primera va dir des de dalt d'un mugró:

-He vist un forat ple d'arbres. Encara no havia arribat i es posa a ploure (era sota l'aixella, una dutxa).

La segona va dir:

-Era entre dues muntanyes, he relliscat, m'he trobat entremig de la merda.

-Bé -diu la tercera- jo era en un bosc, i veig una bella cova tota envoltada d'heures. Entro. Un drac amb el cap vermell entra. Entra i surt, jo el pico i llavors m'escupo a la cara.

Aquest gènere és antic i juga, un cop més, amb la proporció. No és pas nou el combat de mentides que mantenen el poll i la puça. El món bizantí ja coneixia els mentiders professionals. Si l'un veia una puça al capdamunt de la cúpula de Santa Sofia, l'altre tenia por que el seu pes no esfondrés l'arc. No



-va assegurar el primer- el que em temo és que les seves llàgrimes puguin desbordar el Bósfor.

L'antiguitat fa l'elogi de la puça i l'Edat mitjana, en els batibulls poètics de l'època, evoca aquell poll el pet del qual va fer caure un bon tros de paret a l'ille.

Nosaltres no fèiem pas menys al pati.

-Has vist l'accident?

-Quin accident?

-Una puça ha aixafat un elefant.

Sí, el poll és naturalment còsmic. És un saballó, l'animal que l'òptica d'aquell temps permetia distingir i que Pascal va escollir com a exemple. ¿No és així que està format d'òrgans, i d'articulacions, i de junctures, cadascuna de les quals té infinitat de mons, amb els seus sistemes i els seus sols que giragonsen? Nina cigonya o record d'infàncies del filòsof? Perquè és com un infant devastat en la ingènua deriva dels espais infinits. Record, però oblit, potser involuntari del Ligut sàtir dels sofistes a les «Alnées» d'Aristòfan. Vet aquí Sòcrates ocupat a calcular la llargada de la pota d'una puça mentre li ajusta unes botetes de cera.

De Profundis Morpionibus: lloem, com a conclusió, les rocambolesques aventures dels polls motocíclics. I no estarem pas poc contents d'utilitzar l'himne planyívol dels difunts. I, malgrat tot, es moren.



Ai las! Amb la mort del poll i la puça se'ns mor també una mica de poesia dels infants. I també molta felicitat.

Ai del dolç entorpiment esllanguit que s'emparava dels nostres caps, quan, delicadament presoners dels genolls de les nostres mares, la delicada pinta d'or passava pacientment i amorosa per les nostres rosses cabelleres (ah, no! ningú no el rasurarà pas el meu fill, ni aquí ni a l'escola!). En el paper que es cremava curosament després de cada operació, es podia contemplar l'efecte devastador de la pomada Maria-Rosa. Dolç efecte de l'espollar i de la història, que demanàvem d'escoltar una i altra vegada, la d'aquell monstre, Melusina, que, des del fons del pou, estirava els cabells de les petites gorgones massa tafaneres... de Veritat.

Envejo els micos que han pogut conservar, amb tants d'altres, la felicitat etològica. A principis del curs passat, el meu fill Julien, de 5 anys, va agafar polls a l'escola. Les meves propostes d'utilitzar la pinta i la pomada van ser vanes. Em vaig trobar amb el refús categòric per part dels partidaris del progrés de l'eradicació definitiva de la terrible raça. El que calen són productes d'efectes dràstics contra els polls. Cop de Mitigal. Han guanyat ells. Mala sort.

C.G.

Adaptació al català de l'original francès: Roser Ros.



informacions

Llibres a mans dels infants

HELICO I L'OCELL

–«Vinga, salta que jo t'agafaré»
del llibre «Helico i l'ocell» d'André DAHAN.
Barcelona: Destino, 1988.
Traducció de Ramon Torrents.
En francès: «Helico et l'oiseau»
París, 1988.

Bé caldrà que el comentari d'aquest llibre –que des d'ara crec que s'hauria de col·locar als prestatges sovint, ai las!, força buits dels clàssics per a nens petits– vagi en tres línies paral·leles o, si voleu, en una de principal, l'argument, que es bifurcaria en dues altres que vindrien a ser la concreció d'aquest argument a dos nivells diferents: la resolució en forma de text i la seva expressió en forma d'il·lustració.

Parlem de l'argument: un ocellic caigut del niu té la sort de ser recollit per algú que s'ocupa d'ell, una persona que li dona ales. Un argument d'aquestes característiques és susceptible d'interessar tant aquells que per instint o per ofici ajuden a créixer els qui ho han de fer, com d'altra banda, aquells altres que necessiten l'escalforeta de l'alè d'algú per a poder-ho fer.

Si jo hagués fet aquest llibre –és un suposar–, després d'haver ideat l'argument, l'hauria desenvolupat en diferents escenes que haurien coincidit exactament en les que ha ideat el seu autor de debò: la recollida després de la caiguda; el bany; l'àpat; els primers passos; els contes a la vora del llit; primeres paraules, primeres volades i allò cada vegada més difícil que implica l'art de volar; el perfeccionament de l'especialització, el virtuosisme, sobretot després d'haver vist i comparat el vol propi amb el d'altri, i, per tant, el saber-se donar un espai per a un mateix i, finalment, el goig de compartir la volada i l'emoció d'acostar-se a l'objectiu llargament volgut: ¿trobaré els meus? Oi més, l'alegria de poder fer tot això, tot aquest crescendo d'accions assistit per algú que et deixa anar, que t'ajuda a créixer...

Cada acció hi és representada de manera aïllada, com si no hi hagués altra cosa al món digne d'acaparar l'atenció de l'artista i del qui gaudeix de les escenes...

Finalment, el pinyolet del text, com aquell qui posa una cirera damunt d'un plat de nata. Només que el text, a diferència de la cirera, és al capdavant de cada pàgina del llibre. Com si així es volgués donar més importància a l'expressivitat dels dibuixos... Més encara?

Tant com és petita i mancada de protecció la imatge de l'ocell, així és de protectora o amatent la figura del qui en té cura, i l'ajuda a créixer. Perquè quan us haureu fullejat el llibre, ja m'ho sabreu dir: el que compta és saber donar ales i també voler-les tenir i servir-se'n. Els comentaris dels dos personatges són, com ja he dit, deliciosos: ni massa freds ni massa calents, estan al punt. Com la sopa dels més petits dels tres ossets.

Des que vaig travar coneixença amb aquest llibre no he parat de recomanar-lo i recomanar-lo. I això que no és una novetat editorial. Però és que als bons àlbums il·lustrats els passa el mateix que als bons contes explicats. Com més es deixen mirar i remirar, més s'estimen. I sobretot els petits, que ho fan amb els ulls i amb els dits i, si els deixem, fins amb els peus i el cul. El que passa és que els agrada reconèixer per després identificar-se amb algú del llibre. ¿És que potser cerquen l'efecte mirallet? Volen repetir i repetir per poder-se fer seu l'argument. I, així, després, recrear. Perquè per recrear, primer s'ha d'haver creat. I, en els nens petits, tot acte de creació passa, en primer lloc, per l'apropiació de les coses que agraden. Aquesta és la millor fi que se li pot desitjar a un llibre poètic. Perquè: ¿com l'anomenaríem, si no, un llibre d'aquestes característiques?



Ha mort Bruno Bettelheim

El dia 15 de març del 1990, els diaris es feien ressò de la mort –per suïcidi– del psicoanalista Bruno Bettelheim. Nascut a Viena ara feia 86 anys, havia estat deixeble de Sigmund Freud i al seu costat va aprendre a ocupar-se dels nens autistes.

L'any 1938 fou arrestat pels nazis i alliberat el 1939, circumstància que va aprofitar per passar als EEUU i anar-se'n a viure a l'Estat d'Illinois. Allà va dirigir una escola per a nens pertorbats, que amb el temps i la seva dinàmica intervenció es va convertir en un important centre d'investigació i tractament de nens psicòtics.

Ara, l'autor de llibres com *La fortaleza vacía* ja no hi és. Nosaltres, que no el vam conèixer personalment, no sabem les raons que el van empènyer a cometre aquest darrer acte de la seva vida. Ni les sabem ni les volem saber. Preferim quedar-nos amb l'esperança que ens va encomanar amb els seus llibres. El seu punt de vista era que no hi ha ni adults ni infants perfectes. El que cal és confiar en les bones actituds de la gent.

Homenatge a Gianni Rodari

Aquest any 1990 en fa 10 de la mort de Gianni Rodari, poeta, escriptor i educador italià prou conegut per les propostes literàries lúdiques que va oferir als nens del seu país primer i a tots els d'aquells països que ja tenen la sort de poder llegir la seva obra en la pròpia llengua.

El propassat mes d'abril la ciutat de Florència li ha dedicat una exposició com a testimoni que el seu esperit continua vigent.

Gianni Rodari va començar a escriure a partir dels anys 50, trencant amb les seves innovadores propostes la tradició literària de la Itàlia d'aquella època que era burgesa, nacionalista i populista. Amb ell es pot dir que es posen els pilars de la literatura italiana democràtica i republicana.

Un catàleg editat a tot color serveix no tan sols com a recordatori de tot allò que s'ha exposat, sinó que és també una bona mina d'idees.



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!

Curs de Postgrau en Biblioteques escolars

Al llarg d'aquest curs 1990-91 es realitzarà un curs de *Postgrau en Biblioteques escolars* organitzat per la Universitat autònoma de Barcelona (Departament de Didàctica de la llengua i la literatura i Escola de Mestres «Sant Cugat») i l'Escola de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona. Aquest curs neix del desig d'unir, en un sol projecte coherent, les iniciatives de totes les institucions catalanes que han impulsat el desenvolupament i organització de les biblioteques escolars fins ara, i, per tant compta amb la col.laboració de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» i la participació del Servei de biblioteques escolars «L'Amic de paper» i de l'Institut Municipal d'Educació.

El curs es dirigeix a mestres, llicenciats i bibliotecaris. Tindrà una durada de 180 hores teòriques i pràctiques, amb una part comuna i una altra de diferenciada per a ensenyants o per a bibliotecaris. Les classes es faran als locals de «Rosa Sensat» des del mes d'octubre al mes de febrer, i durant el mes de març es faran les pràctiques a les biblioteques escolars o infantils. Per a més informació podeu dirigir-vos a l'Escola de Mestres «Sant Cugat», telèfon 581 18 78.

Educació

LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO TEMA DE INVESTIGACIÓN EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA. H. Cerda. «*Itinerario educativo*», núm. 9, Setembre-desembre, 1989; pp: 89-104.

EDUCAZIONE E VALORI. B. Rossi. «*Scuola Materna*», núm. 15, maig, 1990, pp: 9-12.

Literatura infantil

LLIBRES PER ALS INFANTS QUE ENCARA NO SABEN LLEGIR. Dossier. «*Guix*», Separata núm. 150, abril, 1990, pp: 5-28.

Llengua

LE PAROLE DEI BAMBINI. D. Penso. «*Cooperazione Educativa*», núm. 4, abril, 1990, pp: 12-14.

Orientació als pares

EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD INFANTIL. J. Monfort. «*Comunidad Educativa*», núm. 178, abril, 1990, pp: I-IV.

Pedagogia

LO SFONDO INTEGRATORE. G. Beltrame i altres. «*Cooperazione Educativa*», núm. 4, abril, 1990, pp: 16-33.

PER UNA VOLUTAZIONE DELL'INSEGNAMENTO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. R. Lancellotti. «*Infanzia*», núm. 8, abril, 1990, pp: 42-45.

QUEREMOS UN DIPLODOCUS. M.C. Díez. «*Cuadernos de Pedagogía*», núm. 181, maig, 1990, pp: 65-66.

Societat

RELACIONES PATOLÓGICAS PADRES-HIJOS MALTRATADOS. A. Sánchez. «*Comunidad Educativa*», núm. 178, abril, 1990, pp: 16-18.

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



El joc collectiu tradicional. L'Hospitalet de Llobregat. Departament de Dinàmica Educativa de l'Àrea de Cultura, Ensenyament i Esports, 1990.

És coneguda per tothom la importància del joc en el desenvolupament físic, psíquic, intel·lectual i afectiu del nen. Aquest llibre ens presenta un recull de jocs populars en llengua catalana, que té com a objectiu utilitzar les activitats lúdiques com a recurs didàctic per a parvulari. A cadascun dels jocs s'especifica els elements d'organització, com el tipus de joc, quin és l'espai més adient per dur-se a terme, el nombre de jugadors, l'edat i el material necessari; s'especifica també l'objectiu del joc, el desenvolupament o explicació de normes i passos per jugar, i les lletres de les cançons en el cas que n'hi hagi. Després de realitzar cada activitat, se la pot avaluar seguint una fitxa de valoració.



LURÇAT, Liliane. **El niño y sus compañeros.** Madrid. Narcea, 1990.

Nou llibre d'aquesta coneguda autora, potser una de les psicòlegues actuals que més ha escrit i parlat sobre el parvulari, defensant la idiosincràcia d'aquesta etapa educativa que, a cavall de l'escola bressol i de l'EGB, sembla haver perdut, darrerament, la seva pròpia identitat.

L'autora posa els nens en situacions diverses i ells han de resoldre conflictes escolars, que els són presentats en forma de joc de ficció. Això li permet d'abordar de manera satisfactòria temes com el món de l'escola dels petits, els valors escolars, l'estatus de cada sexe,...

El quadre que en resulta és un toc d'alerta per a tots: l'escola dels petits està perdent el seu caràcter rousseauià. La inadequació dels seus mètodes a la realitat dels nens d'ara n'és una bona prova.

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

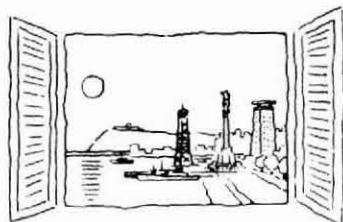
Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Mercè Comas, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Joan Ripoll, Tina Roig,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

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.
Composició i fotolits: Libertype Fotocomposició, S.L. Impremta: Litoclub. Dipòsit le gal: 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.





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



PLAYTUNNEL XG 159

nathan

Ausias March, 16-18 Tel. 302 21 08
Corsega, 269 Tel. 415 14 44 Barcelona

Irlanda, 90-92 Tel. 386 31 40 Sta. Coloma de G.
Forn, 8 Tel. 727 01 64 Sabadell

Ofic. Paris 204, Pral. Tel. 217 81 66 C8C08 Barna.
Temple, 9 Tel. 384 19 19 Badalona

ABACUS[®]
servei a l'ensenyament