

in-fàn-ci-a 60

educar de 0 a 6 anys



maig-juny 1991



◆ **PARCS
NATURALS
DE BARCELONA**
Un passeig ◆

El Montseny, Sant Llorenç del Munt, el Montnegre i el Corredor i Garraf, són els parcs naturals que envolten Barcelona.

Aquest llibre ens farà gaudir d'un paisatge privilegiat, i a vegada ens ajudarà a comprendre el valor ecològic i biològic, històric i cultural d'aquests espais protegits.



**EL PALAU
GÜELL** ◆

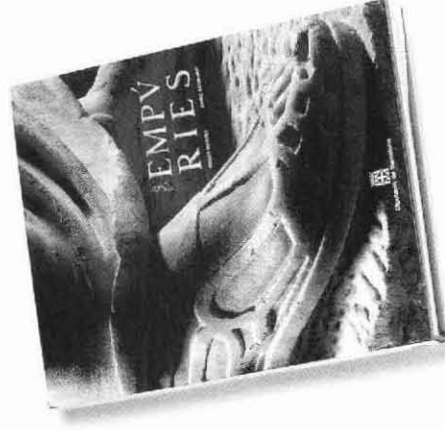
Un llibre àmpliament il·lustrat per a conèixer i gaudir de cada detall d'un dels nostres tresors artístics, testimoni i protagonista alhora de la història de Catalunya i de la nostra ciutat: el Palau Güell, declarat per la Unesco patrimoni de la Humanitat.



EMPÛRIES ◆

Viatgeu 2.500 anys a través de 250 imatges.

Un recull gràfic i documental, rigorós i amè, que us permetrà conèixer, com si hi fóssiu, el jaciment arqueològic més visitat de Catalunya. Versions en català, castellà, anglès i francès.



**HISTÒRIA GRÀFICA
DEL MOVIMENT
OBRER
A CATALUNYA** ◆

Sindicalisme, solidaritat, guerra civil, marxisme, antifranquisme, progrés... Des de fa 150 anys, Catalunya ha estat la capdavantera en la lluita social.

Recull gràfic per recordar els moments i la gent que, al llarg de la història, han fet possibles els avenços socials.



Diputació de Barcelona

MÍNIMS, MÀXIMS I ÒPTIMS

Petit, menor, és a dir el més petit que un altre, i mínim, el més petit de tots; gran, major, màxim; bo, millor i òptim. Tres jocs d'adjectius amb els seus graus que ajuden ara a valorar un nou pas en la nova ordenació del sistema educatiu.

El projecte de decret sobre les condicions que com a mínim han de reunir les escoles de cada un dels nivells de l'educació definits en la LOGSE ha començat a circular, a través dels sectors del Consell Escolar de l'Estat, la setmana següent d'haver passat per la Conferència d'Educació, entre el Ministre i els Consellers.

Els mínims d'espai, i d'espais, del nombre i formació dels educadors corresponents a cada tipus d'escola, i el màxim de nens per grup-classe, són condicions fixades segons l'acord d'aquesta Conferència. Pels nivells d'educació obligatòria aquest decret fixa segurament les màximes condicions mínimes i les mínimes xifres màximes que mai no ha tingut l'escola al nostre país fins ara; 25 nens per classe com a màxim a primària i 30 a secundària, determinats especialistes, com a mínim, a totes les escoles, és quelcom que molts havien somniat, però que pocs creien que arribés a dir un decret. I aquests mínims i màxims valen per a tots els nens del país.

Però precisament perquè afecta molts menys nens i perquè han de respondre a un gran treball molt especialment fet aquest darrers anys, els mínims

i màxims que per primera vegada s'han decretat per a l'Escola Infantil, concretament per al seu primer cicle, el dels 0 a 3 anys, han causat desil·lusió. Uns mínims massa petits per als nens més petits, aquells que sempre s'ha dit que es mereixen el màxim d'atenció.

10, 15 i 20 nens com a màxim per als grups del primer, segon i tercer any de vida respectivament, són uns mínims massa grans, que semblen fets pensant més que en els nens de l'Escola Bressol, en quadrar unes xifres amb la taula de multiplicar del cinc. Cert que aquestes són xifres màximes, que qui vulgui i pugui podrà reduir, que en molts casos signifiquen una millora encara difícil d'aconseguir; però era de desitjar que oficialment s'hagués reconegut tot el treball fet per aconseguir uns màxims de nens per grup que permetés donar a cada nen el tracte individual que requereix en aquestes primeres edats, així com la possibilitat que els nens convivessin de manera positiva. I sembla que les aportacions fetes en la discussió hauran rebaixat aquests màxims.

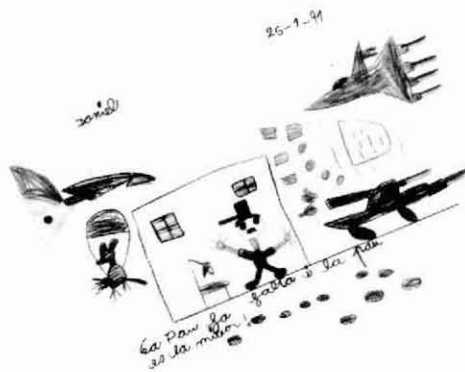
Però sembla també que no s'haurà tingut o exercit prou força per fer pujar un altre mínim de l'escola bressol, el mínim de personal educador i el mínim de formació d'aquest personal. El projecte de decret continua parlant d'un mínim d'un mestre per a tres grups i un mínim d'un tècnic en jardí d'infància per cada grup. Uns mínims massa petits que ni tan sols permeten orientar el treball que espera a l'Escola Bressol. Un treball que ha de continuar per aconseguir uns mínims que orientin vers l'òptim.

editorial

sumari

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: QUAN EL NENS PINTEN ELEFANTS, ELS MESTRES INVESTIGUEN/Amadeu Llopart	3
Educar de 0 a 6 anys: LA INCORPORACIÓ DELS «NOUS MESTRES» A LES ESCOLES/Pere Darder, Conrad Izquierdo	7
Bones pensades	10
Escola 0-3: L'ADAPTACIÓ I LES RELACIONS AMB ELS PARES/Serenella Frangilli, Lilia Bottigli, Giorgio Mannucci, Rita Villani	11
Escola 3-6: A TRES ANYS, CONSTRUIM JUNTS/Àngels Rabadà, Núria Jiménez	19
Infant i Societat: L'INFANT I LA VIOLÈNCIA TELEVISIVA/Lilianne Lurcat	26
Infant i Societat: JA TENIM UN FILL/Isabel Fernández, Tere Majem, Montserrat Ruiz	29
Infant i Salut: L'ALIMENTACIÓ EN EL PRIMER ANY DE VIDA/Gemma Salvador	33
Racó del Conte: HEROÏNES DE PAPER. ALÍCIA/Roser Ros	40
Informacions	45
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Treballs per la Pau



- Pom! Pom! Pom!
- Qui és?
- Senyora Pau, on s'ha ficat?
- no m'agrada aquest món!
- Però si la necessitem molt ara!
- Què passa? no m'he assabentat de res...
- no sap que hi ha el seu enemic la guerra?
- Sí? ara veinc a us ajudar!

Miriam
daia

Amics:

Us fem arribar aquest recull de *Treballs per la Pau* que els nois i noies de la nostra escola han elaborat per tal d'expressar les seves opinions i sentiments, i amb la intenció de fer-lo arribar a l'opinió pública i estaments diversos, perquè, d'aquesta manera, s'arribi a sensibilitzar la societat envers el que representa la guerra i oferir l'alternativa del diàleg per aconseguir la Pau.

Deixem que la poesia ens arribi ben endins i que amb els ulls del cor sapiguem llegir tots aquests treballs.

Escola Turó del Cargol
Barcelona 30-1-91

De vegades és necessari i forçós que un home mori per un poble, però mai no ha de morir tot un poble per un home tot sol:

recorda sempre això, Sepharad. Fes que siguin segurs els ponts del diàleg i mira de comprendre i estimar les raons i les parles diverses dels teus fills.

Que la pluja caigui a poc a poc en els sembrats i l'aire passi com una estesa mà suau i molt benigna damunt els amples camps.

Que Sepharad visqui eternament en l'ordre i en la pau, en el treball, en la difícil i merescuda llibertat.

Salvador Espriu. *La pell de brau* (fragment)

QUAN ELS NENS PINTEN ELEFANTS, LES MESTRES INVESTIGUEN

AMADEU LLOPART

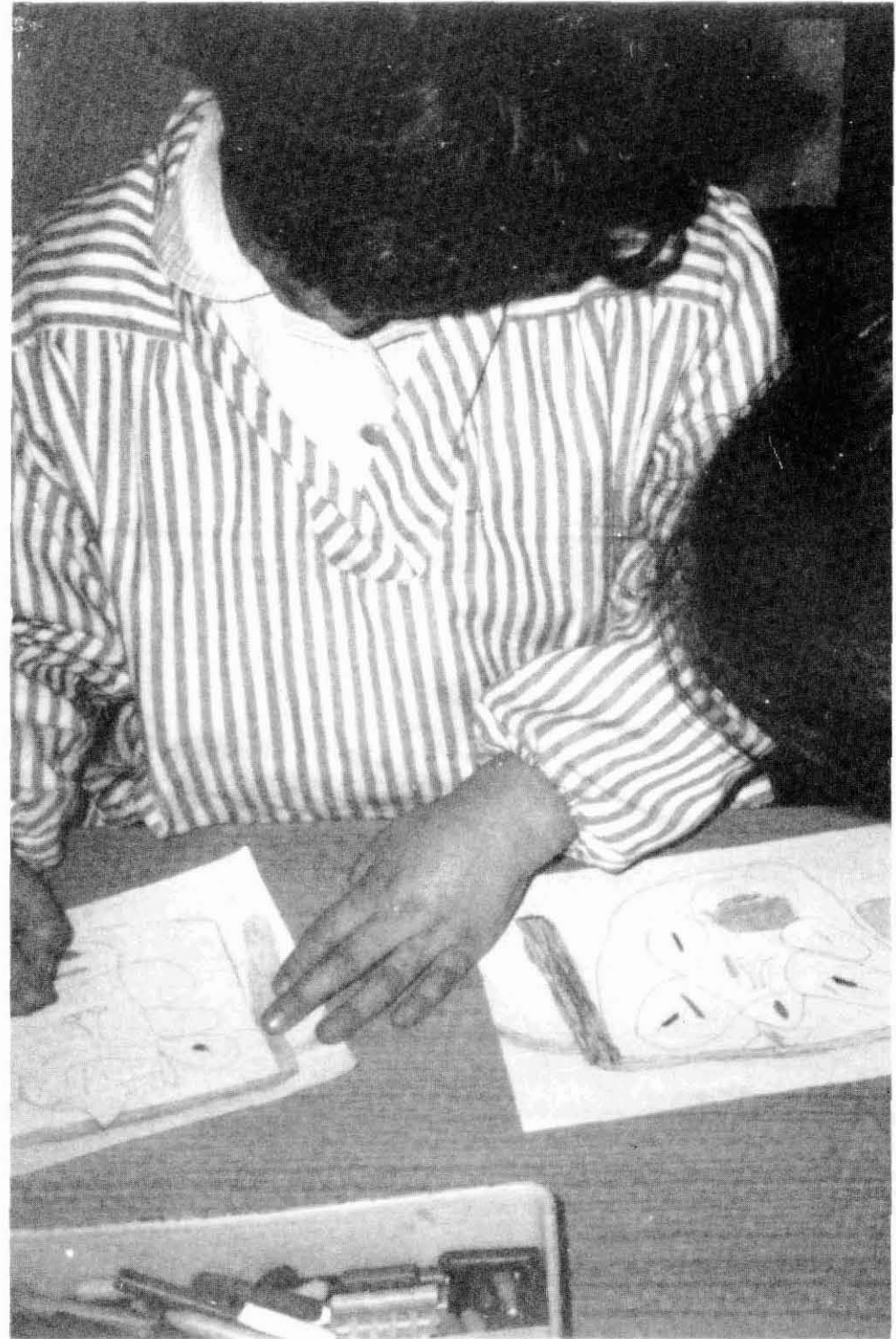
No fa pas gaire, una mestra m'explicava un treball que havien portat a terme amb els nens de la seva classe. Ras i curt..., cada infant havia pintat un elefant dibuixat prèviament en un foli. Vaig pensar que era un exercici ben senzill i també ben bonic, ja que, segons em comentava la mestra, l'interès dels nens va ser palpable, tant en l'estona d'eficient dedicació com quan els pares feren acte de presència en el recinte escolar.

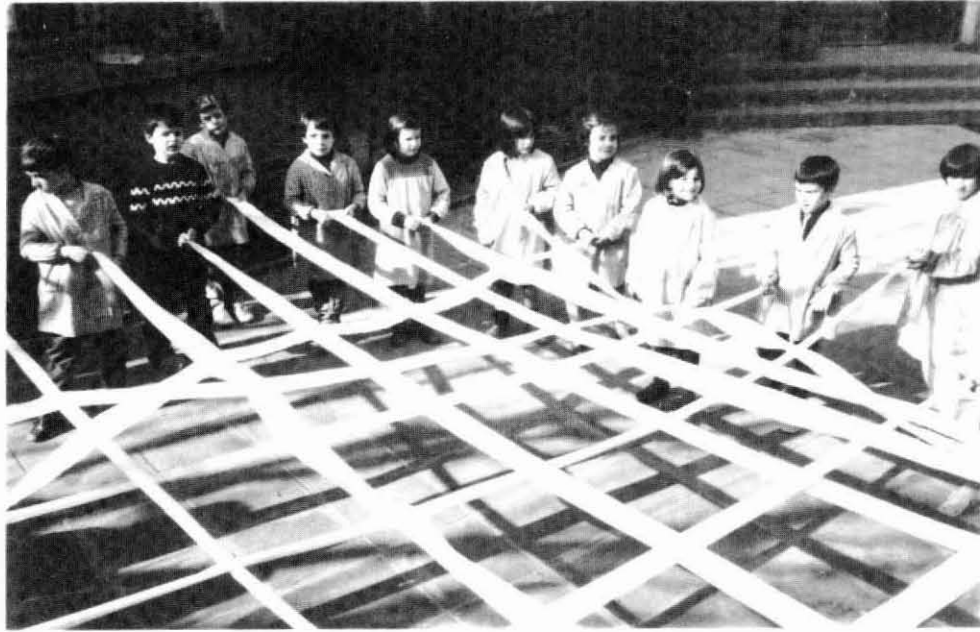
La meua mirada es va centrar en l'actitud de la mestra davant del treball dels nens. En com es pot treure profit d'aquest exercici. Naturalment, no estava atent a l'actitud d'aquella mestra en concret, sinó a la possible actitud de les mestres en general.

Si tota activitat té un «abans», un «durant» i un «després», els educadors no acostumem a omplir de sentit aquests tres moments amb la mateixa intensitat, ni amb el mateix convenciment. Com a exemples, prenc els casos extrems. L'exercici de pintar un elefant podria estar en funció d'una programació precisa i, més que res, ser una peça com tantes d'un engranatge establert a priori. O bé... procedir d'un «abans» no pas gaire pensat ni detallat, i gaudir de sobrat interès pel treball en si, pels mil matisos d'una improvisada posada en escena, profundament viscuda. Com també ser una activitat avaluadora o de seguiment individualitzat, amb una finalitat propera al coneixement del desenvolupament i de la construcció d'aprenentatges per part de cada infant.

Prou sabem que les activitats didàctiques sovint equivalen a una amalgama de l'interès pels tres moments. Però en tota amalgama hi ha dominàncies, encara que cada element hi tingui una funció molt especificada. I aquest no és pas un cas excepcional. La qüestió fonamental a tenir en compte és, penso, que l'amalgama sigui veritablement sòlida, que no sofreixi desconnexions. I precisament, quan en la nostra tasca docent investiguem, estem aplegant en una única circumstància l'«abans», el «durant» i el «després» de les activitats didàctiques. Vivim amb gran intensitat i cohesió els tres moments.

«Abans» hi ha un dubte, un punt sobre el qual desitgem saber més coses... És a dir, un «problema». Sovint l'expressem en forma de pregunta, que acostuma





a fer referència als nens que tenim al davant. Per exemple: L'observació d'objectes o animals per part de nens de dos anys, ¿pot influir en el grau de realisme dels pintats? La manera de pintar ¿ens pot servir com a indicador de temperament o caràcter, o com a indicador de preferències estètiques, o com a indicador del grau de maduració...? ¿Es poden observar procediments de pintar més i menys desenvolupats, per saber cap on cadascú ha de tendir? ¿El gust per dibuixar i pintar influeix de manera important en el domini de la motricitat fina?

Quan ens formulem alguna pregunta, tenim una necessitat imperiosa de contestar-la. Acudim al nostre propi coneixement (apunts, experiències, records...), o bé passem a parlar amb algú del dubte que tenim, i tal vegada cerquem informacions en llibres, revistes i d'altres fonts documentals. Feta aquesta primera exploració, potser ja tenim el problema teòricament resolt, potser ja hem sadollat els nostres dubtes.

Aquí el camí es bifurca. Podem investigar si allò que sabem o allò que intuïm a tall de pronòstic -diguem-ne «hipòtesi»- va a missa. Si es compleix, vist el cas dels nostres alumnes. O també, podem decidir de quedar-nos amb la suposada teoria descoberta als llibres o en els comentaris d'algú, sense escarrassar-nos-hi gaire més.

Molt sovint, els coneixements psicològics i pedagògics generals que tenim a l'abast mitjançant una bona consulta, no resolen ni expliquen del tot el que passa a la nostra classe. I no pas per mala fe, sinó per l'enorme dificultat de precisió que això representa, ja que cada classe és un món, o una confluència de moltíssims factors. Per tant, és des de l'anàlisi d'una situació concreta que podem arribar a conèixer-la. I nosaltres som els primers interessats a escoltar la pròpia situació, la pròpia tasca docent, la pròpia aula...

Aleshores, plantegem activitats per recollir dades referents a la pregunta que hem formulat. I, per exemple, proposem als nostres alumnes que pintin elefants. Activitat que, com és natural, ha de tenir un sentit per als infants. Ja estem plenament immersos en el moment interactiu, que abans introduïa amb la preposició «durant».

Podem fer anotacions mentre els nens treballen. O tal vegada, aplegar els dibuixos i prendre nota, després, dels aspectes rellevants d'aquests treballs. Per prendre nota o recollir dades hi ha diversos «instruments»; els més simples són les notes de camp i els diaris de classe. Són mitjans que no necessiten pas tenir una estructura gaire definida, on senzillament es va apuntant allò que s'observa (notes de camp) o allò que s'ha observat (diari).

Podem fabricar instruments més estructurats, on d'entrada sapiguem en què ens volem fixar. Per exemple, i veient els diferents pintats d'elefants, «després» de la tasca dels infants, observem a grans trets com n'hi ha de treballs on es fa palesa una evident voluntat d'omplir, exclusivament o de manera diferenciada, parcialment o totalment, aquell espai delimitat per una línia tancada en forma d'elefant. En canvi, en d'altres casos notem l'absència d'aquest criteri: el pintat és fet a la babalà, segons les nostres observacions. Aquí ens surten dues categories per classificar tots els dibuixos, i encara en podem establir més. A tall d'exemple, una suposada categoria A podria estar constituïda pels pintats adaptats a la figura de l'elefant i dotats de certes pulcrituds; una

categoria B estaria formada pels pintats que tinguessin en compte la forma de l'elefant i que fossin tècnicament menys pulcres; a la categoria C s'hi podrien aplegar els pintats que no consideressin la referència prèvia del dibuix de l'elefant, però que ocupessin un espai determinat de manera acceptable; i la categoria D inclouria els pintats amb ratllades més primàries. Estaríem valorant uns procediments i unes actituds alhora.

D'aquesta classificació d'elefants, se'n deriven nivells de realització diferents per part dels infants, i també possibles gradacions per al procés de pintar en aquestes edats. I aquests nivells de realització són interessants «per se», i també són comparables amb d'altres «nivells» observats: a vegades simples verbs o adjectius qualificatius apuntats per la mestra, en un bloc de notes de camp qualsevol. Continuant amb l'exemple anterior, es pot posar en relació el nivell del pintat de l'elefant, abans exposat, amb l'ús del color i de l'espai al mateix exercici, o amb el nivell deduït d'altres pintures, o amb els nivells assolits en d'altres procediments pels mateixos infants.

És a dir, pot ser factible comprovar si un grau de consecució en un treball coincideix o no amb d'altres graus de consecució. Com també amb especificades actituds de l'infant. Com també, i anant més enllà –per què no?–, amb característiques de l'educació familiar, amb informacions que tinguem sobre el caràcter i la maduració del nen, etc. Al capdavant, hi podria haver una especial, però no exclusiva, atenció a les «regles de joc»: per exemple, a la recerca d'alguna mena de relació entre pintar i d'altres coneixements (situació i ús de l'espai, experimentació i descoberta del color, motricitat fina...), la qual cosa ens ajudaria a situar millor l'activitat de pintar més enllà de tenir-la en compte com a simple tasca de farciment, i conseqüentment posaria en solfa el desig de projectar camins més profitosos per a la nostra actuació.

I aquí podem començar a saber si anàvem ben encaminats amb la nostra hipòtesi d'«abans» –si és que en teníem alguna–, mentre sorgeixen noves preguntes, la qual cosa també és prou llaminera. Sempre coneixerem més la nostra realitat, a més de dignificar els tres moments dels actes didàctics. És un grau de coneixement que ens ha de permetre treballar amb nova seguretat, veient més clar el camí de cada nen i la funció de coses tan senzilles com ara pintar un elefant. Sense oblidar les referències al paper del mestre: en anar descobrint què és el que sí que podem demanar a cada infant, en cada punt del procés. Sempre en forma de passets petits, però segurs.

A vegades ens costa d'aprofitar les dades obtingudes. De treure'n el suc. Sobretot convé tenir diversos arguments: recollir dades sobre el mateix afer per mitjà de més d'un treball i més d'un instrument –si pot ser–, i subratllar abans que res les coincidències; debatre en grup les informacions obtingudes; etc. Ja s'entén que, només amb el pintat de l'elefant i la interpretació única i exclusiva de la mestra en qüestió, no n'hi ha d'haver prou per conèixer gaire res a fons. Per cert, pot ser prou positiu, si es treballa en grup, de fer enregistraments en cassette o en vídeo. Llavors es pot filar molt més prim, quan amb tota serenitat diversos/diverses col·legues ressegueixen uns trossets de la vida escolar de l'aula d'alguna/algun dels contertulians. O millor dit, dels investigadors.

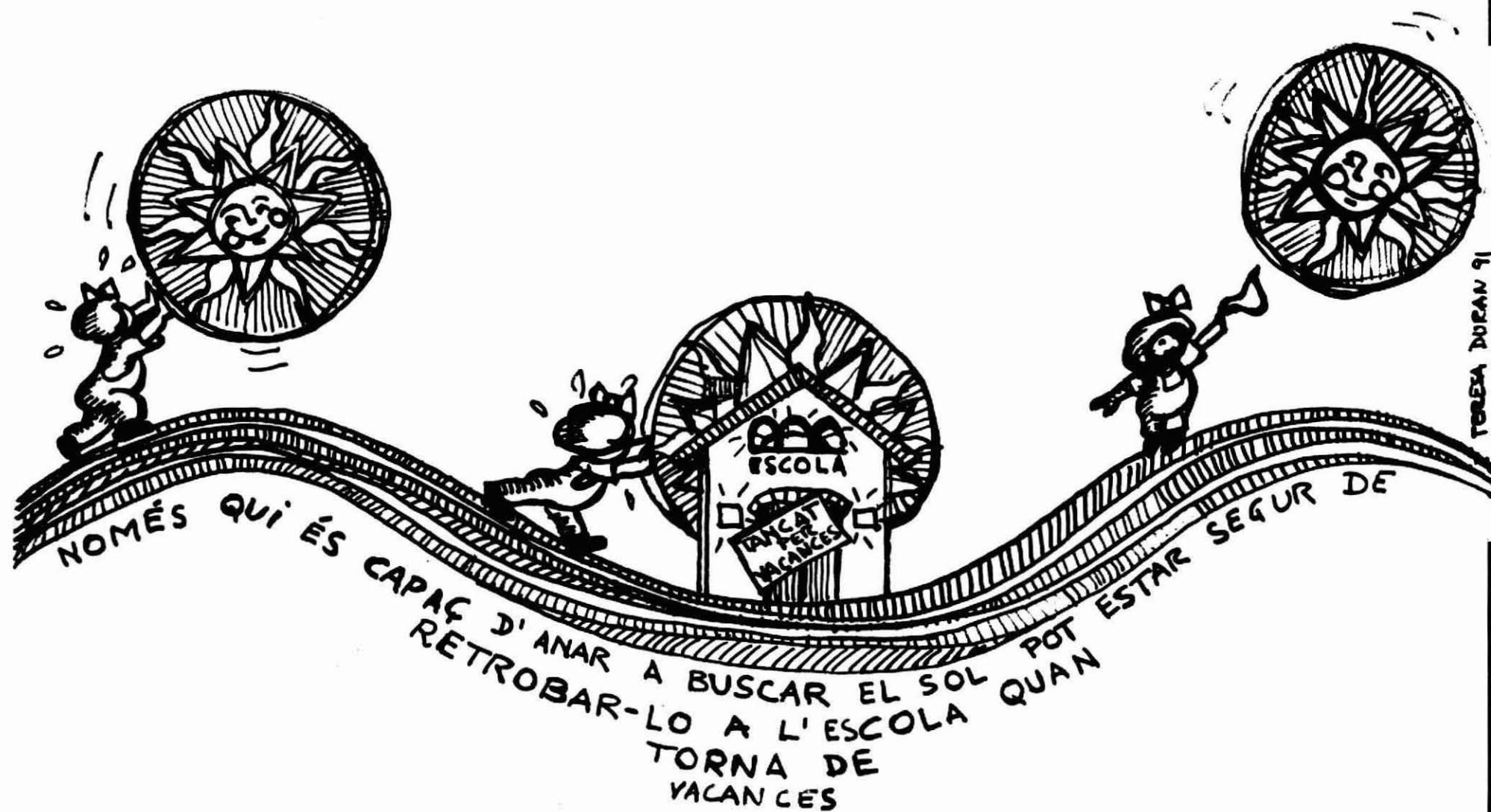
A.LL.



visca la pepa!

PÀG.

MAIG JUNY 1991
in-fan-ci-a



LA INCORPORACIÓ DELS «NOUS MESTRES» A LES ESCOLES

PERE DARDER, CONRAD IZQUIERDO

El bon funcionament d'una escola passa necessàriament pel treball coordinat dels seus professionals. Els diferents aspectes de la vida escolar (educació dels nens, relació pares-mestres, utilització de recursos i projecció social del centre) són ordenats i articulats com un tot per aconseguir uns resultats coherents i congruents amb el projecte educatiu de centre, amb les disposicions legals del sistema educatiu i amb les demandes plurals, sobre matèria educativa, expressades pels diferents grups socials.

Aquest treball de coordinació suposa un esforç professional per als mestres. Cada mestre ha de reestructurar i ajustar la seva manera d'entendre l'ensenyament d'acord amb la realitat de l'escola on treballa. Podem dir que aquest esforç forma part de la vida professional dels docents.

Però seria un greu error pensar l'adaptació personal del mestre a la realitat professional com un procés passiu. No es pot oblidar que cada mestre és una font de diversitat que cal respectar per afavorir les diferències que fan possible la dinàmica de transformacions que la vida escolar necessita.

En aquest emmarcament situem i plantegem la problemàtica del «nou mestre».



El nucli de la problemàtica

El terme «nou mestre» pot ser interpretat en un doble sentit.

En primer lloc, ens referim al mestre novell: el mestre que comença a treballar com a professional responsable de l'educació d'un grup de nens en un centre educatiu. El caràcter propi del novell és que inicia la seva vida docent i per tant no té experiència professional sobre la realitat de l'escola.

Però l'expressió «nou mestre» també pot referir-se al mestre experimentat que canvia d'escola. D'alguna manera, aquest mestre es troba en una situació similar a la que el novell ha d'afrontar.

L'aspecte característic d'aquesta situació és que el mestre passa per un període de *confrontació* amb la realitat professional del nou centre representada per les idees i les pràctiques psicopedagògiques dels seus companys de treball.

El nucli d'aquest problema és la reestructuració i l'adequació del rol personal del mestre que s'incorpora a l'escola d'acord amb les condicions professionals del lloc de treball.

Volem argumentar mínimament dues idees bàsiques a partir d'aquest punt.

La primera fa referència a la necessitat d'ajut que els «nous mestres» tenen per a resoldre la seva incorporació al medi professional de l'escola de manera constructiva.

La segona fa referència a la forma que prenen les necessitats específiques del procés d'incorporació a l'escola durant els primers mesos en els quals es planteja i es resol aquesta problemàtica.

El concepte clau que posa en relació les dues idees esmentades és el d'*organització* de l'ajut. Entenem que l'equip de mestres de l'escola ha d'organitzar l'ajut que cal donar al mestre durant el procés de la seva incorporació a l'equip, intensificant els intercanvis professionals. Aquests intercanvis es poden fer a nivell de claustre i de cicle i, en el cas del nou mestre amb experiència professional. Però, si el nou mestre és novell, cal comptar, a més, amb la col·laboració d'un company experimentat que mantingui una relació tutorial amb ell. (Vegeu la figura 1.)

Per què necessiten ajut els «nous mestres»?

La presència d'un «nou mestre» provoca en l'escola un desequilibri perquè aquest aporta de sobte certs aspectes de la realitat professional que no formen part del medi. Al mateix temps, ell es veu sorprès, en alguna mesura, per la manera de pensar i de fer de l'escola.

Així doncs, el desequilibri es viu sempre a dues bandes. I la manera de resoldre'l depèn de les característiques personals dels implicats i de l'organització professional de l'escola.

Si els mestres de l'escola no funcionen com un equip real, el «nou mestre»

seguirà possiblement la línia d'actuació d'aquell mestre o mestres que més a prop es trobin de la seva manera d'entendre el rol professional. En aquest cas, la seva incorporació és un impossible, perquè no hi ha una realitat professional basada en el treball cooperatiu, és a dir, el context professional és ja un context fragmentat, la qual cosa suposa que cada professional actua pel seu compte.

Perquè la incorporació sigui reeixida i constructiva cal que es donin, almenys, dues condicions.

En primer lloc, l'existència d'un equip professional que treballi de manera coordinada i cooperativa. Després, ha d'haver-hi una intenció clara per part de l'equip constituït d'ajudar el mestre a incorporar-se a l'escola d'una manera activa i no purament adaptativa. Per tant, això vol dir que l'equip de mestres accepta la influència del nou professional.

Se'n desprèn que la millor manera de recuperar l'equilibri per les dues parts és tenir en compte quines són les necessitats específiques del procés d'incorporació i conseqüentment organitzar els ajuts pertinents d'acord amb la naturalesa dels problemes que cal afrontar.

És obvi que el primer pas l'ha de donar l'equip de mestres establert. Però, d'alguna manera, el «nou mestre» ha d'estar preparat per a mostrar una actitud adequada que faci possible la seva inclusió en el sistema de relacions de l'equip professional que l'acull.

Enfocament de l'ajut

Les necessitats associades amb el procés d'incorporació poden ordenar-se en tres categories no mútuament excloents.

La primera correspon a les necessitats d'informació. És, sens dubte, l'aspecte més atès a les escoles on els mestres treballen en equip. Es dona informació sobre el funcionament de l'escola, les característiques dels alumnes i el projecte educatiu del centre.

Un aspecte menys atès és el relacional. Sovint s'informa i s'orienta poc sobre la dinàmica participativa dels mestres, és a dir, sobre els problemes o conflictes que els mestres de l'equip viuen en el moment en què s'incorpora un altre professional.

Finalment, el «nou mestre» té necessitat de rebre orientació sobre tot allò que fa referència a la instrucció dels alumnes. Recordem ara que les informacions sobre el projecte educatiu acostumen a ser insuficients si no es complementen amb la revisió de la pràctica pedagògica.

La manera més eficaç d'accedir a la satisfacció de les necessitats d'incorporació a l'escola és comprendre quins són els problemes associats a cadascuna de les necessitats específiques assenyalades.

La demanda d'informació correspon al problema de *comprensió*. Els dos extrems, el «nou mestre» i l'equip professional de l'escola, han d'establir un

marc de coneixement comú per captar, elaborar i integrar la seva experiència o inexperiència (si un extrem és novell) en una nova unitat professional marcada per l'enteniment.

La *participació*, segon problema, correspon a la necessitat de relació. Aquest aspecte es pot considerar com la forma pràctica de fer real l'enteniment entre tots els implicats en el procés d'incorporació. Si participar és compartir també les diferències que queden silenciades en els objectius comuns, el «nou mestre» ha de trobar-se acompanyat en aquest espai de silenci per la presència dels seus companys, és a dir, ha de sentir-se reconegut i acceptat.

En tercer lloc, ens hem de referir als problemes d'*adequació personal*. La necessitat d'orientació es manifesta en la preocupació que hom té de sentir-se competent en la tasca encomanada.

Aquest punt és especialment important en el cas del novell. No és infreqüent que el novell es trobi amb la responsabilitat d'educar un grup d'alumnes difícils. Cal que l'equip de mestres ho tingui en compte. També cal que el «nou mestre», especialment el novell, rebí suport dels seus companys (a nivell de claustre, de cicle, de mestre tutor) respecte de la manera d'organitzar, guiar i avaluar l'activitat d'estudi dels alumnes en un context de necessitats psicopedagògiques desconegut encara per ell.

En resum, la incorporació d'un «nou mestre» s'ha de plantejar en termes d'adaptació activa a la realitat professional de l'escola on s'integra.

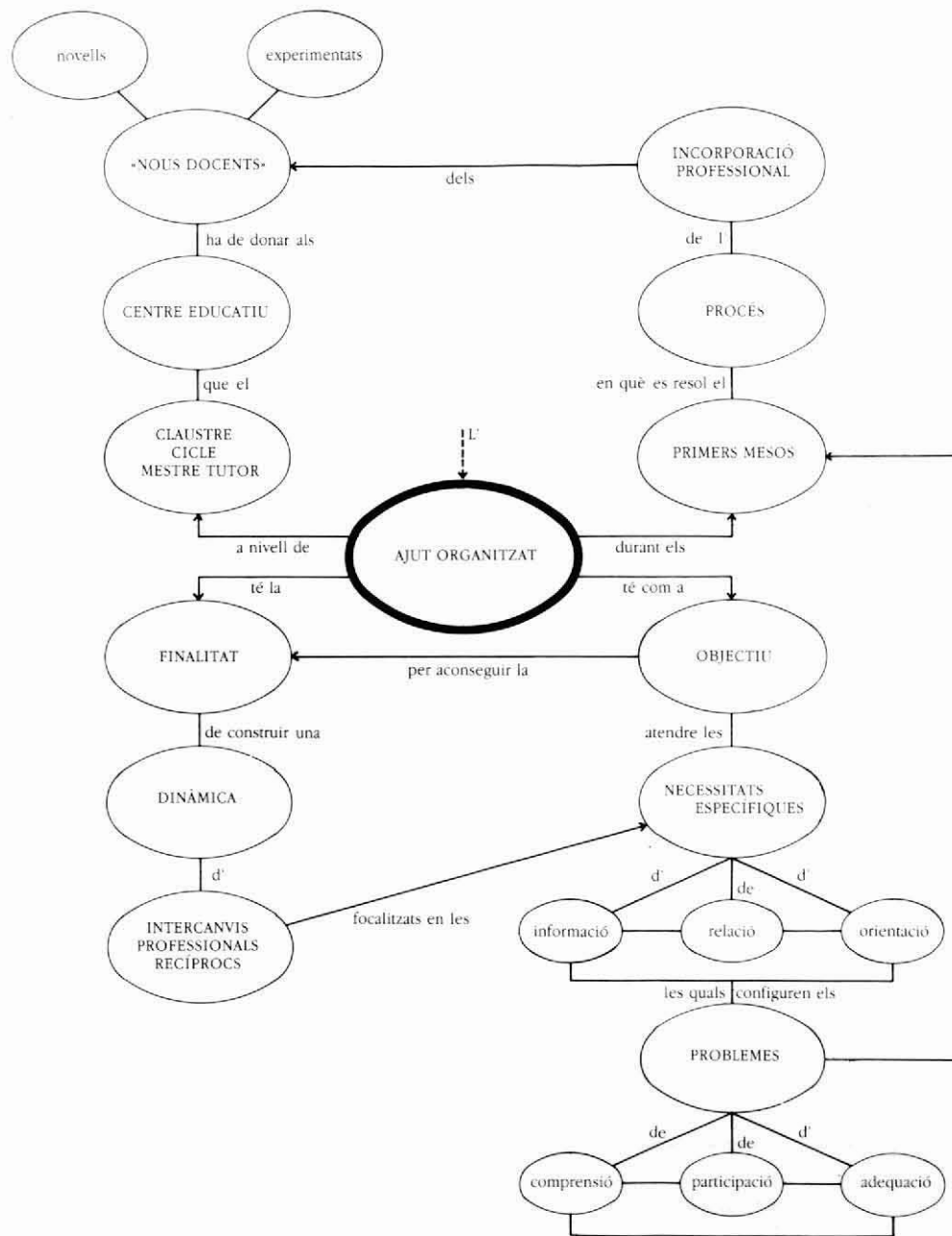
Si els mestres no treballen en equip, la incorporació d'un nou professional, novell o experimentat, s'alinea amb la dinàmica fragmentada del centre i amb l'aïllament existent entre els professionals. En aquest cas, les conseqüències per al futur professional del nou mestre que comença (el novell) poden ser molt greus.

Quan l'escola compta amb el treball coordinat dels mestres, la incorporació d'un nou professional suposa per a l'equip constituït un moviment d'obertura dirigit a atendre les necessitats específiques del procés. Aquestes necessitats de caire informatiu, relacional i orientatiu prenen la forma de problemes a afrontar entre tots els implicats: problemes de comprensió, de participació i d'adequació professional.

P.D., C.I.

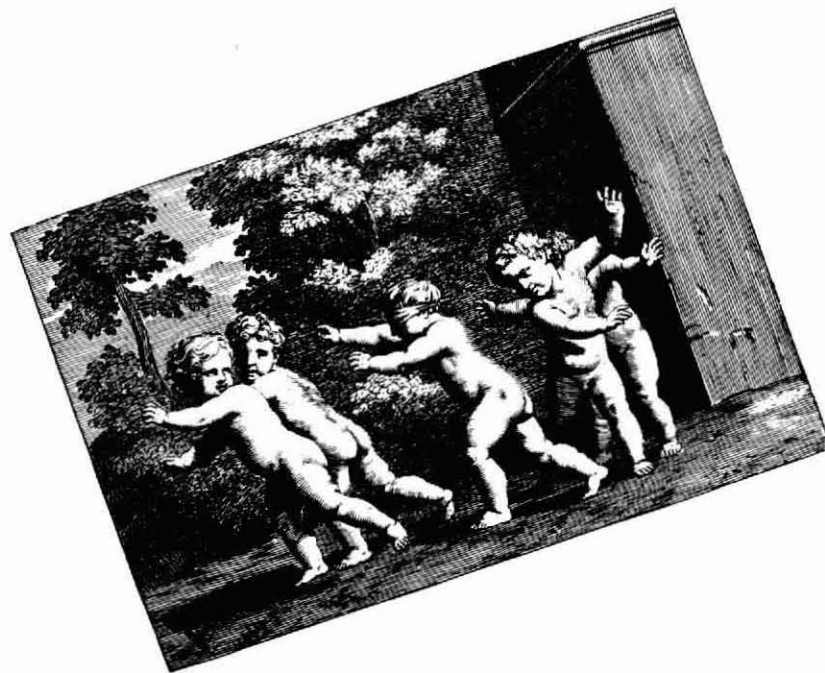
Bibliografia

DARDER, P.; IZQUIERDO, C. i VILAPLANA, E. (1990). *Proposta d'elaboració i experimentació d'un pla d'inducció focalitzat en les necessitats professionals dels professors nous de primària i secundària*. (Pot demanar-se a l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona).
 DARDER, P.; IZQUIERDO, C. i VILAPLANA, E. (1991). *La formació permanent del professor novell. El Grup d'Inducció Cooperatiu*. Barcelona: ICE de la UAB. (En premsa).



Mapa conceptual. Representació gràfica de les relacions entre els diferents conceptes exposats en l'article.

La gallina cega



Al comminat a parar, se li posa un mocador als ulls i se l'hi lliga a la nuca.

Els altres formen al seu volt una anella i es donen les mans constituint el que a Reus se'n diu un «ball rodó». Entre el del centre que porta els ulls tapats i els de la rodona s'estableix el següent diàleg:

- Puput, d'on vénés?
- De Roma
- Què en portes?
- Corona
- Què busques?
- Muller
- Dóna tres toms i busca-la bé!

Aleshores el del mig dóna tres voltes sobre els seus talons, dues cap a la dreta i una cap a l'esquerra i es llença endavant, a les palpentes, amb els braços estirats per agafar qualsevol de la rodona. Aquesta giravolta i els qui la componen, per evitar d'ésser agafats, allarguen tant com poden els braços, els uns estiren cap a la dreta, els altres cap a l'esquerra, desfigurant el redol, però no es poden desagafar de les mans. Tot giravoltant, diuen: *-Pels alts!*

Això en el cas que es mantinguin entercs. Si s'acoten diuen: *-Pels baixos!* Però sovint enganyen el qui fa de puput fent el contrari del que manifesten.

Quan el qui *para* n'ha agafat un de la rodona ha d'esforçar-se a reconèixer-lo i dir-ne el nom. Té dret a palpar-li el rostre i tota la testa per constatar si és home o dona, les espatlles per fer la mateixa constatació mitjançant el palp del vestit, el coll per deduir si porta algun collaret, la nuca per saber com es pentina, etc. Pot fer-li honestament pessigolles i dir-li frases gracioses o fer-li insinuacions confidencials, a fi de fer-lo riure o enraonar i així reconèixer-li la veu o la rialla. El qui és agafat fa tots els possibles per a mantenir-se callat, però de vegades no pot més i fa un esclafit de rialles que diverteixen a tothom.

Una vegada ha dit el nom que li semblava que corresponia a la persona que tenia agafada, el que fa de puput es destapa els ulls per veure si ho ha encertat. Si ha estat afortunat es canvien de paper. Si no ho ha encertat, continua fent de puput el mateix i ha d'anar a posar-se de bell nou al mig del redol, tapar-se els ulls i recomençar el joc.

L'ADAPTACIÓ I LES RELACIONS AMB ELS PARES

SERENELLA FRANGILLI, LILIA BOTTIGLI, GIORGIO MANNUCCI,
RITA VILLANI

L'adaptació d'un nen a l'escola bressol es presenta com un esdeveniment nou –tant per al nen com per al progenitor– i comporta un canvi en el context recíproc de relacions.

Per primer cop, el nen viu l'experiència de la socialització dins del grup de semblants, dirigida i portada per adults que no són els de la família i que, tanmateix, esdevenen punts de referència privilegiats al costat dels membres familiars.

Però, tot i que l'educador és fonamentalment qui condueix i, en certa manera, «dirigeix» l'experiència del nen a l'escola bressol, es tracta, no obstant, d'un experiència global d'encontre amb un espai, amb uns objectes i amb uns adults diferents dels familiars: d'un encontre amb un altre context existencial respecte al de la família.



Bàsicament, doncs, el nen ha d'acceptar, primer de tot, el pas del context familiar al de l'escola bressol.

Entenem per context el conjunt de condicions ambientals format per espais, temps, objectes i el tipus de relacions entre les persones que hi participen.

El punt clau d'aquest pas radica en la possibilitat per part del nen de trobar-se bé, afectivament; a l'escola bressol; possibilitat que es desenvolupa per efecte de la possibilitat/capacitat que té el progenitor de veure's involucrat afectivament a l'escola bressol possibilitat/capacitat subordinada, a la vegada, a la capacitat que té l'educador d'oferir l'escola bressol com un lloc capaç d'acollir l'afectivitat de la relació progenitor-nen.

Assolir l'afectivitat de l'escola bressol determina la redefinició de la relació familiar que, essent encara el primer lloc d'afectivitat, acull les implicacions de la separació i de l'obertura al «món social» representat per l'escola bressol, que apareix, no obstant, com un context que envia missatges sobre les característiques i les necessitats del nen de 0 a 3 anys, amb qui la família està –de fet– destinada a relacionar-se.

I, per això des de l'inici de l'aprehensió afectiva, l'escola bressol es caracteritza –quasi paradoxalment– per ser el lloc privilegiat dels «lligams socials» del nen i de la seva «socialització». Tot això és degut al fet que l'adaptació del nen en el grup dels nens de la seva edat té una dimensió de vivència quotidiana en la qual les necessitats individuals (des de les primàries a les afectives i a les d'adquisició de coneixements) són contrastades per la col·lectivitat, que regula l'aprovació segons les respostes que és capaç de donar.

En efecte, l'adaptació dins de l'escola bressol presuposa per a les vivències del nen no sols un canvi dels temps i dels ritmes, sinó també l'experimentació de relacions afectives que posseeixen la característica d'ésser «autònomes» en relació amb les primàries (familiars). Això comporta la reorganització de la relació del nen amb la família, i no sols com un replantejament dels moments que passen junts al llarg del dia, sinó també, per damunt de tot, com a ampliació i diversificació de l'aprehensió afectiva de la realitat externa a la família (que fins aquests moments es configurava –bé perquè fos ella mateixa, els avis o la cangur– no com a externa, sinó com a «ampliada») en la qual el nen apareix com a subjecte autònom i apartat (de la família), capaç de viure una afectivitat pròpia, «autònoma».

El fet que la separació del nen respecte a la família no sigui ni total ni definitiva, així com el que no siguin exclusives tampoc les relacions afectives establertes amb els nens de la seva edat i amb els treballadors de l'escola bressol, fa que el nen tingui la possibilitat de viure junt a una afectivitat de «contençió» (com la familiar), un altre tipus d'afectivitat projectada cap a l'exterior.

La primera li garanteix principalment la seguretat de la pertinença, com a presupòsit interior, per a la instauració i el desenvolupament de la segona, que construeix i consolida el JO del nen en el procés de confrontació del seu saber estar respecte a la realitat.

S'entén per saber estar la capacitat del nen per a relacionar la imatge d'ell mateix (i, abans encara, la seva construcció progressiva) amb els altres, amb l'objecte, amb l'espai, amb el «coneixement». És evident que això va lligat a l'afectivitat, atès que el nen construeix la imatge d'ell mateix a partir de les pròpies percepcions i emocions; és a dir, mitjançant la interiorització de les percepcions corpòries i de les vivències emocionals que l'acompanyen en relació amb l'altre, que es constitueix en primer mirall, del qual el nen rep (i construeix) una imatge d'ell mateix positiva o negativa segons l'entramat de confirmacions o no confirmacions que sorgeix de la relació afectiva.

Per tant, el saber estar del nen, donats aquests pressupòsits, apareix també com a capacitat creativa que inclou cada aspecte de la seva personalitat, comprès el cognitiu, per dur a terme estratègies que li permetin d'obtenir respostes a les pròpies necessitats d'atenció, d'acceptació, de confirmació, d'aproximació/allunyament i de coneixement.

Considerant l'adaptació a l'escola bressol com una situació específica dintre d'un *pas* (que després es replanteja cada dia d'assistència, tot i que amb menor càrrega emotiva) entre dos contextos existencials, els continguts psicològics i els que sorgeixen de la nova situació afecten les *modalitats de contacte* i distanciament en la relació nen-progenitor i la relativa evolució del *lligam d'unió*. Ambdós aspectes corresponen a altres tantes necessitats que l'escola bressol després d'una acurada lectura, ha d'assumir i desenvolupar de cara a la transició, no al trencament o «l'abandó». Això significa, doncs, trobar, a partir dels comportaments duts a terme per la parella nen-progenitor, les modalitats per eixamplar la relació dels dos, mitjançant el progressiu ajustament de mètodes i instruments en l'observació de cada parella nen-progenitor durant l'adaptació.

Oferir, dins d'una situació d'adaptació, tant al nen com al progenitor, la *possibilitat de la transició* significa que l'escola bressol ha de predisposar, abans de tot, *un context que afavoreixi l'aparició de signes transicionals*, no sols en la relació entre els subjectes que participen en l'adaptació, sinó entre cada element de l'ambient (espai, objectes, etc.).

En el *projecte psicopedagògic de base psicomotriu* implantat en les noves escoles bressol de Livorno, ha estat creat, primer de tot, un *espai específic per a la transició: l'espai d'«entrada i sortida»* que acull nens i pares cada dia i en el qual es duu a terme també l'adaptació de nens mitjans i grans.

Es tracta del primer espai de l'escola bressol (obert a l'exterior i a l'interior): un espai no gaire gran, parcialment tancat respecte als altres espais, que conté elements pràctics, com armaris petits per als abrics i les sabates dels nens, un lloc per d'espullar els «petits», o un taulell per als comunicats als pares.

A l'interior de l'espai d'«entrada i sortida» es troben, simbòlicament, els dos elements fonamentals de la transició: la família i l'escola bressol, representats en un sofà i/o una butaca, una taula petita amb un llum o una planta i, al costat, un espai «tou» al terra (una catifa, una estora, una moqueta i coixins), amb

ninots de peluix, llibres amb il·lustracions i històries senzilles d'animals, materials per fer construccions i puzzles fàcils de fer.

Sobre les parets hi ha imatges amb un clar contingut d'afectivitat (nens amb pares, animals, etc.); damunt de la taula i/o sobre els mobles petits, animallets (ocellets, peixos vermells, tortugues, etc.), un contenidor (galleda) a terra per als *objectes transicionals* que els nens porten de casa i que es pretén que els deixin en aquest espai, on els puguin trobar de nou, segons les necessitats, en qualsevol moment del dia.

En el *racó dels pares* (un sofà, una taula, etc.) hi ha revistes, àlbums de fotos sobre l'escola bressol, fascicles de programació, material amb imatges de l'escola bressol, en general, i de vegades, si és possible, un projector amb diapositives també de l'escola.

Pel que fa a l'organització de l'adaptació a l'escola bressol, estan previstos *moments i temps diversificats* en funció de la doble condició que assumeix el progenitor.

Primer de tot, ell és el *company afectiu* del nen, que pot aprovar i afavorir el pas cap al nou ambient. Per aquesta raó es contemplen diverses fases durant l'adaptació:

- la primera implica els pares, sense la presència directa dels nens, en les explicacions del projecte educatiu i en el coneixement de l'escola bressol, dels treballadors i de tota l'organització del context. Es tracta, en general, de reunions informals que es duen a terme durant la primera setmana del mes de juliol, especialment amb els pares dels nens nous inscrits.

- la segona fase comença el mes de setembre, quan els treballadors de l'escola bressol organitzen reunions amb grups petits de pares i nens (màxim 4/5 parelles), per tal d'introduir-los als espais de l'escola bressol, condicionats amb els materials corresponents i oberts en la seva totalitat per a aquesta ocasió.

- la tercera fase de l'adaptació té lloc a l'espai d'«entrada i sortida», on la relació a tres bandes que es crea entre el nen, el progenitor i l'educador -mitjançant la mediació de l'espai (expressament preparat per a aquest moment) i de l'objecte- permet al nen fer el *pas*. Per aquest motiu, l'espai no és gaire gran i està parcialment tancat: perquè dona seguretat al nen i el «conté»; per això alguns materials posseeixen les característiques de «seguretat» (objectes tous com els de peluix, animallets, les mateixes imatges a les parets, etc.); d'altres tenen més la finalitat de despertar la curiositat envers els altres espais de l'escola bressol (puzzles, construccions, objectes en moviment, etc.).

Quan el nen ha adquirit un coneixement d'aquest primer espai, dels objectes i dels adults que conté, quan es troba plenament assegurat i quan ha desenvolupat suficientment la curiositat d'anar «més enllà», està ja preparat per a separar-se del progenitor, que roman a l'espai d'«entrada i sortida» esperant el retorn del nen.

Inicialment, el *temps de distanciament* del progenitor (que es produeix ge-





neralment al segon o tercer dia a l'Espai, i que és d'una hora, més o menys, al dia durant els primers dies) és brevíssim i es caracteritza per un anar i tornar per i en l'espai d'«entrada i sortida», la qual cosa és una característica de la necessitat del nen d'acompanyar la nova situació descoberta amb la seguretat afectiva del retrobament amb el progenitor.

Després, progressivament, el temps de distanciament es transforma en *temps de permanència* a l'escola bressol: l'espai d'«entrada i sortida» assumeix, simbòlicament, d'aquesta manera, la funció de garantir la tornada del progenitor, esdevenint el lloc on els nens són deixats al matí, a l'entrada, i on aquests esperen el progenitor abans de sortir.

Aquest *pas* per damunt del temps es porta a terme amb la instauració i la consolidació d'*actes rutinaris i rituals* que tenen per al nen una funció asseguradora.

Es pot observar que, de vegades, són els mateixos nens els qui posen en pràctica, de manera espontània, rituals per tal d'obtenir el distanciament: entrar, demanar que els canviïn les sabates deixar el xumet (en el propi armari) o l'objecte transicional (en el corresponent contenidor), agafar un altre joc de l'escola bressol i acomiadar el progenitor mentre està encara penjant l'abric a l'armari. De la mateixa manera, com a confirmació del significat simbòlic que assumeix l'espai d'«entrada i sortida», s'observen, al llarg de la jornada, nens que, tranquil·lament, agafen i deixen, segons les seves necessitats, el xumet o l'objecte transicional en aquest espai, o que passant casualment pel davant dient «mamà... després».

«Aquesta modalitat d'entrada del nen a l'escola bressol ens permet d'investir-lo plenament del seu ésser com a *subjecte actiu* d'un procés que l'afecta en primera persona (per bé que sigui una elecció que els pares han fet en el seu lloc). D'aquesta manera, el nen «tria» entrar a l'escola bressol i no el progenitor que, després d'haver-lo portat i després d'haver omplert afectivament, cada cop, tots els espais amb la seva presència, «l'abandona», deixant-lo tot sol. D'aquesta manera, en canvi, el progenitor, acompanyant el propi nen, estimula i transmet aquesta primera experiència de socialització precoç en un ambient (l'escola bressol) que el nen percep com un espai autònom propi i en el qual pot viure i dirigir, junt amb els treballadors i la resta de nens, la seva primera experiència d'autonomia fora de la família...».

Això vol dir també que s'ha de considerar el nen no sols com a *subjecte de necessitat* sinó com a *subjecte de desig*, o millor, situar-se en condicions d'afavorir l'evolució de la necessitat en el desig. Aquest tipus d'adaptació actua sobre el desig: el desig d'«anar» (conèixer, explorar, descobrir), el desig de «tornar» (ésser reaferrat, readmés, retrobar la pròpia «matriu»). I és en la possibilitat d'evolució del desig on radica l'autonomia real i psicològica del nen, i el que es reconegui ell mateix com a subjecte portador de necessitats i desitjos propis.

Perquè això succeeixi és, però, indispensable que sigui en primer lloc l'adult –que és el primer mirall del nen– qui el reconegui com a tal.

«Crear l'espai de transició, concretat en un ambient i uns objectes específics, manté, a més, el nen en la percepció que existeixen per a ell dues realitats diverses: la família i l'escola bressol.

Es tracta d'una percepció que comporta un doble procés: un de mental, de diversificació real, i un altre de social, d'introducció del nen en el seu primer context de «socialització»

L'educador

Resulta evident que en tal modalitat d'adaptació el treballador de l'escola bressol assumeix un paper fonamental, no tant sols com a *organitzador del context*, o com a únic mediador del pas del nen des de l'adult-progenitor a l'adult-educador, sinó com a *mediador entre altres mediadors* (espai, temps, objectes).

Instrument fonamental, primer de tot, és l'observació de les dinàmiques de relació entre el progenitor i el nen; després, el tipus de contingut afectiu que el nen posa en pràctica en relació amb l'espai i amb els objectes; finalment com temporalitza el distanciament del progenitor.

La utilització de l'instrument de l'observació significa ésser, a més d'organitzador, *company que està pel nen*; és a dir, situar-se en un nivell de receptivitat de caire tònic-emocional, compartir l'emotivitat del nen sense ésser envaït, mantenir –a través de la *capacitat de descentralitzar-se* respecte al propi ésser en situació– la capacitat de tirar endavant la transició.

El primer objectiu del treballador, per aconseguir aquest tipus de modalitat d'inscripció, consisteix en la capacitat de descentralitzar-se respecte a la pròpia «emotivitat» per assimilar (i per tant per permetre també que el nen assimili) l'espai i els objectes, per tal de poder-los utilitzar després com a vehicles de comunicació, com a mediadors en la relació amb el nen, com a «substituts» del cos de l'adult.

Aspectes fonamentals d'aquestes modalitats comunicatives són, a més, tots els llenguatges no verbals, com les mirades, la mímica, les postures, els gests, la lentitud de moviments en general, acompanyats d'un ús mesurat del llenguatge verbal.

Els «petits»

Una articulació diferent d'aquest tipus d'adaptació la duu a terme el nen «petit», que encara no ha assolit la primera organització de la continuïtat de l'espai ni la primera forma de representació mental (de 3 a 12 mesos, més o menys).

En primer lloc, l'espai d'adaptació no és el d'«entrada i sortida», sinó el de la secció: un únic espai –format per trajectes amb angles fixos– que figura com a

contenedor i que garanteix el manteniment de l'espai de fusió entre el nen i l'adult.

El pas que es produeix en aquest cas implica l'adult, que «garanteix» que no es trenqui l'espai de fusió i, per tant, el contacte: des del director a l'educador.

En aquest sentit, doncs, l'educador «substitueix» el progenitor: no com a persona que ocupa el lloc del progenitor absent, sinó com a *cos-adult* que esdevé garantia de la globalitat de la condició del nen enmig de la relació (i de l'espai) de fusió.

Efectivament, el nen «petit» viu una situació de coneixement indistint entre ell mateix i la realitat que l'envolta; i és la presència, relativament constant, de l'adult la que preserva el nen de l'angoixa de la pèrdua de parts d'ell mateix.

L'educador efectua aquest pas fent, en certa manera, de mirall del progenitor, sent capaç de comprendre les actituds i els comportaments del progenitor que són rellevants per al nen, per tal de reproduir-les més tard, i adaptar-les a la nova situació d'escola bressol.

És en un moment posterior quan l'educador amplia la relació de fusió, permetent així al nen que assimili els elements (espai i objectes) ja presents en el context (l'espai de fusió de la secció) i que esdevenen, per la seva part, substituïts de l'adult i del seu cos.

Els racons de la secció on s'ha de col·locar el nen (*sobre tot si no camina*), on s'ha de situar l'adult (a petició del nen que ja camina), o els objectes per oferir-los directament o per posar-los a l'abast del nen «petit», varien segons l'edat d'aquest i segons les seves capacitats senso-motors.

Molta més importància que per als altres grups d'edat, tenen per a l'adaptació dels «petits» les postures de l'adult, la tonicitat del seu cos, el coneixement dels significats que tenen les diverses maneres d'agafar el nen en braços, la lentitud en els moviments, tenir cura de no marxar bruscament del camp visual del nen i en mostrar-se clarament particip, la mímica, la mirada (de contacte) i el to suau de la veu.

El progenitor

El progenitor representa per a l'escola bressol, a més del company afectiu del nen i també el «social», l'interlocutor que porta, al costat de les necessitats que determinen la sol·licitud del servei, una font de coneixements sobre el nen i sobre la seva infància en general.

Respectar aquestes necessitats i aquesta font de coneixements, sense actituds moralistes ni didàctiques respecte a l'educació, significa el punt de partida per a una relació que afavoreixi el pas del progenitor de *company afectiu a company social*.



Aquesta relació comporta una doble vessant: per una banda, permet un coneixement més profund del nen (individualment i en grup) i, per tant, la posta en marxa d'instruments d'actuació cada cop més adequats; per una altra, permet un creixement col·lectiu dels adults, dels educadors i dels pares, que fa de l'escola bressol una font de coneixements sobre la infància, entesa com a espai de reflexió a propòsit de les seves necessitats reals.

La concordança de criteris en l'àmbit de la comunicació entre educadors i pares és el primer requisit de tota adaptació a l'escola bressol. En conseqüència, aspectes lligats a la relació són elements fonamentals de la professionalitat de l'educador que, apropant-se al progenitor, individualment (company afectiu), ha de recórrer un *trajecte* que el converteixi en interlocutor social.

Aquest «trajecte» va de la simple *informació* sobre l'organització de l'escola bressol, i de l'explicació del *projecte educatiu*, a la creació d'un *espai autònom per als pares*, del qual emana el *coneixement de les seves necessitats*, tant de serveis com afectives o culturals, en les seves relacions amb el nen.

De les respostes que l'escola bressol és capaç de donar deriva la relació comuna amb els pares.

Amb el convenciment que la relació amb els pares afecta tant el grup d'usuaris, en la seva globalitat i en la forma de composició, com a cada progenitor en particular, posar a punt un *recorregut cultural* amb els pares (i s'ha de subratllar *amb*, perquè l'objectiu no és «fer créixer» els pares, sinó tirar endavant la relació de coneixement-relació recíprocs entre la institució educativa i els pares-usuaris, amb la finalitat comuna de conèixer millor el nen) vol dir, primer de tot, posseir informacions sobre la composició social i cultural del grup-usuari. Això constitueix la primera forma de coneixement i el primer punt de partida per formular hipòtesis, que s'han de verificar, a propòsit de temes i continguts, per tal de posar a punt l'esmentat projecte. Per exemple, un aspecte, ja recurrent, com «l'alimentació» tindrà interès i components diversos d'interès segons la composició predominant del grup d'usuaris; tal coneixement permetrà als treballadors de valorar millor *si* cal afrontar i *com* cal afrontar aquest tema.

Aleshores, si adreçar-se al grup d'usuaris vol dir, preferentment, posar a punt instruments per a la formació i individualitzar continguts a partir dels quals afavorir la relació en grup, adreçar-se al progenitor, individualment, afecta, a més, el camp de la comunicació interpersonal.

El *col·lectiu de treballadors de l'escola bressol*, entès com a instrument de treball, programa l'adaptació tenint en compte les relacions entre nens i pares: defineix els pressupòsits bàsics, els objectius, els instruments i els temps; assumeix la metodologia comuna definida en el Projecte i estableix mecanismes de verificació.

La *programació* en les relacions amb els pares, partint de la doble funció d'aquests, contempla diferents mecanismes d'actuació segons l'anàlisi precedent feta pel grup d'usuaris:

Abans de l'adaptació:

- reunions amb els pares dels nens nous per tal que coneguin l'escola bressol;
- xerrades informals amb el progenitor, individualment, o amb la prella, sobre els hàbits del nen.

Després de l'adaptació:

- qüestionari que, a partir d'algunes preguntes plantejades de manera oberta, posseeix una triple funció:
 - a) Aprofundir en el coneixement dels hàbits del nen, per a millorar la relació amb ell.
 - b) Fer una invitació *indirecta* al progenitor perquè reflexioni sobre el tipus de comportaments i d'educació que empra amb el seu fill.
 - c) Encarrilar la comunicació entre educador i progenitor.

En el transcurs de l'any:

- assemblees generals amb tots els pares (2 pel cap baix a l'any);
- assemblees per seccions (2 a l'any, més o menys);
- reunions individuals (2 en el transcurs de l'any, més o menys).

Les seves dates figuren, de manera indicativa, en la *Programació de les «relacions amb els pares»*, feta per l'educadora encarregada de tal missió, durant els mesos de setembre i octubre.

En aquestes reunions es discuteix el Projecte educatiu en relació amb l'individu i al grup de nens, després que les educadores han presentat *observacions per escrit* als pares, *enregistraments de vídeo*, *diapositives i fotografies* de les experiències portades a terme.

Durant la segona meitat de l'any escolar estan programades *jornades obertes*, en les quals s'organitzen grups petits de pares que participen de tot allò que succeeix cada dia a l'escola bressol.

En les reunions amb els pares està prevista, si s'escau, la presència del coordinador pedagògic de l'escola bressol.

S.F., L.B., G.M., R.V.

Nota:

L'informe, a cura de la Coordinadora Pedagògica-Didàctica de l'Ajuntament de Livorno, ha estat presentat en el Congrés Nacional de Guarderies d'Ancona (1986).

Extret de: Bambini nº 6, juny del 1988.

Traducció: Geroni Miguel.



La feina
mal feta no té
Eutòr.

La feina
ben feta no té
fronteres.

Des del més petit taller a la més gran de les nostres empreses, des dels estudiants fins a tota mena de professionals sabem que cal fer la feina ben feta.

Només així el nostre país i cadascun de nosaltres serem realment competitius arreu del món. Només així demostrarem una vegada més que som un país ple de gent amb empena, un país que vol ser cada cop més modern, més competitiu i més europeu.

Perquè a Catalunya tenim molt clar que la feina ben feta és l'única que no té límits.



GENERALITAT DE CATALUNYA

CATALUNYA UN PAS D'EUROPA

A TRES ANYS, CONSTRUIM JUNTS

ANGELS RABADÀ, NÚRIA JIMÈNEZ

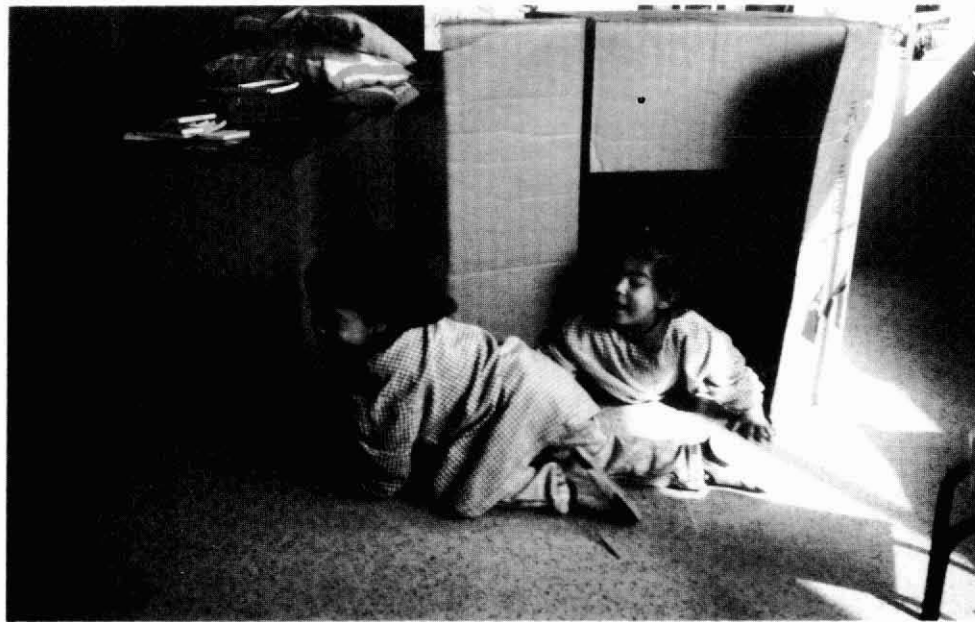
Projectar, segons el diccionari Fabra, vol dir «llançar endavant a distància», però tot projecte va acompanyat d'un pla proposat per a realitzar-lo.

Són dos els aspectes que volem destacar: la perspectiva en el temps d'allò que ens proposem i els lligams entre els diferents moments del projecte, perquè contribueixin a fer significatius tots els aprenentatges que comporta. Construir junts vol dir bastir un projecte o realitzar una activitat amb la cooperació dels infants i del mestre. Hi ha diferents moments i diferents tasques en la realització d'un treball. La mestra promou, a partir dels interessos i coneixements previs dels nens i nenes; tiva perquè ells facin les seves aportacions; ajuda a posar en relació elements coneguts i aporta elements nous quan calen.

Els infants cooperen a diferents nivells, segons els seus interessos i les seves capacitats. És tasca de la mestra provocar una actitud activa en la mainada, desvetllar nous interessos i motivar els infants que puguin restar al marge. Tots els moments d'un projecte tenen la seva importància. ABANS, en la preparació, la mestra coneix allò que vol proposar als infants i cerca com apropar-los a aquest coneixement, per recollir allò que ells també saben i allò que cal es-



Cal dibuixar allò que volem construir.



Els petits fan les primeres exploracions.



Jugant, dins d'un espai acotat per caixes de cartro.

brinar. Aquest darrer aspecte s'ha de dir que, amb els infants de tres anys de Can Tunis, ben poques vegades ha significat aconseguir informació fora de la immediatesa de la situació. La mestra aporta progressivament informació, materials de consulta, explicacions, sortides etc. i els infants s'hi van engrescant.

DURANT la realització, la mestra ajuda a planificar el treball; tots els infants poden participar en la realització cadascú al seu nivell, a partir de les seves experiències anteriors i aportant allò que sap i pensa; n'hi ha de molt petits que gaudeixen dels aspectes més lúdics del projecte, però no es desaprofita que puguin observar i participar en tot allò que està al seu abast o que més els interessa. És el moment de fer comprovacions per aconseguir allò que pretenem, d'utilitzar tècniques noves i/o conegudes, de tenir cura dels acabats.

DESPRÉS, és el moment de gaudir d'allò que hem fet; és el moment de fer participar els altres d'aquesta alegria i d'allò que hem après; és el moment de recordar quan ho fèiem, amb qui i com i per tant es pot fer una memòria o un dossier amb les imatges recollides durant tot el procés. Cal preveure també el final de tota obra valuosa; quin serà el seu ús, si caldrà restaurar-la i la seva possible destrucció o desaparició.

Una caixa es converteix en una casa

A la classe de tres anys, solem disposar d'algunes caixes de cartró que serveixen per guardar i transportar joguines o materials. Sovint, alguns dels infants més petits s'hi posen dintre, amb l'afany de trobar-se continguts en un espai just a la seva mida, i qui sap si també de sentir-se protegits dins dels seus límits.

Un dia, la intendent de l'escola va oferir a les mestres si volíem una caixa molt gran de cartró fort. L'acceptarem complagudes.

En les primeres exploracions, els infants van tombar-la i la posaren en diferents posicions per enfilar-s'hi, posar-s'hi dins, mirar a fora des de dins, transportar-la entre uns quants, omplir-la d'objectes diversos, plegar-la parcialment i convertir-la en una rampa... tot un reguitzell de possibilitats.

El desig de jugar-hi de dins estant va fer que la mestra proposés als infants de convertir-la en una casa. Com hi entrarem? «No tiene puerta»,... «¿y las ventanas?». Calia decidir on fer-les, si serien rodones o quadrades. Finalment calia pintar-la. Els infants ho sabien bé, perquè les seves mares generalment encalen o pinten les cases cada primavera.

Va quedar molt bonica i es va convertir en un refugi on s'amagaven i sovint s'hi estaven xerrant dos o tres infants plegats.

Moltes caixes es converteixen en un castell

A l'entorn de la llegenda de sant Jordi, les mestres de parvulari ens vam proposar construir amb els infants un castell de cartró.

A les classes tenim un bon estoc de material de rebuig, però, en aquest cas, ens calien moltes caixes de cartró, de sabates i de llet. A tall de maqueta, als grups de tres anys, cada infant va realitzar una petita construcció amb caixetes de cartró. Per fixar-les entre elles, calia posar-hi goma d'engaxar i acoblar-les. Cadascú va pintar la seva construcció. Totes boniques i totes diferents! Amb tot això, ja havíem aconseguit dotzenes de caixes de sabates. Calia dissenyar si seria de planta rectangular o quadrada; calia saber quantes fileres de caixes necessitariem per donar-li l'altura desitjada; calia pensar com l'acabaríem per dalt: ¿li faríem una torre?

Hi havia altres qüestions per resoldre: com subjectar les caixes, ja que no totes tenien exactament les mateixes mides, i aconseguir el material necessari.

Alguns dibuixos fets a la pissarra ajudaven la mestra en les explicacions. Els infants feien els propis tempteigs i comprovacions sobre el terreny, posant les caixes de costat fent filera; canviant el sentit en la col·locació de les caixes per poder fer una forma tancada; observant que els costats fossin iguals i, per tant, posant-hi el mateix nombre de caixes.

Els infants més petits se sentien atrets per altres experiències com caminar sobre la filera de caixes, comprovar la tapadora amb la caixa corresponent, posar-se dins d'un tros de castell construït per jugar-hi o atancar el material perquè volien ajudar.

Anàvem aixecant el castell a estones i per petits grups de nens amb la mestra. Va durar bastants dies perquè, a més de fixar les caixes amb enquadernadors, vam haver de fixar les fileres de caixes amb cinta adhesiva. Quina feinada! Finalment el vam acabar i el podíem pintar. Ho farien els nens i nenes de quatre i cinc anys, posant-hi molts colors i alçant-se de puntetes per poder arribar a les parts més altes de la torre.

Amb roba i cartró, farem un dragó

La majoria dels infants de Can Tunis coneixen bé alguns animals domèstics, perquè conviuen a prop d'ells, estones sense tancar i estones a la cleda. Per aquest motiu, hem treballat a l'escola diferents contes en els quals els protagonistes són animals coneguts de la mainada.

Però a la llegenda de sant Jordi hi surt el drac: un animal fantàstic. Ai las! i com els ha agradat deixar-se transportar al món de la fantasia amb un animal que te ales per volar, cua per nedar i potes per caminar.

Posem-nos a la feina. Primer farem un drac petit, un titella. Amb una caixa d'ous, de cartró, farem el cap; de plàstic verd el cos, i el foc que surt pels queixals amb paper pinotxo vermell. Els infants pinten, la mestra retalla i cus. Ara ja podem representar la llegenda de sant Jordi d'una manera nova.

Però això no s'acaba aquí: farem un drac gran, per poder jugar-hi junts. Comencem a fer dibuixos i mirem imatges de cuca-feres. Durant aquest procés,



Ara posarem aquestes...



Pintarem el castell de molts colors.



Ballem i cantem amb la cucufera



Coca i xocolata desfeta, en companyia del drac

un dia que miràvem diapositives de dracs fets amb diferents materials, les mestres vam fer un descobriment; un xiquet de cabells arrissats en veure uns dracs fets de pa, va preguntar-nos: «¿Y la masa?». Li vam respondre que estaven fets pastant la farina i cuits al forn. Ell va dir-nos: «Mi mamá hace pan», i d'altres infants s'hi van afegir: «Mi mamá también».

Així vam saber que algunes mares gitanes fan el pa a casa seva. Caldria esbrinar si fan MARIKLI, un pa gitano que s'assembla als «xapati» de l'Índia.

Els infants estan prou engrescats i tots plegats decidits a tirar-ho endavant. Ens cal trobar una caixa mitjana i un retall de roba prou llarg.

Ja tenim el cap; cal comprovar on farem els forats dels ulls i la boca; cal comprovar si hi cabrem sota la cua del drac.

Pintada amb esponges, la pell del dragó va quedar molt bonica, de colors groc i taronja.

La feina de cosir serà per a les mestres. No es pot dir que, avui per avui, es pugui prescindir d'aquestes habilitats.

Arribat el dia de la festa, ens apleguem tot el parvulari per celebrar-la. Amb el castell de cartró i amb el dragó, ambientarem la representació que faran els infants de cinc anys. Finalment ballem i cantem amb la cuca-fera, uns a la cua i d'altres al cap.

¿És que els dracs no poden anar de colònies?

Mentre preparàvem les colònies, ningú no es recordava del drac. Ell jeia a un racó de la classe, mentre tots, infants, pares i mestres, estàvem enfeïnats amb altres coses: com convèncer la mare de les bessones perquè les hi deixés anar; com convertir una bossa en una motxilla; repassar la llista de la roba; preparar tot el material i les joguines que ens volíem emportar; mirar cada dia el calendari per comptar els dies que faltaven. Però les mestres ens vam reunir i d'aquestes reunions no en pot sortir res de bo. Si els infants ens haguessin vist, de seguida haurien sospitat alguna cosa, però... ells dormien, perquè era l'hora de la migdiada.

I va arribar el dia de marxar cap a Vilanova de Sau; estàvem tan neguitosos que no teníem ni ganes d'esmorzar. Aquell matí, el drac dormia al seu racó com de costum, però, amb les emocions, ningú no va recordar-se ni de dir-li un adéu a corre-cuita.

Quin autocar més fantàstic, i la casa, tan gran que hauríem necessitat una setmana per descobrir-ne tots els racons. Tot anava a cor que vols; al matí del segon dia, mentre estàvem esmorzant, ens arribà una carta: un sobre gran, amb segells i l'adreça. Qui ens la deu enviar? Obrim la plica i... s'acaba de desvetllar el misteri, era una carta del drac! Us ho podeu imaginar? Els infants, sense acabar de sortir de la sorpresa, volien mirar-se la carta de prop i tocar-la. D'altres van quedar bocabadats i no deixaven de mirar la seva mestra.

La vam llegir i rellegir; el drac estava molt trist i ens preguntava: « ¿Por qué los dragones no podemos ir de colonias?...» Ell estava disposat a tot, només calia cridar-lo tots junts i molt fort. I així ho vam fer.

Després d'esmorzar vam sortir a l'explanada, el vam cridar pel seu nom i li vam cantar la cançó del dragó. Per estar-ne més segurs, vam tirar un petard que va fer una tronada molt forta: estàvem segurs que això no podia fallar. Cal dir que, si a tots els infants els agraden les traques i les fogueres, als de Can Tunis més encara; sempre hi ha qui disposa d'una piula de reserva a les butxaques.

Però, com sabríem si el drac ens havia sentit?

A l'hora de dinar, quan ens trobàvem davant del plat de macarrons, va arribar una altra carta. La Xaro va preguntar: «¿De quién será?» i algunes veuetes van respondre «del dragón dormilón».

Ara ja no en teníem cap dubte. L'expectació va anar creixent durant la tarda, ja que alguns nens i nenes més grans també estaven a l'aguait; mentre algú li semblava que havia vist córrer el drac per les muntanyes que es veien allà al fons, un altre havia sentit remor dalt dels arbres o havia vist com es bellugava la bardissa.

A tot això, calia afegir-hi com havíem estat d'enfeinats preparant la festa del vespre: que no faltin branquillons per al foc del camp i que tothom tingui la seva disfressa acabada.

Després de sopar, sense saber com ni quanta estona va durar, vam baixar les moltes escales de la casa tots ben empolainats i alguns amb les lots a les mans; ja ens trobàvem al petit prat que està a recer de la casa i no deixàvem de mirar els estels i d'indagar la procedència dels sons d'aquella nit; vam poder identificar els grills, les granotes i l'òliba. Asseguts damunt l'herba, els més petits somreien ben arrambats els uns contra els altres. No deixaven de mirar, amb els ulls ben oberts, esperant veure com i per on apareixeria el drac. I tot d'una, veiem un coet d'aquells que no peten però que fan un estol de llums i de petits estels, i apareix el drac per les escales, movent la seva llengua vermella i amb els ulls encesos com uns fanalets. Quina alegria! Els infants van tenir una resposta espontània, tots picant de mans. Les moxaines del drac no es van fer esperar, els donava xiulets, caramels i els va fer petons. Va ser una nit molt bonica; encisats davant del foc que els és tan proper per la seva cultura, els nostres gitanets es trobaven com a casa. Després de tant cantar i dansar, ens vam adormir com uns lirons. L'endemà els comentaris dels infants eren prou significatius, «esa fiesta, sí que vale; parece una boda».

Havíem viscut i construït junts unes colònies al voltant d'un personatge fantàstic.



Esperant el drac... per on vindrà?



Encisats davant del foc.



Transportant el castell al descampat.

Festa i foc duren ben poc

Ja fa dies que es respira ambient de festa, es parla de vestits nous, del foc i dels petards.

Tot això té la seva explicació, «per Sant Joan és festa gran». Els gitanos celebren molt aquesta festa i per tot això és obligat de parlar-ne. També perquè els petards peten a qualsevol lloc i hora i sovint els porten a grapats, amb el corresponent perill per la manera com els manipulen els infants.

Per aquestes dates, amb l'inici de l'estiu, les escoles tancaran i les mestres volem ajudar la mainada a comprendre aquest canvi de situació. Associem aquesta festa a l'inici de les vacances i caldrà deixar totes les coses de la classe rentades i endreçades per al nou curs. També farem una festa per acomiadar-nos fins al setembre i obsequiarem els nens grans amb un record, ja que deixaran l'escola per anar a l'Institut. Tot el que comença s'acaba; cal que sigui així per tal de poder iniciar coses noves.

Hi ha un esdevenir cíclic que ens fa agafar gust per la variació i la renovació.

Hi ha una successió del temps que ens porta a voler créixer, a deixar allò que ja ens ve estret per quelcom més adient a la nostra nova mida, i que ens ajuda a adquirir el gust per allò nou i desconegut.

Apropiant-nos d'un vell costum dels gitanos i d'altres pobles itinerants que cremaven tot allò que havien de deixar per tal d'alleugerir l'equipatge, proposem als infants de cremar el castell de cartró que havíem construït plegats. El foc no només destrueix, sinó que també purifica i dignifica la desaparició d'allò que es crema. Per als infants gitanos, el foc és un element quotidià, moltes famílies l'encenen cap al tard per escalfar-se i reunir-se al seu voltant, alguns hi couen les sardines i per a d'altres és el mitjà per a fondre i recuperar determinats metalls.

Arribat el dia, després de fer un bon esmorzar amb xocolata desfeta preparada per les cuineres de l'escola, vam sortir plegats per veure com el mestre Ferran i el Chelín, el conserge de l'escola, transportaven el castell al descampat; així ho podríem veure ben de prop sense cap perill.

Hi ha uns primers moments d'expectació... «Chelín sabe encender la lumbre», «ya sale humo», «como calienta el fuego», «¡adiós castillo!»... i alguns infants de cinc anys es lamenten perquè la seva mestra està malalta: «Que lástima, la Xaro no verá como arde el castillo».

El dia de festa ha connectat, a través del ritual del foc, amb el resultat del treball conjunt, i per mitjà de les danses col·lectives dona curs a una alegria encomanadissa que s'expandeix per tota l'escola.

Tan lleuger com un refresc de taronja, ha passat tot el matí; és que, festa i foc duren ben poc.

P I C A P A R E T

La Reforma educativa al Parvulari.

Material renovador per a l'activitat escolar al Parvulari.



COUNTERFORT

parvulari, 3 anys • parvulari, 4 anys vols. I i II • parvulari, 5 anys vols. I, II i III - lectures - material complementari
estel baldó-rosa gil-maria soliva • il·lustracions: m. arànega

Editorial
BARCANOVA

L'INFANT I LA VIOLÈNCIA TELEVISIVA (I)

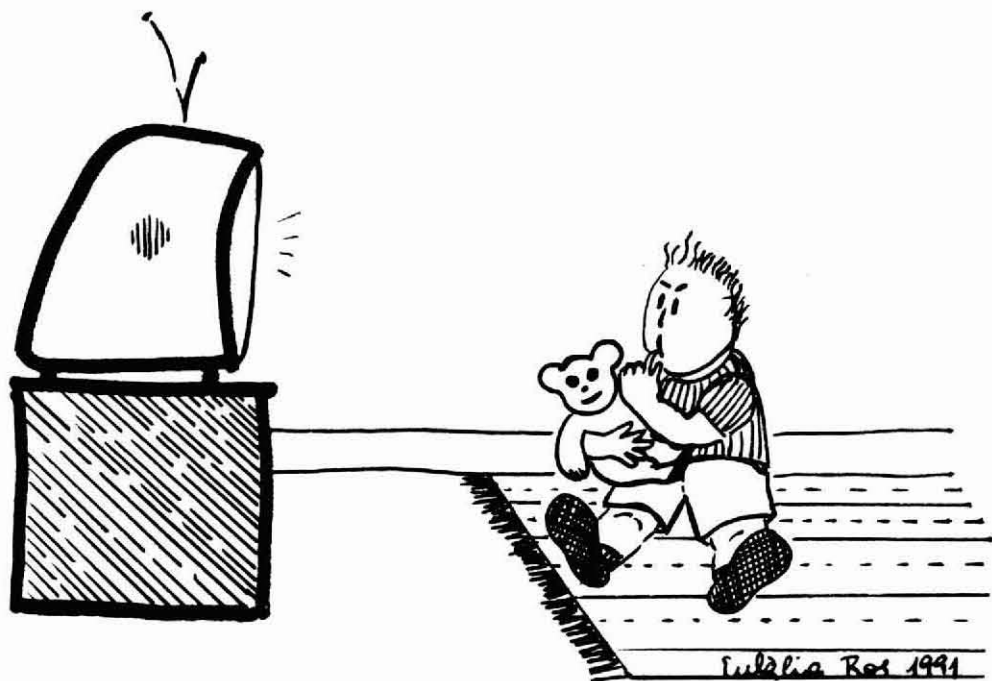
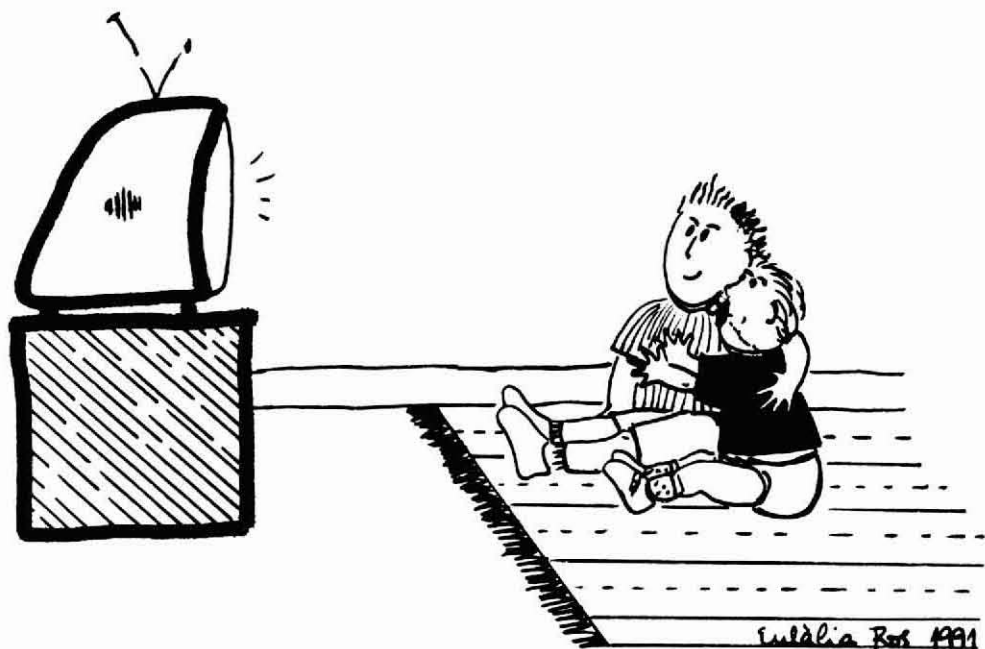
LILIANE LURÇAT

La por de la televisió

La por és una emoció corrent en el petit telespectador. En ocasió d'una enquesta sobre el lloc que ocupa la televisió en la vida quotidiana dels infants, vaig entrevistar 146 alumnes de la classe de 5-6 anys de parvulari. Entre tantes altres coses, els vaig preguntar: què t'agrada més, mirar la tele tot sol o amb algú altre? Una tercera part dels infants prefereixen mirar-la sols. Però per a alguns, la solitud que experimenten davant la pantalla és tota una prova. Per exemple, la Sofia prefereix estar amb algú més: amb la meua germana i el meu germanet petit, perquè, de vegades, tinc por que els llops se'm mengin, quan una vegada, a la tele, vaig veure un cocodril que es volia menjar un senyor, se'l va menjar, els cocodrils es mengen a tothom.» Per la Sylvia, la por s'associa amb un dibuix animat: «cada dia, quan hi ha en Musclor, tinc por, és així, no ho puc pas explicar.» L'Eva descriu un cert malestar davant del televisor: «M'agrada més estar amb algú, perquè tinc una mica de por, no m'agrada gens quan hi ha dolents a la tele que em volen fer mal.» En Michel descriu el pànic, ell que la mira sempre tot sol: «En canvi, quan hi ha pel·lícules de terror, m'amago a la meua habitació perquè tinc por. En canvi, m'amago sota la taula, perquè em fa por, a mi.»

A cops, els mateixos programes no provoquen ni fàstic ni esgarrifança, fins i tot els infants els busquen. En Youcef ho explica així: «M'agraden molt els senyors que es converteixen en monstres, són les pel·lícules de terror. He vist algú que havia obert la boca, tenia un ull a dins la boca, perquè es convertia en un monstre. Es treia la pell i li he vist un ull dins la boca que pujava fins als ulls.» La multiplicació de cintes d'un tipus especial, que de vegades lloguen els adults, afavoreix aquests gustos precoços. Així, 42 infants als quals es va preguntar «Hi ha coses que fan molta, molta por i que t'agrada mirar?» descriuen escenes horribles vistes, a cops, gràcies a aquestes cintes. L'Alexandre ho explica així: «I tant, els dibuixos animats d'horror.»

Pregunta: «N'hi ha que fan por?»



-Hi ha pel·lícules d'horror, jo en veig, el meu pare compra pel·lícules de terror.

-Te les deixa mirar, ell?

-Sí.

-Què s'hi veu?

-Doncs, algú que es transforma en bruixa, i després n'hi ha una que veu alguna cosa marcada al seu llit, un paper. Al final, intenta atrapar l'altra, cau dins d'un forat, després el cotxe explota amb ella, es mor, s'ha acabat. Ho miro perquè m'encanta, m'agraden totes les pel·lícules de por, perquè m'encanten.»

Ben sovint també es poden veure coses que fan por durant les emissions adreçades als infants. Jérémy afirma, també, els seus gustos macabres.

Pregunta: «Tu te'ls mires, malgrat tot?

-Sí, perquè m'agrada molt.

-Per què t'agrada mirar coses que fan por?

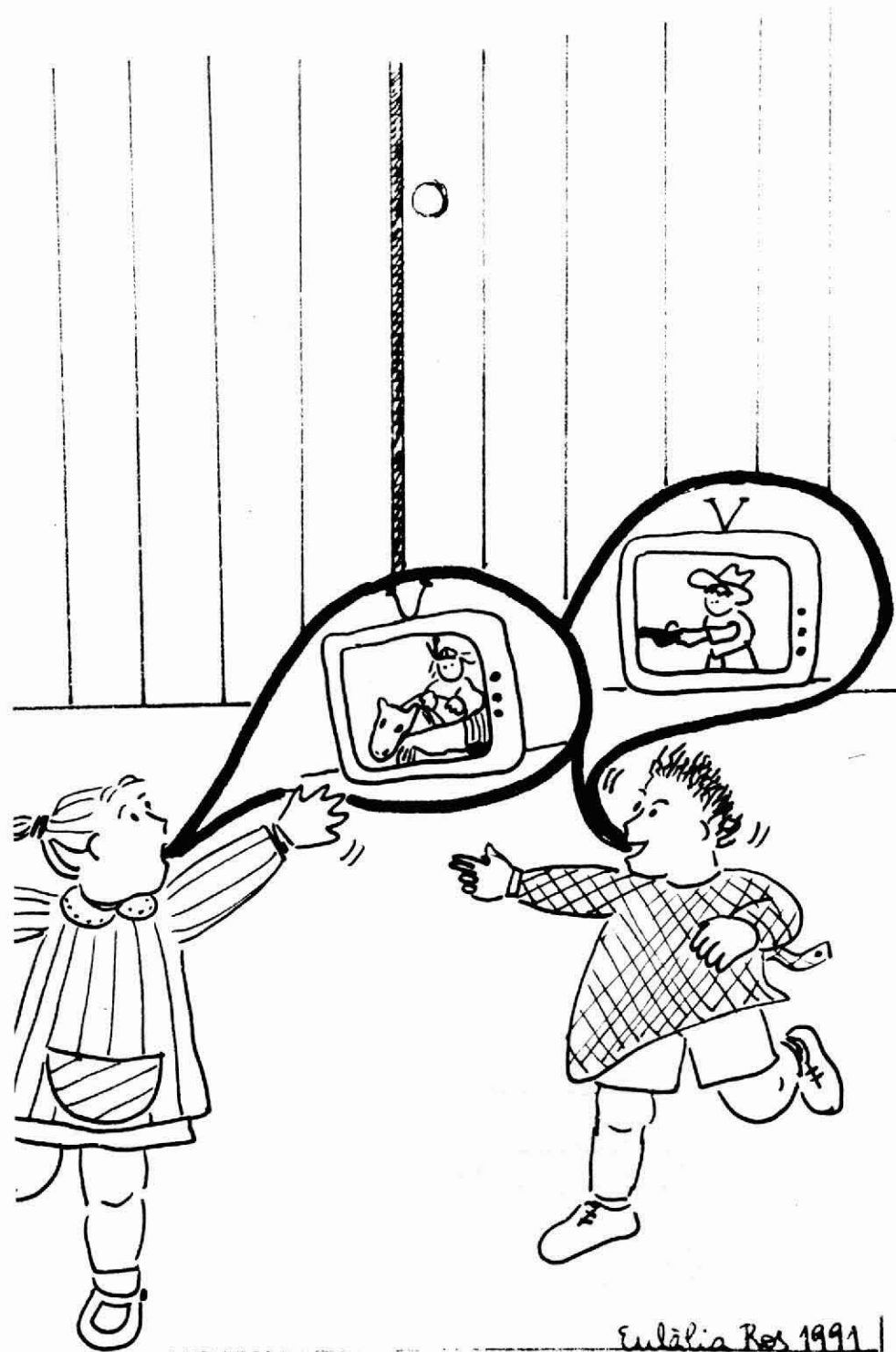
-Perquè m'agraden els monstres, maten dones i nens.

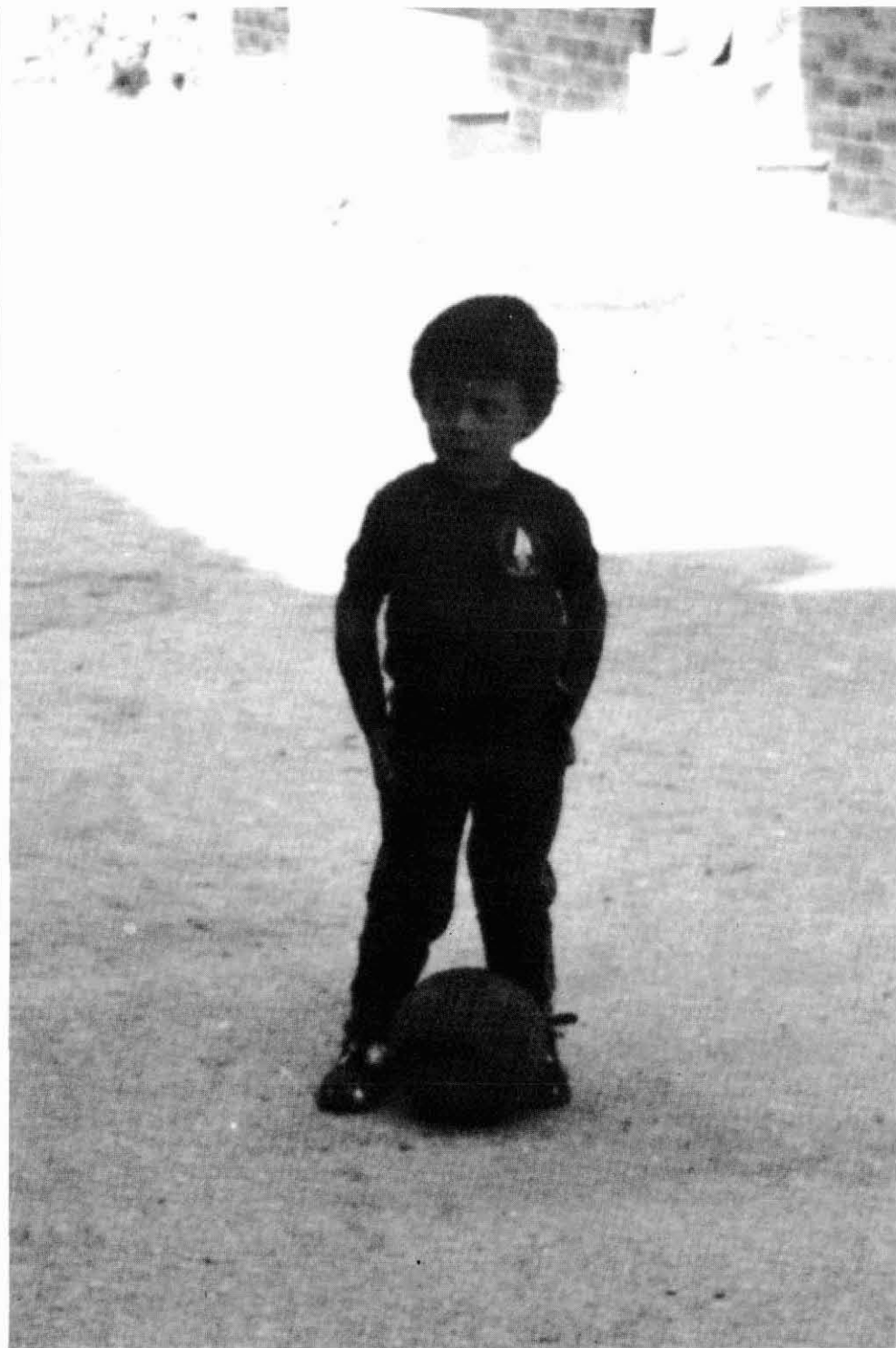
-No estas trist?

-No.»

Durant l'enquesta sobre el lloc que ocupa la televisió en la vida quotidiana, vaig preguntar als infants sobre les seves preferències. Trien principalment dibuixos animats. La seva multiplicació té, però, certs inconvenients. Ha contribuït a augmentar enormement el temps passat davant del televisor. Els petits hi dediquen sovint els dimecres,¹ a més d'altres moments durant els diferents dies de la setmana. El nombre d'aquestes emissions, el seu contingut, afavoreixen que l'infant es tanqui en un món irracional i derisori. L'atracció és tal que molts d'ells s'estimen més mirar que no jugar. Visionar la televisió potser té l'aparença d'un joc. Però a diferència de tots els altres jocs, desposseeix l'infant de tota iniciativa, el condueix a l'exterior, el fa dependent de les fantasies i fantasmes d'adults que tenen com a primera preocupació seduir per tal de conservar i augmentar la seva audiència.

L'Associació americana contra la violència a la televisió ha reunit una important documentació sobre els efectes de la violència. S'indica que els dibuixos animats constitueixen els moments més violents de la televisió. Contribueixen a augmentar l'agressivitat i la violència dels joves telespectadors. Cada cop és més difícil de mantenir la tesi que diu que la violència tindria un efecte de catarsi. Pierre Karli afirma que l'espectacle de la violència constitueix una catarsi il·lusòria: «aquesta catarsi enforteix positivament els comportaments agressius, és a dir, augmenta la possibilitat de la seva posta en marxa.» Segons el doctor Radecki, president de l'Associació americana contra la violència a la televisió, les pel·lícules de por i de violència contribueixen a augmentar l'angoixa i, a la vegada, a habituar el públic a la violència portada a l'extrem. Hom observa, diu, un creixement inquietant del furor i de l'agressivitat tant entre els adults com entre els infants.





Jocs d'inspiració televisiva

A diferència dels jocs tradicionals, aquests jocs es deuen als programes i als seus canvis. Els patis de les escoles van registrar durant molt de temps jocs basats en el personatge Mazinguer Z, el primer de la sèrie dels dibuixos animats de ficció espacial. Actualment, la multiplicació dels dibuixos animats permet la renovació i la diversificació dels temes dels jocs col·lectius: els jocs neixen i desapareixen amb l'evolució dels programes, fent una mena de digestió col·lectiva prolongada d'allò que cadascú ha obtingut separatament.

Els jocs d'inspiració televisiva semblen tenir diferents funcions. La primera és la de liquidar els efectes del bombardeig emocional que pateixen els infants de manera repetida. En efecte, un dels trets que caracteritzen les emissions dedicades als infants és la dramatització. Hi ha infants aterrits però alhora veritablement fascinats per allò que els aterra. Com que les imatges violentes no són pas catàrtiques, cal liquidar activament les emocions acumulades i aquesta és una de les funcions d'aquests jocs d'inspiració televisiva.

Wallon diu que els jocs de ficció que es basen en joguines són jocs de realitat en la mesura en què es basen en la realització fictícia d'actes de la vida quotidiana (jugar a fer menjars, a pares i mares, etc.). Els jocs de ficció d'inspiració televisiva acaben en una amalgama de real i d'imaginar i contribueixen a la confusió d'ambdós, habitual en l'infant. Els jocs basats en l'expressió, tal com els jocs de rols tan freqüents en la inspiració televisiva, s'assemblen als jocs més tradicionals, com els d'indis i cow-boys, que a la vegada estan inspirats per les imatges dels diaris il·lustrats. Tenen el mateix aspecte tranquil·litzador i, malgrat tot, poden mantenir una manca de realisme basada en l'ús arbitrari de les dimensions temporals i espacials i en la mitificació de personatges amb aparences tèrboles: no són ni éssers ni objectes i, sovint, monstruosos. D'aquesta manera s'enforteixen les emocions i la creença en el poder de la tècnica presentada sota un angle màgic.

Tant si es tracta de la imitació directa, on l'infant juga a allò que veu per una mena de participació postural a l'espectacle, com si es tracta de la imitació reflexionada basada en l'evocació dels espectacles, o, fins i tot de jocs suggerits per les panòplies i les joguines, calcats dels productes televisius, en tots els casos, hom hi pot veure l'expressió del mateix fenomen de penetració a la vida privada dels infants, d'una usurpació dels temps dels altres lleures. Que això sigui o no el resultat d'una intenció deliberada, el fet és que els infants esdevenen depenents de la televisió, mitjançant el reforçament, dominats o no. Hom pot dir que la televisió exerceix el seu modelatge de dues maneres: directament, per la impregnació televisiva, indirectament i de manera activa mitjançant els jocs. Retrobem aquí les dues maneres d'aprendre tan poderoses durant els primers anys de la vida, l'aprenentatge per la impregnació i l'aprenentatge per l'activitat.

L.L.

N.T.:

1. El dimecres és festa d'escola a França.

JA TENIM UN FILL

**Projecte materno-infantil que es realitza
al Centre de Planificació Familiar del Polígon
Canyelles de Barcelona**

ISABEL FERNÁNDEZ, TERE MAJEM, MONTSERRAT RUIZ

JA TENIM UN FILL és un programa materno-infantil que s'està realitzant en el Centre de Planificació Familiar localitzat en el Centre Social «Pau Casals» de l'Ajuntament de Barcelona al Polígon Canyelles, districte de Nou Barris.

La major part de les famílies d'aquest barri són d'origen baix i mitjà i provenen de diferents punts d'Espanya. Durant l'any el Centre de Planificació Familiar forma diversos grups de dones embarassades que es reuneixen setmanalment amb l'objectiu d'informar-les, ajudar-les i preparar-les fins al moment del part.

L'interès comú que uneix les dones del grup durant l'embaràs, esperar l'arribada del primer fill, permet que es creïn forts lligams entre elles, cosa que als responsables de les trobades ens va semblar de bon aprofitar per tal de fer front col·lectivament a la nova situació en què es troben ara: ajudar-les a fer de mares.

«Seria meravellós que cada mare pogués conèixer una amiga que visqués a prop seu i que en tenir un fill l'ajudés a fer front als seus primers temps de maternitat» (Irene Willis, fundadora i impulsora de la Comissió postnatal a la Gran Bretanya).

Amb aquesta frase per bandera, vàrem començar a posar en marxa el nostre projecte: crear un espai i un temps idonis per ajudar a les mares gràcies a les posades en comú setmanals. El nou nat, la mare i la reestructuració de la parella, la soledat de la dona davant el seu fill, la por al desconegut i la seva pròpia capacitat de resposta, en aquest moment tan important de la seva vida, són l'eix temàtic en què se centra aquest programa, prenent fonamentalment la seva vessant psico-afectiva, relacional i física.



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®

Escoltar, tranquil·litzar, suggerir, ajudar, compartir i informar és, en resum, l'objectiu global. No cal dir que el nostre pla de treball el configura tota una llista de temes que ens semblen adequats per tractar durant el curs; malgrat tot, tenim clar que aquests temes no poden passar per davant dels interessos de les mares i que mirem d'aprofitar el més petit detall per tal d'ajudar a consolidar i fer avançar el grup; per la nostra banda, preferíem fomentar l'intercanvi d'experiències més que no pas donar lliçons, cosa que també creiem que és del grat de les «nostres mares».

Així, durant nou mesos, un grup de 20 mares i les tres responsables del Programa (una llevadora, una psicòloga i una educadora) ens reunim setmanalment durant dues hores i mitja (de 4 a dos quarts de 7)... Cada sessió s'obre amb uns minuts de recuperació física i relaxació.

Amb aquest objectiu, calia preveure un indret per a les mares, ja que aquestes compareixen a les trobades amb els seus fillets; per això, l'espai previst reuneix les condicions d'espai i d'acollida necessaris per fer agradable l'estada de les dones i els seus bebès nous de trinca; un lloc on les mares poguessin canviar els bolquers als seus fillets i preparar-los el biberó mentre xerren i prenen alguna cosa elles també; i, com que els bebès es fan grans, cal també preveure, per quan arribi el moment en què passen més estonetes desperts, que puguin jugar damunt d'un matalasset amb objectes propis per a la seva manipulació i, així, a la vegada, poden començar a fer els seus primers aprenentatges socials: l'intercanvi amb d'altres nens de la seva mida.

El calendari de les trobades inclou els temes que ens interessin a totes; però és a partir dels intercanvis i els diàlegs que es crea la confiança necessària per tal que vagin sortint els dubtes, les preocupacions, les angoixes, les alegries; en resum: els temes que nosaltres havíem previst... Si algun tema així ho requereix, disposem d'algun pediatre o algun altre especialista en el tema que ens orienti en els nostres dubtes, cosa que, a la vegada, amplia i enriqueix els nostres coneixements.

Cada mare disposa d'una llibreta on anotar tot allò que creu necessari recordar de l'evolució del seu nadó així com per apuntar-hi durant la setmana tot allò que vol consultar a la propera trobada.

Com que un dels objectius que ens hem proposat és que pares i mares arribin a compartir la seva paternitat i maternitat, volem que els dos membres de la parella puguin assistir a les nostres trobades. Els horaris no faciliten gaire la incorporació de l'element masculí a les trobades, però, a poc a poc, s'han fet algunes reunions al vespre tot mirant d'incorporar als temes tots els assumptes que ja sigui l'home ja sigui la dona tenien interès a discutir conjuntament amb la parella. Un dels temes que es varen tractar en una de les reunions conjuntes fou «El rol del pare».

Actualment, el nombre de mares del grup oscil·la entre les 10 i les 20 i en la mesura que algunes d'elles s'incorporen a la feina, d'altres mares reben acolliment i suport per part de les antigues que continuen fidelment formant part del grup. La major part de les mares que participen en aquest projecte bus-

quen en realitat nous contactes socials, ajut moral, intercanviar experiències, altres mares o parelles amb qui compartir i descobrir el seu nou paper de mare.

Aparentment, la idea és prou senzilla: ajut de mare a mare, coneixement mutu, entre elles, amb els seus fills en un ambient relaxat i acollidor en el sentit més ampli de la paraula.

Hi ha mares que necessiten un «suport» en el sentit més tradicional de la paraula: en aquests casos escoltar, tranquil·litzar, suggerir, ajudar, etc. han estat, com dèiem abans, el nostre principal objectiu.

Si bé aquest ajut postnatal pot semblar molt senzill –la idea base és posar en contacte les mares entre elles–, aquest ajut esdevé inestimable sobretot per a aquelles dones que se senten víctimes d'una societat que idealitza la maternitat i que, a canvi, no els atorga ni l'ajut necessari ni la consideració que es desprèn del seu nou estat. En aquestes ocasions, esdevé del tot necessari restituir el sentiment d'autoestima.

Permetre que les mares s'ajudin vertaderament entre elles pot contribuir a prevenir molts problemes que a vegades no són altra cosa que el resultat d'insseguretats innominades i soledats sense fi ni fons. En aquests grups, les mares se senten felices, les sessions s'allarguen més del que estava previst..., algunes vénen acompanyades de les seves mares, amigues o veïnes per tal que comprovin per elles mateixes que bé està poder participar en un grup com aquest, i engrescar-les a elles també...

Aquest any, una de les mares va assistir a la preparació per al part acompanyada sempre pel seu marit i en ser informada de la possibilitat de participar en el Projecte, ambdós es varen entusiasmar de tal manera que vam tenir-los tots tres –pare, mare i bebè– com a contertulians habituals. Quan la mare es va haver d'incorporar a la feina, va ser el pare el qui va continuar venint amb el nadó. Aquesta experiència ha estat per a totes molt rica i sorprenent a la vegada, ja que el pare ens anava comentant dia a dia el que ha representat per a ells dos, i també per al bebè, la separació, la distribució de responsabilitats, la soledat... Estem més acostumats a sentir aquestes coses de boca de les dones, i sentir-les per boca d'un home ha estat quelcom ben enriquidor, ja que ens pensem que aquests sentiments van més lligats a la dona: en realitat, són una qüestió de persona, no de sexe.

Per la nostra banda, volem manifestar que aquest Projecte tan nou i tan senzill i, a la vegada tan incipient, està essent per a nosaltres una experiència meravellosa i voldríem convèncer els més escèptics de la seva validesa, ja que la vida es feta també de coses petites i senzilles que donen valor i seguretat al seu contingut.

En una paraula: és una satisfacció poder ajudar la dona a ser dona i a ser mare plenament.

I.F. *psicòloga social*
T.M. *mestra de petits*
M.R. *llevadora*



NOVETATS
EGB



SALTA-SALTA

3,4 i 5

emeybe

Mètode global d'aprenentatge.
Adaptat a la Reforma.

Salta-Salta proposa aprenentatges de manera molt lúdica i usa molt la manipulació d'elements ben diversos.



SALTA-SALTA 4 i 5

EDUCACIÓ RELIGIOSA

Desenvolupen la programació oficial d'Educació Infantil amb els objectius propis de l'àrea de religió.

L'ALIMENTACIÓ EL PRIMER ANY DE VIDA

Menjar, per a l'ésser humà, és quelcom més que proporcionar un seguit de substàncies necessàries per al funcionament de l'organisme. L'acte de menjar ens proporciona plaer, facilita la convivència i és també una manera de lluitar contra determinades ansietats.

L'alimentació és un procés, alhora que simple, complex, ja que es veu influenciat per tot un seguit de factors socials, culturals, geogràfics, religiosos, afectius, que configuren en conjunt l'acte de menjar i la seva conseqüència més immediata la nutrició, que reverteix a curt i llarg termini en l'estat de salut de l'individu i de la població.

GEMMA SALVADOR i CASTELL

L'alimentació d'infants i adolescents es caracteritza per ser l'encarregada de cobrir un període crucial en el desenvolupament tant físic com psíquic de l'individu. És molt important que des dels primers anys de vida l'infant segueixi una alimentació adequada a les seves necessitats sense *excessos ni mancances*. D'aquesta manera i tenint cura alhora del procés educatiu i d'hàbits alimentaris s'ajudarà a garantir un desenvolupament òptim.

Els objectius principals de l'alimentació infantil són:





- Cobrir les necessitats energètico-nutricionals per al manteniment, més totes les que es deriven del ritme de creixement.
- Evitar tant les mancances com els excessos.
- Aprofitar aquest període de la vida durant el qual l'individu és especialment sensible a l'adquisició de nous hàbits, per transmetre unes pautes alimentàries correctes, basades en:

Higiene, variació, moderació i equilibri

Aquestes intervenen de manera positiva en l'estat de salut, considerada no tan sols com l'absència de malaltia sinó també com un estat de benestar social i psicològic.

Els primers mesos de vida, durant els quals el nadó s'alimenta exclusivament de llet (únic aliment fins els 3-4 mesos), es denominen *període de lactància o alletament*.

La rapidesa de creixement que s'observa durant aquest període es tradueix en una gran demanda d'energia i nutrients si es compara amb les necessitats d'altres etapes de la vida, però els aportats han d'estar perfectament establerts tenint en compte les limitacions lligades a la relativa immaduresa del seu aparell digestiu. És a dir, que el subministrament dels nutrients necessaris no pot provenir de qualsevol tipus d'aliments.

Hi ha molts factors que ens condueixen a recomanar la llet de la mare com el sistema d'alimentació millor i més adequat durant els primers mesos de vida. És en definitiva una prolongació natural de l'alimentació intrauterina oferta durant la gestació.

L'alimentació a través del pit de la mare va ser fins a principis del segle actual l'únic mitjà que assegurava la supervivència dels infants, i quan pel motiu que fos, la mare no podia proporcionar llet al nadó, aquest quedava exposat a un greu perill, donada la intolerància que presenta durant els primers mesos de vida a la llet d'altres espècies. En aquest cas es recorria normalment a les «dides» (dones que alletaven el seu fill i el d'una altra dona). No és fins a principis del segle XX que es va començar a tractar i modificar la llet de vaca perquè pogués ser utilitzada com a substitut de la llet de la mare.

Les característiques principals de la llet materna, es poden resumir en els següents punts:

- Aporta l'equilibri nutritiu ideal per a la ració del nou nat, tant en qualitat com en quantitat (valor nutritiu, temperatura, concentració...).
- Proporciona una acció antiinfecciosa que millora les defenses naturals contra certes infeccions.
- Afavoreix la salut de la mare i reforça el vincle afectiu entre mare i fill.

L'alletament matern és doncs el més idoni; malgrat això, durant els darrers

anys s'ha vingut efectuant cada cop amb menys freqüència a causa potser de raons de tipus social, laboral...

Un bon alletament s'ha de preparar ja des de l'embaràs, tant des del punt de vista nutritiu (per tal d'emmagatzemar reserves) com psicològic (tenir una bona predisposició que faci superar els factors d'incomoditat horària, laboral...).

L'èxit de l'alletament depèn principalment de:

- La succió del nou nat, que estimularà la secreció.
- L'adequada alimentació de la mare, per poder garantir un volum i qualitat de llet que satisfaci les necessitats del fill.

Cal recordar, però, que la producció de llet és una secreció mamària, i que, juntament amb aquesta secreció, l'organisme pot eliminar d'altres substàncies que també arribin al nou nat, com poden ser la nicotina del tabac, alguns residus medicamentosos, l'alcohol. Fins i tot, determinats aliments poden afectar el sabor de la llet i alterar-la (algunes verdures flatulentes, carxofes, espàrrecs...). És imprescindible, per aquest motiu, que la mare segueixi una alimentació força equilibrada i variada, evitant aquells aliments que puguin enrarir el sabor de la llet.

Quan manca l'alletament matern, s'utilitzen altres tipus de llets (normalment de vaca) sotmesos a uns tractaments que les adequen a les necessitats dels nadons, en funció de l'edat.

Passat un cert temps, la llet sola no serà suficient per a cobrir íntegrament les necessitats del nadó i s'hauran d'introduir d'altres aliments a més de la llet (suc de fruita, farines, proteïcs...). L'etapa d'introducció d'aquests nous aliments, o, període de *diversificació alimentària*, no s'acostuma a fer mai abans dels 3-4 mesos i sempre sota l'orientació del pediatre, que aconsellarà sobre el moment més adequat i el tipus d'aliment a introduir.

No existeixen gaires raons científiques que estableixin uns criteris molt estrictes sobre quin tipus d'aliment s'ha d'introduir primer, per tant s'hauran de tenir en compte en cada cas les recomanacions del pediatre. Malgrat això, hi ha un seguit de pautes força consensuades per especialistes:

- És entre el 3r. i 4t. mes que es comença amb la incorporació de petites quantitats de suc de fruita a més de les preses habituals de llet.

És important que no s'afegeixi sucre ni mel en els suc de fruites, que de natural ja són força dolços. Es poden fer suc de taronja, mandarina, oferts a l'infant mitjançant petites cullerades. Actualment, amb les liquadores, es poden fer també suc de poma, pera... molt adequats per a l'infant.

Aquesta presa de suc de fruita s'acostuma a fer entre el 1r. i 2n. àpat, o entre el 3r. i 4t. La quantitat aproximada és d'uns 30 cc. o un parell de cullerades soperes.

A partir dels 15-20 dies de la utilització de suc de fruita, es podrà començar amb papilles molt suaus de fruites. En principi són més recomanables les de





poma i pera. En aquestes papilles no és convenient barrejar el suc de fruita sinó que s'haurà de continuar donant paral·lelament. El plàtan és una fruita que s'utilitzarà posteriorment, quan l'infant hagi tolerat perfectament les primeres papilles de poma i pera, ja que és una fruita una mica més difícil de digerir. A partir d'aquí es podran anar utilitzant diferents fruites en funció de l'època de l'any, sempre ben pelades i aixafades.

- Entre el 4t. i 5è. mes, es complementa l'alimentació amb farines sense gluten i petites quantitats de purés de verdura. El primer puré de verdura és convenient que es faci a base de patata i pastanaga bullida i triturada. De la mateixa manera que es recomanava no afegir sucre en els suc i purés de fruita, també és convenient no afegir sal en els triturats de verdures. Les següents verdures a utilitzar, seran, les mongetes tendres, els espinacs, les bledes...

(A partir dels 4 mesos d'edat, la capacitat de digestió i absorció de nutrients, així com la funció renal, han arribat a una maduresa suficient per permetre l'inici d'una alimentació complementària).

- Els aliments amb gluten (proteïna dels cereals) no haurien de subministrar-se abans dels 4 mesos d'edat i preferiblement a partir dels 6-7 mesos. La iniciació a nous aliments ha de ser lenta i observant la tolerància.

A continuació s'adjunta un quadre d'inici de l'alimentació complementària.

Edat	Número Preses	Aliments a utilitzar
1r. mes	6-7	* Llet materna
2n. mes	5	* Llet materna
3r.-4t. mes	6	* Llet materna Petites quantitats de suc de fruita.
4t.-5è. mes	5-6	* Llet materna Farines sense gluten. Puré de fruita o verdura.
6è. mes	4-5	* Llet materna Papilles sense gluten. Petites quantitats de carn o peix. Purés de fruita o verdura.
7è.-8è. mes	4	Papilles de cereals amb gluten. Papilles de fruites o verdures amb carn, peix o rovell d'ou. Papilles o postres làctics (iogurts, mató...)
9è.-12è. mes	4	Igual que en els mesos anteriors, augmentant les quantitats de proteïnes (2 cops al dia) i amb més variació.

* En el seu defecte, el «biberó» corresponent.

El pes de l'infant és una de les indicacions més emprades per a valorar l'estat òptim de nutrició. Una comprovació de pes setmanal és suficient durant els primers mesos.

A partir del primer any de vida, l'infant ja començarà a fer una alimentació força variada, mitjançant 4 àpats aproximadament, és a dir, que cobreixi els seus requeriments nutritius a través de:

desdejuní, dinar, berenar i sopar, tot i que alguns nens necessitin encara alguna presa làctia abans d'anar a dormir.

Aquests àpats han d'incloure els aliments bàsics amb la textura adequada a les seves possibilitats de mastegació. Per tant, a partir dels 10-12 mesos, es començarà a incloure:

- Llet de vaca, pasteuritzada o esterilitzada. (Alguns autors recomanen la utilització de llet de vaca a partir dels 8-9 mesos d'edat. Com abans s'ha comentat, la introducció de nous aliments sempre estarà en funció de les recomanacions del pediatre i de la tolerància que l'infant presenti dels diferents aliments.) Cal recordar que derivats làctics com el iogurt o el formatge fresc es poden incloure cap als 7-8 mesos.
- Algunes verdures cruas, en forma de petits acompanyaments d'amanida (pastanaga ratllada, enciam tallat ben petit...).
- Ous sencers, en forma de truita, ous durs...
- A partir dels 12-15 mesos es pot començar a utilitzar el llegum, primer en forma de purés i observant la tolerància d'aquest nou aliment.

A continuació es proposen alguns exemples de menús corresponents a l'etapa de diversificació alimentària.

4 mesos

- 1 Biberó de llet o alletament matern.
Textura líquida. Aproximadament 160 cc.
- 2 Suc de fruita.
Textura líquida. Aproximadament uns 30 cc. o dos cullerades soperes.
- 3 Papilla làctica (afegint petites quantitats de farines s/gluten).
Textura més espessa per iniciar la utilització progressiva de la cullera.
Aproximadament uns 170-180 cc.
- 4 Biberó de llet o alletament matern.
Igual que en la primera presa.
- 5 Biberó de llet o alletament matern.
Ídem.
- 6 Biberó de llet o alletament matern.
Ídem.



Quadres

* *L'evidència que una bona forma física i intel·lectual passa per una alimentació equilibrada ens ha de fer valorar el procés de l'alimentació i l'adquisició d'hàbits alimentaris com un apartat molt important dins l'educació de l'infant. Per tant, cal destacar la importància de l'educació dels hàbits alimentaris des de la primera infància, tant per part de la família com per part de l'escola bressol.*

Composició per 100 cc.	Llet materna	Llet de vaca
Kcal d'energia	600-700	650
Proteïnes	1 g. %	3 g. %
Greixos	3,5 g. %	3 g. %
Hidrats de Carboni	7 g. %	5 g. %
Aigua	87 g. %	87 g. %

- *La llet de la mare té un poder calòric semblant a la llet de vaca, i és també igual el percentatge d'aigua.*

- *La llet materna té aproximadament tres vegades menys de proteïnes que la de vaca, però les humanes resulten més digeribles per l'infant.*

- *Quant a la quantitat de sucre (lactosa), és considerablement superior en la llet materna, i resulta, doncs, més dolça.*

- *Pel que fa referència a sals minerals, la llet de vaca té un percentatge elevat en relació a les necessitats del nadó.*

- *Quant a vitamines, la llet materna és superior en vits. A i C, però inferior en vit. B.*

Les característiques de la llet materna presenten certes variacions (de composició i volum) tant en diferents països i races, com entre dones d'una mateixa regió.

* *Són errònies les creences populars que determinats aliments com la llet, el te, la cervesa, són galactògens, o sigui que poden augmentar el volum de secreció de la llet. Generalment estan mancades d'un fonament científic.*

* *Cal recordar que, normalment, la secreció de llet és més abundant al matí que a la tarda, i que al principi de cada mamada, la llet és més rica en greix i menys en lactosa.*

* *Durant el període d'alletament, la mare requereix una ingesta de líquids important (aigua, llet, infusions no excitants, suc de fruites...) donat que ha de produir un aliment com és la llet, amb una composició hídrica del 87%.*

* *No és convenient en l'alimentació de l'infant, l'addició de SUCRE, SAL i ESPÈCIES.*

5 mesos

- 1 Papilla làctica amb farines sense gluten o alletament matern. Textura més espessa que durant el 4t. mes. Entre 180-200 g.
- 2 Suc de fruita (taronja, mandarina, poma o pera). Aproximadament uns 30 cc. o dos cullerades soperes.
- 3 Crema o puré de verdures amb petites quantitats de pollastre o peix (entre 15-20 g.). Textura, triturat. Quantitat entre 180-200 g.
- 4 Biberó de llet. Textura líquida. 180 cc.
- 5 Papilla de fruita (preferentment poma i pera madura). Papilla ben aixafada. 180-200 g.
- 6 Biberó de llet o alletament matern. Aproximadament 180 cc.

6 mesos

- 1 Papilla làctica amb farines de cereals o crema d'arròs. Textura espessa. Quantitat aproximada, 200-220 g.
- 2 Suc de fruita (de taronja, mandarina, poma o pera). 30 cc. o un parell de cullerades soperes.
- 3 Puré de verdures amb petites quantitats de carn o peix (20-25 g.) o 1/4 d'ou, afegint una mica d'oli d'oliva. Aproximadament 200-220 g. Una petita peça de fruita, bullida o triturada (utilitzant ja diferents fruites). Textura espessa.
- 4 Papilla de fruita més làctic. Textura espessa. Aproximadament 200-220 g.
- 5 Cereals (encara sense gluten) amb llet. Textura espessa. Aproximadament 200-220 g.

7-8 mesos

- 1 Papilla làctica de cereals sencers (amb gluten). Textura espessa. Aproximadament 220-240 g.
- 2 Suc de fruita. Líquid. Aproximadament 30-50 cc.
- 3 Puré de verdures amb petites quantitats de carn, peix (25 g. aproximada-

ment) o 1/4 d'ou passat per aigua o bullit, afegint una mica d'oli d'oliva (volum total entre 220-240 g.).

Una fruita menuda o un làctic (iogurt natural).

- 4 Papilla de fruita més làctic, amb un parell de galetes tipus «maria». Textura espessa. Aproximadament entre 220-240 g.
- 5 Papilla de cereals sencers amb llet. Textura espessa. Aproximadament entre 220-240 g.

9-12 mesos

- 1 Papilla làctica. Textura espessa. Aproximadament uns 250 g.
Un suc de fruita.
- 2 Puré de fècules i verdures amb petites quantitats de carn, peix o ou (50-60 g. de carn o peix o 1/2 ou) afegint una culleradeta petita d'oli d'oliva o mantega crua (aproximadament uns 250 g.).
Una petita peça de fruita madura i un làctic, que pot ser un iogurt o començar a introduir la llet de vaca en petites quantitats i observant la tolerància.
Textura, trossejat petit o picat (aproximadament uns 250 g.).
- 3 Fruita més làctic, afegint un parell o tres de galetes. Textura, aixafat o trossejat petit (uns 250 g.).
- 4 Un plat de sèmola fina o pasta petita amb brou.
Una mica de pernil cuit, pollastre, peix o truita a la francesa.
Un làctic (un got de llet, un iogurt o un tros de matò).

G.S.C.

Bibliografia:

- DARTOIX, A.M.; FRAISSEIX, M., *L'alimentation de l'enfant de la naissance à 3 ans*, Ed. Doin Editeurs. París, 1989.
- JIMÉNEZ HUERTAS, N., *La alimentación y relación personal en el primer año de vida*. Nuestra Cultura Editorial. Barcelona, 1981.
- CERVERA, P., *Alimentació materno-infantil*. Eumo Editorial. Barcelona, 1987.
- GIACHETTI, V. i al., *L'alimentazione nella prima infanzia*. Ed. Dipartimento Sicurezza Sociale, Regione Toscana - Giunta Regionale, 1984.
- ROSSELLÓ, M.J., *Dieta Equilibrada*. Ed. Mandala. Madrid, 1988.

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



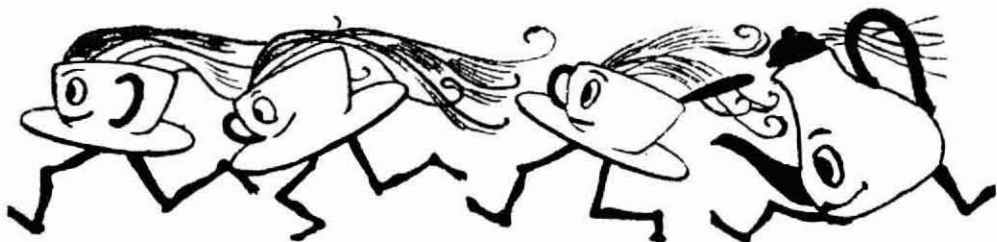
RIVASPORT amb els seus productes,
us dona l'oportunitat d'aconseguir-ho.

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

HEROÏNES DE PAPER: ALÍCIA

El nonsense. Alguns dels llibres per a infants apareguts el segle XIX prenen el nom d'aquest corrent literari que es caracteritza per la ressenya de coses forassenyades. Les obres que pertanyen al nonsense són plenes de personatges i objectes que creixen i decreixen; d'aliments que adquireixen propietats desconegudes o bé de coses impensables que assoleixen la categoria d'aliment; en aquests llibres el temps i els esdeveniments es regeixen per lleis totalment desconegudes; també, de les boques dels personatges i de les plomes dels escriptors, en surten els jocs de paraules més inversemblants, les rimes més absurdes, els versos més singulars. És... el nonsense!

Ara bé, per als autors que practicaven aquesta mena de moda, el nonsense no era (ni és, de bon tros) sinònim d'«olla de grills». El que passa és que estranyes raons guien els fets i allò que fins ara havia estat l'ordre deixa de ser-ho i se'n crea un de nou. Si no hagués estat així, Carroll, que era un matemàtic eminent, un home preocupat per la lògica de tot allò que l'envoltava, no s'hauria pas deixat embolicar pels assumptes del nonsense! Això mai! Qui sap si Carroll, que era esquerrà i tartamut, va trobar en el nonsense una manera de capgirar aquell entorn que el considerava a ell com un invertit.



L'autor. L'autor de l'Àlicia té quelcom de mirall: va desdoblar la seva persona en dues personalitats. En una banda hi havia Charles Lutwidge Dodgson, professor de matemàtiques al Christ Church de la Universitat d'Oxford. A l'altra, Lewis Carroll, escriptor d'una trentena d'obres que solia dedicar i regalar a les nenes de les quals era un fervent i golut admirador.

Tot i que tant Dodgson com Carroll varen néixer i morir plegats (1832-1898), això no treu que puguem posar el 1851 com a data de naixement del primer, del matemàtic Dodgson (any en què fou admès a la universitat) i el 1865 com a any d'aparició del segon, Carroll (ja que aquest és l'any de publicació de la primera edició de la primera i més coneguda de les trenta obres de Carroll).

Naixement del llibre d'Àlicia. La tarda del 4 de juliol de 1862, Dodgson surt a passejar amb les tres germanes Liddell i, a instàncies de les nenes, s'inventa allà mateix uns fets sorprenents protagonitzats per una tal Àlicia. La protagonista d'aquelles insòlites aventures tenia el mateix nom que la més petita de les germanes Liddell.

L'endemà mateix, el 5 de juliol, Dodgson escrivia i il·lustrava aquelles aventures i relligava ell mateix els fulls del seu manuscrit.

El Nadal del 1864, Dodgson regala aquell exemplar únic a Àlicia Liddell.

El 4 de juliol de 1865, es publica la primera edició d'aquest llibre, amb el text retocat per l'autor i il·lustrat aquest cop per John Tenniel.



Alícia en català. El 1927 l'editorial Mentora feia possible la publicació per primera vegada d'«Alice in Wonderland» en català. El text era una bellíssima traducció de Josep Carner i les il·lustracions una personalíssima interpretació de Lola Anglada. El llibre es traduí amb el títol d'«Alícia en terra de meravelles».

El 1930, es féu la segona edició.

El 1971, l'editorial Juventud, continuadora de Mentora, en féu una nova reedició.

El 1985, nova edició a càrrec dels Quaderns Crema. Aquest cop el text és traduït per Amadeu Viana. El llibre es tradueix sota el títol d'«Alícia a través de l'espill».

El 1985, l'editorial Barcanova edita una darrera traducció feta a partir de la versió castellana. El text traduït és de Víctor Compta, amb notes i apèndix de Ramón Buckley i les il·lustracions de John Tenniel (primer il·lustrador del llibre).



«Digué un foll
a un ratolí
que trobà a
casa un mati:
—Cal que fem
un tribunal
que us castigui
per fer mal. Au
tot d'una cal
veni; no hi
ha més; cal
un jutge. Que
jo ara hi
aniré; no
tinc altra
cosa a fé.
Diu llavors
el ratolí al
bergant:
—Aquest
jutge
se jutge
ni jurat
sembla
.....»

Tafaneries. Tal i com fem la majoria de nosaltres quan a l'hora de narrar practiquem l'art de la improvisació, Carroll va anar integrant coses i persones conegudes per ell i pel seu auditori a mesura que s'inventava les aventures d'Alícia.

Heus ací que tenim:

Un ànec que era el reverend Duckworth (no oblidem que en anglès ànec es diu «duck»).

Un lori (mena de llorç australià) i un aligot que eren Lorinda Liddell i Edith Liddell, ambdues germanes d'Alícia.

El dodo és l'autor, que era tartamut i pronunciava el seu nom dient Do-do-Dodgson.

Una rata que representa la senyoreta Prickett, institutriu de les germanes Liddell. Aquesta rata s'ha fet famosa perquè explica un conte a Alícia que al seu torn s'ha fet famós per la manera com es va imprimir, donat que es va fer en forma de vers emblemàtic o figuratiu (cosa que consisteix a col·locar el poema de manera que els seus contorns suggereixin alguna figura relacionada amb el tema que tracta).

Tractament a part necessita el conill blanc que va ser pensat per l'autor com un contrast d'Alícia. Tot allò que té la protagonista de jove, audaç, ràpida, ho té el conill de madur, dèbil i dubtós.

que és
un dis-
barat.
Diu el
brètol,
nas de
— Jo
surtge:
sere
sere
Jurat
Jurat
vós
tan
sols
el po-
bre
reu:
cog
dem-
nata
sereu, mort



FRAGMENT

ALÍCIA CREIX I DECREIX

Nota: Aquest cop, m'ha semblat millor d'acompanyar la nostra heroïna a través dels successius arronsaments i estiraments que sofreix durant certs fragments del llibre. És en la seva companyia que advertirem que és una veritable heroïna en el sentit més profund del nonsense però també veurem com les coses no passen mai perquè sí.

«...La lludriguera era tota dreta, com un túnel, durant un cert tros, i després s'enfonsava sobtadament, tan sobtadament que Alícia no tingué un instant per a pensar a aturar-se abans que es trobés caient avall per un pou molt pregon.

...de cop i volta, patapuf!, patapuf!, va caure sobre un munt de fulles seques i la caiguda s'acabà.»

* * *

PRIMERA FASE: DECREIXENT

Un cop dins de la lludriguera, lloc on Alícia ha anat a parar tot perseguint el conill blanc, la primera escurçada es produeix en trobar-se de nassos davant d'una ampolleta que tenia un retolet al voltant del coll fet de paper i amb la paraula «beveu-me» bellament impresa en lletres grosses. Tan bon punt Alícia va arriscar-se a tastar-ho (cosa que va fer després de llargues reflexions amb si mateixa) ho va trobar molt llaminer, tanmateix tenia una mena de gust barrejat de coca de cireres, crema de pinya d'Amèrica, gall dindi rostit, sucre candi i pa torrat calent amb mantega.

–Quina cosa tan estranya que em passa! –es diu Alícia–. Em dec anar arrupint igual que un telescopi.

* * *

SEGONA FASE: CREIXENT

Petita com era, es va escaure que els seus ulls atrapessin una capseta de cristall que jeia sota una taula: hi havia una coca molt petita, damunt la qual hi havia la paraula «Menja'm» bellament escrita. Va menjar-ne una queixaladeta i es va sorprendre d'allò més en veure que tornava a ser la mateixa d'abans.

* * *

TERCERA FASE: DECREIXENT

Unes pàgines més enllà, la veiem que s'anava fent petita, petita. La causa? L'airet que feia un ventall que el conill blanc li havia donat. Solució? Deixar el ventall a terra cuita-corrents, just per no esvaïr-se completament.

* * *

QUARTA FASE: CREIXENT

Per bé que curta de talla, Alícia comença a ser llarga en experiència. Això fa que, en trobar una ampolleta prop d'un mirall sense cap rètol, reaccioni destapant-la, se la posi als llavis i pensi:

–Comprenc que, ben segur, passarà quelcom d'interessant, sempre que mengi o begui alguna cosa. Espero que em farà tornar a ser gran, perquè, tanmateix, ja n'estic ben fastiguejada de ser una coseta tan remenuda!

Tal dit, tal fet: abans no s'hagi begut la meitat de l'ampolla, el cap ja li empeny el sostre...

* * *



CINQUENA FASE: DECREIXENT

En trobar-se davant d'uns codolets que en realitat no eren sinó coquetes a mesura que tocaven el terra, una brillant idea li ve al magí: Si em menjo una d'aqueixes coques és segur que farà algun canvi el meu volum, i com que no podrà de cap manera fer-me més gran, em farà més petita, em penso.

En empassar-se una de los coques, trobà que tot seguit començava d'arrupir-se.

* * *

SISENA FASE: CREIXENT/DECREIXENT

Ara, Àlicia fa coneixença amb l'Erugot que viu damunt d'un xampinyó amb el qual manté una interessant conversa. El tema? Ja us el podeu imaginar: Àlicia es queixa de la incomoditat de tenir tan poca alçària (exactament tres polzades), l'Erugot es posa a favor dels baixets. Tanmateix, amb tenacitat i paciència, Àlicia aconsegueix que l'Erugot l'ajudi a superar el problema. Heus ací el que va passar entre ells dos:

-L'un costat us farà ser gran i l'altre costat us farà ser petita.

«L'un costat de què? L'altre costat de què?» va pensar Àlicia.

-Del xampinyó -va dir l'Erugot, igual que si ella ho hagués preguntat en veu alta.

Àlicia romangué mirant pensivolament el xampinyó un minut, per esbrinar quins eren els seus dos costats; i com que era perfectament rodó, trobà que aquella qüestió era difícilíssima. A l'últim va estendre els braços al voltant d'ell, tan lluny com podien anar, i escapçà una mica del caire amb cada mà.



-I ara quin és quin? -va dir-se, i rosegà una mica del bocinet de la mà dreta per provar-ne l'efecte.

* * *

EPÍLEG

A partir d'ara, la nostra protagonista deixarà de sofrir canvis de talla tan espectaculars i sovintejats. Però quelcom ha canviat en Àlicia: en posseir dos trossos de xampinyó que fan créixer o decreïxer a voluntat, ser gran o petita deixa de ser un fet fortuït i absolut per convertir-se en un fet voluntari i ben relatiu.

* * *

Els fragments adaptats corresponen a: Capítol 1 (Lludriquera avall); Capítol 2 (Un bassol de llàgrimes); Capítol 4 (El conill fa entrar un bill d'allò més petit); Capítol 5 (Consell d'un Erugot), de la versió de Josep Carner editada per Juventud.

Comentaris i adaptació a càrrec de: Roser Ros i Vilanova.

Bibliografia

Àlicia anotada. Ed. de Martin Gardner. Madrid. Akal, 1983.
CARPENTER, Humphrey; CARPENTER, Mari, *The Oxford Companion to children's literature.* Londres. Oxford University Press, 1984.
Monogràfic sobre Lewis Carroll. *CLIJ* núm. 22, novembre de 1990.

Libres a mida

 Grup Promotor
d'Ensenyament



Rodolí

Educació infantil
Parvulari

Rodolí és una proposta de Grup Promotor d'Ensenyament per a la reforma d'educació infantil.

Un material obert que permet la participació directa del professor. Amb un plantejament vivencial i significatiu de l'aprenentatge. Amb importants novetats, des d'un suport físic d'enquadernació innovador fins a un material per compartir l'educació amb la família. Amb escenaris per contextualitzar els centres d'interès.

Rodolí, un material fet a mida de l'entorn, del nen i del professor. Un material a mida per a la nova educació infantil.

Llibres a mans dels infants

DIARI DEL SOL VERMELL. JOAN MIRÓ

-Jo sóc un sol, un sol vermell-. Del llibre d'ORI.

Diari del sol vermell. Joan Miró.

Barcelona. Edhasa, 1986. (Col. Art per als nens).

Per ben situar aquest llibre, cal retenir algunes de les informacions que provenen de la fitxa bibliogràfica ressenyada al principi.

- Primer: la col·lecció «Art per als nens», informació que, posada al costat del nom de Joan Miró és del tot assenyada i adequada.

- Segon: «Diari del sol vermell». Aquest és el títol que acompanya la reproducció de la portada del llibre. Perquè en aquest llibre, tot, absolutament tot, acompanya les reproduccions de les magnífiques pintures de Joan Miró.

La veritable troballa del text-acompanyat d'Ori consisteix a haver sabut escriure el diari del sol com si s'hagués posat dins la seva pell, mitjançant explicacions i comentaris que no són altra cosa que la descripció detallada de certes pintures de Miró, però fetes amb clau de nens, servint-se de l'exuberant lògica que presideix les pensades més brillants i agosarades dels infants.

D'això, en resulta un text poblat de personatges ben estranys i exòtics: una estrella blava, la promesa del sol, que, com que de dia no pot sortir, es posa la disfressa de fil negre, la de les missions especials, perquè la policia no l'agafi; una vella que es passeja amb cara de formiga (o és -es demana Ori- una formiga que es passeja amb cara de velleta geperuda i vermella?); una aranya amb ulls blancs; un ocell que més aviat sembla una ploma, o un floc de cotó o un serrellet de llana; els dos turistes americans, en Maik i l'Aik; una papallona gran com una bandera; l'ocell Zèfir; una senyoreta amb batuta; ocells, molts ocells, ocells olímpics del sol, ocells boomerang, ocells coma, ocells rectangle...; coses que volen: manetes de portes, llenties, corbates de pintors, ...

També hi ha, és clar, el dolent, que en aquest cas és la lluna. El sol la tracta de garrepa, l'acusa de voler robar el color blau de la seva promesa; de pintar la nit de color verd per fer creure a tothom que és un prat, de posar-se un vestit taronja per assemblar-se a ell...

Un text, en una paraula, fet a la mida de les formes i els colors de Joan Miró. Una història-diari que permet posar nom a les figures que poblen el món fantàstic de Joan Miró. Un llibre on l'infant i el seu dit són convidats a practicar la lectura pas-seig.

Un producte equilibrat si no fos... pel si no fos.

Si no fos... que no s'ha tingut gens en compte que potser hauria convingut més adaptar el text que no pas fer-ne una traducció a seques; a casa nostra, per exemple,

no coneixem ni en Topolino, ni en Pippo -que deuen ser, d'altra banda, uns coneguts i respectats personatges televisius a Itàlia... Què hi farem! Caldrà tenir ben present aquest detall a l'hora d'explicar o llegir el text i tenir un nom de recanvi.

Un producte equilibrat si no fos... pel si no fos.

Si no fos... que els petits no fan deures i per això els serà difícil entendre allò de «fer els deures d'alegria» i allò altre de «què has tret avui d'alegria?». Què hi farem! És un altre aspecte a tenir en compte quan expliquem o llegim.

Malgrat tot, és un producte equilibrat.

Ara només és qüestió de fer-se trobadissos amb el llibre, prendre's el temps suficient per perdre's per les imatges i pel text i, finalment, tractar de formar-se'n un criteri propi.

Ah! no us oblidéssiu pas de llegir -ei! per al propi plaer- els noms que el mateix Miró va donar a les pintures reproduïdes. És un consell d'amic.

Tantàgora

«Picotí»

El mes de febrer d'enguany, va tenir lloc en el marc de la Setmana del Llibre Català, la presentació del primer número de la revista «Picotí».

La iniciativa és de l'Editorial Milan, que publica també les revistes «Tupí» (de 3 a 5 anys), «Parastú» (de 5 a 7 anys) i «Wapiti» (a partir de 7 anys).

La notícia ens va fer exclamar un «ja era hora que algú fes quelcom per als més petits! I en català!» Però no ens podem estar de dir que el «Picotí» ens ha decebut. No cal dir que té coses que les trobem del tot encertades, com per exemple el format i el paper d'un gruix prou sofer per a suportar les diverses batzegades a què es veu sotmès un producte pensat per a menuts manífassers; l'acabat de les planes en punta roma; el recurs que només amb mitja pàgina el menut pugui jugar a fer o a fer-se sorpreses; la presència d'una carota troquelada i feta a mida... dels personatges de la revista! (no oblidem que el primer número ha sortit per Carnestoltes).

Però essent com és aquesta una revista per a nens a partir d'un any, no s'ha tingut gens en compte que per a aquests menuts, no n'hi ha prou de traduir textos sinó que s'han de crear o en tot cas d'adaptar. El nen aprèn de parlar en interacció amb el que, els grans diuen i li llegeixen, i la veritat és que no hem trobat gaires frases en aquest «Picotí» que per la seva estructura s'assemblin a les que els adults fan per parlar-los de les coses del seu entorn.

Pel que fa als diversos estils d'il·lustracions que conviuen en aquest primer número, ens sap greu la predominància de les historietes a l'estil «la vie en rose», és a dir, una mica massa facilones amb l'excusa que els menuts han d'exercitar els seus ulls amb imatges que els siguin còmodes.

L'ànim que ens mou a fer aquesta crítica salutació al naixement del «Picotí» és contribuir a millorar-la en conjunt. Esperem que així sia en números posteriors.

Tantàgora

Infància i Mitjans de Comunicació Àudio-visual

Recollim les declaracions dels organitzadors del Congrés de València referides a aspectes bàsics per a un debat sobre infància i mitjans de comunicació

MANIFEST SOBRE LA INFÀNCIA I ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ ÀUDIO-VISUAL

Actualment, els mitjans de comunicació són instruments essencials per a la informació i formació dels infants i dels joves. Proporcionen noves oportunitats per a l'aprenentatge; desenvolupen nous llenguatges, i poden potenciar noves maneres de relació social. D'aquí que cada vegada sigui més necessària una presa de consciència individual i col·lectiva sobre les seves funcions i potencialitats, i que comunicadors, educadors, pares i ciutadans en general es responsabilitzin activament per tal d'adequar el seu ús a les finalitats generals de la societat.

En aquest sentit, aquest document vol contribuir a la responsabilització general recollint algunes de les preocupacions i aspiracions que en aquests moments són fonamentals, sense oblidar, però, les importants aportacions positives que els MCA tenen i poden tenir en els processos de sociabilització, especialment si es desenvolupen actituds actives, lúdiques i creatives.

1. Els MCA s'han d'orientar en general, i també especialment, en relació amb els infants i els joves, cap a la construcció d'una cultura democràtica que promogui els drets humans i els acords de la Convenció sobre els Drets de la Infància de les Nacions Unides.

2. Els infants i els joves tenen dret a disposar del seu propi espai en els MCA de manera participativa i creativa. Els MCA han d'informar sobre el món dels infants i dels joves de manera veraç i honesta. Han de defugir l'idealisme paternalista i també els estereotips apocalíptics. Per a això és fonamental potenciar la lliure expressió dels joves i el respecte als seus punts de vista. Cal vetllar que els MCA promoguin els autèntics interessos dels infants i dels joves, la seva creativitat així com el seu afany explorador i crític.

3. En funció de la sensibilitat i la consciència dels infants i dels joves, correspon als comunicadors la responsabilitat sobre els continguts, els afectes i les conseqüències de la totalitat dels missatges que emeten i no només sobre els infantils i juvenils.

4. La responsabilitat social sobre els missatges ha de ser especial en el sector

públic de la comunicació, el qual ha d'invertir prou energia per acomplir adequadament la seva funció. Però el sector privat no pot evadir aquesta responsabilitat. Correspon als poders públics l'adequada regulació de les condicions en què deu ser reclamada aquesta responsabilitat, i als ciutadans en general la participació activa en el seu control i seguiment.

5. Els pares i les famílies en general han d'intervenir tant en el sistema de mitjans com en l'ús que en facin els seus infants i joves, defugint actituds d'abandonament o de tolerància passiva. Només així s'assegurará la integració dels mitjans en un projecte educatiu més ampli.

6. Correspon als educadors, en col·laboració amb els comunicadors, posar en marxa un sistema actiu orientat a realitzar les següents tasques en relació als MCA:

- la formació d'una consciència lúdica i crítica envers els MCA que permeti un millor aprofitament de les seves possibilitats i converteixi els infants i els joves en usuaris actius i conscients dels MCA, entenent-ne codis i llenguatges;

- l'educació per al consum raonable de béns i serveis que compensi l'allau de missatges comercials que indueixen al consumisme i a la passivitat;

- la capacitat d'infants i joves per a l'ús dels MCA en l'exercici de la lliure expressió i creació.

7. Correspon als responsables polítics fomentar el contacte entre el sistema educatiu i el sistema de mitjans necessari per a una formació cívica adequada.

8. Correspon a les associacions ciutadanes la defensa dels drets dels infants i dels joves com a usuaris i consumidors dels MCA.

9. Correspon als investigadors la responsabilitat d'augmentar el coneixement sobre els MCA així com l'exploració i creació de nous missatges, usos i tecnologies.

10. Totes aquestes propostes s'emmarquen en la tasca general de la millora de la qualitat dels missatges àudio-visuals, del sistema de mitjans en general i dels seus usos socials. En el supòsit que fent-ho així, es contribueix a l'enriquiment de la dignitat individual dels infants i dels joves i de les formes de convivència humana.

Aprenentatge

FERRAROTTI, W.: -Come educare il bambino all'autonomia-, *Scuola Materna*, núm. 8, gener 1991, p. 11-14.

LACASA, P.; HERRANZ, P.: -Acción y representación en el niño: la autorregulación en una tarea motriz-, *Infancia y aprendizaje*, núm. 52, desembre 1990, p. 123-155.

PORTA, E.: -Imparare a conoscere le proppie emozioni-, *Scuola materna*, núm. 9, gener 1991, p. 24-25.

Didàctica

DÍEZ, M.C.: -¿Eran guapos los egipcios?-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 187, desembre 1990, p. 47-49.

MEDINA, M.I.: -Tot embolicant amb paper de diari-, *Guix*, núm. 158, desembre 1990, p. 29-34.

VILANOVA BAUTI, D.; VERT ROS, D.: -Los minerales en el parvulario-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, gener 1991, p. 46-47.

Educació Especial

LÓPEZ LÓPEZ, E.: -La educación de niños desfavorecidos entre 0 y 3 años-, *Revista de ciencias de la educación*, núm. 143, juliol-setembre 1990, p. 295-304.

VIDAL LUCENA, M.: -Material básico y específico para la estimulación temprana-, *Comunidad educativa*, núm. 183, desembre 1990, p. 6-18.

Literatura infantil

ABRIL, P.: -Andersen o la verdad de los espejos-, *Clij*, núm. 23, desembre 1990, p. 54-55.

-Érase una vez un pedazo de madera-, *Clij*, núm. 23, desembre 1990, p. 5-12.

MAS ALVAREZ, I.; FIGUEROA DORREGO, J.: -La genialidad de Beatrix Potter-, *Clij*, nú. 24, gener 1991, p. 40-44.

PERROT, J.: -Denise Escarpit ou la passion du conte et de l'image-, *Nous voulons lire*, núm. especial, desembre 1990, p. 13-16.

Llengua

ARENAS I SAMPERA, J.: -El programa d'immersió, model català d'aprenentatge primerenc de la llengua-, *Escola Catalana*, núm. 274, novembre 1990, p. 6-8.

PÉREZ, M.J.: -La expresividad del habla infantil-, *Acción Educativa*, núm. 59, abril 1990, p. 21-26.

Pedagogia

GARCIA PONS, M.: -Conviure a la llar d'infants-, *Guix*, núm. 159, gener 1991, p. 49-50.

Política educativa

LOVELANCE, M.: -Nueva escuela. La educación infantil ante la LOGSE-, *Nuestra escuela*, núm. 118, novembre-desembre 1990, p. 35-38.

Psicolingüística

GENTINETTA, A.; DE BIASE, F.: -L'influenza dei segni nel processo di comunicazione-, *Bambini*, núm. 1, gener 1991, p. 18-27.

Psicologia

GOUDREAU, J.: -Handicap et sentiment d'abandon dans trois contes de fées-, *Enfance*, núm. 4, desembre 1990, p. 395-404.

RICARD, M.; GOUIN DÉCARIE, Th.: -L'humain et l'inanimé pour l'enfant de 9-10 mois-, *Enfance*, núm. 4, desembre 1990, p. 351-360.

Psicopedagogia

DÍAZ CURIEL, J.: -El juego infantil y los juguetes-, *Comunidad educativa*, núm. 183, desembre 1990, p. 22-25.

Butlleta de subscripció

□ □

Cognoms Nom

Adreça □ □ □ □

Codi P. Població Província

Telèfon

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números)

Import: 3.150,- ptes. (IVA inclòs) per l'any 1991.

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta
 Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms del titular _____

Entitat Oficina Compte

Població Província

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

(firma)



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca

la percepción
del olor

J. Duchesne y J.N. Jaubert



DUCHESNE, J., JAUBERT, J.N., **La percepción del olor en la educación infantil**, Madrid. Narcea, 1990.

El comentri d'aquest llibre s'ha de començar, inexorablement, per la crítica del títol que se li ha donat a la versió castellana. L'enunciat francès «Découvrons les odeurs» deixava més clar que la descoberta la inicien els dos públics a qui s'adreça el llibre: l'adult, i els infants.

La part teòrica, indispensable per a documentar-se, aporta al lector un seguit d'informacions que dividides per capítols ens parlen sobre els òrgans olfactius, les diferents substàncies oloroses, la descoberta de les olors, el paper de l'olfacte a la vida; el darrer capítol que sota el títol del «forat del nas» fa un breu repàs de les «màgiques» professions del nas (perfumistes, aromatitzadors, etc...). La part pràctica, en canvi, ens parla de diverses activitats que, a la manera dels jocs, ajuden els infants (i també els grans) a adquirir consciència sobre aquest tema i a educar aquest sentit oblidat en tantes ocasions.

DEL BARRIO MARTÍNEZ, C. **La comprensión infantil de la enfermedad**. Madrid. Anthropos, 1990.

Llibre fruit d'una investigació iniciada per l'autora l'any 1982 en el marc del XIII Pla Nacional del CICE que fou objecte de tesi doctoral.

A través de l'estudi evolutiu de la comprensió infantil de la malaltia, l'autora vol conèixer si les idees que els infants tenen sobre aquesta qüestió es reproduïxen a través de la història amb les mateixes dificultats i errors a l'hora d'explicar els fenòmens biològics.

Ultra l'interès que té aquesta obra per a les persones que es dediquen a l'estudi teòric d'aquests temes, és recomanable la seva lectura per els educadors, ja que els ajudarà a aplicar millor els continguts relacionats amb la biologia i contribuirà a preparar amb més coneixement de causa les seves accions de cara a l'educació per a la salut, la malaltia i la seva prevenció.



BARCELONA

a l'escola

L'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona convoca la tercera edició del premi «Barcelona a l'escola» amb l'objectiu de recollir i difondre les activitats que es fan a les escoles sobre el coneixement de la ciutat.

Bases del Premi «Barcelona a l'escola». Curs 1990-91

PER A ESCOLARS

1. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola per alumnes de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes.
2. El treball presentat haurà de ser en català i haurà de formar part de la programació del curs o cicles on s'ha realitzat.
3. Els treballs dels alumnes hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS, les cintes d'àudio en cassettes estàndard i les fotografies en un àlbum a part que ens facilitarà l'exposició.
4. Es farà una exposició amb la totalitat dels treballs presentats.
5. Els alumnes participants seran invitats a una festa de celebració dels treballs realitzats i podran visitar l'exposició d'aquests.

PER A MESTRES

6. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola amb alumnes de 0 a 18 anys sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes.
7. El treball presentat haurà de ser en català i haurà de formar part de la programació del curs o cicles on s'ha realitzat.
8. Es presentarà un recull significatiu dels treballs realitzats pels nens, acompanyats d'una memòria didàctico-pedagògica que contindrà, com a mínim, les següents parts:
 - Introducció, motivació i context en què s'ha realitzat l'experiència.
 - Objectius i relacions curriculars.
 - Descripció de l'experiència.

- Materials i bibliografia utilitzats pel mestre.
- Materials i bibliografia utilitzats pels nens.
- Avaluació: reflexions entorn dels resultats.

9. La memòria anirà signada pel mestre o mestres que l'han realitzada, tot fent referència a l'escola a la qual pertanyen, i es presentarà per duplicat.

10. Els treballs dels nens hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS, les cintes d'àudio en cassettes estàndard i les fotografies en un àlbum a part que ens facilitarà l'exposició. Aquests treballs també s'inclouran a la modalitat d'escolars.

11. S'adjudicarà un únic Premi de 400.000 Ptes. en concepte d'avançament de drets de publicació.

12. El treball premiat serà publicat per la Direcció de Serveis Pedagògics-IME.

13. El jurat serà presidit per la Regidora d'Educació, Excm. Sra. Marta Mata, i format per representants dels diferents nivells educatius.

14. El veredicté es farà públic per l'Alcalde de Barcelona, Excm. Sr. Pasqual Maragall, o per la persona en qui ell delegui, en el transcurs de la festa prevista en la modalitat per a escolars.

PER A AMBDES MODALITATS

15. Les obres seran lliurades a l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Plaça de Sant Jaume, s/n, 2a planta, porta núm. 4.
16. El termini de presentació finalitzarà el 26 d'abril, a les dues de la tarda.
17. Les qüestions no previstes en aquestes bases les resoldrà el jurat.
18. La participació al Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases.



Ajuntament de Barcelona
Àrea d'Educació

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

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

