

in-fàn-ci-a 70

GENER
FEBRER
1993

educar de 0 a 6 anys



BARCELONA a l'escola

L'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona convoca la cinquena edició del premi "Barcelona a l'escola" i el premi "Viure i conèixer la ciutat" amb l'objectiu de recollir i difondre les activitats educatives escolars i extraescolars sobre el coneixement de la ciutat.

Bases per al curs 1992-1993

PER A INFANTS I JOVES

1. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola o altres entitats educatives per infants de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes, o bé relacionats amb l'educació cívica a la ciutat. També podran presentar-se aquells treballs que s'havien iniciat el curs passat sobre la transformació de la ciutat i els diferents impactes que ha generat l'esdeveniment dels Jocs Olímpics.
2. Els treballs hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS; les cintes d'àudio, en casset estàndard; i les fotografies, en un àlbum a part, que en facilitarà l'exposició.
3. Aquesta modalitat del premi no és competitiva. Com a premi a la seva participació, tots els infants i joves seran invitats a una FESTA. Aquesta FESTA - JOC té caràcter de premi col·lectiu amb el qual l'Ajuntament premia el treball dels seus ciutadans més joves per conèixer la ciutat i participar en el concurs.
4. Es farà una EXPOSICIÓ amb la totalitat dels treballs presentats, que podrà visitar-se el dia de la festa - joc.

PER ADULTS I PROFESSIONALS

5. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola o a altres entitats educatives per infants de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes, o bé relacionats amb l'educació cívica a la ciutat. També podran presentar-se experiències realitzades durant el curs 1991-1992 sobre la transformació de la ciutat i els diferents impactes que ha generat l'esdeveniment dels Jocs Olímpics, i projectes en curs de realització durant el curs 1992-1993.
6. En el cas de les escoles, el treball haurà de formar part del projecte curricular de centre.
7. Es presentarà un recull significatiu dels treballs i de les experiències realitzades, acompanyat d'una memòria didàctico-pedagògica que contindrà, com a mínim, les parts següents:

- Introducció: motivació i context en què s'ha realitzat l'experiència.
 - Objectius
 - Descripció de l'experiència.
 - Materials i bibliografia utilitzats tant pels educadors com pels infants i els joves.
 - Avaluació: reflexions a l'entorn dels resultats i el procés.
8. La memòria anirà signada pels autors, tot fent referència a l'entitat o les entitats a les quals pertanyen, i es presentarà per duplicat.
 9. Els annexos seran originals i podran ser presentats en qualsevol forma o suport: vídeos VHS, cintes d'àudio estàndard i àlbums de fotografies.
 10. Els premis adjudicats seran:
 - Un premi "Barcelona a l'escola" per a les activitats escolars.
 - Un premi "Viure i conèixer la ciutat" per a les activitats extraescolars.
 11. Cadascun d'aquests premis consistirà en 250.000 ptes., que seran lliurats en concepte d'avànçaments dels drets d'autor en cas de publicació.
 12. Els treballs premiats podran ser publicats per l'Ajuntament de Barcelona.
 13. El jurat del premi serà presidit per la regidora de l'Àmbit d'Educació i Cultura, Excma. Sra. Marta Mata.
 14. El veredicté es farà públic per l'alcalde de Barcelona, Excma. Sr. Pasqual Maragall, o per la persona en qui ell delegui.

PER A LES DUES MODALITATS

15. Les obres seran lliurades a l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, plaça d'Espanya, núm. 5.
16. El termini de presentació finalitzarà el dia 10 de juny de 1993, a les 2 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

MIRÓ, CENT ANYS

enguany es celebra el centenari del naixement de Joan Miró. I In-fàn-ci-a es vol sumar, com correspon a una revista amb aquest nom, al polifacètic homenatge que es retrà al pintor.

In-fàn-ci-a li dedica les sis portades de la revista i diversos articles glossant aspectes de la seva persona i de la seva obra. La raó de fons d'aquest nostre homenatge és la relació entre l'art de Joan Miró i la infància.

De Joan Miró s'ha dit, entre l'admiració i la reticència, que pintava com un infant; In-fàn-ci-a no pot fer altra cosa que situar-se en l'admiració dels infants pel pintor, tot mirant d'explicar-la. Si no és gens senzill pels mateixos infants pintar com a infants, com el que són, molt menys ho és pels que ja no ho són, segons el calendari. Joan Miró hi va reeixir progressivament tot al llarg de la seva peripècia vital.

El llenguatge pictòric de Miró és senzill, aparentment senzill, però alhora profundament poètic, profundament expressiu, en cada traç, en cada taca de color. Els ideogrames del seu grafisme estan plens de significació, de missatge humà; la seva força es manifesta en la capacitat de convertir les idees o els sentiments en realitats sensibles, fetes de colors purs, de formes definides que penetren i impregnen l'ull i la sensibilitat de l'observador.

I si l'observador és infant, infant petit, content de ser -tan gran- que ja -sap pintar-, la sintonia davant d'un quadre de Joan Miró és la millor demostració del valor d'aquest pintor genial.

I seguint l'evolució de l'obra de Joan Miró a través dels anys, es pot observar un extraordinari procés de simplificació en la captació i recaptació d'allò que és més important, que sovint no sols és el que està amagat, com diu el petit príncep, sinó el que és més senzill, com senten els infants.

L'extraordinari treball de Miró en la recerca i la fidelitat a allò que és més propi de l'home, l'alegria de la llum del sol, la llibertat de l'ocell, les formes del treball damunt la terra, l'aventura de la intel·ligència, de la sageta o de la vela, damunt del blau del cel i del mar, tot per al goig de la figura humana, home i dona, arriba als infants; formes i colors màgics, gràvids de significats, penetren i envadaleixen la fina percepció infantil encara no emussada per l'allau d'estímuls que pretenen vèncer amb l'excusa de con-vèncer.

Joan Miró pretengué, i els infants mostren que aconseguí, insinuar, expressar, dir, indicar, fer mirar, fer sentir, fer córrer, fer saltar, fer imaginar, fer somniar, fer pensar... Des d'In-fàn-ci-a volem pensar aquest any en Joan Miró al costat dels infants.

editorial

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: EL FOLKLORE I LA MAINADA/Arturo Medina	4
Educar de 0 a 6 anys: QUAN LA VEU ES FA MÚSICA. CONVERSA AMB ORIOL MARTORELL/Puri Biniés	8
Escola 0-3: EXPLICAR CONTES AMB UN CODI DE FORMES I COLORS/Imma Muyor	10
Escola 0-3: ESCOLA-FAMÍLIA. RESPONSABILITAT COMPARTIDA/Montse Jubete	16
Bones pensades	21
Escola 3-6: ESTRENEM ESPAIS PER AL PARVULARI/Alba Bonastre, Rosa M. Gordo, Rosa M. Pallarès i M. Dolors Pruns	22
Escola 3-6: ESTRATÈGIES PER A L'ASSUMPCIÓ DE LA CONCRECIÓ DEL CURRÍCULUM/M. Antònia Pujol	26
Infant i Societat: VENEDOR DE JOGUINES, VENEDOR D'INFANTESES/Pascal Deru	30
Infant i Societat: ALLÒ QUE NO SABEM QUE SABEM/Montserrat Espert	34
Infant i Salut: HÀBITS DIETÈTICS DE LA POBLACIÓ INFANTIL CATALANA/Reina García i Lluís Serra	37
Racó del Conte: QÜENTOS DE XERRAIRE. LA FORMIGA DEL PRIMER PIS/Roser Ros	42
Informacions	45
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Els nens del carrer

Brasil - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Una proposta alternativa

La meva vida, el meu triomf

De la meva vida, en vaig fer un immens
[escenari]
sense actors per a l'obra en cartells
sense ningú per aplaudir el meu plor
que, gotejant, forma un toll a l'escena.
El meu món és un trist escenari
i em presenta com a estrella solitària
que plora, riu i es resigna a la derrota,
i, derrotada, em torno més estrella.
Tot hom s'adona de la meva trista mirada,
però estaven farts de veure-la
i s'oblidaren de la meva estrena:
tenien d'altres compromisos.
Un dia l'escenari continuava fosc,
molts tafaners em vingueren a veure
i trobaren a l'escena un cos jacent.
Els meus admiradors assistiren a la meva
[mort].
Aquella nit jo em vaig transformar
[en estrella]
i la multitud bi era, atenta, tal com
[jo havia desitjat]
respirava eternament i victoriosament.
El personatge acabava de néixer
i jo, l'actor del món, amb la meva
[solitud]
moria.

Autora: HERZER (nena del carrer, internada als reformatoris i amb diverses fugides. Se suïcità als 20 anys al centre de São Paulo, Brasil).

D'acord amb les dades de l'UNICEF, l'any 2000 la proporció de la població urbana assolirà la xifra del 83% amb l'èxode rural en augment i la creació de nous suburbis a les grans ciutats; el nombre de nens sense llar creixerà de manera inimaginable.

A l'anomenat tercer món, l'opció per models socio-polítics de creixement econòmic a qualsevol preu, amb endeutament extern, davallada de l'agricultura, concentració de la renda, etc., afegit a la manca de valors ètics en una societat de consum que promet la felicitat material, ha fet que la població rural emigri cap a la gran ciutat a la recerca d'una millor qualitat de vida.

Les conseqüències han estat les més dolentes i les grans metròpolis s'han tornat veritables inferns especialment per als pobres. La pobresa, que no ha desaparegut del camp, s'ha traslladat als suburbis de les grans ciutats, on els immigrants camperols s'estableixen en barriades de «fabelas»; les famílies es desestabilitzen; els sous resulten insuficients; l'absència del pare i la mare a la llar durant tot el dia obliga el nen a responsabilitats superiors a la seva condició, com ara tenir cura dels més petits, la necessitat d'aportar diners per ajudar a la manutenció de la família, etc.

Els nens surten al carrer a buscar qualsevol tipus de treball (netejar cotxes, sabates, portar missatges, etc.) i formen bandes

amb altres nens i nenes en situació semblant. La manca de protecció, la fam, el rebuig de la societat per a la qual són «molestos», «bruts» i «perillosos», fa que aquests nens aprenguin ràpidament a protegir-se els uns als altres amb una convivència diària i creadora d'una cultura popular pròpia. Molts d'aquests nens viuen permanentment al carrer, als barris de la classe mitjana, que és on possiblement trobaran quelcom per menjar, i així perden el contacte amb les seves famílies o el mantenen de manera esporàdica. Amb les seves mares es trobaran per donar-los allò que han aconseguit amb el seu treball o amb els petits furtis.

Brasil és una referència dins l'Amèrica Llatina, per les seves característiques de continent, amb una població de 150 milions d'habitants, una important economia mundial, cinquè productor mundial d'armament, un alt desenvolupament tecnològic i científic i una distribució de la renda en què el 90% de la població en concentra el 51,4%, mentre que el 46,6% és per al 10% de la població.

Estudis oficials comproven que al Brasil tres milions de menors entre els 10 i els 14 anys treballen habitualment i que de 1983 a 1986 s'ha duplicat el nombre de nens i nenes que van a la recerca de la seva supervivència i la de la seva família.

Tot i que el país ofereix una oportunitat escolar al 95% de la població infantil, la meitat dels menors en edat escolar no acaba el segon curs de l'educació bàsica. Això demostra que el sistema educatiu està fallant; que es dona una profunda inadequació pedagògica entre l'escola i la realitat social de la infància marginada. L'escola no presenta condicions per assolir totes les mancances provocades als nens i les nenes per l'excés de treball dels seus pares, la renda familiar miserable i la conflictivitat familiar i social.

Els governs, fins ara, han intentat resoldre el problema dels menors marginats treient-los del carrer i confiant-los als reformatoris, institucions de caràcter assistencial i repressiu, llocs on l'explotació, la violència i els mals tractaments crearan un cercle viciós que durà el menor a la fugida, la delinqüència i novament a la institució.

Des del 1980 s'està desenvolupant un treball seriós, de caràcter humanitari i social, a les poblacions pobres dels suburbis, per part d'esglésies de diferents confessions; Organitzacions No Governamentals; ICEF; un col·lectiu d'educadors portava anys treballant amb menors a institucions estatals, etcètera.

El 1985 es va celebrar la «Primera Trobada d'Educadors Independents» d'àmbit nacional, sobre la infància abandonada, i es

va crear el «Movimento Nacional de Meninos e Meninas da Rua» amb la finalitat de superar l'assistencialisme, col·lectivitzar les experiències i garantir la continuïtat del treball.

El Movimento Nacional de Meninos e Meninas da Rua (MNMMR) és una organització no governamental, autònoma, independent i de voluntariat que actua en defensa dels drets dels nens, nenes i adolescents del carrer al Brasil. Les accions d'aquesta ONG es fonamenten en el principi que els nens i nenes i els adolescents són subjectes actius de Dret Legítim; que són capaços, i han de participar en les decisions relacionades amb la seva vida.

Aquest moviment vol crear les condicions necessàries perquè els nens i nenes del carrer exerceixin els seus drets de ciutadans. Els seus objectius prioritaris són:

- intervenir en l'actual política oficial per al menor, en el sentit de suprimir el seu caràcter repressiu, paternalista i no participatiu.
- exigir el compliment del precepte constitucional que estableix les necessitats dels nens com a absolutament prioritàries.
- fer possible la creació d'espais d'organització i formació dels nens i nenes per tal d'afavorir la seva participació en la reflexió, discussió i elaboració de propostes

sobre la situació de marginació social que pateixen.

- reflexionar i discutir sobre les experiències concretes d'atenció als menors marginats, proposar noves pràctiques educatives, formar educadors i donar suport a programes educatius arreu l'estat.

Pel que fa a l'activitat del MNMMR, s'estructura en tres dimensions:

1a. Els educadors.

El MNMMR ofereix els espais necessaris per integrar i articular tant la formació i reflexió constant, com l'activitat concreta dels educadors i d'aquelles persones que directament o indirectament estan compromeses en el treball de promoció personal i social dels nens i nenes del carrer i en la defensa dels seus drets.

2a. Els nens, nenes i joves.

Mitjançant el contacte personal i directe amb els nens del carrer es realitza un treball en la formació de grups de base i en la programació d'activitats participatives. Es tracta de la creença bàsica que els nens del carrer tenen capacitat d'organització, de discutir les seves necessitats, de participar en el projecte de reconstrucció de les seves pròpies vides, tot superant la visió fatalista, la pràctica de la violència i l'ús de drogues i, alhora, anar descobrint gradualment noves perspectives vitals.

3a. Els serveis.

El MNMMR està al servei dels menors marginats, dels educadors i de la comunitat en general, i posa a l'abast de tothom els recursos disponibles, com assessoria sobre programes d'atenció, organització de trobades, simposis i seminaris i, sobretot, ofereix un servei de formació sistemàtica i permanent dels educadors.

El MNMMR s'organitza en 23 regions o «estats» brasilers i dels seus encerts cal destacar la presentació d'un milió de signatures favorables a una esmena popular en la Constitució Brasileira que introduí un article específic sobre els drets de la família, dels menors i dels vells. Posteriorment aquesta ONG participà en la redacció de l'«Estatuto da criança y do adolescente» (la llei de protecció al menor). Amb aquesta finalitat organitzà manifestacions de nens i nenes i diversos congressos nacionals que van sensibilitzar l'opinió pública nacional i internacional.

Pel que fa a l'atenció al menor col·labora en diferents programes educatius i compta amb tres mil voluntaris que actuen a les grans ciutats en un treball lent de recuperació dels nens dels carrers, la base del qual és el respecte profund per cada nen, per la seva situació afectiva, la seva cultura. La intenció és sempre la mateixa: la possibilitat de reintegrar els nens a la relació fa-

miliar, el retorn a l'escola i al mateix temps crear nous espais d'assimilació social on desenvolupar l'autoestima, el respecte i la fe en la vida. Ensenyar als nens i nenes un sol camí: lluitar per una vida més digna.

L'any 1991 se saldà amb tres nens assassinats per dia. La injustícia social, les bandes paramilitars, l'omissió de la societat, la inoperància del sistema educatiu són alguns dels factors responsables d'aquesta catàstrofe.

Dom Mauro Morelli, bisbe de la Diòcesi de Duque de Caixas, a Rio do Janeiro, considerada per l'ONU com una de les regions més violentes del món, opina:

«L'espectacle depriment i inhumà del menor abandonat ens ateny a tots nosaltres, éssers humans que gaudim dels drets ciutadans; en el nostre o en qualsevol altre país del món, és un atemptat contra la pròpia humanitat. És impossible la pau mentre un sol nen sigui víctima de la violència. Les reaccions d'una part de la societat i de moltes autoritats revelen cinisme, por, fàstic. El nen del carrer és un problema. Com a solució irresponsable i criminal, moltes vegades és perseguit, confinat, exterminat.»

Laura Alfonso de Castro
«Asociación pro Derechos
Humanos de España»

Traducció: Anna Jané Benavides.



educar de 0 a 6

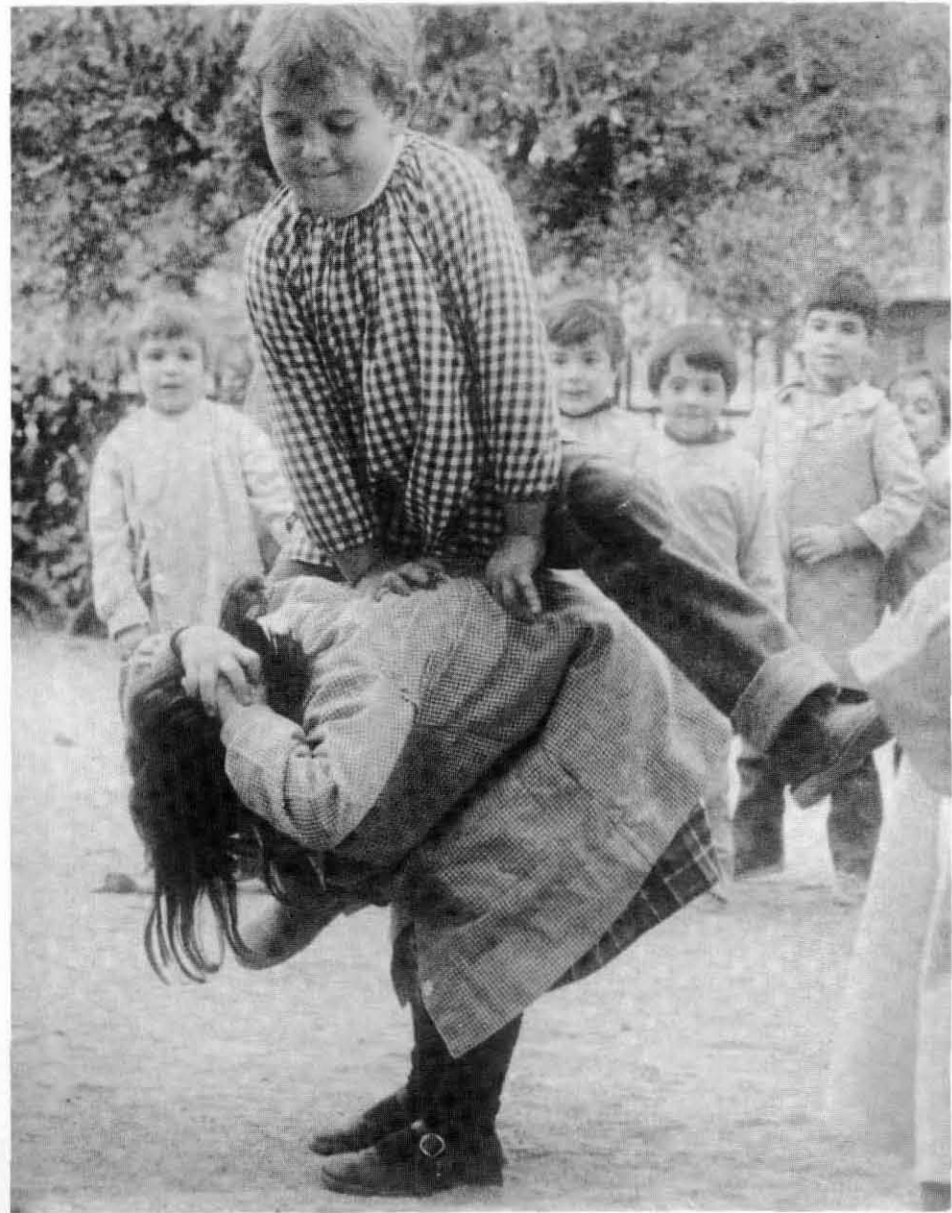
EL FOLKLORE I LA MAINADA

ARTURO MEDINA

Per la seva espontaneïtat, pel seu aprenentatge no imposat, per la seva manca d'artificis, per la seva gràcia, el folklore –i, en el nostre cas, el folklore oral– és com la infància incontaminada de la literatura culta. No és, doncs, difícil establir relacions d'afinitat entre el primitivisme transparent de la poesia tradicional anònima i la claredat, frescor i simplicitat de l'ànima de l'infant, tan donat a actuar sense lligams, tan amant d'allò que és diàfan en les seves preferències en el color, en la forma, en el so... Congruentment amb aquestes veritats Gabriela Mistral, mestra i poetessa, amorosa coneixedora d'infants i de versos, assegura que «la poesia infantil més vàlida, i l'única vàlida, seria la popular i, pròpiament, el folklore».¹ Pensant exclusivament en les manifestacions orals de l'infant, tant si s'adhereix com no a aquestes creacions, caldria preguntar-se fins a quin punt l'infant és mitjanament conscient de la palpació lírica, del poètic embuixament que sorgeix d'aquestes invencions. Dirimir aquesta qüestió en un dilema binòmic seria incorrecte, de tan simplista. Gabriel Celaya –de nou, un altre poeta– afirma que «els infants posseeixen un sentit d'aquesta màgia verbal que, al marge de tota significació lògica, reposa a les entranyes del llenguatge i que reclama la poesia pura».² Cert. L'infant disposa d'un penetrant instint per al ritme, d'una sorprenent facilitat per deixar-se portar –ell també, sadollat de ritme– per aquests disbarats guspirejants, per aquestes sonoritats elementals dels cants populars.

L'infant tindrà el seu primer contacte amb la creació popular –quan el tingui– a través de l'audició dels breus textos compassats en suaus cadències musicals. Ens estem referint, naturalment, a les *cançons de bressol*. En les cançons de bressol, l'infant n'és el subjecte merament pacient. És la mare la qui canta i guia, la qui gronxa i disposa. A les cançons de bressol només dues persones: el fill i la mare. I com a llaç d'unió, la cançoneta, part integrant d'aquest «mantell sonor» amb el qual la mare amb una conversa borbotant i sostinguda, embolcalla el fill. La cançó de bressol és com una dansa tot just esbossada, levíssima, ritual, a penes gràvida, que pren cos compassat a la falda materna. Amb el seu aspecte en aparença d'una sola corda, presenta, malgrat tot, matisos sorprenents, riques variants sobre el mateix tema: adormir l'infant que no vol dormir. I per això, l'esmolat text suport –suport? qui a qui?– d'una melanciosa melodia, d'àmbit reduït, adormidora. O sense lletra, ja que només el xiuxiueig de la música de compassos i de silencis perllongats, juntament amb el lleu balanceig dels braços materns, o del bressol, és suficient perquè l'infant agafi, relaxat, el son. Inventada per les dones, ideada per a ser psalmodiada per dones, la cançó de bressol és un cant universal perquè universal és el sentiment que la informa. I la seva vigència com a cançó acariciadora corre paral·lela a determinades etapes de l'evolució del llenguatge infantil, la dels monòlegs lâl·lics, la de les vocalitzacions sil·làbiques i la de les paraules imitatives; amb la seva eclosió, l'infant passa a fer dues activitats bàsiques per al seu desenvolupament: el parlar i el caminar.

Els entreteniments folklòrics que anomenem *jocs dels primers anys* contribueixen –si es practiquen– a desenvolupar i a incentivar ambdues activitats i completen, pel costat d'un jovial dirigisme, el que representen les instintives incitacions a córrer, saltar, arrossegar, empènyer, llançar un objecte... En els jocs populars conflueixen la joia del menut, la veu i l'ajut de l'adult, l'incipient llenguatge de l'infant, el semitonat de les lletres, el picament de mans ocasional... A galop damunt les cames dels grans –*Arri, arri burriquet...*–, jocs de dits –*Poc paradit / cama cama de rupit...*–, moixaines –*Ral, ralet...*–, gestos que provoquen pessigolles i riallades –*Quan vagis a la carnisseria...*–, etc. etc. Jocs en els quals, a la manera de les cançons de bressol, són la mare –o qui la substitueixi– i el nadó els dos subjectes que hi intervenen. Menes de jocs que simultanegen o condueixen tot seguit a altres jocs unipersonals i solitaris. Aquells als quals va fer al·lusió García Lorca en una conferència memorable: «No caldria sinó estudiar els seus primers jocs, abans que la intel·ligència es torbi per observar quina planetària bellesa els anima, quina perfecta simplicitat i quines misterioses relacions descobreixen entre coses i objectes, que Minerva no podrà desxifrar. Amb un botó, un rodet de fil, una ploma i els cinc dits de la seva mà l'infant construeix un món difícil creat de ressonàncies inèdites que canten i topen amb alegria que no s'han d'analitzar».³ Comencen ja les operacions simbòliques del pensament. L'infant, el petit en l'univers topològic on està immers, rei de si mateix, transfigura la seva realitat immediata. Una capsa de sabates és un cotxe tirat per cavalls, un bastó és un arbre,



un paper que s'envola és un ocell, el dit polze, el grassonet que es menja les sopes...

Aviat, tan bon punt l'infant ateny un domini lingüístic suficient, se li ha encarrilat la seva capacitat motriu i han emergit nítidament les tendències socialitzadores, l'infant en solitari dona pas als jocs col·lectius. És llavors quan tempera la seva voluntat a la voluntat d'altri, i els seus posats i preocupacions s'integran amb els posats i preocupacions dels seus companys de joc. En aquest aspecte aglutinant i de coordinació, els *jocs de rotllana* amb cançons són els més significatius. «Les pauses de la melodia, l'equilibri rodó del cercle –simbòlic i màgic–, el to comunament cerimoniós, els gestos i les postures, la disciplina assimilada, les possibilitats d'elecció amistosa... fan propis de les nenes aquests jocs. O de nens i de nenes fins a l'inici de l'edat escolar.»⁴ Els jocs de rotllana són, a més a més, per l'estructura formal de la col·locació dels jugadors un marc acomodatiu per als jocs més variats –*La gallina cega, La sardana de l'avellana, En Jan petit quan balla, La coqueta amb sucre...*–. Els *jocs de files* apropiats per a aquests anys són aquells en els quals els infants, col·locats en fileres i acompanyant-se de cançons, serpentegen a poc a poc els desplaçaments... Recorreguts que no porten enlloc. O marxes lentes per travessar l'arc que aixequen els braços dels jugadors. –*Els soldats vénen de França / i no saben el camí: / gira't així...*

Dels molts jocs que sol·liciten de l'infant, no l'accent reposat, acordat, dels jocs anteriors, sinó rapidesa, agilitat, espais idonis per moure's lliurement... destacaríem els *jocs de perseguir* –*Fet i amagar*–, els de *córrer i saltar*, els d'*anar i venir...*, alguns amb endevinalles sobre qui ha picat o qui ha pessigat –*Escarbat, endevina qui t'ha picat!*–. D'altres amb formulettes per iniciar o articular el joc. D'entre els *jocs amb instruments* serien adequades certes classes de xarranques, de pedres, de bales,... que no demanen excessiva destresa. Dels *sedentaris*, és a dir, dels que requereixen poca mobilitat i que s'executen en espais reduïts, assenyalaríem els *jocs de descoberta* –*Veig, veig...*–, els d'*imitació* –*Les estàtues, els oficis...*–. Tenen cabuda –i per què no?– en aquestes primeres edats les invencions populars en les quals la paraula fa de contrasenya de l'activitat lúdica. Un espectre bastant ampli acolliria endevinalles assequibles –*Una capseta blanca / que s'obre i no es tanca*–, encanteris i lletanies per als desitjos més insòlits –*La lluna, la pruna, vestida de dol...*, *Brull, brull, bufarull...*–, petits embarbussaments –*Jo rai sóc xic, jo rai sóc xic...*–. No defugim tampoc la presència de l'infant, encara que molt a segon pla, en *cançons corals*. Tals com, per exemple, les nades, la poesia nadalenca, familiar, subratllada amb simbombes i instruments de percussió i modulada amb música, ben sovint, vigorosa i barrilaire.

I els *contes*. L'infant davant el relat. L'infant, anhelant, fascinat per la veu, el gest i la mirada del narrador. Per al menut –fins i tot en estadis posteriors– el conte contat, abans que llegit. Molt ben contat, se sobreentén. Qualsevol relat atreu al màxim l'interès d'aquests infants, inflamats de curiositat, ben atents a

les peripècies, intolerants amb qualsevol modificació que es pugui produir en narracions ja escoltades i repetides de bell nou. El folklore és una deu impressionant de contes realistes, meravellosos, d'animals... Amb ells, sobra qualsevol explicació a l'oïent infantil. Allò que queda de la narració és l'acció, el vertiginós transcórrer dels esdeveniments. Actitud que s'acorda amb els comportaments vitals de l'infant, ocupat més en la improvisació i en els impulsos primaris que en la reflexió. L'esquematisme, la condensació argumental, l'absència del superflu, com a notes distintives dels contes populars, troben semblança amb la simple adició enumerativa de certs jocs dels primers anys –*Aquest és el pare, aquesta és la mare, aquest fa les sopes...*–. O bé en els *contes acumulatius*, similars a les cançonetes col·lectives de suma d'elements –*La mesonera se'n va al mercat / el mercat és el dilluns*–, *Ai, mireu quin burriquet / que no vol llaurar mai dret / que no vol llaurar mai dret / Que vingui el sol, solet...*+. En una ona de concisió semblant ressenyaríem els *contes de mai acabar* i els *contes breus*. Aquells, repetidors d'ingenus trucs, la monòtona, cansada, coherència dels quals acaba tal com a les cançons de bressol però amb un estil incomparablement més dolent, que ensopeix l'infant. Els contes breus s'exposen en un parell de frases, freqüentment ritmades, amb les quals, només de començar, ja és acabada la narració –*Una vegada hi havia un gat / i aquest conte s'ha acabat*.

Tornant a les narracions a l'ús, els *contes realistes* són relats que s'atenen a la quotidianitat, si bé és una quotidianitat alterada per algun succés insòlit, no corrent. De la mateixa manera que en els *contes d'animals*, en els quals els irracionals es comporten a la manera dels humans, els contes realistes busquen sobretot de propiciar la sorpresa, la hilaritat, estats ben corrents de la sensibilitat infantil. Per altres camins, legítims tanmateix, els *contes meravellosos* encaixen plenament en les reaccions i complaències de l'infant. En els contes meravellosos la sincronització dels components fantàstics amb la bipolarització de personatges i escenaris unidimensionals, juntament amb l'exaltació de les potències positives creen en l'infant sentiments solidaris, entusiasmes admiratius, rebuigs excoents. L'infant se sent integrat en aquestes narracions, ja que troba resposta als seus interrogants existencials –solituds, pors, incerteses, necessitat d'atenció i de ser estimat...–, que aniran agafant forma en el devenir de les incidències de la faula, i especialment en els finals, feliços, amb la victòria de l'heroi, la derrota de les forces del mal i el triomf dels representants del bé, de la bellesa, de la justícia. Un tot tancat, aquests contes populars s'emmarquen sintàcticament amb estereotips que puntualitzen la iniciació o el desenllaç de la narració –*Hi havia una vegada...*, *Vet aquí que una vegada...*, *En aquell temps que de la palla en feien fems...*– i són pòrtics fonedissos per on l'infant penetra en el misteri que emana del discurs narratiu, que és rematat per expressions categòriques –*Darrera la porta hi ha un sac de confits / i tots els nens i nenes s'hi llepen els dits. I varen ser molt feliços / i varen menjar pastissos*– que marquen de manera rotunda l'acabament i, amb ell, la possibilitat d'exterioritzar, sense

temor, les emocions reprimides. Dels molts valors que encarnen els contes meravellosos destacaríem en un lloc rellevant el fet que la seva freqüentació és qualificada d'estímul per al desplegament i cultiu de la imaginació, font mateixa i motor de tota creativitat. Un testimoni d'excepció, Bruno Bettelheim, opina en aquesta línia que els contes de fades «ofereixen a la imaginació de l'infant noves dimensions a les quals li seria impossible d'arribar per si sol.»

I fins aquí aquesta succinta nòmina de les manifestacions del folklore oral a les quals té accés, per al seu aliment i gaudi, l'infant. Creacions populars que lluiten per sobreviure, i que són un recurs preciós per preservar el nen de tanta sequera tecnificada, de tanta instrucció ordenacista, de tant i tant setge deshumanitzat.

A.M.

Traducció i adaptació: Roser Ros.

Bibliografia citada

1. MISTRAL, G., *El folklore para los niños*, -Revista de Pedagogía-, núm. 160 (abril 1935), p. 145.
2. CELAYA, G., *La voz de los niños*. Barcelona. Laia, 1972, p. 25.
3. GARCÍA LORCA, F., «Las nanas infantiles». *Obras completas*, Madrid. Aguilar, vol. 1, 20 ed. p. 1082-1083.
4. MEDINA, A., *Pinto Maraña. Juegos populares infantiles*, Valladolid. Miñón, 1987, vol. 1., p. 30.
5. BETTELHEIM, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona. Crítica, 1977.





educar de 0 a 6

QUAN LA VEU ES FA MÚSICA

Conversa amb ORIOL MARTORELL

Tan inseparable de la Coral Sant Jordi com de les primeres Escoles d'Estiu de Rosa Sensat, aquelles en les quals tot estava per fer a l'ensenyament, sobretot la música. Llavors ensenyava a cantar els mestres perquè aquests cantessin a l'aula amb els seus alumnes. Quasi trenta anys després ha tornat a cantar amb els mestres a l'homenatge que se li va retre des de la 27 Escola d'Estiu. Aquesta conversa tan especial recull els seus records, les seves opinions sobre el paper que la música té a l'ensenyament.

Oriol Martorell.— Als anys 60 eren moltes les deficiències que hi havia a les escoles en tots els aspectes, sobretot el musical. Rosa Sensat de seguida va pensar en la importància de reservar un espai per a l'ensenyament de la música a la seva Escola d'Estiu; s'intentava recuperar, així, aquella tradició musical dins l'ensenyament perduda arran de la dictadura. Als cursets que feia cada any a l'Escola d'Estiu per ensenyar els mestres a cantar i fer cantar, afegíem a més una estona al migdia on tothom que volgués podia participar en el cant col·lectiu. Era una activitat lúdica, però que també tenia el seu sentit pedagògic, donat que anaven sortint dubtes, consells als mestres...

Infància.— *I què és el que aporta la música als infants?*

O.M.— La música, sempre partint de la base que estigui ben feta perquè, si no, no aporta absolutament res, potencia molts aspectes de la personalitat i el desenvolupament global del nen, des de la seva sensibilitat, a aspectes més concrets com el llenguatge, la memòria, la disciplina... A més, i especialment el cant col·lectiu, té una importància educativa cabdal, és la teva participació i treball individual en relació amb els altres, amb la resta de companys, allò que fa possible la composició.

I.— *Quin és el lloc que ha d'ocupar la música dins l'ensenyament obligatori?*

O.M.— La música a l'ensenyament ha de ser tan important com qualsevol altra matèria, ni un milímetre més, ni un milímetre menys. Hem de ser tan exigents amb la música que no hem de demanar per a ella més del que demanem per als altres continguts escolars. Però al mateix temps ha d'haver-hi una coherència. Si creiem que la música és essencial en la formació de la infància

s'han d'exigir els mitjans imprescindibles perquè la seva presència a les aules no sigui mera anècdota. Tan impensable hauria de ser la frase «aquest mestre és un bon mestre, però no sap ensenyar a sumar», com aquesta altra: «aquest mestre és un bon mestre, però no sap ensenyar a cantar». I si realment ningú no creu que la música sigui essencial en la formació de l'individu, doncs treiem-la'n.

I.- *Però no tothom pot arribar a un cert nivell musical; depèn de les aptituds personals...*

O.M.- Naturalment, una cosa és l'ensenyament de la música (conservatoris, etc.), on es dirigeixen les persones amb un interès i aptitud especial per la música, i una altra la música a l'ensenyament. Però tothom, absolutament tothom, pot assolir uns mínims musicals, aprendre a cantar, a captar el ritme, els tons...; és un treball d'aprenentatge, de contacte amb la música. Les excepcions són «cas de metge», al darrera sempre trobarem mancances, problemes de desenvolupament no estrictament musicals.

I.- *Què és el que des de l'escola ha fet més mal a la música, al seu ensenyament?*

O.M.- Sense dubte, les festetes de cara als pares a fi de curs. Aquestes festetes, tradicionals a moltes escoles, fan un mal ús de la música. Després de tot un curs sense treballar aquesta àrea de manera seriosa i continuada, es demana als nens que surtin a cantar junts una cançó. I el pitjor de tot és la prepotència i la falta de sensibilitat de més d'un mestre que crida a un nen «tu calla que desafines!», aquest nen no gosarà tornar a cantar mai més.

I.- *Quina opinió li mereix la nova legislació educativa que s'aplicarà a l'ensenyament de la música?*

O.M.- La nova legislació ha posat el marc per poder millorar tant l'ensenyament de la música com la música dins l'ensenyament. Però les coses no canvien d'un dia per l'altre. És necessari millorar substancialment la formació dels mateixos mestres en el terreny musical, i abans d'això cal que la música estigui present a l'ensenyament ja des del mateix parvulari. El contacte quotidià amb la música és essencial en aquest sentit. Els mestres avui en dia sempre pateixen mancances en el terreny musical i la raó és molt senzilla. Quan arriben a les Escoles Normals i fan didàctica de les matemàtiques, el contacte amb aquesta matèria l'han tingut ja des de petits. Però amb la música no passa igual, es parteix doncs d'unes mancances importants. Per això, el que per a mi és veritablement important és que la música estigui present a l'escola des de les primeres edats, com ho estan totes les altres matèries.

I.- *En la seva relació música-escola sempre ha estat present el cant col·lectiu; ¿per què?*

O.M.- Personalment penso que la veu és un dels instruments més perfectes i alhora més íntims. Però, a més a més, s'adapta perfectament a moltes de les necessitats i dels condicionaments de la praxis escolar. És un instrument que està a l'abast de tothom, i amb ell es pot arribar a uns mínims musicals, a uns resultats immediats, de manera més ràpida que amb qualsevol altre instrument. El cant col·lectiu, d'altra banda, comporta uns valors de col·laboració molt importants a l'educació. Per últim, el mimetisme que els alumnes estableixen amb el seu professor té un bon exponent en el cant col·lectiu. Si el mestre canta bé i amb entusiasme una cançó, els seus alumnes també la cantaran bé.

Opinions recollides per Puri Biniés

Infància viatja a

MADRID

del 5 al 9 de maig
de 1993

Programa Visites a:

Escoles Bressol i altres serveis a la infància de la ciutat.

Preinscripció:

Els interessats han d'omplir la butlleta de pre-inscripció (no s'admeten per telèfon) i trametre-la abans del 19 de març a: *Infància*. Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271. 08008 Barcelona. Preu a determinar.

BUTLLETA DE PRE-INSCRIPCIÓ

Nom:

Cognoms:

Adreça:

TREBALLA A

Escola:

Adreça:

Telèfon:



escola 0-3

EXPLICAR CONTES AMB UN CODI DE FORMES I COLORS

IMMA MUYOR

Els nens de tres a quatre anys i els llibres de contes

Escotar i explicar contes és una feina que tots els que tenim ulls per mirar, orelles per escoltar, nas per olorar, boca per tastar i mans per tocar hem fet un dia o un altre, i de segur que ens ho hem passat molt bé.

Des de ben menuts hem escoltat, amb la boca més o menys oberta, la història d'aquella nena que portava sempre una caputxa de color vermell. I la d'aquell nen tan petit com un cigró entossudit a portar el dinar al pare. I també la d'aquella rateta presumida que va voler, amb molt mal seny, casar-se amb qui menys li convenia. I aquell altre... I el de més enllà.

A les nenes i els nens de la classe de les tortugues, i a la mestra, també ens agraden els contes. Jo diria que ens agraden molt. És potser de les coses que més ens agraden, tant com els gelats de maduixa i les festes d'aniversari.

És per això que aquest curs hem volgut fer-nos uns llibres de contes que recullin les històries que coneixem tan bé i que ens agrada tant d'escoltar i d'explicar.

Hem començat fent-nos el conte de la Caputxeta Vermella, a continuació el d'en Patufet i hem acabat amb el de la rateta que escombrava l'escaleta.

De ben segur que en aquests moments us estareu preguntant com els hem pogut fer, els tres contes.

Doncs, poseu atenció que ara ho explicarem.

ALLÒ QUE ELS NENS I LES NENES DE TRES A QUATRE ANYS PODEN FER

Les nenes i els nens de tres a quatre anys encara no han après a utilitzar el llenguatge escrit ni a dibuixar com ho fa la gent més gran. Saben, però, fer moltes altres coses com ara rodones que de mica en mica, i practicant molt, van convertint en sols, en persones, en animals i en objectes. Coneixen les formes més elementals com són la rodona, el quadrat, el rectangle i el triangle. Comprenen el significat d'estar a dintre i a fora, a sobre i a sota, d'estar obert i tancat. Els colors, els coneixen gairebé tots i saben quin és el seu nom i els fan servir per a moltes activitats i jocs. Comencen a tallar amb tisores, punxen, enganxen i pinten amb força domini de la mà. Però, a més de tot això, tenen molta imaginació; qualsevol cosa la poden convertir, en un obrir i tancar d'ulls, en un personatge i fer-ne una història, un objecte qualsevol pot esdevenir un element viu.

Ha estat, doncs, amb tota aquesta pila de coneixements i habilitats que posseeixen les nenes i els nens de la classe de tres a quatre anys que ens ha estat possible fer els tres llibres de contes.

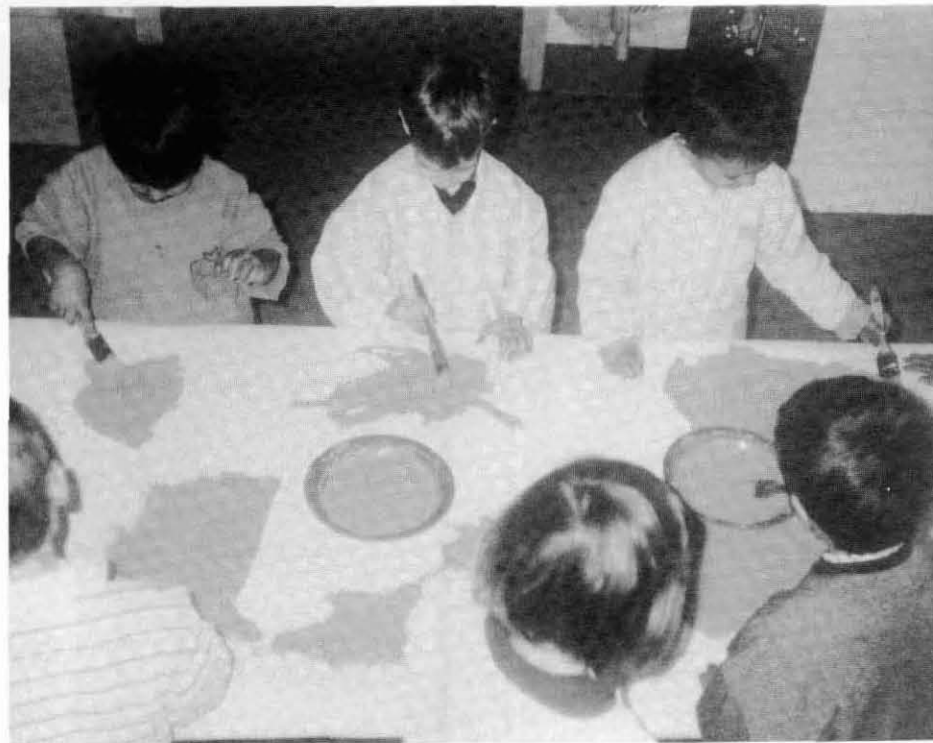
UNS CONTES EXPLICATS EN CODI DE COLORS

El llenguatge que hem utilitzat per narrar els contes és ben senzill i divertit: només ens ha calgut substituir les paraules escrites, que encara no desxifren, i les il·lustracions figuratives, que tot just comencen a fer, per un codi de colors que ells poden comprendre i utilitzar.

Aquest llenguatge, basat en un codi de colors i formes, consisteix a representar cada un dels personatges i elements importants del conte per una forma i un color.

Forma i color esdevenen un símbol. En el conte de la rateta, per exemple, la protagonista està representada per una rodona negra, el gat per una rodona gris, la finestreta per un quadrat blau cel, i així fins que cada un dels personatges de la història està simbolitzat per un color i una forma.

Les formes de colors, les combinem adequadament, seguint cada una de les seqüències narratives, de manera que podem anar desenvolupant el conte de la mateixa manera que ho fariem amb un llibre que fes servir el llenguatge escrit i les il·lustracions figuratives.



Aquest sistema té l'avantatge de deixar via lliure a la utilització del propi llenguatge i a la creació de les pròpies imatges mentals; cada un de nosaltres pot imaginar la seva rateta, el seu gat, sense el condicionant que suposen les il·lustracions figuratives, més o menys estereotipades. El codi de colors actua com a fil conductor per a la narració, per al pensament.

També cal assenyalar que només podem utilitzar aquest sistema quan l'apliquem a contes que són molt coneguts pels nens i les nenes, com és el cas dels que hem triat. Si no és així, no seria possible fer-ne una lectura correcta.

EL CODI DE COLORS PER A EXPLICAR CONTES; UNA PROPOSTA DE WADJA LAVATER

La fórmula del codi de colors per explicar contes i altres històries és d'una artista que es diu Wadja Lavater. Lavater va néixer i es va formar com a dissenyadora gràfica a Suïssa. Ha treballat sempre dins el món de l'expressió plàstica i en particular en el camp del grafisme i de la il·lustració.

Hi ha un moment en la seva vida en què les circumstàncies la porten a reflexionar sobre l'ordenació i regulació del trànsit per mitjà del codi de colors. Aquest codi és capaç, per si sol, sense ajut de paraules ni sons, de posar en marxa i aturar gran quantitat de cotxes, de persones. Aquest fet la fa adonar de la importància que té un codi quan és conegut i aplicat.

A partir d'aquesta constatació es planteja canviar alguna cosa en el camp de la il·lustració. Introdueix el codi de colors, perquè, segons les seves paraules: «El codi en pictogrames es pot llegir sense que ni l'època ni la nacionalitat ni l'edat tinguin cap importància». (V. «INFÀNCIA», núm. 65 maig-juny 1992.)

Un taller de contes a la classe

Per confeccionar els nostres llibres de contes fem els passos següents:

a. En primer lloc instal·lem a la classe un taller de plàstica, on pintem, en petits grups, grans superfícies de paper amb tots els colors que necessitem per representar cada un dels personatges i elements més significatius dels contes.

En el conte de la Caputxeta pintem paper vermell per representar la protagonista, color blau per la iaia, color groc per la mare, color negre pel llop, color marró pel caçador, color verd pels arbres del bosc i color taronja, que aconseguim barrejant pintura groga i vermella, per representar el foc.

Per realitzar el conte d'en Patufet utilitzem els mateixos colors que en el de la Caputxeta, però en aquest cas simbolitzen uns altres personatges. El color ta-

ronja representa en Patufet, el groc la mare d'en Patufet, el vermell el pare, el verd la col, el marró el cistell, el negre el bou i el blau la pluja.

Per últim, en el conte de la rateta introduïm més colors, ja que intervenen un major nombre d'elements i personatges. En aquest cas el color negre representa la rateta, el color gris el gat, el color blau el dineret, el marró els pinyons i les avellanes, el taronja l'escombra, el vermell el llacet, el rosa el porc, el verd el gall, el groc el gos i el blau cel la finestra.

b. Seguidament retallem els papers de colors donant-los forma rodona, quadrada i rectangular de diferents mides.

c. Fem la composició de les seqüències dels contes.

d. Ordenem les seqüències i les posem dins una carpeta-portafolis de plàstic transparent que ens permet manipular els contes sense embrutar-los ni trencar-los.

e. Posem fulls de paper en blanc al final de cada conte per tal que les famílies de les nenes i els nens anotin el seu parer, quan aquests portin els contes a casa.

Aquest és el procediment que seguim per elaborar cada un dels contes; no els fem, però, tots tres a l'hora.

COLOR I FORMA SIMBOLITZEN UN PERSONATGE

El primer conte que fem és el de la Caputxeta i un cop el tenim acabat ens donem per ben satisfets.

Ara tenim que uns colors i unes formes han esdevingut els símbols dels personatges del conte; les nenes i els nens els identifiquen en el seu llibre, però també en el seu entorn immediat d'una manera natural i espontània.

Aquesta identificació tan clara que fan els nens i les nenes m'empeny a creure que no és convenient utilitzar el codi per a explicar altres contes, ja que podrien confondre's.

És per això que em sorprenc molt quan, un dia, tot explicant el conte d'en Patufet, són ells mateixos els que inicien el joc de relacionar colors amb personatges tal i com havíem fet amb el de la Caputxeta, de manera que el bou esdevé de color negre, la mare groga, el pare vermell... i així fins a construir, sense voler-ho, una nova relació i, a partir d'aquí, elaborem un nou conte.

Amb la realització del segon llibre queda clar que han entès molt bé el mecanisme de relació color-personatge i que es pot utilitzar en dos contes dife-

rents sense que els nens i les nenes confonguin l'un amb l'altre. Finalment provem amb el de la rateta.

Fem la correspondència color-personatge, la memoritzen, la fan servir sense equivocar-se i elaborem el tercer llibre.

ALTRES ACTIVITATS QUE FEM PARALELAMENT A L'ELABORACIÓ DELS CONTES

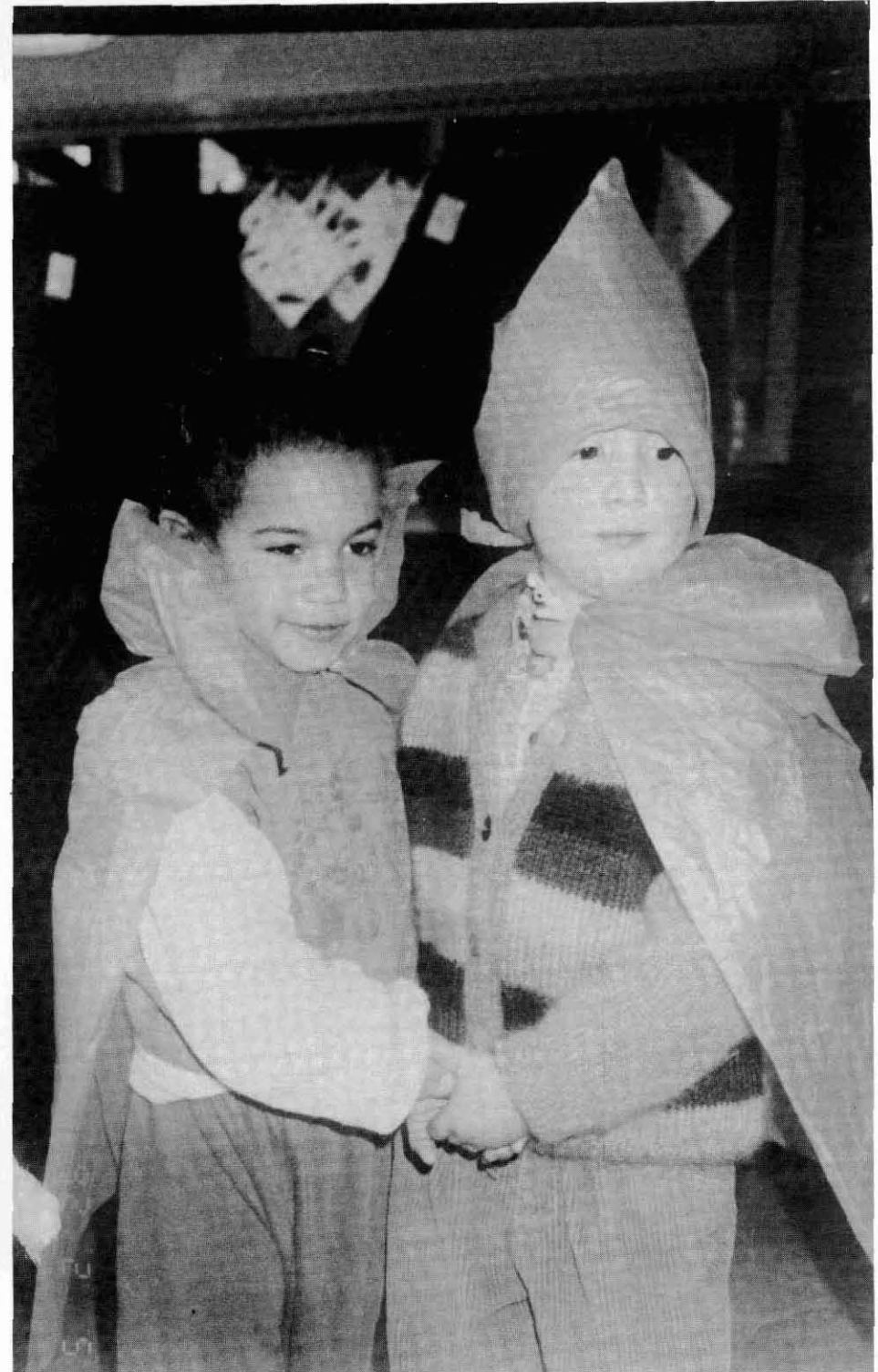
- a. Escoltem i expliquem contes.
- b. Observem com diferents autors han il·lustrat els contes de la Caputxeta, d'en Patufet i de la Rateta.
- c. Fem dibuix lliure i moldegem plastilina utilitzant el codi de colors per a representar personatges i seqüències dels contes.
- d. Juguem a disfressar-nos, i ens convertim en els diferents personatges dels contes. Utilitzem la roba i el paper de color com a símbols per identificar-nos-hi.
- e. Juguem a buscar objectes i joguines segons qualitats de forma i color.
- f. Classifiquem objectes i joguines segons les seves qualitats de forma i color.
- g. Seguim circuits respectant consignes que tenen en compte el color, les formes geomètriques i la situació a l'espai.
- h. Juguem amb els instruments musicals tot identificant-los amb els diferents personatges del conte de la Caputxeta.
- i. Expliquem i mostrem els contes als nens de les altres classes.
- j. Portem els contes a casa per ensenyar-los i explicar-los a la família.

La participació de les famílies

Cada nena i cada nen de la classe ha portat els llibres de contes a casa seva per mostrar-los i explicar-los a la família. El pare o la mare, a la vegada, escriuen en el llibre el seu parer sobre la narració que en fa el seu fill o la seva filla i el tornen a l'escola on llegim el que en pensem.

Els llibres de contes han esdevingut així un vehicle de comunicació entre els uns i els altres. Per mitjà d'ells hem establert un diàleg molt enriquidor per a tots plegats.

A continuació transcriu alguns d'aquests comentaris.





«L'Elena ha arribat molt contenta i explica el conte a tothom que se li posa al davant.

Abans d'explicar-lo fa la presentació dels personatges i després explica la història sempre igual, entonant frases i paraules. Val a dir que l'entonació coincideix perfectament amb el fil de la narració.

Crec que val la pena dir que assimila perfectament les formes rodones, que només es distingeixen pel color, amb els personatges del conte, però, alhora, és conscient que són rodones i si li preguntes: "Això és un gall?" diu "No, però és un conte i aquesta rodona representa el gall".»

«En Jordi ha portat el conte a casa com si fos una joia, i no ha parat d'explicar-lo tot el camí fins arribar a casa. Exigint la nostra atenció, recalcant molt el significat de cada rodona i de cada signe dient: "Això és una rateta, veus al costat ho diu. Això és un gat, pel color..." Pensem que el fet de crear una relació de color i formes amb un personatge és molt positiu per als nens i per al nostre molt més. Li costa molt d'expressar-se i parlar i ens ha explicat el conte amb tot luxe de detalls, no hi faltava ni el gest ni l'entonació.»

«Hola!, em dic Aida, tinc set anys i soc la germana de l'Omar. El meu germà avui en arribar de l'escola ens ha explicat aquest conte; el conte ja el sabíem però la seva explicació ens ha deixat amb la boca oberta.

El llibre que ens ha explicat era molt maco ens ha impressionat molt.

M'agradaria que en fèssiu més com la Blancaneus i els set nans o la Bella dorment, contes d'aquests infantils.

Però el conte que ens ha explicat era molt maco, ens ha agradat molt.»

«La Corina me ha contado el cuento nada más llegar, me lo ha contado muy bien en catalán. Intentaba confundirla con el cazador y el lobo pero los distinguía muy bien.

Lo ha contado muy entusiasmada y no me dejaba ni tocar el cuento. Espero que otro día me cuente otro, porque el del Patufet y el bou también le gusta mucho.»

«La Mireia, com sovint us comento, no m'explica mai res del que fa a l'escola, ni tan sols quan li faig preguntes. Però aquesta tarda, en arribar la Mireia a casa, se m'ha assegut a la falda i ràpidament he bagut de deixar el que estava fent perquè ella tenia pressa per explicar-nos el conte. L'ha explicat amb detalls i amb una mica de vergonya.

Quan ha acabat l'explicació ha agafat uns papers i ha començat a confeccionar un altre conte seguint la mateixa tècnica: primer ha dibuixat una rodona marró i l'ha pintat de dintre, després ha fet el mateix amb el color vermell, el verd... i d'aquesta manera ens ha anat explicant el conte: "...i el negre es menjava el vermell..."»

Tots aquests comentaris de les famílies han estat, a la vegada, una font molt

rica d'informació de cara a l'avaluació. Tenen el valor d'unes observacions fetes a distància, sense cap mena d'implicació personal per la meua part. Això m'ha permès fer una anàlisi i una valoració del treball molt més àmplia i objectiva. En ells he trobat elements de reflexió que són molt particulars de cada nen i d'altres que són més generalitzats. En tots ells es poden establir unes constants: l'interès de les nenes i els nens per ensenyar i explicar els contes, la gran estima i satisfacció que mostren pel seu treball; els llibres, el domini del codi per a desenvolupar la narració, la idea, més o menys clara, del valor simbòlic dels signes del codi i la seva utilitat per a explicar coses.

Una valoració general d'aquesta experiència

Ha estat de la mà dels contes, aquestes històries tan properes a nosaltres que sentim des del bressol i anem incorporant a la nostra vida, sense ni adonar-nos-en, que hem fet una incursió en el camp dels llenguatges i la comunicació, agafant totes i cada una de les seves àrees: llenguatge oral, simbòlic, escrit, plàstic, musical i matemàtic.

Aquest treball que va començar amb la pregunta: Servirà el codi de formes i colors per als nens de tres a quatre anys?, ens ha donat la resposta i també moltes d'altres. Ens ha permès, mentre les trobàvem, passar-ho d'allò més bé. Ha estat realment gratificant i molt satisfactori per a tots aquells que hi hem participat directament o indirectament, tant pel procés de realització com pel resultat final.

Aquesta feina ens ha permès, a tots, créixer una mica més en coneixements, capacitats i en la pròpia autoestima.

Ha fet que entre nosaltres s'estrenyin els lligams d'afecte i de respecte mutu.

Ens ha ensenyat a ser més creatius, comunicatius i oberts.

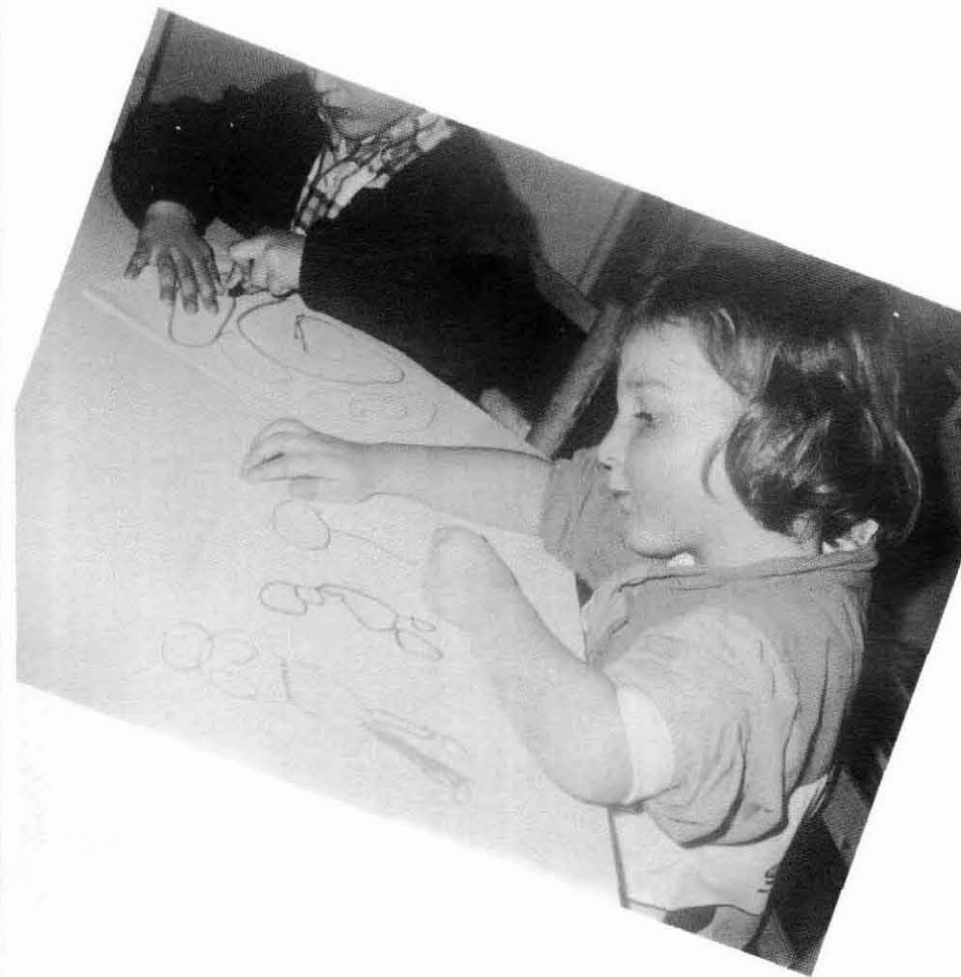
Ens ha servit de canal per a establir un millor nivell de comunicació entre tots aquells que configurem l'escola: nenes i nens, pares i mestres.

Ens ha obert portes i ens ha deixat entrar una pila de projectes i expectatives. Ha estat un bon començament per a continuar treballant.

I.M.

Bibliografia

LAVATER, W., *"La petite chaperon rouge"*. París. Adrien Maeght, 1965.
NUSS, N., *Els llibres de Warja Lavater*, "Infància" núm. 65 (maig-juny 1992).





escola 0-3

ESCOLA-FAMÍLIA, RESPONSABILITAT COMPARTIDA

Per oferir un ambient educatiu, segur, ric, estimulant i optimitzador de les potencialitats de l'infant cal incidir en els seus principals contextos de vida. Aquests per als nens petits són generalment la família i l'escola bressol.

Tradicionalment, els mestres dels petits han considerat fonamental el contacte diari amb els pares, les entrevistes prèvies a la incorporació del nen a l'escola, la seva participació en les festes,... sense posar en dubte, però, que són els mestres els que han de decidir, proposar i informar del que es fa a l'escola. El paper dels pares s'ha entès més com a participació que com a corresponsabilitat, confrontació, diàleg,... i del que es tracta no és de fer coses per als pares, sinó amb els pares. És de vital importància potenciar una cooperació real entre ambdues parts, és a dir, com diu J.P. Pourtois, un «partenariat» entre pares i professionals en el qual el professional no és necessàriament sempre el millor informat ni el més competent.

En aquesta línia se situa el Projecte Context Infància –promogut i finançat per l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona i la Fundació Bernard van Leer– que, des de 1990, treballa conjuntament amb pares i mestres amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'educació dels infants de la Zona Franca.

En diverses escoles bressol i parvularis s'ha iniciat la reflexió sobre les relacions entre l'escola i la família.

En aquests centres s'han desenvolupat camins i estratègies diferents, perquè diferents són els mestres, pares i nens que configuren cada escola, però tots ells tendents a aconseguir fer realitat la coparticipació de pares i mestres en l'educació dels infants.

MONTSERRAT JUBETE

L'escola bressol Bellmunt està situada a la Zona Franca i concretament al barri del Polvorí. És una escola amb una llarga tradició d'atenció i cura dels infants d'aquest barri, en el qual fa més de 25 anys que fou creada. Actualment acull 38 nens i nenes de 0 a 3 anys, fills de famílies modestes dels voltants, algunes d'elles amb una problemàtica social important. L'equip feia temps que intentava fer efectiva la participació dels pares en la vida de l'escola (sopars, festes,...), però, segons que elles mateixes deien, mai ho hi havien acabat de reeixir.

Fa dos anys, es va decidir centrar el Pla de Treball de l'escola en la reflexió sobre el tema «Escola-Família responsabilitat compartida». S'inicià el tema debatent quin era el paper que, segons les mestres, uns i altres hi havien de tenir, què es volia millorar i quins objectius es volien assolir.

El debat ens va portar a definir que es volia aconseguir *una implicació real dels pares en l'escola i establir línies d'actuació conjunta respecte a l'educació dels nens* i que per aconseguir-ho era necessari *acollir els nens i les nenes i les seves famílies, compartir concepcions i «sabers», oferir canals de participació i comunicació, aportar i acollir iniciatives i orientar els pares en aquells temes en què tenen competència.*

Per ser conseqüents amb tot el que hem esmentat es consultà els pares per demanar-los la seva opinió i convidar-los a fer suggeriments. Les respostes foren unànimes, ens demanaven més informació sobre el que feia el seu fill a l'escola, desitjaven tenir l'oportunitat de veure'l com es movia en un ambient diferent del de casa, «veure'l per un forat» i poder constatar personalment que fa tot el que diàriament li expliquen les mestres.



Una dada ens va fer reflexionar: la gran majoria de pares manifestaren desconeixement en què podien participar o col·laborar a l'escola, sense que això significués que no estessin disposats a fer-ho, ja que gairebé tots s'oferien a col·laborar en «lo que haga falta». Calia, doncs, definir els termes de la relació entre pares i mestres.

És evident que no resulta senzill canviar d'un dia per l'altre el distanciament que ha marcat, durant generacions, el contingut de les relacions entre mestres i pares, i que ha dificultat el diàleg i la col·laboració. Es tracta de trobar el rol i les responsabilitats de cadascú en aquest diàleg, «*la qüestió avui no és tant saber si hi ha un lloc en l'escola per als pares, sinó saber quin podria ser el seu lloc*» (Montandon, 1991).

El procés envers la cooperació escola-família l'han de fer plegats pares i mestres i els camins per arribar-hi poden ser molts i diversos.

Es va decidir reemprendre el tema, durant aquest curs 1991-92, abordant els objectius ja esmentats a partir de dos eixos:

a) *Anàlisi i reflexió* sobre com són les relacions mantingudes habitualment amb les diferents famílies durant les entrades i sortides dels nens (un dels canals de comunicació més valorats, tradicionalment, a l'escola bressol).

La finalitat d'aquesta reflexió era establir objectius, límits i condicionants d'aquests contactes i definir i optimitzar la intervenció dels mestres envers la coresponsabilització.

b) *Creació d'un taller de contes*, adreçat a les mares, a través del qual se les podria conscienciar sobre la importància del conte i motivar les interaccions entre adults i infants, orientar sobre com explicar contes i afavorir la implicació dels pares en les activitats de l'escola.

La filosofia de fons responia a l'interès a acollir els diferents «sabers» familiars i posar en relleu la importància dels pares com a primers educadors.

Les entrades i sortides dels nens i les seves famílies, mite i realitat

L'anàlisi i reflexió sobre el contingut d'aquests moments de contacte entre pares i mestres s'inicià amb una abocada de les idees prèvies i diferents concepcions que sobre aquests tenia cadascú. Del debat i la confrontació sorgiren els objectius desitjats i la descripció del que es considerava l'actitud més adequada de l'educador per aconseguir-los i atendre correctament les demandes de pares i nens.

Entrades i sortides responen a un mateix objectiu, si bé hi ha petites diferències pel que fa a qui dona i qui rep la informació (a l'entrada és sobretot la família qui normalment informa o comenta els fets més rellevants, mentre que a les sortides correspon a la mestra o el mestre informar a la família): crear un pont de confiança entre pares i mestres que, a més de garantir els intercanvis

i la comunicació quotidiana, dona seguretat al nen, el qual viu positivament la cordialitat dels contactes i l'acord entre els diferents adults que tenen cura d'ell.

Es considerà important que el mestre o la mestra:

- rebí i acomiadi individualment cada nen i qui l'acompanya;
- estableixi un contacte cordial i un intercanvi breu i concís d'informació amb cada pare;
- faciliti la «separació» entre l'adult i l'infant, acollint el nen i incorporant-lo en l'activitat del grup o individual;
- faciliti la «retrobada» del nen amb qui el recull, prevegi no iniciar activitats en el moment de sortida, recordi al nen la immediatesa de l'arribada dels pares, avis,...

S'evidencià l'existència de condicionants que dificulten en la realitat aquests propòsits, com per exemple:

- el temps de què disposen els pares en deixar els fills a l'escola (o el temps de què disposen els mestres quan aquells vénen a recollir els nens);
- el nombre de nens i nenes que hi ha en el grup quan n'arriba un altre;
- el nombre de pares i nens que arriben alhora;
- els nens que no vénen mai acompanyats per un adult.

....

Tots aquests factors han de ser tinguts en compte a l'hora d'organitzar el temps, l'espai i l'activitat, per poder trobar solucions que permetin mantenir el contacte amb cada família.

S'observà, a través d'enregistraments videogràfics realitzats en diferents grups, com eren les relacions entre mestres i pares quan aquests acompanyen el fill al matí i es confrontà el que s'observava amb el model teòric descrit anteriorment. Una de les primeres constatacions fou que s'anomenava els pares fent referència al fill (*arriba la mare d'en Joan,...*) i que en arribar es saluda el nen pel seu nom, però, els pares no. En ocasions la informació que es dona a l'adult pren la forma d'un diàleg a través del nen: «*digues-li a la mare que avui has tingut un dia una mica tonto!*» i els pares responen d'igual manera, «*digues a la Pilar que t'has fet pipí a la nit!*». Incloure el nen en la conversa és positiu, però cal vetllar perquè això no dificulti el diàleg directe entre els adults responsables de l'educació de l'infant.

S'observà també que no era possible mantenir converses llargues amb els pares en aquestes ocasions, perquè en general el mestre ha d'estar disponible a la totalitat del grup, els pares arriben amb el temps just de deixar el seu fill per anar a complir altres obligacions, etc. El mateix succeeix a la tarda, ja que si bé els pares ja han plegat de la feina, o bé han d'anar a recollir altres fills o bé són els mestres qui, al final de la seva jornada laboral, disposen d'un temps limitat per al diàleg i l'intercanvi.

L'anàlisi de la realitat permeté veure què calia modificar, i establir estratègies dirigides a fer que el contacte diari entre pares i mestres sigui cordial i fluid i ajudi a construir una relació fonamentada en el respecte, la tolerància i la col·laboració.

Ens reafirmà que no era oportú confiar que la relació escola-família es basés exclusivament en aquests contactes quotidians, ja que la realitat ens evidencia que són molt breus. Cal preveure altres moments en els quals es pugui compartir informació i establir línies d'actuació conjunta de pares i mestres, orientades a facilitar el desenvolupament de l'infant (entrevistes personals, reunions periòdiques,...).

Taller de contes per a mares i mestres

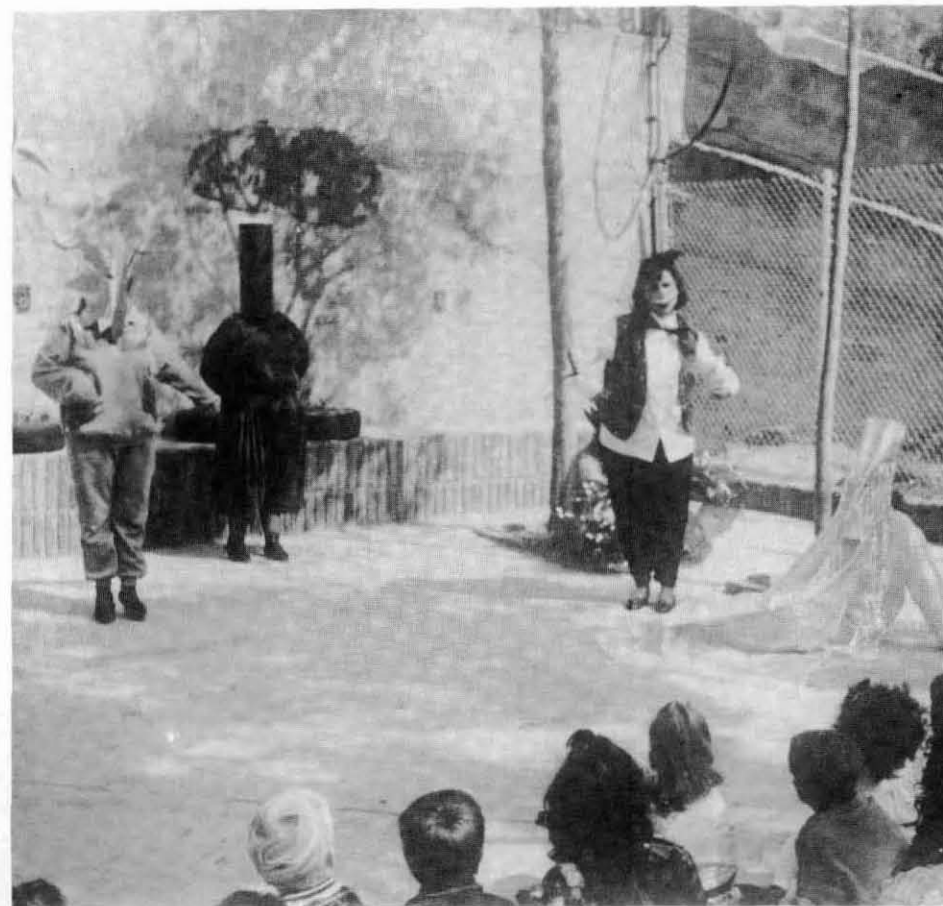
Vet aquí que,...

L'entusiasme d'un grupet de mares de l'escola, després d'assistir a una xerrada sobre el conte, i el treball que sobre ell es fa habitualment a l'escola, va suggerir la idea d'estirar d'aquest fil i proposar un taller per a mares i mestres sobre el «com» i el «perquè» dels contes, portat per algú tan savi i entranyable com Carme Aymerich.

L'objectiu era que pares i mestres treballessin colze a colze, en pla d'igualtat, fora dels rols habituals. Es volia que tothom perdés la por a explicar contes, que es retrobés el gust per dedicar una estona als petits, deixant-se atrapar en la meravellosa tela d'aranya que es va teixint entorn a l'oient i al narrador; que les mares es decidissin a entrar a les classes per explicar els contes que coneixen o que han inventat, que els escrivissin i confeccionessin per als seus fills, que es prenguéssin consciència de la importància dels pares i mares com a primers educadors...

Amb tot aquest farcell d'objectius es va demanar la col·laboració de Carme Aymerich i es va començar a «posar fil a l'agulla». Cartells a cada classe, divulgació de la proposta, engrescada general,... i per fi, a finals de gener, s'inaugurà el taller. Les mares finalment disposades a participar-hi no foren moltes, però han estat constants. Es va començar parlant de quins eren els contes que sabien, quins «recordaven» de quan eren petites i qui els les explicava,... Sovint cal retrobar les pròpies vivències o sensacions per després ser capaç de transmetre-les.

Les trobades foren quinzenals, dia a dia s'anava perdent la por al ridícul, al «jo no en sé» i fins i tot qui mai no havia sentit i explicat un conte va acabar trobant-hi el gust i inventant-se'ls. Es va decidir escriure'ls. Tothom hi va col·laborar, les àvies aportant aquells detalls que les mares ja no recordaven sobre aquest o aquell final, els germans grans que «van més forts» en això d'escriure en català en la redacció, el pare que sap dibuixar en les il·lustracions,... fins i tot alguna mare que pel seu horari no podia assistir al taller ens va fer arribar el seu conte. Va arribar el moment que entressin a les classes a explicar-los





als nens; estaven una mica nervioses, però, tan contentes, que van decidir també representar-ne un dels que més èxit havia tingut des del principi, el «Gallo Kirico», per St. Jordi. Era el conte idoni per a dramatitzar. Tots els protagonistes eren animals o elements prou coneguts pels nens, la trama senzilla i repetitiva,... perfecta per als petits!!

Van començar els assaigs, la preparació de disfresses i decorats,... i el dia de l'estrena l'èxit va ser tal que «el públic enardit va demanar un bis». Els nens i les nenes van ser molt feliços veient les seves mares a l'escola explicant contes, fent teatre,... i sobretot van captar que pares i mestres feien coses conjuntament, que es posaven d'acord, que se'n parlava a casa, que la mestra estava al corrent i mencionava aquell conte que només la mare li explica,...

I... conte contat, conte acabat,... de moment, és clar, perquè la via de cooperació ja és oberta i cal anar treballant per continuar la tasca iniciada.

Experiències com aquesta pot semblar que continuen propiciant un tipus de participació dels pares poc compromès per a l'escola, ja que no afecten, a primer cop d'ull, àmbits històricament del domini dels mestres, però no és així. Els pares s'han sentit part activa de l'escola, pares i mestres han col·laborat amb un objectiu comú i s'han establert canals de comunicació en els quals no sempre són els mestres els que «saben».

La reflexió sobre la pròpia pràctica permet millorar-la sempre que s'està disposat a canviar-la, a considerar les iniciatives dels pares, disponibles a una cooperació que permeti acordar línies d'actuació a casa i a l'escola per a cada nen, acollir els oferiments de col·laboració dels pares, fer lloc a l'escola pel seu «saber» (el pare que «entén d'ocells» i ho explica als nens, l'avi que ens ensenya com tenir un bon hortet, la mare que té unes hores per ensenyar-nos a construir titelles,...), escoltar els punts de vista i valors de «l'altre» i compartir intencions i finalitats...

Fer de pare i fer de mestre són coses diferents, però, la consciència d'aquesta diferència no ha d'impedir la paritat en un diàleg que reverteix en una millor educació dels infants. No fa gaire el professor J.P. Pourtois ens recordava que «el "saber" no és únic, els investigadors, els mestres són posseïdors de "saber", però també els pares posseeixen un "saber" lligat a la quotidianitat. Els experts posen a disposició dels pares el seu "saber" sobre les necessitats i característiques evolutives dels nens, del que es tracta és de poder contrastar les diferents percepcions i concepcions que sobre els nens tenen uns i altres».

M.J.

Membre de l'equip del Projecte
Context Infància

Qui s'apunta al reciclatge de materials? Reciclem paper!



Així doncs nosaltres també podem fer servir els papers dels regals per canviar i millorar els colors de la classe, i si retallem les figures d'alguns papers i els enganxem damunt d'un cartró podem fer els jocs de percepció de la classe:

- aparellaments,
- seriacions,
- tries,
- associacions.

Les nostres àvies aprofitaven el paper de diari o el paper fi, per:

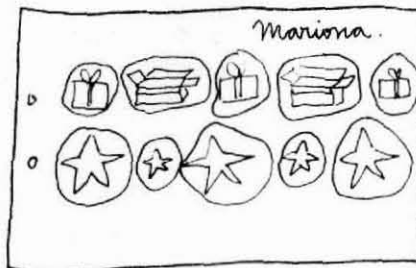
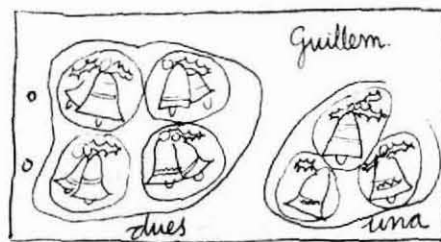
- folrar calaixos, llibres o torretes,
- pantalles i guarniments per als llums,
- guarnir les lleixes de la cuina o dels armaris de la roba.

I fer un bon estalvi de gomets, retallant les flors, les figures etc. dels papers en formes regulars, els nens tindran gomets -sense goma, es clar- de colors i virolats i podran fer:

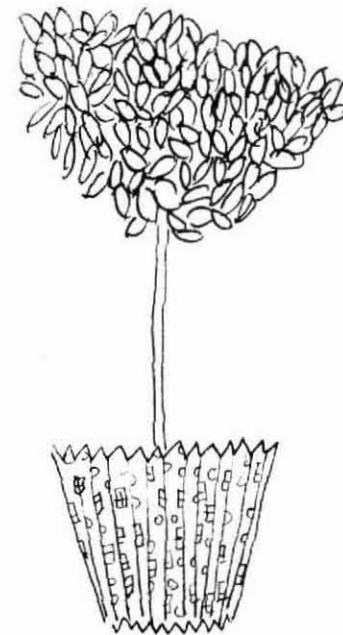
- seriacions,
- classificacions,
- mosaics,
- treballs de situació en l'espai dins-fora, o dret-revès,...

Per retallar tot això, pots aprofitar aquests capvespres d'hivern tan llargs.

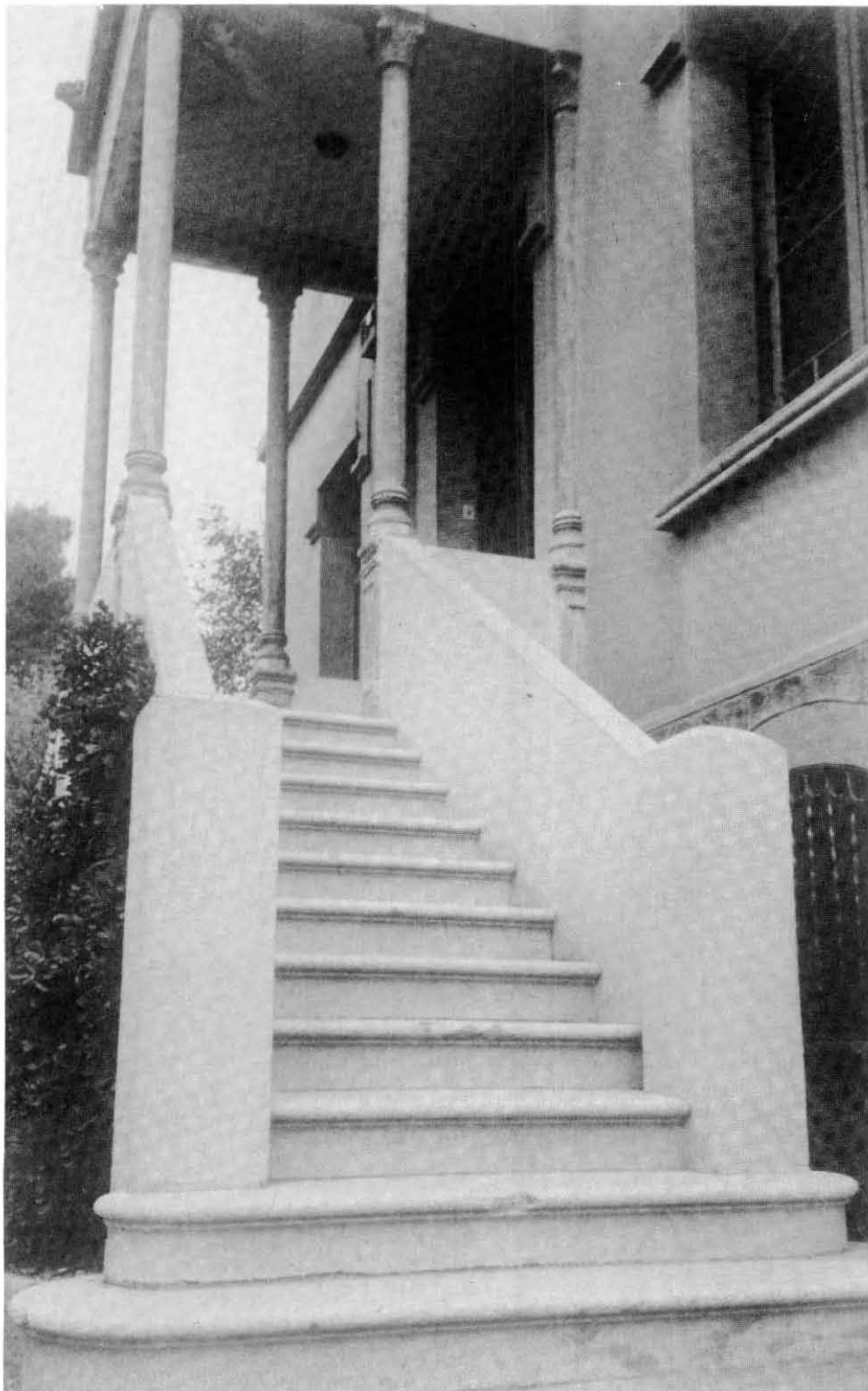
I recorda que avui d'aprofitar se'n diu, reciclar.



Després de festes, qui més qui menys, ha rebut uns quants regals, i tots ells, segur que ben embolicats amb papers de mil colors. Aquests papers són tan bonics que moltes vegades costa una mica d'esquinzar-los i encara més llençar-los, però si tens el costum de guardar-los et poden fer un bon servei.



M. Àngels Ollé i Romeu



escola 3-6

ESTRENEM ESPAIS PER AL PARVULARI

ALBA BONASTRE. ROSA MARIA GORDO.
ROSA MARIA PALLARÈS. M. DOLORS PRUNS

Plantejament inicial

El curs 1982/83 nasqué l'Escola Municipal La Sínia a Cerdanyola del Vallès. La nostra escola és fruit de les accions portades a terme per l'APA, l'Ajuntament i la Inspecció en el moment en què els titulars de l'escola –que fins aleshores havia estat privada– varen decidir tancar el centre. L'Ajuntament es féu càrrec de l'edifici i de l'alumnat i va contractar un nou equip de mestres per tal de tirar endavant un engrescador projecte d'escola municipal.

Començarem la nostra tasca partint, entre d'altres, de la necessitat de gaudir d'espais adequats –els que hi havia eren insuficients per a un parvulari i una EGB de doble línia–. Vàrem tenir un objectiu prioritari: el parvulari havia d'estar separat de la resta de cicles. Aquest objectiu era compartit per l'APA i el claustre i vàrem proposar a l'Ajuntament traslladar el parvulari a una torre dels anys 20 situada a 50 metres de l'escola. L'Ajuntament va comprar la torre el curs 1984/85 i a partir d'aquell moment començarem a pensar en l'adequació dels espais per al parvulari. Comptàvem amb un condicionant clar: només podíem modificar els espais interns, ja que la torre estava catalogada dins del *Pla Especial de Protecció del Patrimoni Arquitectònic* i calia respectar l'exterior.

Durant el primer any vàrem compartir la torre amb el cicle inicial d'una altra

escola, la qual cosa volia dir que només vàrem poder utilitzar la primera planta i la planta baixa. A partir del segon any vàrem poder utilitzar també la segona planta.

La bona entesa entre les mestres que vam elaborar el projecte inicial va ajudar a fer una bona planificació i adequació de la torre, respectant els espais originals i mantenint-la com una casa. Només vam remodelar el que era adient a les necessitats dels nens i nenes de parvulari. D'aquesta manera vam aconseguir un espai tranquil que *dóna seguretat i una bona convivència* entre les persones que el compartim. En el nostre projecte de remodelació vàrem respectar les *característiques ideals* per a espais escolars com són la polivalència, la possibilitat de modificacions i ampliacions i un cost econòmic el més baix possible.

El projecte dins el PEC

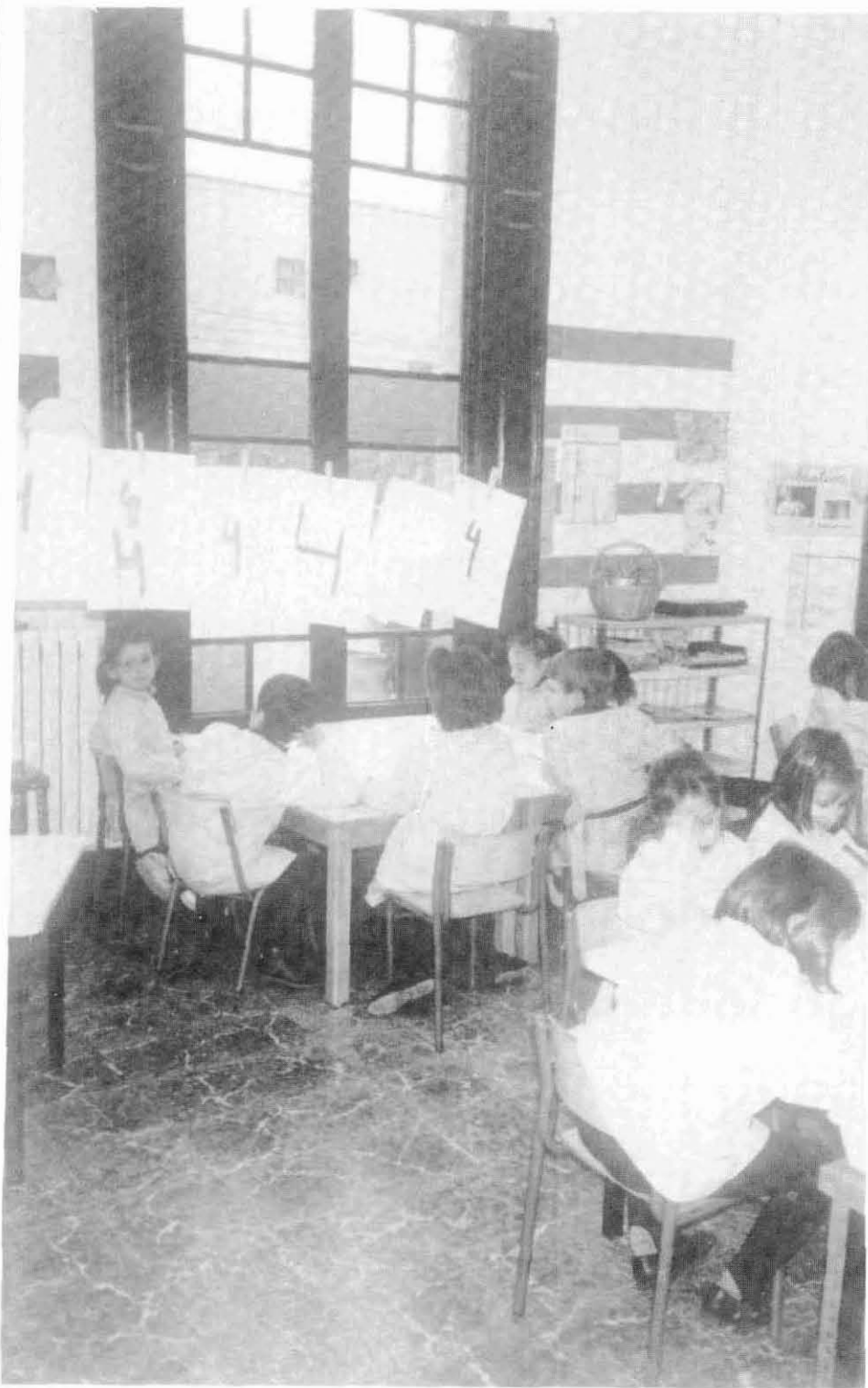
L'adequació dels espais no pot dissociar-se en cap moment dels objectius que l'escola pretén aconseguir. I és per aquesta raó que totes les modificacions i adequacions d'espais dutes a terme al parvulari han respectat i han intentat possibilitar la consecució dels objectius establerts en el nostre Projecte Educatiu de Centre.

Entre aquests objectius trobem: potenciar una educació d'integració i de respecte a la individualitat i a la diversitat; *promoure la iniciativa*, la col·laboració, l'equilibri emocional i l'autonomia personal, ajudar a establir i mantenir *relacions personals positives*, desenvolupar hàbits saludables quant a l'alimentació, la higiene, l'exercici i el repòs; fomentar la capacitat d'observació, d'anàlisi i de crítica... Si volem aconseguir aquests objectius tan sols ens cal posar a l'abast dels nens i nenes les possibilitats per aconseguir-los i aquestes no rauen tan sols en el material didàctic que s'utilitzi, ni en els recursos humans dels quals disposem. Entre aquestes possibilitats hi entra de manera especial l'espai en el qual hem de desenvolupar la nostra tasca d'ensenyament-aprenentatge de manera conjunta, i això vol dir que sense uns espais que permetin treballar i viure d'una determinada manera és difícil aconseguir els objectius pretesos. Qualsevol aspecte a modificar o canviar dins l'espai de l'escola ha d'estar d'acord amb objectius del PEC; l'espai forma part de l'escola com a mediador d'aprenentatges i de relacions i, per tant, és important tenir-hi molta cura i no conformar-nos amb el que tenim si preveiem que això serà un factor limitador o un hàndicap per al desenvolupament de la vida escolar.

Aspectes valorats a l'hora d'adequar els espais

L'organització de l'espai és essencial per tal d'afavorir diferents tipus d'activi-





tats, de relacions, de situacions i d'experiències. Era important contemplar la possibilitat de gaudir d'espais que permetessin diferents tipus d'activitats: individuals, col·lectives, de petit grup, de grup classe, d'interclasses, d'internivells...

Vàrem valorar les finalitats pedagògiques dels espais comuns: cada grup disposa del seu espai-classe i també d'un espai compartit amb l'altre grup del seu mateix nivell, en el qual es duen a terme unes activitats molt concretes: dibuix, fang, pintura, joc simbòlic (cuina, metges, nines...).

L'estructuració havia de ser flexible, amb elements mòbils que poguessin ser utilitzats de diferents maneres; hem transformat, suprimit i modificat espais en funció de les necessitats.

L'ornamentació havia de ser motivadora, amb molt atractiu sensorial. Vàrem respectar l'ornamentació originària de la casa: les rajoles modernistes amb dibuixos de colors, que arriben a mitja alçada de les parets del que avui és un espai classe; els sostres alts, amb dibuixos i sanefes, les finestres amb petits vidres de colors, les portes altes de dues fulles i de vidres gravats. Gràcies al fet d'haver mantingut les característiques pròpies d'un habitatge, l'ambient que es respira al parvulari s'assembla força al d'una casa gran, i aquesta és la raó per la qual es viu en una atmosfera tranquil·la i acollidora.

Seguint amb aquesta línia, fins i tot es va mantenir la banyera, molt gran, amb la seva rajoleta antiga, en el mateix lavabo que utilitzen els nens i nenes.

Calia aprofitar també els recursos que hi ha en l'espai exterior per tal que fossin qualitativament equiparables amb les activitats que es fan a l'interior: els arbres, un racó en el qual s'ha fet una taula, un banc i armaris d'obra per a la fireta, el sorral, jocs amb diversos materials,...

Dificultats i canvis posteriors

El fet que marxessin els dos grups de l'altra escola, que fins aleshores havien ocupat la segona planta de la torre, va oferir-nos l'oportunitat de comptar amb dos espais més per al parvulari. Un d'ells, el més gran, el vàrem adequar com a sala de psicomotricitat. Vam condicionar-lo, tot recobrint el terra amb suro, instal·lant-hi espatlles i escales fixes. Aquest espai també l'utilitzem per a fer-hi les sessions de música. L'altra aula ens va donar la possibilitat de poder fer-hi les sessions de reforç de llengua per al nivell de P-5. El fet de desdoblir els grups requeria un altre espai. Amb unes quantes cadires i taules vam tenir-lo llest. Aquest espai també és utilitzat com a aula d'educació especial i logopèdia.

No és fins el curs 1990/91 i després de temps de reflexionar-hi que ens deci-

dim a oferir el servei de menjador a l'escola per als més menuts (la nostra no disposa, de moment, de menjador i els nens i nenes s'han de traslladar diàriament amb autocar a una altra escola). És així, doncs, que afegim una funció més a la fins llavors només aula de reforç-E.E. Va caldre, però, fer algunes modificacions, com ara enrajolar les parets fins a mitja alçada (per facilitar-ne la neteja), enderrocar un gran dipòsit d'aigua per instal·lar-hi la cuina i fer reestructuracions en els lavabos (més piques) per adaptar-los a les necessitats de tots els nens i nenes que n'havien de fer ús (rentar-se les mans abans i després de dinar, la cara i les dents).

En aquell mateix curs, es van incorporar al parvulari un grup de nens i nenes de tres anys. És d'aquesta manera que vam haver de cercar un lloc adient per convertir-lo en zona de descans per a tots aquells nens i nenes que necessiten reposar en acabar de dinar. L'aula de psicomotricitat semblà ser la més adient, donada la proximitat al menjador i la possibilitat de posar-hi armaris penjats per guardar els matalassos i els sacs.

El curs 1991/92 s'acull un altre grup classe de P-3, la qual cosa fa que tornem a buscar solucions per donar-li cabuda, comptant amb els mateixos espais de què disposàvem fins aleshores i sense possibilitats d'ampliacions exteriors. Vam desestimar algunes propostes (com la de posar entresolats per disposar de més espai) i, finalment, després de tirar alguns envans de la planta baixa a terra, vam aconseguir gaudir de dues aules per als nens i nenes de 3 anys. Tot el que calia fer a partir d'aquell moment era dotar la nova aula amb mobiliari adequat a les mides dels nens i nenes (durant un curs vam aprofitar el que ja teníem) i remodelar i condicionar els lavabos i els wàters.

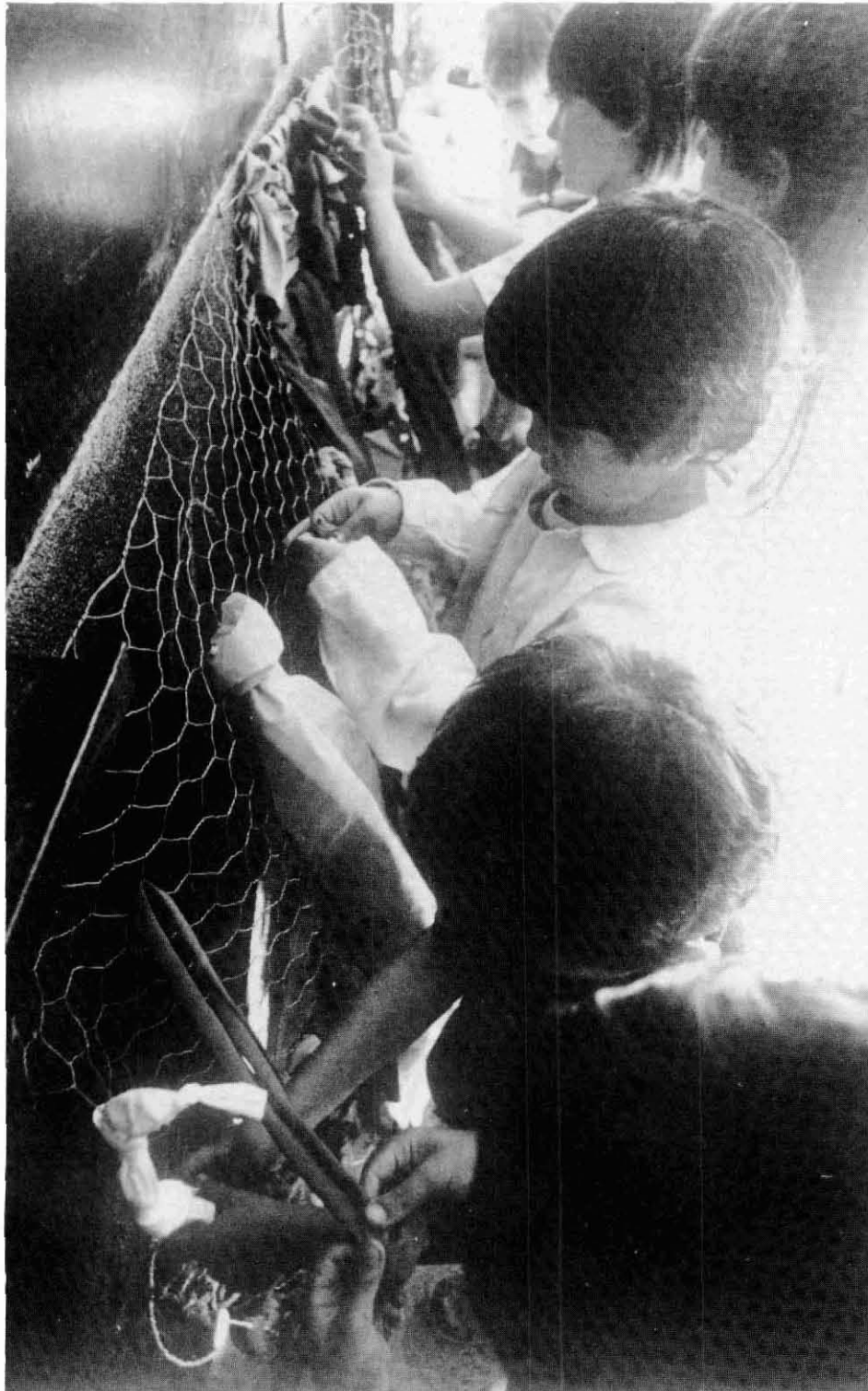
Conclusió

L'evolució dels espais destinats al parvulari ha passat per uns quants anys de reflexions i accions fins aconseguir allò de què en aquests moments disposem. La realitat dels espais actuals –i mirant enrera amb bons ulls– ens demostra que cal tenir visió de futur a l'hora de fer projectes i que cal treballar-los de manera que no ens limitin possibles modificacions posteriors. Qualsevol espai pot ser pensat, modificat i adequat si tenim uns objectius molt clars; res costa tant de moure com coses que es veuen com a inamovibles. L'espai al parvulari és viu, dinàmic i canviable. La idea d'adaptar-nos a l'espai del qual podem gaudir és molt realista –i còmode alhora–, però cal tenir una mica d'imaginació per tal d'aconseguir adaptar l'espai a les possibilitats i necessitats de les persones que hi han de viure.

A.B., RM.G., RM.P., MD.P.

Escola Municipal LA SÍNIA
Cerdanyola del Vallès





escola 3-6

ESTRATÈGIES PER A L'ASSUMPCIÓ DE LA CONCRECIÓ DEL CURRÍCULUM

M. ANTÒNIA PUJOL i MAURA

Quan ens plantegem la concreció del currículum a nivell del centre dins el marc de la Reforma, cal tenir en compte dos elements importants: la concreció del Projecte Educatiu de Centre i el Projecte Curricular de Centre.

És evident que aquests dos projectes ens donaran la informació necessària i a la vegada ens faran de guia cap a la consecució dels objectius que són implícits en la tasca educativa.

En el moment de la concreció del currículum de l'Escola d'Educació Infantil ens trobem a casa nostra amb dues realitats: una Escola d'Educació Infantil integrada dins una Escola d'Educació Primària, o una Escola d'Educació Infantil autònoma i sense cap tipus de subjecció a un altre centre o a un altre nivell educatiu.

És obvi que en totes dues la concreció del currículum passa per realitzar una anàlisi del que se'ns proposa en el Disseny Curricular i que aquesta anàlisi ve condicionada per la definició que de l'Escola Infantil es fa a la LOGSE (Article 7).

Aquests aspectes sols, però, ofereixen una guia en el moment de la concreció, ja que és l'equip format per tot el personal docent que tindrà el deure d'elaborar i concretar el currículum.

Voldria abans fer una petita reflexió sobre el que ha estat una pràctica habitual dins les escoles sovint més compromeses que agrupa aquest col·lectiu, i és el fet de compartir la responsabilitat educativa en el moment d'establir els paràmetres educatius, la concreció dels objectius, els continguts que s'han de treballar, les capacitats que s'han d'adquirir, etc. Sovint hem trobat experiències molt lloables, que integraven en aquestes decisions tot el personal docent i no docent del centre, però que avui no són del tot correctes. El deure i la responsabilitat educativa és dels pares i els comparteixen per voluntat pròpia amb uns professionals de l'ensenyament, els mestres. Per aquest motiu la responsabilitat educativa envers aquests nens i nenes ha de recaure sobre l'equip docent i aquest ha d'ésser capaç de saber traspasar i fer viure a tot el personal del centre el que comporta la tasca educativa. És tot el col·lectiu que dia a dia fa possible la tasca educativa, però tots, això sí, des dels seus llocs de responsabilitat. Tan important és el treball d'un com el de l'altre, sense deixar de banda el deure de cadascuna de les persones del col·lectiu; cadascú ha d'ésser responsable de la seva funció.

Quines serien, per tant, les estratègies per a l'assumpció de la concreció del currículum? En primer lloc cal que tot l'equip, com he dit abans, faci una acurada anàlisi del Projecte Educatiu del Centre, per saber on som, qui som, què pretenem, de quins mitjans disposem, on volem anar, per què, i com. Després analitzarem el Disseny Curricular que proposa l'Administració i que conté una proposta oberta i flexible, que ens ofereix un procés gradual, que va del més general al més concret i que ve determinat a partir de nivells de concreció i organitzat en tres àrees curriculars.

A partir d'aquí cada centre educatiu, en funció de les seves peculiaritats i de les seves necessitats, decidirà i formularà la seva pròpia proposta, mitjançant el Projecte Curricular del Centre, que donarà el suport necessari perquè l'equip docent elabori la seqüenciació dels continguts i concreti les Unitats de Programació. Aquestes Unitats de Programació han de recollir per un període determinat de temps la formulació detallada dels continguts, que recolliran les informacions i experiències que formen part de cada una de les àrees curriculars i que poden ser apreses de manera significativa. També cal concretar els objectius, que han de precisar el tipus i grau de desenvolupament i d'aprenentatge que ha de realitzar l'infant, i a partir de la concreció d'aquests objectius podrem plantejar l'avaluació, ja que aquesta ens orienta i ens ajuda a modificar la nostra acció educativa per tal d'anar-la adequant a les necessitats dels nostres alumnes. L'observació ha de tenir sempre una doble vessant: conèixer l'avenç de cadascun dels nostres alumnes i avaluar la nostra tasca educativa. Però per tal de fer una correcta assumpció del currículum cal també precisar la temporalització, les estratègies organitzatives i els recursos i materials. És evident que sense una concreció que reculli aquests aspectes, la nostra acció en el moment de dissenyar les activitats es pot veure mancada d'una correcta adequació de la nostra intervenció pedagògica en el punt d'a-

daptar els continguts en funció de la concepció constructivista de l'aprenentatge que és reflectida en les Orientacions i Programes que ha elaborat el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. La programació és, per tant, la concreció a l'aula, del Disseny Curricular Base.

Hi ha, però, uns requisits que cal tenir en compte en el moment de realitzar una correcta programació i que ens ajudaran a assumir la concreció del currículum, i són: la previsió, l'operativitat, la flexibilitat, la coherència, l'objectivitat, el realisme i la creativitat.

Anem a veure què volem dir amb aquests descriptors.

Previsió. Ens cal preveure tot allò que cal organitzar i fugir de la improvisació. Un bon mestre improvisa en el moment d'integrar un interès de l'infant, però mai per decidir quines són les capacitats que han d'adquirir, fins on es vol arribar i de quina manera cal fer-ho i, sobretot, s'evita també la rutina en el moment de la intervenció educativa.

Operativitat. Ens cal també una operativitat, ja que la funció de la programació no és un tràmit purament administratiu, ni per a ensenyar a qui ho demani, ni per a contentar la direcció, la inspecció o els pares, sinó que ha d'ésser un instrument a partir del qual s'avança, s'actua i es pot millorar tenint en compte la pràctica educativa.

Flexibilitat. La flexibilitat és un aspecte que tot mestre ha de tenir, ja que, fruit de la reflexió sobre la pràctica docent, anirà reafirmant-se o bé modificant tot allò que tenia previst i que creu no adient per a aquell grup d'infants. Cal recordar que són molts els fets que poden justificar una correcció de la programació: canvis ambientals, dificultats no previstes, fets puntuals, recursos de què no podem disposar, respostes no esperades dels mateixos alumnes, ritmes més lents o diversos dels que es preveia, etc. Tot això fa que el mestre hagi d'ésser flexible a l'hora de portar a terme la concreció del currículum.

Coherència. Un altre dels aspectes que ha de tenir és la coherència. Una concreció curricular cal que tingui en compte tota la seqüenciació i que hi hagi una connexió i una absència de contradiccions entre les parts que formen la programació. I a la vegada, cal que el mestre pugui actuar d'acord amb el seu propi pensament.

Objectivitat. És evident que un mestre que vulgui reflectir el treball que ha de portar a terme ha d'ésser objectiu. Aquesta objectivitat farà que la formulació que es faci del currículum a partir de la programació estigui dins un marge mínim de claredat i concreció. La programació és un compromís públic que el mestre manifesta, això el fa un document abastable per a tothom i comprensible per a tots aquells que tenen una interrelació amb l'educació de l'infant.



Realisme. La concreció del currículum ha de ser realista, ja que no es pot programar en abstracte, sense un coneixement del context en el qual es produirà allò que s'ha programat. És clar que una tasca com aquesta no es pot traspasar d'un centre a l'altre, d'una classe a una altra, sense que hi hagi aquesta labor de coneixement de la realitat immediata dels nostres alumnes. Les programacions, per més ben fetes que siguin, no tenen una validesa universal.

Creativitat. I finalment cal que el mestre sigui creatiu. Això farà que no mecanitzi unes formes de fer, unes maneres de concretar, unes rutines en la temporalització. Que sàpiga aprofitar totes les informacions que de manera sistemàtica, o bé espontània, té i que posseeixi la capacitat de presentar i concretar el currículum de manera atractiva, creativa i nova.

Quina seria per tant una seqüenciació en el moment de programar l'assumpció del currículum?

Si tenim en compte que la programació no és només una temporalització o una distribució més o menys ben feta de continguts, objectius i activitats, sinó que és un procés continu, que es preocupa globalment que els infants rebin una educació integral i que es determini constantment quines són les pràctiques educatives més adients, proposem unes recomanacions que ens ajudaran a reflexionar abans de concretar i que resumiríem d'aquesta manera.

ANALITZAR, partint d'una anàlisi del PEC i del PCC, totes i cada una de les informacions que tenim des del punt de vista psicològic, social, metodològic, pedagògic, respecte a les nostres pròpies possibilitats i tenint en compte el grup d'infants en concret que tenim.

DEFINIR quins són els paràmetres que han de precedir la nostra acció educativa i quins són els continguts i capacitats que volem que assolixin els nostres infants.

SELECCIONAR els objectius que concretin el grau i la dificultat dels continguts determinats, per tal de saber fins on volem que arribin els nostres alumnes.

TEMPORALITZAR els continguts i els objectius seleccionats per tal de fer una correcta distribució al llarg del curs, de tot allò que ens hem proposat aconseguir.

ELEGIR la metodologia més adient que farà possible que els nostres infants facin els aprenentatges de manera significativa i que assolixin els objectius que ens hem proposat.

ORGANITZAR les activitats de tal manera que recullin i contemplin totes les peculiaritats dels nostres alumnes per tal de tenir en compte l'aprenentatge individualitzat que recull la proposta del tractament de la diversitat dins la mateixa aula.

ESTRUCTURAR els treballs i les activitats a fi que els nens i les nenes sàpi-guen clarament quina és la seva comesa i com han d'organitzar-se per tal que aconseguixin una autonomia no solament física sinó també intel·lectual.

DECIDIR quins seran els materials i quines seran les estratègies organitzati-ves que ens caldrà preparar i tenir en compte per dur a terme amb èxit la nos-tra tasca educativa.

DISTRIBUIR la jornada escolar de manera que les activitats que volem fer es-tiguin coordinades de tal forma que ajudin els nens i nenes a viure dins l'aula de manera relaxada, alegre i amb il·lusió, sense oblidar la seva participació ac-tiva en tots els moments possibles.

CONCRETAR quines seran les formes per tal d'avaluar tant la nostra tasca educativa com l'assumpció dels continguts i capacitats que ens hem proposat assolir amb els nostres deixebles.

És evident, per tant, que per a l'assumpció correcta del currículum cal coordi-nar totes les accions i maniobres, per poder aconseguir les finalitats proposa-des en el Projecte Curricular del Centre. El mestre ha d'ésser molt responsa-ble d'allò que se li ha encomenat, però el que cal és sentir la necessitat de compartir, de preparar, de discutir i d'ésser un membre actiu dins l'equip de mestres del centre.

MA.P.

VÍDEOS

Novetat!

Publicacions de ROSA SENSAT presenta
dins la col·lecció ELS VÍDEOS DEL PARVULARI:

L'ORGANITZACIÓ DE L'AULA DE 3 ANYS

El vídeo presenta propostes concretes
de l'organització de l'aula:

Els principals racons

Les relacions entre mestres i infants

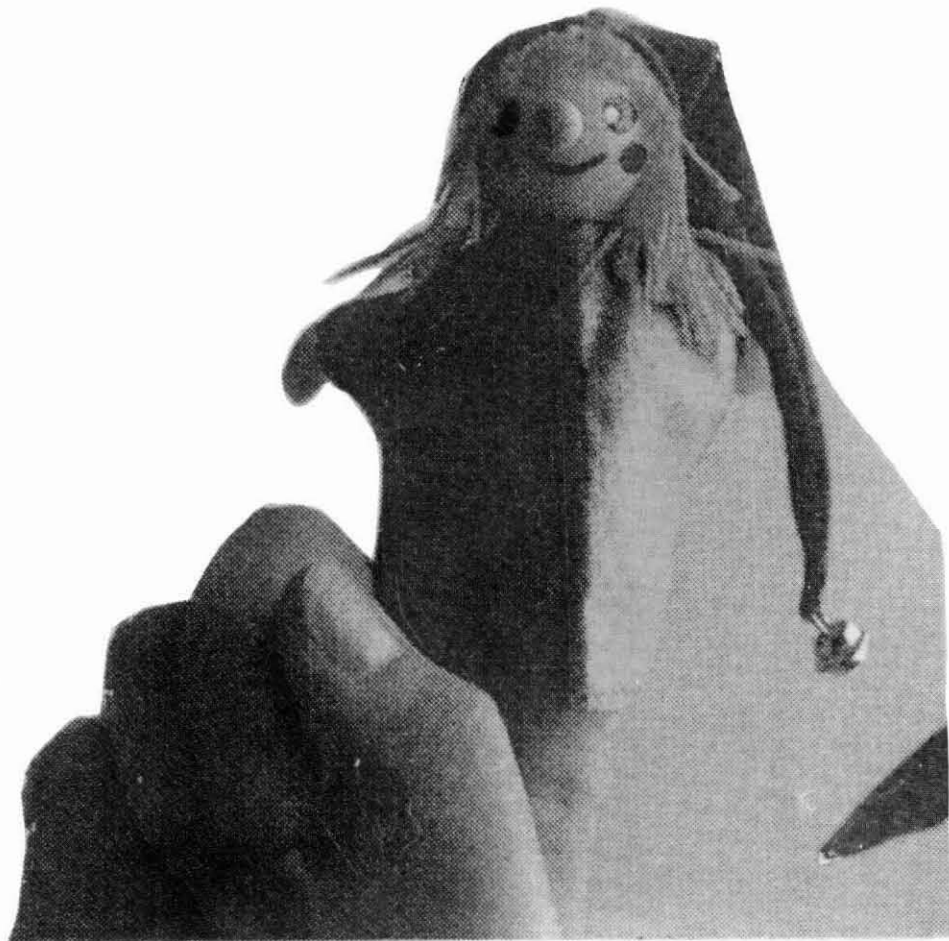
Els diferents ritmes de treball

Els moments principals d'una jornada escolar

R
S
S
E
N
A
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona



infant i societat

VENEDOR DE JOGUINES, VENEDOR D'INFANTESES

PASCAL DERU

La meua botiga s'ha capbussat dins la nit. Ningú no atina a dir: jugar amb foc és perillós. El risc és tot un altre i els 7-11 anys han estat convidats, mentre jugaven a descobrir símbols fonamentals: deixar-se veure o amagar-se, beure's el foc pel broc gros i saber que crema, dominar la seva por a la fosca, retrobar les seves arrels omplint-se d'elements primitius però vitals.

Sé que els infants que són sota la vostra responsabilitat són més petits..., però traduïu l'experiència en llenguatge per a ells. Llavors, en els vostres grups, sorgiran idees de clar i obscur; algú encendrà una espelma i els infants jugaran a fet i amagar, amb peons, a l'ombra dels objectes de les vostres classes.

Però torno al joc de la llum¹ ja que, a més a més de meravellar-nos, ens proposa una estratègia basada en la solidaritat. Heus ací que apareix, i sens dubte per a molts, un nou camí.

Jugar contra... o jugar en solidaritat

¿És que no cal tenir les motxilles a punt per anar de vacances?²² ¿És que no cal demanar ajut als quatre camions dels bombers per apagar el foc?²³

Fa ja tretze anys que la firma Herder proposa al mercat alemany jocs de societat que no es basen ja en la llei del més fort ni en la competició. Petita revolució en el món del joc: la solidaritat pren crèdit; els petits ja no es veuen amenaçats pels més grans, no cal que els adults simulin perdre...

Hom guanya o hom perd tots junts!

Per exemple: en l'excel·lent joc de la gralla i el jardí⁴ uns infants volen collir les fruites del jardí abans que la gralla s'ho hagi menjat tot. Heu-los ací, cadascun amb un cistell. El gran dau guia i cada color dóna dret a una magnífica fruita de fusta tornejada: poma, pera, pruna, cirera,... Atenció però a aquell qui obté la cara del dau gralla. Tots els infants grallen alhora i el perill augmenta: un simple mecanisme fa aparèixer el cos de la gralla i, si el seu puzzle és sencer, tots els infants han perdut el joc! D'aquí ve l'interès per ajudar-se, per donar les fruites que hom té de massa, per preocupar-se del cistell dels altres!

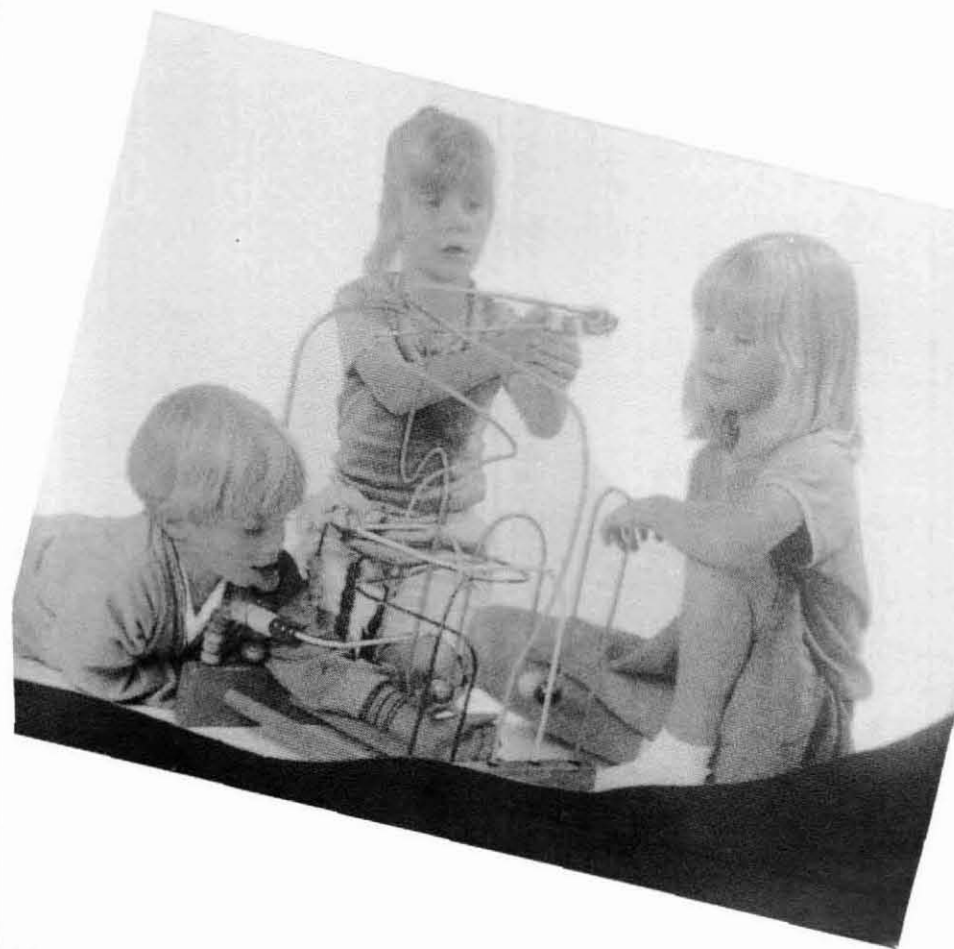
Tinc una botigueta de joguines en un barri popular de Brussel·les. És, als ulls de bastant de gent, un tresor: un gra sembrat fa set anys i que s'ha convertit en un arbre de fruits saborosos.

Quan algú nou arriba, sovint pressento les seves immenses ganes de trobar altra cosa que les joguines del mercat tradicional. No tinc, tanmateix, cap pretensió d'originalitat. El meu ofici, qui sap si el meu amor i la meua competència, serà deixar que els jocs surtin de les seves caps, deixar-los parlar, moure's, dansar, fer-se els folls...

Mireu el pallasso que surt sense fer enrenou de la seva capsa musical! El centpeus que es perd en els meandres de les seves pròpies marrades! El tucan que es fa l'acròbata! Oloreu-la... que dolça és la gran bola del cargol de faig, què polits són els anells de l'eruga verda! Escolteu el bergansí que fa pippp...! I la marieta que s'enfila fulla amunt, i la gavina de vol suspès...

L'adult s'allibera i allibera els seus dits. Els seus ulls s'han posat a brillar. Jauria que sento: Ah! És com quan era petit!

Penso que som en el bon camí perquè aquesta mare o aquest pare es deixa transportar cap a un benestar i un desig. D'aquí a un instant, estarà a punt per a la gran travessa cap al país de les joguines sorprenents que el duran al seu infant. Hi ha meravelles en l'existència de les quals creuen poques persones i que potser també us sorprendran.



Jocs per a tot el cos

Molts jocs es repeteixen i no aporten res de nou. Hi ha, amb tot, tantes i tantes direccions no explotades! Per què la major part dels jocs de societat queden confinats a sobre la superfície de la taula? ¿Per què la part és tan bonica per l'intel·lecte, o l'atzar?

¿Per què hi ha tants pocs jocs basats en altres dimensions del nostre cos i de la nostra vida: el buf, l'abraçada, el cicle de les estacions, l'alternança del dia i de la nit, l'oïda, el gust, la descoberta tàctil, l'habilitat dels peus i l'agilitat dels dits, la calor de la pell i la sensació del fred?

Us sorprendríeu si us diguéssiu que conec un joc de societat que només es juga a la fosca? L'adult resta, de cop, en silenci, llaminer de la història d'aquests petits follets que, qui sap si engegats pel sol, només surten de la mina de nit.¹ Malgrat tot, un bruixot coneix els seus costums i els ataca amb els raigs de la seva llum. Tot això sobre un pla normal, amb una veritable espelma i ombres de bo de bo.

Aquí, ja ho veieu, l'enemic és extern al grup d'infants. L'agressivitat no s'elimina però es dirigeix cap enfora. Les regles són fetes així per tal que a hom l'interessi més ajudar un altre jugador més que no pas servir-se del seu desig immediat.

Ajudar l'altre és un guany col·lectiu.

En una societat on els millors reben la victòria, els punts, els diners i els mèrits, heus ací uns jocs com un raig d'aigua fresca. En una societat molt agressiva en la qual tota una part del mercat del joc s'orienta envers els jocs de guerra i les representacions robòtiques de superhomes, els jocs cooperatius van per un camí on l'infant pot experimentar que ajudar-se mútuament és també quelcom fecund i una font de plaer.

Esdevenir creador al seu torn

Quan jo explico un joc a un client, sempre miro d'ensenyar-li les pistes que allargaran el joc. Ja que ser capaç de modificar una regla o d'inventar una estratègia complementària... em sembla un aprenentatge important que permet passar de la joguina «passiva» a la joguina «creativa». Així, tinc a la botiga tota una sèrie de jocs desviats. Que hom prengui allò que vulgui! El tauler de grosses fitxes tan aviat serà un camp de culleres, com un instrument musical, o una història d'amagatalls fent jocs de mans amb un tub de paper higiènic transformat en ninot! Atreviu-vos-hi! Inventeu! Feu-vos els folls! El millor només demana per sortir...

Al *Casse-noisettes* hi ha un sistema en què els pares i els fills poden construir el seu propi puzzle amb fusta. Ells pinten, jo vernisso i tallo. Oh, meravella!

L'art ingenu dels infants s'ha inscrit damunt la matèria de la fusta. Jo, jo no seré altra cosa que l'instrument d'allò que els meus dits i les meves màquines poden fer! Pel que fa a l'infant tornat adult, qui sap si vint anys més tard no mirarà aquestes empremtes de la seva infància que no cediria per res del món?

Desviar els objectes, trobar-los nous destins... és acceptar de retornar aquest indret comú als més menuts: un joc no és un itinerari a seguir sinó una descoberta que hom emprèn per allà on vol. El llibre de fusta és un bergansí abans de ser una història. Les boles per comptar són una deliciosa experiència de balanceigs damunt la palma de les mans o dels peus abans de ser un instrument de càlcul.

Quants pares i mares volen que una joguina serveixi per a alguna cosa! Quants passarien per alt coses simples: posar fitxes en un forat, mirar com es desplega un ninot, fer rodar dues-centes vegades una boleta per dins d'un reguerot.

Els escollirien el joc de la gallina que pon ous, ja que la seva bellesa els convenç. Al seu fill li agradaria més el dels gatets o el de les pinces i la roba estesa.

Gust de pares, gust d'infants... ¿qui ha de tenir raó?

Això de saber comprar alguna cosa aparentment gratuïta per al propi petit és una lenta conversió, com també serà una famosa conversió regalar una casa de nines al fill o un banc de fuster amb tornavís i martell a la néta!

Però són aspectes en els quals no es pot forçar ningú, on tan sols és permès d'avançar en el camí de l'acollida.

Des de fa tres anys, tinc una joguina ben sorprenent a la botiga. Tan bon punt la descobreixen, els infants s'hi senten atrets com per un imant. És un entrellaçat de fils multicolors per on hi llisquen perles de totes formes.⁵ Les mans de l'infant es posen a treballar tot seguit. Fa lliscar, separa, ajusta, tira, guia, recomença, comenta... Oh, quant de plaer! Mentre l'adult encara és a nivell de la pregunta: per a què serveix?

Però, és que justament, no serveix per a res... en un primer temps! Miracles dels jocs que no cal fer bé! L'infant empeny, experimenta, escolta la cascada, deixa caure a tomballons, desgrana, s'exclama, compara...

En un segon temps, per a aquells qui l'explotaran, el joc serà més didàctic: experiències de motricitat, reconeixements visuals i tàctils, descobertes dels conjunts matemàtics, moviments de pre-escriptura... Uff! L'adult se sent segur: «És veritablement interessant...».

Això no impedeix que, darrera aquests mots que li donen seguretat, la perso-

na gran hagi crescut. Descobreix el poc interès de les joguines perfectes en les quals no hi ha res a fer. Descobreix que un bon joc no té cap necessitat de ser didàctic. Si és bo, és didàctic. Amb això vull dir que si és veritablement lúdic, desvetlla inconscientment l'infant cap a la relació, la bellesa, la lògica, l'imprevist... i sembla, a cop segur, profundes adquisicions.

De la mandra del mercat francès a la riquesa de les joguines a Alemanya

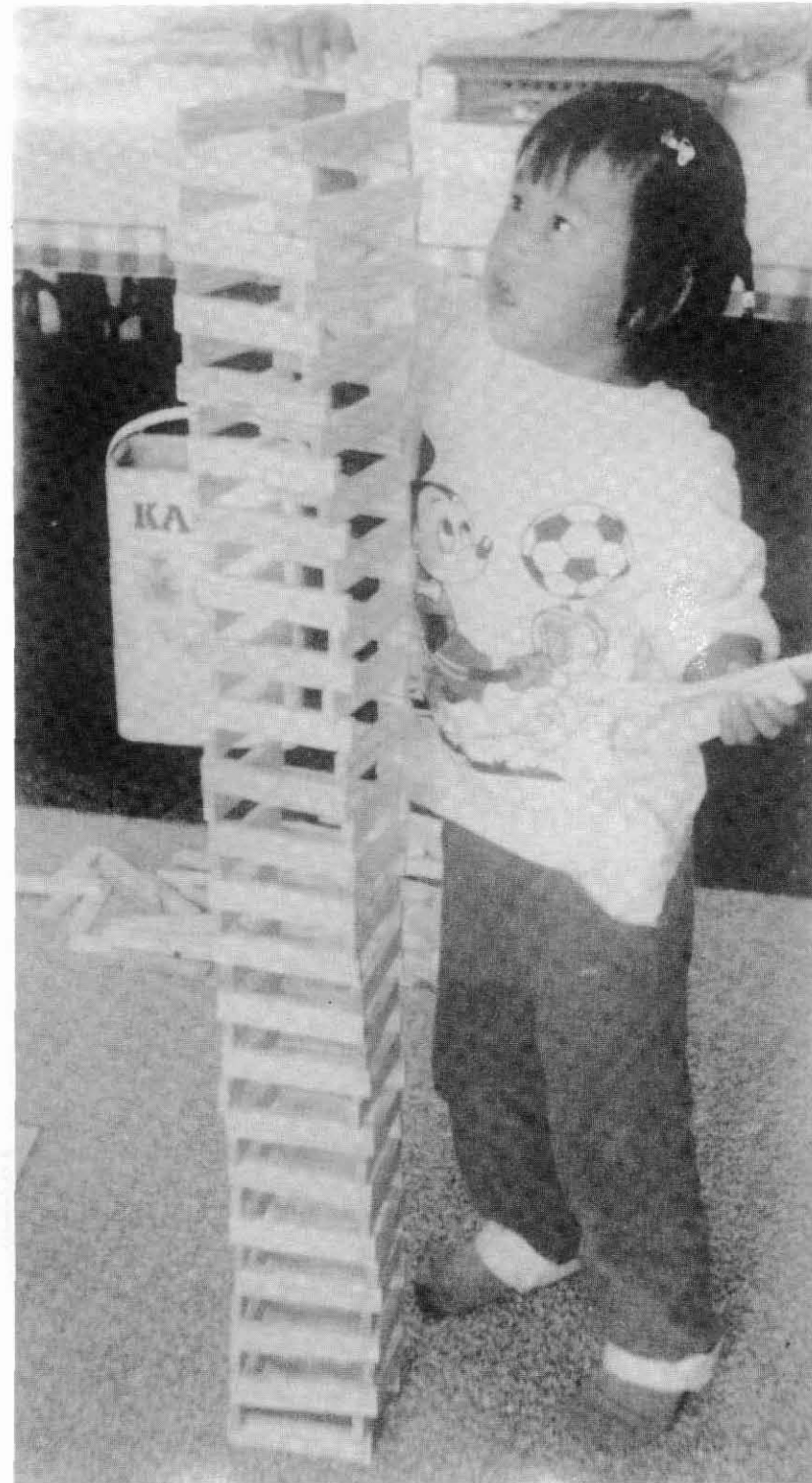
Quantes pistes sense explorar en el món de la joguina! I els països francòfons em semblen tan poc fèrtils en imaginació al costat d'Alemanya... El saló de la joguina de París és misèria al costat del de Nuremberg. Cada any, i durant sis dies, vaig a emborratxar-me de jocs i joguines que neixen en el mercat alemany.

M'han fet jugar l'infant amb l'aigua, el vent i la foscor. M'han fet traduir jocs en els quals l'infant gralla com una granota i s'amaga darrera una carota. M'han dut fins a la rotllana dels mags mentre m'ensenyaven deu noves maneres d'utilitzar un dau. Han dipositat al cor dels jocs de societat peces tan boniques que a tothom li agafen ganes de jugar-hi: diamant de vidre incrustat a la fusta per a l'aprenent de mag, gallina ponedora a la gallina Berta, bossa de peces d'or en els bons amics...

Amb ells he tastat el gust d'incloure crits d'animals en un joc de taula per a petits, he perdut la memòria en el carrousel de les gallines, m'he tornat pirata o mestre de dragons...⁶

A Nuremberg, els estands espanyols hi són cada vegada més nombrosos. G, F, T, P són marques que han calat a fons, si bé la darrera, infinitament rica en imaginació, proposa un material de qualitat lamentable. Hi deu haver altres tresors a casa vostra... i aquesta serà, sens dubte, una de les vostres aportacions al mercat comú. Sóc tot orelles i el Saló de València em veurà el proper any. Si coneixeu petites firmes que valguin la pena, poseu-les en contacte amb mi...

He gosat parlar de la pobra qualitat del material P. L'opció per un material fràgil (per un preu de venda car a Bèlgica) surt a l'encontre d'allò que em sembla ser una bona joguina. En el mercat del joc, la marca de fàbrica és: consumiu... reemplaceu després! No hi ha servei de peces de recanvi. Cada any, un joc n'empeny un altre i els infants són metrallats per la televisió. Fer diners, reforçar les tendències al gadget a grans cops de publicitat, guanyar-se la vida sense invertir a nivell del sentit... és el pa de cada dia de la majoria de les firmes i dels revenedors del món de la joguina. Malgrat tot, tenen entre mans força trumfos per influir profundament damunt els infants i fer que accedeixin a valors que canviaran el nostre món.



.MOBILIARI PER ESCOLES BRESSOL I PRE-ESCOLAR

.PARCS INFANTILS

.MANTENIMENT PER ESCOLES, ÀREA DE BARCELONA



**COOPERATIVA
ALBERA FUSTERIA**

Llibertat, 25 • Tel: (93) 207 46 14 • 08012 Barcelona
Rafael de Casanova, 60 08913 Badalona

Al *Casse-Noisettes* tots els jocs són coneguts, tots els jocs són explicats. Els clients s'asseuen sovint al primer pis, per començar una partida de Triangle, de Gralla o de Favorits. Refer peces per als jocs o arreglar d'una manera o d'una altra... és una opció que ens inscriu en el respecte envers els béns i envers els homes.

Només puc acabar dient-vos que ser venedor o explorador de joguines és, en primer lloc, per donar-nos gust.

Fer tenir aquesta impressió de conegut, obrir camps on espetegui el somni, arrelar la descoberta en el conte o la història, transformar els dòminos en la berint i el xilòfon en una conducció de tramvia...

Conec un joc meravellós de 281 daus.⁷ Presentat en un racó sota la forma d'una piràmide, crida l'atenció, les preguntes ...i les mans dels infants. Aleshores els daus roden damunt la taula. Es tornen trencaclosques o dunes endutes pel vent, esdevenen petit talp amagat o béns amenaçats pel llop; recorden la maledicció dels faraons, es transformen en dimoniet vermell o es deixen prendre per un cullerot a la italiana...

281 daus d'un cop, més de 55 jocs... sorprenent! Un dau és més que un dau, com un còdol pot ser el començament d'un munt d'històries...

És aquest gust per sobrepassar allò que és finit i limitat el que voldria donar als visitants.

Que s'entornin a casa seva, rendits a ells mateixos i, doncs, més pròxims als seus infants. Que els puguin convidar a la rotllana del joc i a una bona pila de possibles!

P.D.

Traducció: Roser Ros

Notes

1. Le jeu de la lumière (El joc de la llum). Ed. KRAUL, 700 frs. belgues, 7-11 anys.
2. Drôles de sacs à dos (Motxilles divertides). Ed. HABA, 1.425 frs. b., 3-5 anys.
3. Les pompiers (Els bombers). Ed. HERDER, 880 frs. b., 4-8 anys.
4. La corneille et le verger (La gralla i el jardí). Ed. HABA, 1.175 frs. b., 3-7 anys.
5. Le grand huit (El gran vuit). 3.500 frs. b., 1-8 anys.
6. Apprenti magicien (Aprent de mag). Ed. HABA, 950 frs. b., 6-10 anys.
- Poule Berta (La Gallina Berta). Ed. HABA, 1.400 frs. b., 4-6 anys.
- De bons amis (Bons amics). Ed. SELECTA, 1.100 frs. b., 5-7 anys.
- Cris d'animaux (Cris d'animals). Ed. HABA, 1.000 frs. b., 3-5 anys.
- Carrousel de poules (Carrousel de gallines). Ed. SCHYNS, 3.300 frs. b., 3 1/2-8 anys.
- Corsaro Ed. HERDER, 950 frs. b., 5-11 anys.
- Maître des dragons (Mestre dels dragons). Ed. LISCANI, 850 frs. b., 4-8 anys.
7. Le jeu des 281 dés (El joc dels 281 daus). Ed. FRANCKL, 3.000 frs. b., 4 anys-adults.

JOAN MIRÓ: ALLÒ QUE NO SABEM QUE SABEM

L'educació visual a l'escola

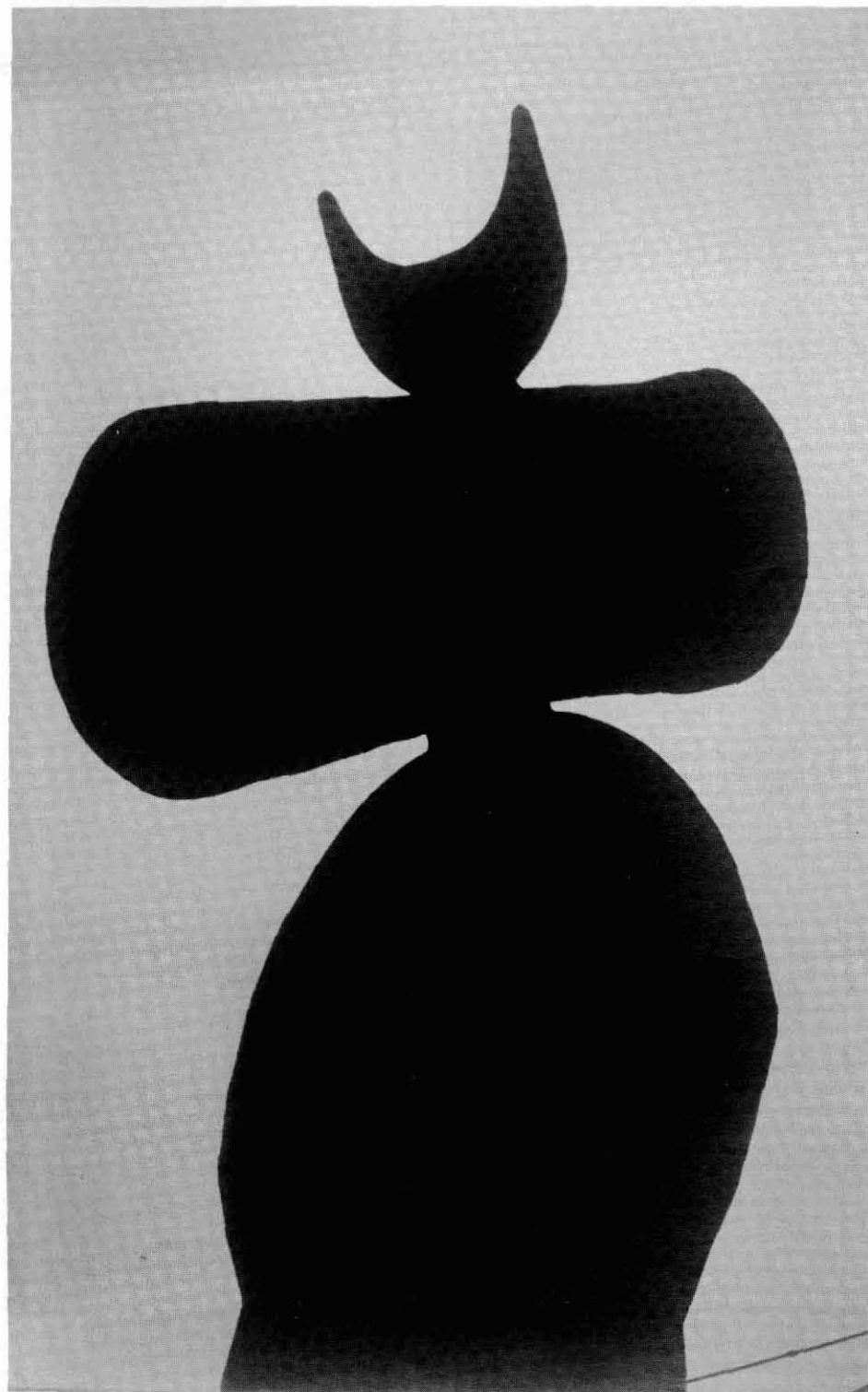
MONTSERRAT ESPERT

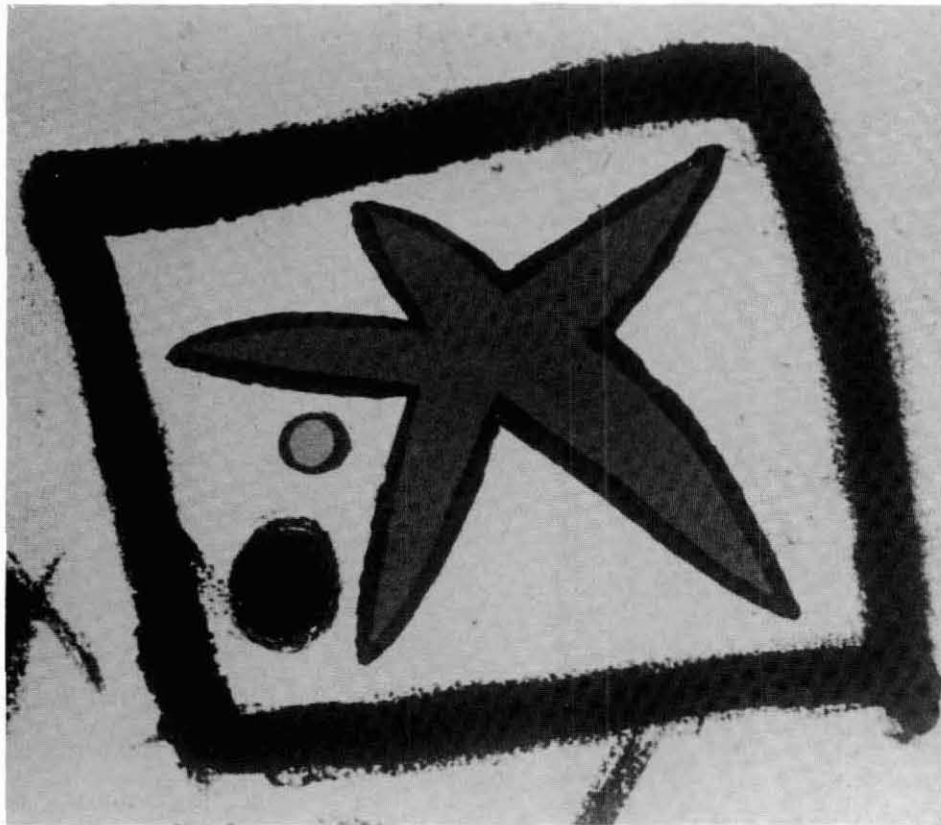
Des que surt al carrer, l'infant està immersit dins un entorn ple de símbols, que sap interpretar tot i que moltes vegades encara no sap llegir: senyals de tràfic, rètols del carrer i de les botigues, marques de menjar,... Aquests símbols són oferts a l'infant des de variats mitjans tals com la televisió, el vídeo, els cartells de les tanques publicitàries, el cinema, les exposicions, els transports públics, la premsa en general..., que el bombardegen constantment.

Sovint l'infant no és un simple receptor de tots aquests elements sinó que, al contrari, la nostra societat el converteix en una part activa i a voltes protagonista dels «productes» (tant materials –consumisme– com ideològics –models de conducta i de vida–), que des de diferents punts i amb diferents finalitats intenten homogeneïtzar els nostres propis criteris.

L'escola ha de tenir un paper actiu que, partint de la reflexió pedagògica, ajudi a estructurar tota aquesta informació visual i donar-li un contingut ple de significats per a l'infant; si no, es troba perdut dins d'un món d'imatges.

DESPERTAR la curiositat per l'entorn facilitarà que el nen el sàpiga interpretar i que formi part activa i *conscient* d'aquest entorn social que cada vegada és més ric, variat i també dispers per al nen. Aquesta lectura de l'entorn feta a nivell individual (tan variada com nens hi ha) ens arriba a l'escola i nosaltres hem de crear un clima d'escolta que sigui *receptiu* a les observacions fetes pel nen. L'entorn és una font inesgotable, també, a l'hora d'estimular el desenvolupament del llenguatge i un element important que ens pot ajudar a establir una relació constant entre llenguatge i comunicació.





Haurem d'articular tota aquesta informació-comunicació i donar-li l'estructura que ens convingui segons els interessos del grup-classe per tal de ser CREATIUS amb nosaltres mateixos, amb els altres i amb el nostre entorn.

D'altra banda, l'entorn visual és una eina important amb la qual hem de comptar i que ens facilita el procés -que s'inicia en aquesta etapa evolutiva- de l'aprenentatge de la *lecto-escritura*. A la llarga, els progressos d'aquest procés faran que el nen sàpiga interpretar per ell sol el seu entorn i l'ajudaran a créixer amb AUTONOMIA.

L'obra de JOAN MIRÓ és una mostra vàlida de tot aquest entorn visual i de les possibilitats educatives que ens ofereix. Les seves creacions han sortit de la Fundació per colar-se en la nostra vida quotidiana i les seves formes estètiques, part de l'àmbit on ens movem, configuren una descoberta constant de l'artista i també del nostre entorn.

Les «pinzellades» de Miró traspassen el seu caràcter purament estètic i arriben a les nostres ciutats adquirint diverses funcions complementàries.

Un estel blau escapat del conjunt d'un quadre i col·locat a la porta de determinats establiments cobra una funció domèstica i econòmica (treure i posar diners, pagar factures i rebuts,...) i a voltes també cultural (exposicions, el Clik dels nens, el museu de la ciència,...).

L'art mironià assumeix també una funció lúdica quan el trobem tot passejant per les Rambles de Barcelona (Pla de l'Os) i fins i tot ha tingut un paper important durant les darreres Olimpíades actuant com a lloc de trobada i intercanvi cultural (*meeting point*), fet que ha refermat la seva dimensió universal.

Un altre gran Miró emergeix de l'aigua en forma d'ombra solitària, per tocar el cel tot presidint un gran espai on es configuren persones i activitats d'allò més diverses: jugar a la petanca, passar conversa, anar amb bicicleta, llegir a la biblioteca... (*Dona i Ocell*, al parc de l'Escorxador).

Miró forma part activa del nostre entorn i del nostre sentit estètic i artístic. L'escola pot recollir els diversos elements de la seva obra i analitzar les funcions que aquesta desenvolupa en les nostres vides tornant-lo a *compondre* de nou per fer-ne la NOSTRA PRÒPIA LECTURA.

M.E.

HÀBITS DIETÈTICS DE LA POBLACIÓ INFANTIL CATALANA

REINA GARCÍA. LLUÍS SERRA

Durant els anys de posguerra seriosos problemes nutricionals per manca d'aliments varen afectar la nostra societat. Des d'aleshores fins als nostres dies, l'alimentació i l'estat nutricional de la població han experimentat canvis molt notables. En el decurs d'aquests últims 50 anys, i paral·lelament a l'evolució socio-econòmica, cultural i tecnològica del país, els nostres hàbits dietètics s'han modificat substancialment. Així, ens hem allunyat d'una alimentació mediterrània tradicional, amb marcades diferenciacions regionals, per apropar-nos a una alimentació occidental i molt més homogènia.

Als països de la conca mediterrània, entre ells Espanya, l'evolució dels hàbits de consum, integrada en les tendències del centre i nord d'Europa, ens ha portat a un descens en el consum de productes agraris tradicional (llègums i cereals) i a un increment en el consum de carn i derivats, de productes làctics i aliments processats, pobres en fibra i rics en greixos saturats (v. taula 1), sal i sucres. Malgrat aquest fet, encara es manté un consum relativament elevat de fruites, verdures i peix, i la utilització de l'oli d'oliva constitueix un fet generalitzat.

Aquests canvis en la nostra alimentació comporten un excés de consum d'energia, greixos saturats (principalment en forma no visible), colesterol, proteïnes d'origen animal i sucres, així com un dèficit en la ingesta de fibra i glúcids complexos (v. taula 2).^{1,2}

Taula 1. Classificació dels greixos

GRANS GRUPS	ALIMENTS	COLESTEROL EN SANG
Saturats	Greix de carns i embotits, llard Greix de làctics (llet, iogurt, formatge, mantega, nata, crema de llet) Greix de coco Greix de palma	Augmenta
Insaturats (amb dobles enllaços)	Oli d'oliva Olis de llavors (girasol, soja, blat de moro) Greix de peix blau Mantega de cacau	Disminueix

Taula 2. Classificació dels glúcids

GRUPS	SUBGRUPS	GLÚCIDS	ALIMENTS
Simples o sucres	Monosacàrids	Glucosa Fructosa	Fruita Mel
	Disacàrids	Maltosa Sacarosa	Malta Remolatxa Canya de sucre Sucre (blanc i bru) Dolços, pastissos
Complexos	Polisacàrids	Midó Cel·lulosa	Cereals Tubèrculs Lleguminoses Cereals integrals Hortalisses Verdures Fruites Lleguminoses



Malgrat l'evidència dels canvis produïts en els hàbits dietètics de la població adulta, no disposem de suficients dades refrendades per estudis epidemiològics que ens situïn el consum d'aliments en nens ni la seva evolució durant l'últim decenni.

Sembla que en la seva alimentació s'han produït canvis qualitius més rellevants que en els adults, la qual cosa podria repercutir en el seu desenvolupament físic i psíquic.

A fi de conèixer l'estat nutricional dels catalans, l'any 1986 el Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya va dur a terme un estudi basat en una enquesta d'hàbits alimentaris i consum d'aliments entre la població catalana de 5 a 93 anys.³ Segons aquest estudi, les preferències de consum en el grup d'edat de 5 a 14 anys van ser els dolços, seguit de la llet i de la carn. La fruita i el peix estaven entre els aliments menys preferits. D'altra banda, sembla que els nens presenten una tendència més gran que els adults a consumir aliments baixos en fibra i rics en greixos saturats, sucres i proteïnes animals. De fet, segons l'enquesta del 1986, el consum setmanal d'aquests aliments era més gran en els nens que en els adults. La causa d'aquest fet pot radicar no tan sols en el canvi d'hàbits (per augment de la disponibilitat o de la publicitat), sinó també en factors específics lligats a aquest grup d'edat.

Actualment, la Generalitat de Catalunya, en col·laboració amb la Universitat de Barcelona, està fent una segona enquesta d'hàbits alimentaris i consum d'aliments a Catalunya, els resultats de la qual, que estaran disponibles el 1993, permetran valorar l'evolució dels hàbits dietètics en el curs dels darrers sis anys.

En un estudi d'hàbits dietètics realitzat pel nostre equip l'any 1989 a la població infantil de Girona, es va comparar el consum dels diferents grups d'aliments amb el seu consum recomanat. Les conclusions generals d'aquest estudi van ser:

1. El consum de productes làctics (llet i derivats, excepte la mantega) era l'adequat, és a dir, d'unes 3 racions diàries.
2. El consum d'aliments proteics (carns, peix, ous i embotits) estava un 20% per sobre de les recomanacions (que són de 2 racions al dia). Aquest excés es produïa a expenses de la carn i dels embotits, essent correcte el consum de peix i d'ous.
3. Quant a les fruites, el consum es trobava en la línia de l'aconsellat (2 racions per dia); hi destaca l'elevada ingesta de suc de fruita.
4. El consum de verdures (crues i cuites) era d'una ració diària, la meitat del que seria desitjable.
5. Les fècules (pa, arròs, patates, llegums) tampoc no es consumien en quantitats suficients (3 racions diàries enfront de les 4-5 recomanades). Cal destacar el baixíssim consum de productes integrals.

6. Pel que fa als greixos, destaca l'elevat consum d'oli d'oliva respecte d'altres olis i de la mantega, la qual cosa va constituir un aspecte positiu en la dieta dels nens estudiats.

7. El consum de sucre i d'aliments i begudes ensucrats resulta bastant alt, i hauria de disminuir. Quant a productes de pastisseria, destaca el consum de pastes de forn respecte dels pastissos i dels pastissos industrials.

Relació entre hàbits dietètics i salut dels nens

Pel que fa a l'alimentació, en les societats desenvolupades hem passat de l'escassetesa a l'abundància, del racionament d'aliments bàsics a l'accessibilitat a una àmplia gamma de productes manufacturats. Aquest fenomen ha conduït al fet que, exceptuant certs grups de població de risc, les mancances nutricionals hagin deixat de constituir un problema de Salut Pública en el nostre medi. Així, hem assistit a un augment en la talla mitjana dels nens, com també a un millor estat del sistema immunitari, reflex fidel de l'estat nutricional, i a una disminució de les malalties lligades a una malnutrició per defecte.

Això no obstant, han adquirit importància d'altres patologies d'etiologia multifactorial condicionades pels nous estils de vida, agrupades sota la denominació de malalties de la civilització (arteriosclerosi, diabetis, obesitat, càries i certs tipus de càncer). Són innumbrables els estudis que evidencien l'associació entre la dieta i aquestes malalties degeneratives.

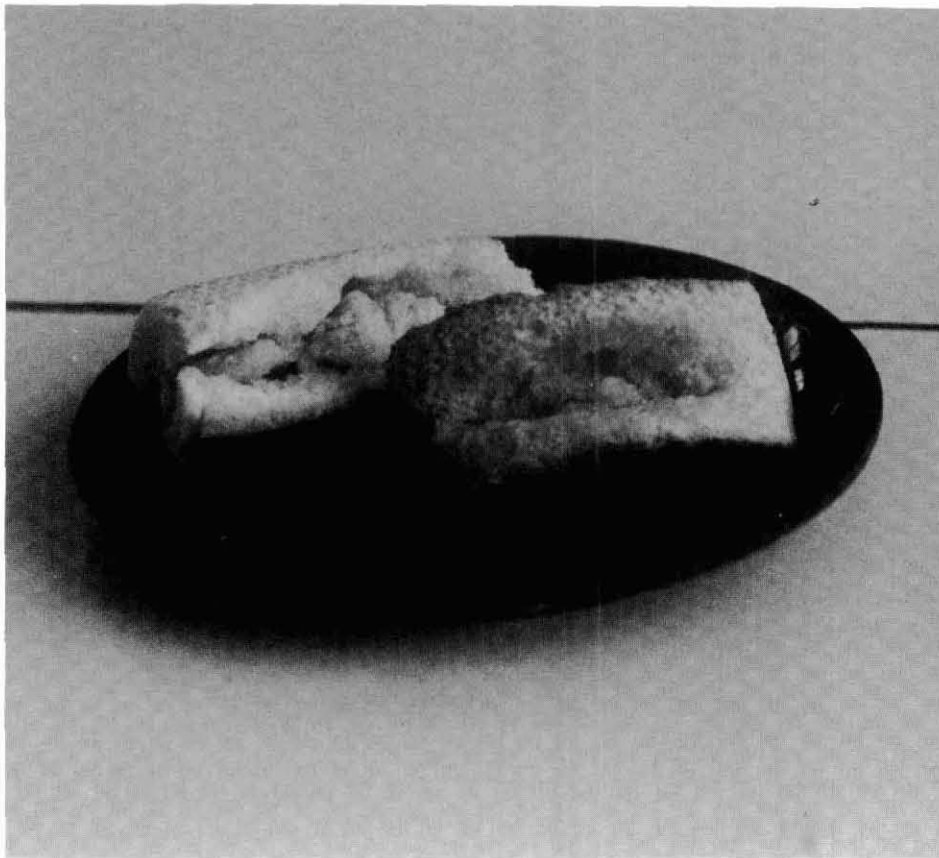
Les dades existents també apunten el fet que aquestes malalties, les manifestacions clíniques de les quals apareixen habitualment en l'edat madura, poden estar relacionades amb el tipus d'alimentació rebuda durant la infància.

En termes generals, no existeixen dades suficients que posin en relació la dieta durant l'edat pediàtrica amb el conseqüent risc de patir malalties cròniques o degeneratives a l'edat adulta. Això no obstant, està fermament establerta la relació entre el consum de sodi (sal de cuina) en els nens i el risc d'hipertensió arterial en els adults, i entre l'obesitat infantil i la predisposició a l'obesitat en l'edat adulta. A més a més, és evident la repercussió negativa de la càries infantil en la futura salut dental de l'adult. Més discutible resulta el paper de la dieta durant la infància en l'aparició de càncer o de malalties cardiovasculars en l'edat adulta, malgrat que molts estudis apunten en aquesta direcció.⁴

Pel que fa a l'estat nutricional actual dels nens catalans, cal dir que la prevalència d'obesitat se situa entorn del 5-10% i que els nivells de colesterol plasmàtic han passat de 150 a 180mg/dl en 10 anys (quasi un 25% més del que hom recomana per a la població infantil).

Malgrat que no existeix evidència científica suficient per a afirmar que el co-





lesterol en la infància repercuteix més tard en l'edat adulta, en els països en què els nens mostren índexs més grans d'aquest paràmetre en plasma pateixen taxes majors de mortalitat per cardiopatia isquèmica. En els nens obesos es multipliquen per dos les possibilitats de patir aquesta malaltia, al mateix temps que creix el risc de emmalaltir o morir per causes generals en l'edat adulta.

Recomanacions nutricionals per a la població infantil

Contínuament es fan judicis de valor pel que fa als aliments, però són quasi sempre subjectius i freqüentment falsos. Així, sense cap base científica, mentre que a certes substàncies els seran atribuïts poders quasi miraculosos, a d'altres, al contrari, se les considerarà nefastes i eradicables de l'alimentació.

Tot això ha despertat un interès creixent per part del consumidor. Això no obstant, aquest interès va associat a una manca de coneixements sobre el tema i a un cert estat de confusió degut a les informacions parcials, contradictòries i canviants que li arriben per vies diverses. Així mateix, han sorgit corrents d'opinió en contra de la indústria alimentària i a favor d'una alimentació més -natural-, amb tota la polèmica que aquest terme implica, o de les alimentacions anomenades alternatives.

No existeix cap aliment que contingui per ell mateix tots els nutrients necessaris per a viure (excepte la llet humana, i tan sols per al lactant). Per satisfer les necessitats dels 40 nutrients existents s'ha de seguir una dieta variada, equilibrada i suficient. En altres paraules, s'ha de menjar una mica de tot i no massa de res. El fet que un aliment sigui nutritivament bo o dolent depèn de la resta de la dieta, ja que no són els aliments sinó els nutrients continguts en ells els que resulten decisius per a una correcta alimentació.

D'altra banda, no s'ha d'oblidar que generalment és la dosi la que fa el verí.

La societat científica internacional és unànime a l'hora de donar una sèrie de recomanacions nutricionals a la població general:

1. La dieta habitual ha de contenir d'un 50 a un 60% de l'energia en forma d'hidrats de carboni, d'un 12 a un 15% en forma de proteïnes i no més d'un 35% en forma de greixos.
2. Pel que fa als carbohidrats, els sucres simples (v. taula 2) no han de superar més d'un 10% de l'aport calòric diari.
3. Un 50% de les proteïnes han de ser d'origen vegetal.
4. Quant a la composició grassa de la dieta, el percentatge d'àcids grassos saturats ha de ser inferior al 10%.
5. La ingesta de colesterol no ha de superar els 300 mg/dia.

Els hàbits alimentaris en els nens s'estableixen per imitació dels patrons fami-

liars i constitueixen la base del *comportament alimentari* per a la resta de la vida i és difícilment modificable posteriorment. La infància constitueix, doncs, el període més vulnerable pel que fa a l'adopció d'hàbits saludables, i és aleshores quan s'han d'adoptar les conductes preventives i educatives.

D'altra banda, hem de ser molt cautelosos a l'hora de donar recomanacions generals a la població infantil, ja que les seves necessitats individuals són molt variables en funció de l'edat, sexe, *activitat física i estat fisiològic*. A més a més, diversos estudis posen de manifest la manca de fonament científic de moltes de les afirmacions que es fan entorn de la nutrició infantil, per exemple, *proporcionar als nens aliments calòrics i apetibles entre hores*, ja que això augmenta la ingesta calòrica en no disminuir les proporcions de la resta de la dieta, la qual cosa pot afavorir l'aparició d'obesitat en nens físicament poc actius. Destaquem també el fet que l'activitat mental no comporta un consum valorable d'energia. Ingerir pocs greixos i sucres pot afavorir l'absència de problemes nutricionals a l'adult, però en determinats nens molt actius pot ésser recomenable aportar aliments d'elevada densitat calòrica a fi de satisfer les seves necessitats energètiques sense haver d'augmentar el volum de la dieta, la qual cosa podria resultar poc tolerada. En altres paraules, la reducció del consum de greixos i sacarosa (v. taula 2) no s'ha de portar fins a les últimes conseqüències. La qüestió radica a determinar la proporció de sucre que pot contenir la dieta diària sense reduir el consum d'altres aliments capaços de subministrar els nutrients indispensables per a la seva alimentació.

En conclusió, malgrat que es necessiten més investigacions per tal de clarificar la relació entre hàbits durant la infància i malalties cròniques en els adults, i atès que està ben establert el fet que la infància és l'etapa crítica de la vida en la qual es determinen els hàbits dietètics, hi ha bases suficients per tal d'assumir que les recomanacions i principis generals de dieta sana per als adults han d'ésser beneficioses per als nens en edat escolar, i no afecten adversament el seu creixement i desenvolupament.

R.G., LL.S.

Unitat de Medicina Preventiva
Universitat de Barcelona

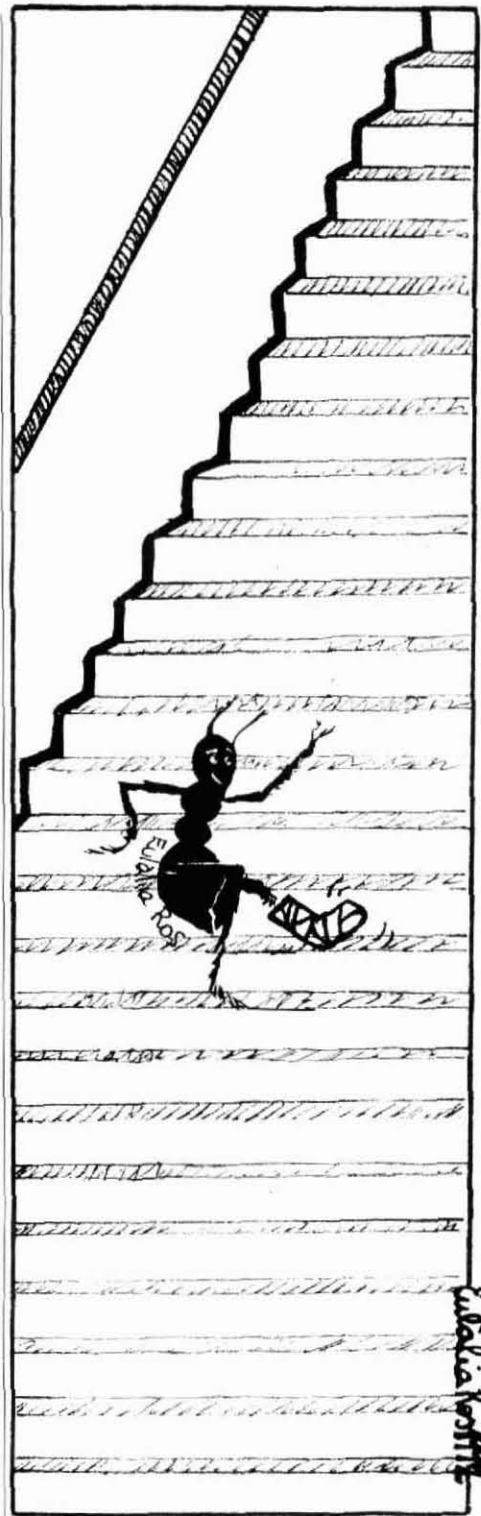
Bibliografia

1. National Research Council, *Diet and Health*. Washington, D.C. National Academy Press, 1989.
2. Diversos autors, «Nutrientes: problemática de su exceso o defecto en las sociedades desarrolladas». A. Sáez de Buruaga, J.; González de Galdeano, L.; Goirieta de Gandarias, J.J., *Problemas de la Nutrición en las Sociedades Desarrolladas*. Barcelona. Salvat Editores, 1988.
3. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Generalitat de Catalunya, *Hàbits alimentaris i consum d'aliments a Catalunya*. Llibre Blanc. Barcelona. 1988.
4. HEIRD, W.C. i COOPER, A., «Nutrition in infants and children». A Shils, M.E. i Young, V.R., *Modern Nutrition in Health and Disease*, 7a. ed. Filadèlfia. Lea and Febiger, 1988. p. 944-968.

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®



el conte

«QÜENTOS» DE XERRAIRE LA FORMIGA DEL PRIMER PIS

ROSER ROS I VILANOVA

—Buenes. M'han encarregat que em presenti, i jo, què volen que els digui; doncs, en primer lloc, els baig de confessar que sóc de mena xerraire, jo, no hi puc fer més. Em diuen que això em ve de família, que la meua àvia ho era molt de xerraire i que el meu avi no parava de dir -qui xerra tot ho esguerra-, però sembla que la meua àvia no va pas esguerrar res de res; llevat que tenir un fill tan xerraire com ella sigui esguerrar-ho tot, perquè el meu pare, quan xerra, no s'hi posa pas per poc, vull dir que ho és una estona llarga, i jo encara recordo la meua mare, pobra, com li deia al meu pare quan estava tipa de sentir-lo xerrar allò de -qui té boca s'equivoca-, però encara no havia tingut temps d'acabar que el meu pare ja li contestava amb allò altre que -qui té nas es moca-. I amb aquestes, es veu que la xerrera l'he heredada jo, ves per on! A mi tothom em coneix per la meua molta xerrameca, pimploladeca, de la gorra bigorreca. I com que resulta que com que als qui xerrem molt se'ns té per un bon tros mentiders, els faré una segona confessió, jo: com que no tinc res contra els xerraires, tampoc no tinc pas cap mal concepte de les mentides, ans al contrari, sóc de la gent que pensa que les mentides s'assemblen tant a les espècies que hom arriba a pensar que són germanes. I a més a més tinc el ple convenciment que les mentides són capaces de convertir qualsevol esdeveniment insuls en un plat de festa major, d'aquells que per la seva oloreta conviden a sucari-hi pa. Perquè, si volen que els ho digui, la veritat, allò que se'n diu la veritat, només la volen sentir els jutges. Ara, això sí, les mentides, ei! com els bons condiments, han de servir per millorar els esdeveniments. Són com la sal de les notícies.

I ara, si m'ho permeten, i un cop fetes les presentacions i sabent vostès de quin mal han de morir i jo de quin bé baig de viure, els parlaré dels esdeveniments que varen ocórrer amb la veïna del primer pis, pimploladís, de la gorra bigorris.

Es tracta d'una formiga. Però ara ja no l'anomeno pimploladiga, de la gorra bigorriga; ella mateixa m'ho ha posat més fàcil, perquè, després del que acaba de fer aquest hivern, li dic, senzillament, l'as. Perquè ho és, un as. O si no, ja m'ho sabran dir...

Resulta que ella ja fa temps que tenia una dèria: volia conèixer món, visitar nous indrets i, sobretot, que fossin ben diferents del lloc on ella vivia perquè, si no, quina gràcia tindria, i arriscar-se i tot això... I tot just surt de casa, disposada a preguntar al primer que trobi cap on hauria d'encaminar els seus passos, és a dir quina seria la direcció adequada i va i, com que tot el carrer era ple de Neu, ella va i PATAPAM! pega reliscada i es trenca una cama.

Llavors ja es va veure de seguida que era un as aquella formiga. Perquè jo, pimploladó, de la gorra bigorró, ho vaig veure ben bé, i això que no sóc pas gaire xafardeira, jo, pobra de mi, que només sóc de mena xerraire, pimploladaire, de la gorra bigorraire...

Perquè llavors, com deia, la formiga sense queixar-se ni poc ni gens va i s'encara amb la Neu i me li diu:

—Oh, Neu! Si tu m'has trencat la pota només de sortir al carrer, tu em sabràs dir quina direcció baig de prendre per xiu, xiu, xiu, i bla, bla, bla... —I li exposa el seu pla.

I la Neu li fa:

—Més val que li ho preguntis al Sol, això: un element que és capaç de fondre'm així que em veu, bé deu saber això que em preguntes!

I la formiga, sense torbar-se ni poc ni molt, li diu al Sol:

-Ob, Sol! Tu que fons la Neu, que m'ha trencat la pota només de sortir al carrer, tu em sabràs dir quina direcció haig de prendre per xiu, xiu, xiu, i bla, bla, bla... -I li exposa el seu pla.

I el Sol li fa:

-Més val qui li ho preguntis al Núvol, això! Un tipus que així que em veu no para quiet fins que em cobreix ho sabrà millor que no pas jo!

I la formiga s'encara amunt i li diu al Núvol:

-Ob, Núvol! Tu que cobreixes el Sol, que fon la Neu, que m'ha trencat la pota només de sortir al carrer, tu em sabràs dir quina direcció haig de prendre per xiu, xiu, xiu, i bla, bla, bla... -I li exposa el seu pla.

I el Núvol li fa:

-Més ho sabrà el Vent que m'arrossega cap allà on vol!

I la formiga, va i crida al Vent perquè la pugui sentir:

-Ob, Vent! Tu que arrossegues el Núvol, que cobreix el Sol, que fon la Neu, que m'ha trencat la pota només de sortir al carrer, tu em sabràs dir quina direcció haig de prendre per xiu, xiu, xiu, i bla, bla, bla... -I li exposa el seu pla.

I el Vent li fa:

-Això, qui t'ho dirà millor que jo és la Muntanya; és tan i tan alta que per molt que bufi ella és capaç d'aturar-me!

I la formiga, camina que camina s'enfila muntanya amunt i li diu:

-Ob, Muntanya! Tu que atures el Vent, que arrossega el Núvol, que cobreix el Sol, que fon la Neu, que m'ha trencat la pota només de sortir al carrer, tu em sabràs dir quina direcció haig de prendre per xiu, xiu, xiu, i bla, bla, bla... -I li exposa el seu pla.

I la Muntanya li fa:

-Més ho sap l'Home que m'escala!

I ella, poteta per aquí poteta per allà, baixa la Muntanya i diu a l'Home:

-Ep, Home! Tu que escales la Muntanya, que atura el Vent, que arrossega el Núvol, que cobreix el Sol, que fon la Neu, que m'ha trencat la pota només de sortir al carrer, tu em sabràs dir quina direcció haig de prendre per xiu, xiu, xiu, i bla, bla, bla... -I li exposa el seu pla.

Però l'Home, ca!, ni se l'escolta la formiga.

Però a mi m'han dit de bona tinta, que jo només dic mentides d'aquelles que s'assemblen a les espècies com una germana a una altra germana, o, si no, que em mori aquí mateix i ja veuen si m'he mort gens que continuo essent de mena xerraire, pimpolaraire, de la gorra biborraire.

Això, a mi m'ho han dit de bona tinta, que la formiga, que és tot un as, no es va deixar impressionar per aquell silenci de l'home i petita com és es va afanyar a ficar-se dins la seva butxaca.

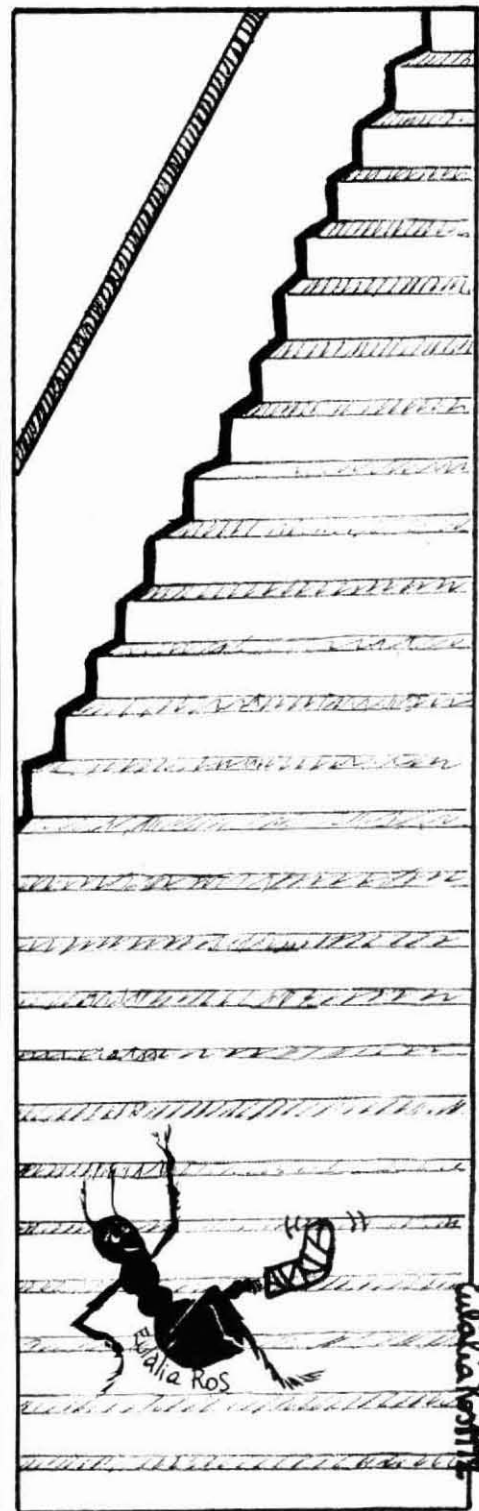
I si en va fer de viatges, si en va visitar d'indrets! L'únic que passa és que la formiga no es recorda dels noms perquè aquell home a la butxaca del qual va viatjar no va tenir mai l'amabilitat d'anar-los-hi dient. Però ella, la formiga, assegura que els viatges els va fer sempre amb avió, cosa que li va fer molta il·lusió, és clar, a qui no? I ella n'està ben segura que ho eren d'avions, que cada vegada que podia i sempre que l'home no se n'adonava ella sortia del seu amagatall de la butxaca i s'entretenia a mirar per la finestra des d'on veia un bé de déu de núvols, i de muntanyes, algunes d'elles coronades de neu, i el sol, i també sentia el vent.

I ja, quan la formiga va tornar de la seva -tournee-, jo, que sóc de mena xerraire, pimpoladaire de la gorra bigorraire, li vaig demanar com havia anat tot, pimpoladot, de la gorra bigorrot. I sort que li ho vaig demanar perquè ella, la formiga que és un as, no m'ho hauria pas explicat, no. Ei! ni a mi, ni als altres veïns, pimpoladins, de la gorra bigorrins de l'escala, pimpoladala, de la gorra bigorralla. I vaig ésser jo la qui ho va anar explicant als altres, pimpoladaltres, de la gorra bigorraltres, jo, que no tinc pèls a la llengua, sobretot si es tracta d'explicar les coses que passen a casa d'un veï pimpoladí, de la gorra bigorri.

NOTA: Les males llengües diuen que de mentiders, pimpoladers, de la gorra bigorrers, el món n'és ple. O, si no, diuen, vegeu com, ara mateix, per explicar això de la formiga del primer pis, s'ha inspirat en el conte de la formigueta que va anar a Jerusalem.

*I el que és jo,
no dic ni sí, ni no.*

R.R.



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



temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

1. **Les necessitats i els drets dels infants.**
Liliane Lurçat
- 2/3. **Trenta-tres contes.**
A cura de Roser Ros
4. **L'infant i l'escola bressol.**
Pepa Òdena
5. **Esport.**
Andrea Imeroni
6. **Jocs dansats.**
Mercè Vilar
7. **El mirall travessat pels infants.**
Equip Reggio Emilia
- 8/9. **De nadó a company**
Joaquim Juber i al.
10. **Quan dues intel·ligències es troben**
Gianna Immovili i al.
- 11/12. **Ser infant abans d'ara.**
Josep González-Agàpito
13. **El context socio-familiar en l'educació de l'infant**
H.R. Schaffer
14. **Maneres d'acollir els infants**
a cura d'Hélène Stork
15. **Ser infant a Europa avui**
Peter Moss i Angela Phillips
16. **Barrila de titella**
Roser Ros
17. **Moixaines i jocs de falda**
Míriam Navarro
18. **Educar els 3 primers anys**
Judit Falk, ed.
19. **L'infant i el parvulari**
M. Teresa Codina
20. **Cultura d'infant**
Fleming Mouritsen

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

L'intercanvi amb Itàlia en el marc de l'Escola d'Estiu del 1992

L'intercanvi amb Itàlia previst durant la segona setmana de l'Escola d'Estiu, i amb l'objectiu de reemprendre la reflexió iniciada ja fa dos cursos, entre professionals de l'escola dels petits vinguts de diversos indrets d'Itàlia i gent de casa nostra, per aprofundir temes d'interès comú, s'ha hagut de fer enguany, sense la presència dels companys italians. Tot un repte per a nosaltres! En efecte, malgrat que ens faltaven els companys de fora, 40 persones ens vàrem animar i vàrem regalar-nos amb uns dies de debat intens i, organitzats en petits grups de discussió, vàrem posar en solfa una bona colla de reflexions.

Teníem previst, que les discussions d'enguany girarien al voltant de dos aspectes importants per a la nostra feina:

- la presentació d'experiències per part de diferents realitats de l'etapa educativa 0-6;
- la reflexió del document sobre la qualitat que han de tenir els serveis d'acollida dels nostres menuts i menudes elaborat per la Xarxa Europea d'Atenció a la Infància.

Les experiències varen ser demanades a les següents escoles:

- E.B. El Palomar i Escola Nabí.

Tema: La relació amb els pares / El treball amb les famílies.

- E.B. Nenes i nens i C. P. Gaudí

Tema: L'aprenentatge de la matemàtica.

- E.B. El Cargol i C.P. Bellaterra

Tema: La música.

A l'hora de presentar les experiències, vam demanar a les escoles que utilitzessin un mateix guió, ja que això permetria als oients d'utilitzar les seves explicacions i vivències per a les posteriors discussions en els petits grups:

- Hipòtesi inicial.
- * Objectius explícits.
- * Punt de partida.
- Els nens i les nenes.
- * Edats.
- * Tipus d'agrupació.
- * Què s'espera d'ells.

- Quin és el paper del mestre, la mestra.
- * Tipus d'intervenció.
- *aconduir, *escoltar, *proposar...
- * Rol durant l'activitat.
- Grau de participació dels pares.
- * Se'ls ha informat (abans, durant, després de l'experiència).
- * Com hi han participat.
- * Quin grau de col·laboració han tingut.
- Com s'han avaluat els resultats aconseguits.
- * Documentació.
- * Observació.
- * Informació.
- Què ha aportat de nou l'activitat als nens i a les nenes.

Manifest de les IV Jornades dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. 6, 7 i 8 de novembre del 1992

Nosaltres, mestres de tots els nivells educatius, pares i mares, alumnes, organitzacions i entitats, convocats per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, ens hem aplegat a Lloret de Mar, davant del vell Mediterrani (fent nostres les paraules del poeta Pessoa «O Mediterrâneo, doce, sem mistério nenhum, clássico, um mar para bater/De encontro a esplanadas olhadas de jardins próximos por estátuas brancas!» -El Mediterrani, dolç sense gota de misteri, clàssic, un mar per aiguabatre/terrasses sotjades des de jardins propers per blanques estàtues!) per aprovar aquest MANIFEST que proposem a la societat catalana perquè se'l faci seu:

- Que vivim un temps de canvis constants que ens obliga a resituar la funció de l'escola, canvis que afecten tota la diversitat de temes que hi conflueixen.
- Que aquests canvis, lluny d'espantar-nos, ens porten a augmentar el nostre

dinamisme per anar fent realitat la vella utopia de construir una escola al servei de tots els nens i nenes, de tots els nois i noies de Catalunya.

- Que reivindicuem la utopia i ho fem molt conscientment i més ara quan sembla que la societat ens aboca a enterrar els vells somnis i a situar les nostres esperances no més enllà del nas.
- Que aquesta reivindicació la fem amb els peus ben posats a terra, perquè sabem que només podem construir partint del que som, tenint molt clar d'on venim i sabent explicitar, en la mesura del que sigui possible, on volem anar.
- Que assumim plenament el nostre passat. Que els encerts que hem tingut ens empenyen a tirar endavant i que els errors o les marrades ens ajuden a trobar nous camins d'actuació.
- Que el nostre objectiu és la millora de la qualitat de l'ensenyament com a servei i que aquest treball el fem contra vents i mareas que dificulten o encallen la nostra labor quotidiana.
- Que estem disposats a continuar treballant per a la millora del nostre sistema educatiu, sense parcel·lar la realitat que el configura. Per això, hem de continuar sent una veu activa de la societat civil, pel damunt de tots aquells que ens voldrien mesells i muts.
- Que creiem que la renovació pedagògica és cosa de cada dia, d'anar-la construint pas a pas, més des del centre que individualment i que sempre és preferible el petit avenç col·lectiu que no la gambada d'un de sol.
- Que el nostre mètode de treball parteix de la reflexió col·lectiva que anem fent de la realitat de cada dia. El nostre procés de treball es va fent i desfent en un diàleg engrescador que ens obliga a la recerca contínua i cada vegada més explícita i aprofundida.
- Que som agents actius d'aquesta renovació i que l'entendem com una feina col·lectiva de tots els elements que configuren la comunitat educativa.
- Que no ens fa por l'existència dels conflictes dins la comunitat educativa, perquè creiem que entre tots sabrem trobar les maneres de resoldre'ls.
- Que volem i necessitem el consens com a mètode principal en la presa de decisions.
- Que estem disposats a posar damunt la taula la nostra reflexió i la nostra

feina perquè pugui ser revisada i avaluada. Aquesta actitud oberta circula paral·lelament a l'exigència de revisar el paper i les actuacions de l'administració i de la societat en general, especialment en tot allò que fa referència als valors que volem fer vius a les escoles i als recursos humans i econòmics que ens són imprescindibles.

- Que volem que cada escola trobi el seu camí per millorar el seu treball. Això significa que cal potenciar els projectes educatius, l'autonomia dels centres, la diversitat dels models de gestió, la xarxa de relació amb l'entorn i la interrelació amb tot el teixit social.
- Que la formació permanent del professorat és un dels eixos de la qualitat de l'ensenyament i volem incidir-hi plenament, fent possible un model plural, que equilibri el paper que ha de tenir l'administració i el que pot i vol tenir el professorat i la comunitat educativa en general. Que volem que amb aquesta formació es desenvolupi el nivell constructiu de les relacions humanes.
- Que hem de ser exigents en el paper estimulador i motivador que ha de tenir l'administració i la societat per fer que l'escola progressi.
- Que volem afirmar que la petita creativitat de cada dia i les petites iniciatives fan que les escoles esdevinguin llocs de cultura i de treball, llocs on els seus participants esdevenen homes i dones de bé que volen construir un món més just i més solidari.
- Perquè estimem la nostra tasca, continuarem afirmant què som i en què creiem.

Per tot això, ens adherim a la convocatòria del primer Congrés de la Renovació Pedagògica, com a fita d'un procés que volem engegar ara. Un procés que pugui incorporar i articular totes les iniciatives, experiències, projectes i propostes de millora educativa i un procés que estimuli la societat civil, l'administració i tots els ensenyants a ser rigorosos, exigents i autoexigents i a no claudicar en l'objectiu de millorar l'educació de tots els nens i les nenes, nois i noies de Catalunya.

Didàctica

ÁLVAREZ, M. M.: «Uso activo de recursos audiovisuales en la educación infantil», *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 14, maig 1992, p. 49-56.

DIVERSOS AUTORS: «Cómo dramatizar un cuento», *Cuadernos de pedagogía*, núm. 206, setembre 1992, p. 30-33.

Educació

MAURIZIO, D.: «Se a scuola si impara a mangiare bene», *Il giornale dei genitori*, núm. 201, juny 1992, p. 20-27.

Lectura i escriptura

HUG-MAZUET, F.: «L'écrit au quotidien du cycle 1», *Les actes de lecture*, núm. 39, setembre 1992, p. 75-80.

Literatura infantil

CHAOS, C.: «Bibliotecas infantiles: el juego de la imaginación», *CLIJ*, núm. 42, setembre 1992, p. 18-21.

GAVILÁN, T.: «Contes de tots colors. Una oportunitat intercultural», *Literatura infantil y juvenil*, núm. 111, juny-juliol 1992, p. 33-35.

TAULA RODONA: «Bologna y la ilustración», *Literatura infantil y juvenil*, núm. 111, juny-juliol 1992, p. 22-31.

Matemàtiques

HENDE, F.: «Mathématiques», *L'école maternelle française*, núm. 1, setembre 1992, p. 51-52.

Psicologia

GUIZZI, P.: «La scuola materna come ambito per una paternità e una maternità diffusa», *Scuola materna*, núm. 1, agost 1992, p. 11-13.

Psicopedagogia

VICENZI, S.: «Quale osservazione del bambino?», *Scuola materna*, núm. 2, setembre 1992, p. 63-66.

VOLPATI, A.: «Il rischio del gioco spettacolo», *Scuola materna*, núm. 2, setembre 1992, p. 13-15.

MONOGRÀFIC: «Perspectivas psicosociales sobre la infancia.» CASAS, F. i MUNNE, F. (coord.), *Anuario de psicología*, núm. 53, 1992.

Salut

DOSSIER: «The Feeding Relationship», *Zero to Three*, núm. 5, juny 1992.



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01

Fax 415 36 80 08008 Barcelona

Butlleta de subscripció

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	

Adreça
<input type="text"/>

Codipost	Població	Província
<input type="text"/>		

Telèfon
<input type="text"/>

Se subscriu a In-fan-cia (6 números) per a l'any 1993

Import: 3.650,- ptes. (Iva inclòs)

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	

Cognoms i nom del titular
<input type="text"/>

Banc o Caixa	Agència
<input type="text"/>	

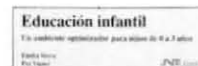
Població	Província
<input type="text"/>	

Entitat	Oficina	Compte
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

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

(Firma)

biblioteca



SERRA, E. i VIGUER, P.: **Educación Infantil: Un ambiente optimizador para niños de 0 a 3 años**. Valencia. Nau Llibres, 1992.

El llibre que tenim a les mans tracta de l'Educació Infantil des del discurs universitari. Fa una aproximació general a allò que ha estat l'Educació Infantil fins ara i una anàlisi del que és en l'actualitat i la significació de la nova Reforma educativa. Això implica un estudi del currículum escolar propi d'aquesta etapa, del disseny curricular proposat pel Ministeri aquesta vegada explicat des del punt de vista evolutiu, la qual cosa és molt orientativa, no tant per als educadors que ja tenen prou material sobre el tema, sinó també per als pares interessats en el significat de la Reforma, i que els ajuda a col·laborar amb l'escola per anar tots a una, en l'educació dels nens.

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

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa Fernández, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Àngels Ollé, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun, Nati Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satuè. Fotografia: Gabriel Serra. Tapís. Gentilesa de la Fundació Miró de Barcelona.

Composició i fotolits: Libertype Fotocomposició, S.L. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

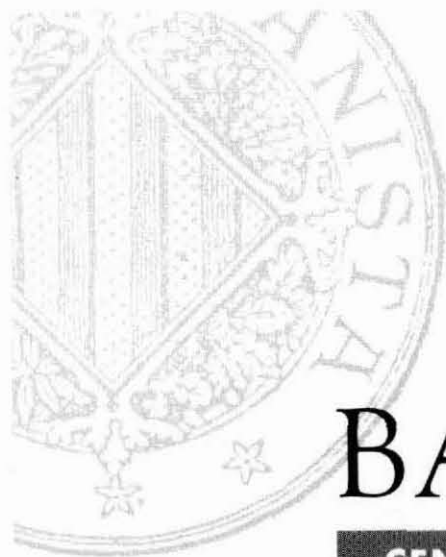
Distribució i Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008 Barcelona

Preu de subscripció: 3.650 ptes. l'any P.V.P.: 650 ptes. I.V.A. inclòs.

IBÁÑEZ SANDÍN, C.: **El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula**. Madrid. La Muralla, 1992.

Partint de la idea que el nen ha de ser feliç a l'escola, es va vertebrant tot el projecte educatiu que queda totalment detallat en aquest manual d'Educació Infantil. Tracta tots els aspectes fonamentals per a l'escola, tant des de la perspectiva filosòfica com des de la pràctica: premis i sancions, celebracions d'aniversaris, regals, etc., situacions que poden arribar a ser conflictives segons com les visqui la comunitat escolar.

A més de la presentació del projecte educatiu i de l'especificació d'objectius, finalitats, criteris metodològics... i de tot allò relacionat amb l'elaboració del Projecte Curricular, l'autora tracta molt acuradament els aspectes de l'adaptació dels nens a l'escola i la relació dels pares amb l'escola. També destina uns capítols a vessants més pràctics com per exemple el desenvolupament d'una jornada escolar, la distribució, activitats i avaluació dels racons i tallers, i també activitats i suggeriments en totes les àrees curriculars de l'educació.



GENERALITAT DE CATALUNYA

BASES $\frac{D \ 1892}{E \ 1992}$

CENT ANYS DE CATALANISME

MANRESA

EXPOSICIÓ

Una visió completa i suggestiva dels símbols, els fets i les personalitats que defineixen aquests cent anys de recuperació de la identitat nacional catalana.

27 de novembre de 1992 - 17 de gener de 1993

Reials Drassanes de Barcelona

Sala Marquès de Comillas (Museu Marítim)
Metro L. 3, autobusos 14, 18, 38, 57, 59, 64 i 91

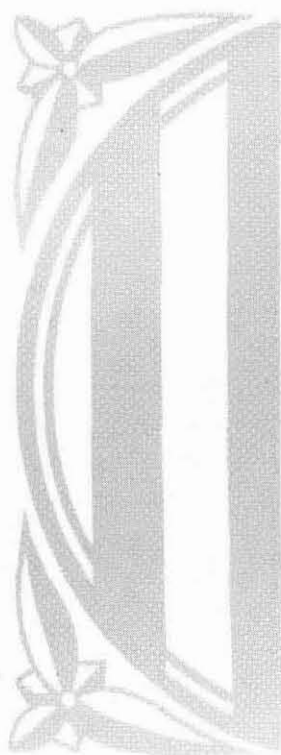
Horari:

De dimarts a dissabte: de 10 matí a 8 vespre.
Diumenges: de 10 matí a 3 tarda.
Dilluns: de 3 a 8 tarda.

Visites comentades per a grups:

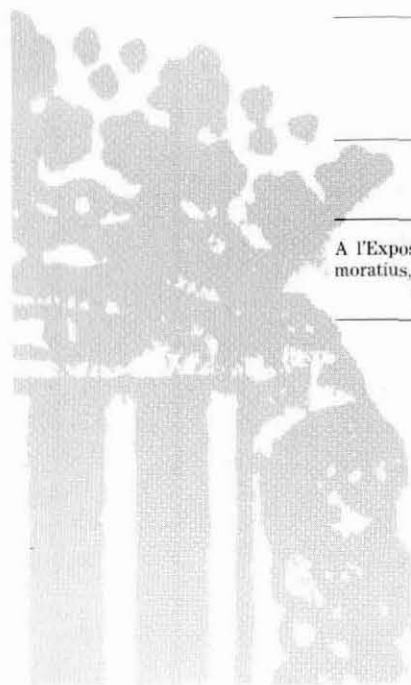
Cal concertar-les al telèfon 210 24 58 de dilluns a divendres

A l'Exposició es poden adquirir publicacions, pins i altres materials commemoratius, i conèixer els programes informàtics interactius sobre Història de Catalunya i el joc, per a ordinador, de les Bases de Manresa.



BASES DE 1892 MANRESA

CENTENARI
1992



- • • Ajudem les nenes i el nens a desenrotllar **tot** el seu potencial físic i la seva expressió?

Investigacions i experiències portades a terme a Barcelona, a d'altres indrets de Catalunya i a la ciutat de Nova York ens demostren que no.

Quin és doncs, el nivell d'activitat física que poden desenvolupar els nens i les nenes de 0 a 3 anys?

