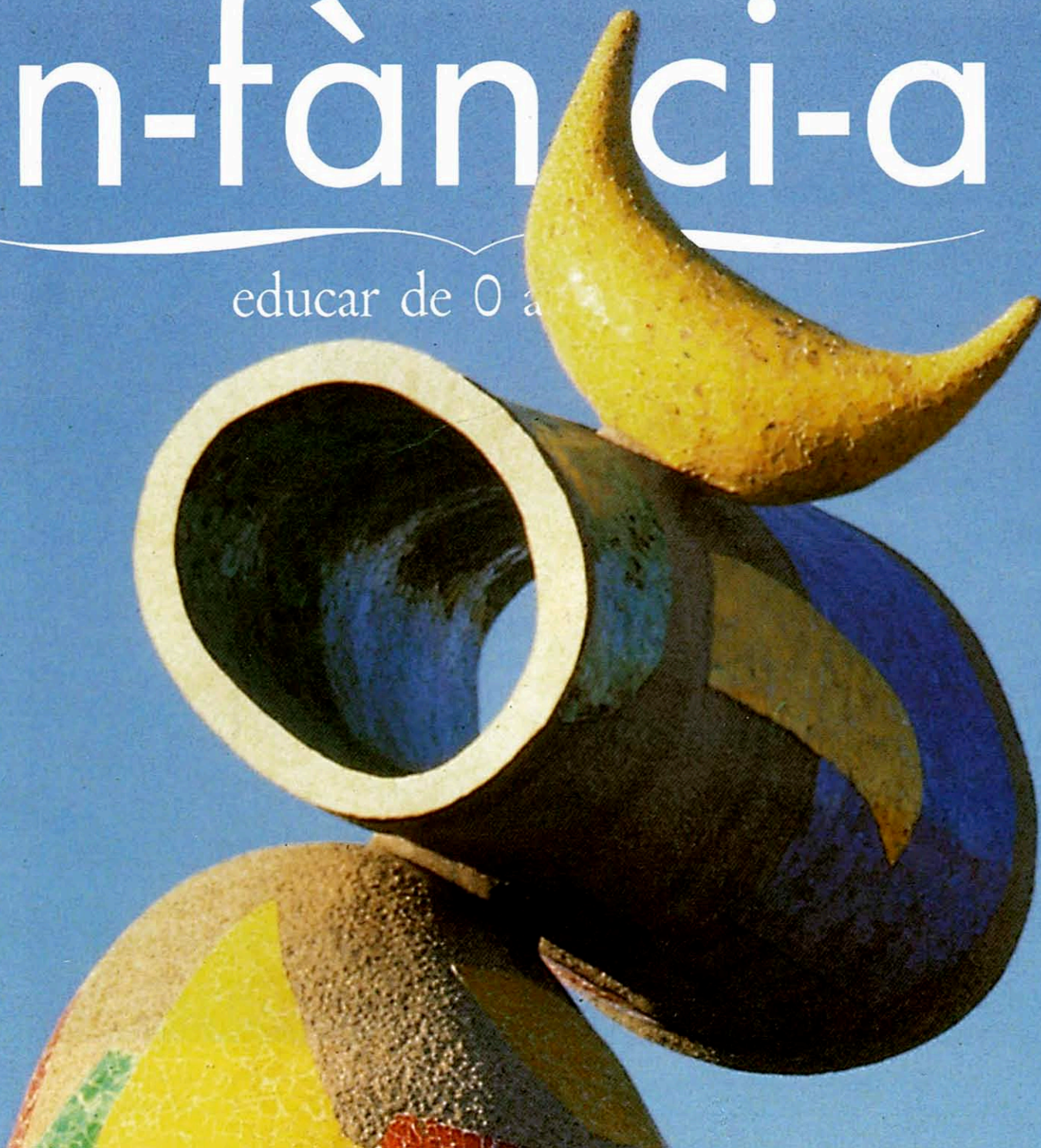


in-fànci-a 73

educar de 0 a

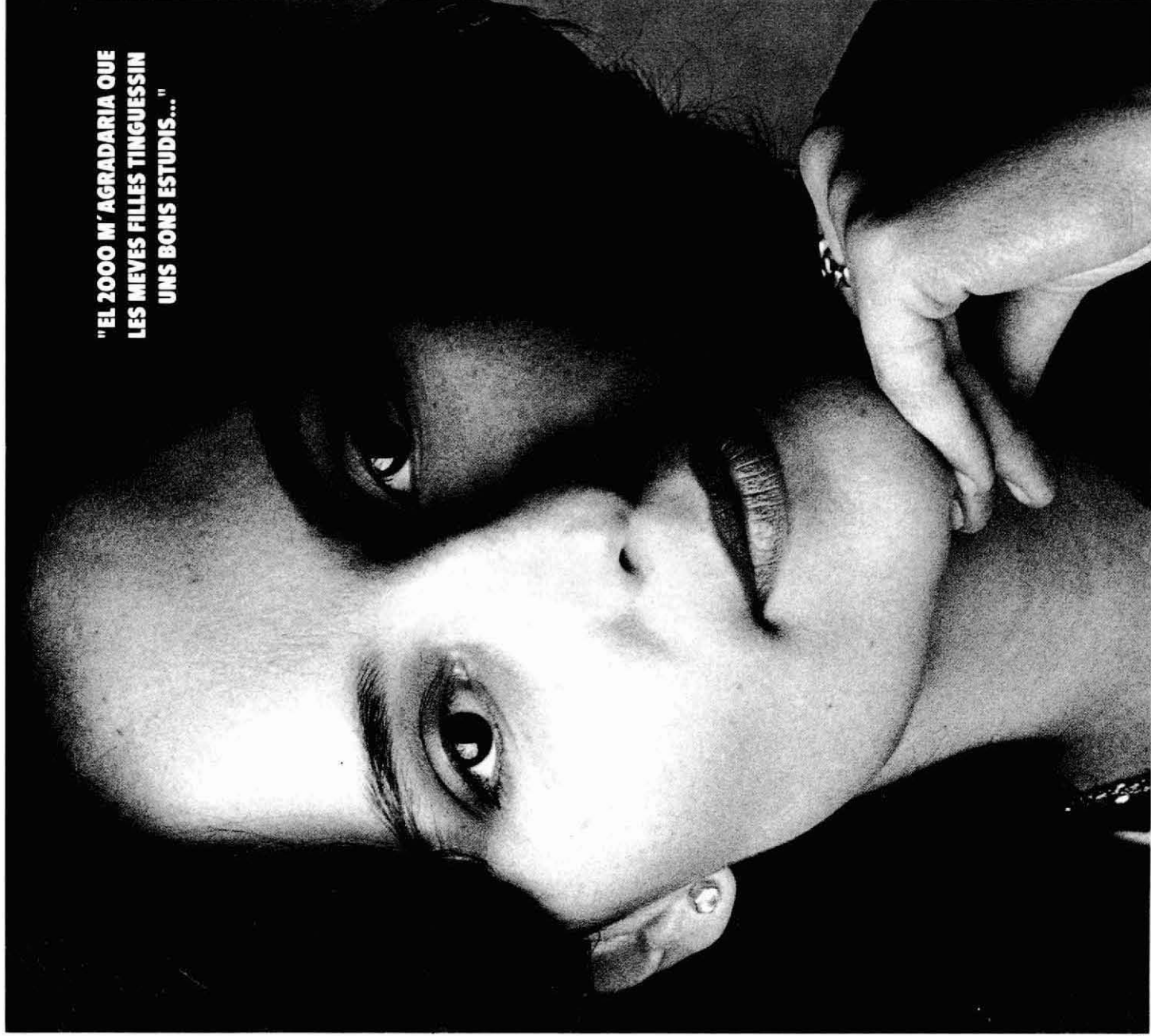
JULIOL
AGOST
1993





GENERALITAT DE CATALUNYA

"EL 2000 M'AGRADARIA QUE
LES MEVES FILLES TINGUessin
UNS BONS ESTUDIS..."



©B

En arribar el 2000 volem que Catalunya disposi d'un sistema educatiu al servei de la nostra realitat social i que col·labori a consolidar el procés de construcció nacional. Volem una educació moderna, innovadora, competitiva, amb qualitat per afrontar el repte de la integració europea.

Per aconseguir aquest fi, en els darrers temps la Generalitat ha dirigit la seva acció a reduir els greus déficits d'infraestructura escolar, a estendre l'escolarització creant 292.710 places escolars

públiques, a mantenir i a enfortir la tradició pedagògica catalana, i a preparar l'adequada aplicació del nou sistema educatiu.

Cal que treballem pel 2000, des d'ara. Per això, la Generalitat estendrà l'ensenyament gratuït fins als 16 anys, diversificarà l'oferta de formació professional, continuarà potenciant la formació permanent del professorat, donarà més impuls encara a la introducció de la nova tecnologia en l'ensenyament i treballarà per anar bastint el nou sistema educatiu, amb la participació de tots.

**TREBALLEM PEL
2000
DES D'ARA.**

«EL CANVI SOBRE EL CANVI» EN L'EDUCACIÓ DELS 0-6

El darrer editorial d'*In-fàn-cia* s'escriu en la perspectiva d'un canvi, no sabem de quin signe, en el panorama polític. Ara sabem que el govern sortit de les urnes ha volgut definir amb una frase com aquesta, «el canvi sobre el canvi», la seva orientació en el proper mandat. Hem dedicat molts editorials al primer canvi, als primers canvis, i esperem que n'haurèm de dedicar més encara als nous canvis, sobre els que ja hi ha hagut. Seria bo que, amb els publicats i els que han de venir, poguéssim fer un índex coherent d'editorials; ens hi atrevim?

1r. La passada legislatura ens portà el canvi legal més important, desitjat i reivindicat: l'educació dels 0-6, segons la LOGSE, és el primer nivell del sistema educatiu. Amb aquesta definició legal, Espanya es convertia en pionera d'un reconeixement imprescindible.

2n. Però tot i ser imprescindible, el reconeixement legal no és suficient, perquè la realitat canviï com cal; en aquest, com en altres temes, la legislació ha anat davant la realitat, o la realitat ha quedat massa endarrera.

3r. La taxa de natalitat ha baixat pels volts de la meitat, però raó de més perquè ens preocupem dels 57.179 infants nascuts a l'any 89 a Catalunya; són un bé molt escàs i podem dedicar més recursos a la seva educació.

4t. El compromís d'escolaritzar el 100% dels infants de 3 a 5 anys en el segon cicle d'Educació Infantil, torna a posar Espanya a primera línia dels països europeus, al costat de Bèlgica, Dinamarca, França i Itàlia. És un canvi quantitatiu gairebé aconseguit, però...

5è. ...Cal un canvi qualitatiu sobre aquest canvi quantitatiu. El segon cicle d'Educació infantil no consisteix només en adaptar un espai com a aula de P3, i obrir matrícula. Cal fer realitat el que diu la llei: crear l'Escola Infantil de 2n. cicle, el Parvulari de 3 a 5 anys, en estreta relació amb el 1r. cicle, l'Escola Bressol de 0 a 2, i amb l'Escola Primària. Tant de bo poguem anar glossant en successius editorials les mesures d'aquest canvi:

a) Els espais i l'equipament de tot el Parvulari han de permetre identificar-lo com un cicle coherent, dins i fora de l'edifici escolar.

b) Cal un equip humà, estable, i obert a les relacions esmentades, de professionals ben formats en l'especialitat, i recordem-ho, de 4 mestres per tres grups d'infants.

6è. I cal un canvi d'estratègia política en l'aplicació de la LOGSE; la LOGSE no es pot aplicar amb les prioritats en fila índia i deixant el 0-3 pel final, com alguns han dit. La LOGSE s'ha d'aplicar avançant frontalment i ordenadament, com pertoca a una llei d'ordenació, combinant tàctiques pedagògiques, socials i econòmiques; i en el nostre cas reconeixent, per superar-la, la dificultat de l'educació dels 0-6 quan gairebé no hi ha 0-3; cal complir el compromís de la LOGSE fent l'escola de 0-6 on sigui possible i la del 0-3 on sigui necessària. Els països europeus esmentats presenten un ventall que va del 20% al 48%. Un bon repte pels que no sabem del cert en quin % estem, però sí que volem oferir als qui la demanen la millor Escola Infantil de 0-3 anys.

editorial

sumari

Educar de 0 a 6 anys: LES MATEMÀTIQUES A L'EDUCACIÓ INFANTIL: UNA LLENGUA O ALGUNA COSA MÉS?/Maria Antonia Canals	2
Educar de 0 a 6 anys: EL PROFESSIONAL 0-6 (i II)/Rosa Lahoz	6
Escola 0-3: L'ESCOLA: PUNT DE TROBADA ENTRE GENERACIONS/Montserrat Perramón	10
Escola 0-3: UN LLARG CAMÍ CAP A LA INTEGRACIÓ/Equip E. B. Cavall Fort	13
Bones pensades	17
Escola 3-6: UNA ACTIVITAT QUOTIDIANA: LA CONVERSA/Josepa Gómez	18
Escola 3-6: L'ANY MIRÓ/Marta Badia	23
Infant i Societat: USOS I ABUSOS DE LA TELEVISIÓ/Marta Selva	28
Infant i Societat: EL RIU MUSICAL/Kimenga Masoka	30
Infant i Salut: INFANTS AMB CÀNCER/Pep Pla	33
Infant i Salut: L'EDUCACIÓ PER LA SALUT EN L'EDUCACIÓ INFANTIL/Carmen Ferrero	39
El Conte: QUÈNTOS DE XERRAIRE. ELS QUATRE AMICS DEL QUART/Roser Ros	43
Informacions	45
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48



educar de 0 a 6

LES MATEMÀTIQUES A L'EDUCACIÓ INFANTIL; UNA LLENGUA O ALGUNA COSA MÉS?

M. ANTÒNIA CANALS

El disseny curricular de la Reforma per a l'Educació Infantil ha volgut trencar amb el clàssic esquema de les assignatures, i per això ha reunit d'una manera nova les diverses àrees del saber, vertebrant-les al voltant de tres blocs temàtics fonamentals: coneixement d'un mateix, coneixement del medi i llenguatges. Em sembla molt bé aquesta nova estructura, sobretot a l'etapa d'Educació Infantil, en la qual la separació entre diverses matèries no és només difícil, sinó que, a més, és artificial. Fins i tot em semblaria bé que s'hagués seguit amb el mateix criteri a l'hora de contemplar les diferents àrees del coneixement i planificar-ne la introducció progressiva a l'escola. Però no; no ha estat així. Sembla que després d'aquell lloable impuls es van esgotar les forces, i el següent pas ha consistit a agafar cada assignatura i posar-la una altra vegada, tota sencera, en algun dels blocs temàtics que hem esmentat. I és així com les matemàtiques es troben en el bloc dels llenguatges, que comprèn el llenguatge verbal (oral i escrit), els llenguatges plàstic i musical, i les matemàtiques...

I amb això tornem a ser allà mateix; les matemàtiques, com sempre, una assignatura. Continua havent-hi el mateix problema, canviat de lloc...

Amb tot això, el que estic fent no és queixar-me del fet que les matemàtiques estiguin contemplades com un llenguatge; ben al contrari, em felicito d'aquest primer pas. Però em sembla insuficient i no crec que es pugui aplicar alegrement sense anar acompanyat d'algunes matisacions. D'altra banda, penso que tot el que les matemàtiques tenen de llenguatge, que és molt, no només ho tenen a l'etapa infantil, sinó també a la primària i a les etapes següents, i en canvi, en totes aquestes etapes el disseny curricular deixa força de banda aquest aspecte.

Per tot això, em sembla útil obrir una reflexió sobre aquests punts, centrada en l'etapa infantil, i sense intenció d'establir definicions tancades, sinó més aviat i simplement amb l'ànim d'exposar el meu punt de vista, com una aportació més a un diàleg obert.

Les matemàtiques són un conjunt complex d'activitats (per això se les anomena en plural, com a «ciències exactes») tan diferents les unes de les altres, que a vegades se'ns fa difícil trobar-ne el denominador comú. Pensem en la gran diferència que hi ha entre el càlcul, que és la ciència dels números, i la geometria, que és la ciència de l'espai... Fins i tot històricament, aquestes dues ciències no sempre han anat juntes (és ben sabut que per als grecs la geometria era inseparable de la filosofia). Quan es tracta d'ensenyament secundari, ja apareix una relació més gran entre les dues matèries (per exemple, en el teorema de Pitàgores, els càlculs d'àrees i volums, etc., es combinen elements geomètrics i numèrics), però aquesta relació és més estranya en el treball de primària, i pràcticament nul·la a la infantil. Pensem, per exemple, en allò que significa per als nens de cinc anys, el fet d'anar formant una primera noció de quantitat, i el que significa orientar-se i organitzar l'esquema mental de l'espai; són dues coses completament diferents!

Així doncs, el paper que tenen les matemàtiques a l'educació és múltiple. Intentem considerar-ho en els seus aspectes diversos:

– Primer, cal destacar l'aspecte formatiu, és a dir, de contribució al desenvolupament del pensament lògic i de totes les capacitats mentals en general.

Aquest aspecte sempre és important, però a l'etapa infantil té una singularitat especial per a preparar la maduració de diverses capacitats bàsiques com són l'inici del pensament «lògic», l'operativitat i la noció de quantitat. Efectivament, durant l'etapa infantil el nen organitza el seu pensament fent relacions mentals, és a dir, des de les més simples comparacions d'objectes per les seves qualitats, passant per les seriacions i ordenacions, fins arribar a les comparacions de grups o conjunts de coses, per la quantitat. Aquesta organització progressiva del pensament va acompanyada d'un vocabulari matemàtic importantíssim en aquestes edats (igual, més gran, més petit, diferent, abans, després, més que, menys que, tant, algun, tots, cap, etc.). El seu ús, en la verbalització de les activitats i jocs en què es concreten les relacions lògiques, no només en permet la comunicació, sinó que fa que el pensament adquireixi precisió. Al mateix temps s'inicien uns primers llenguatges gràfics (diagrames senzillíssims, signes per a l'afirmació i la negació, fletxes...). Tot això no és res més que un llenguatge, que permet expressar les diferents estructures i relacions descobertes¹.

– Un altre aspecte important de les matemàtiques és el numèric. Els números i el càlcul tenen un gran paper en la interpretació de la realitat i en la comunicació de la informació entre les persones. En l'ús verbal i escrit dels primers números dígits, i més endavant els altres números naturals organitzats en base 10, hi ha un gran component de llenguatge, que ens serveix per interpretar i descriure els fenòmens quantitius del nostre món. Així doncs, som en un camp en el qual les matemàtiques són un llenguatge. Però també és cert que en la mateixa gènesi de la noció del número com a quantitat hi ha





un fort component de «coneixement d'un mateix» i de «coneixement del medi». En efecte, els nens abstrueixen la seva primera noció de quantitat d'experiències concretes amb objectes reals; coneixen les quantitats, primer a partir del coneixement d'ells mateixos (des de molt petits aprenen el «dos» perquè tenen dues mans), i després, a partir de l'observació i manipulació dels objectes que els envolten.

Així doncs, m'atreiria a dir que pel que fa als aspectes numèrics, les matemàtiques en l'etapa infantil haurien d'incloure's no només en el bloc temàtic del llenguatge, sinó també en els altres dos.

– Pensem ara en l'aspecte de la mida, un altre dels grans temes de les matemàtiques. És cert que, més endavant, el fet d'utilitzar els diferents tipus d'unitats constituirà un llenguatge matemàtic que, juntament amb el de l'estadística, servirà per vehicular la informació recollida a l'entorn, però de moment, en l'etapa que ens ocupa, la noció de mida tot just està començant a arrelar, i també, ho fa com en el cas de les quantitats, a partir de en l'observació i manipulació d'objectes, i en els recorreguts de distàncies. No és en va, doncs, que el gran pedagog Ovidi Decroly, mestre en l'art d'ensenyar a conèixer el medi ambient, i sobre el qual va basar tota la seva metodologia, propugna la mida de tota classe de magnituds com a tècnica fonamental per arribar a aquest objectiu, ja des de l'escola infantil i primària. Resumint, penso que aquest aspecte de les matemàtiques és inseparable del «coneixement del medi» (el segon bloc).

– Finalment, podem dir també que la geometria és inseparable del «coneixement del medi». O més ben dit, jo no entenc com la geometria, formant part de les matemàtiques, pot incloure's en un pretès llenguatge. Més endavant, quan els nens hagin construït unes primeres imatges mentals de les figures i dominin unes tècniques de construcció de models (dibuix o altres), potser ja es podrà parlar d'un «llenguatge geomètric», encara que no n'estic segura. Més aviat m'inclino a pensar que el llenguatge de la geometria és, des del principi fins al final, el llenguatge plàstic; però aquest seria l'objectiu d'una altra discussió. El que és evident és que en l'etapa infantil la geometria consisteix en un coneixement i organització de l'espai, basat en l'exploració, a partir principalment de les pròpies experiències corporals. L'espai és el primer medi que el nen explora des que neix, i molt especialment des que camina. Per tant, la geometria, tant si es diu com si no, està inclosa en el primer bloc, perquè és inseparable de la motricitat, i també s'inclou en el segon, perquè té com a objectiu el coneixement d'un aspecte bàsic del medi ambient que és l'espai.

Segons la visió de les matemàtiques que acabem d'exposar, haurien d'anar incloses en els tres blocs temàtics que proposa la Reforma en l'etapa infantil, i no només en el dels Llenguatges. Podríem resumir tot el que hem dit en un petit quadre que pot ajudar a entendre-ho:

	Jocs problemes	Números i operacions	Mides	Geometria
BLOC I CONEIXEMENT D'UN MATEIX				
BLOC II CONEIXEMENT DEL MEDI				
BLOC III LLENGUATGES				

Aquesta concepció de les matemàtiques pot constituir una proposta fàcilment extrapolable a les altres etapes escolars, amb totes les millores i tots els matisos que se li puguin afegir.

Serviria perquè l'esforç iniciat i explícitament proclamat per la Reforma de trencar l'esquema de les clàssiques «assignatures» s'anés convertint en alguna cosa real i conseqüent, i no quedés només en paraules, si més no pel que fa a les matemàtiques.

I sobretot, podria permetre'ns enfocar el tractament de les matemàtiques a l'escola no com una matèria que és un tot inamovible i separat de les altres matèries, sinó com un conjunt de diverses àrees de coneixement, estretament enllaçades amb altres que provenen d'altres camps del saber, però que conflueixen totes, tant en l'entorn i la vida del nen, com en el mateix acte de l'aprenentatge. Aquest, jo penso que és indispensable per començar a pensar seriosament en la globalització (que també ha estat propugnada tantes vegades!), i alhora és indispensable perquè l'acostament del nen al camp de les matemàtiques tingui un sentit realista i arribi a ser un procés humanitzador.

M.A.C.

Grup «Perímetre»
Girona, 2 de febrer del 1993

Aparegut a la revista «Programas» del C.E.P. d'Albacete, febrer-març del 1993.
Traducció: Berta Solé.

1. Per això s'inclou en el tercer bloc temàtic. Però, al mateix temps, també és un aspecte que forma part de l'adquisició de l'autonomia personal, i, des d'aquest punt de vista, també s'hauria d'incloure en el primer bloc.





educar de 0 a 6

EL PROFESSIONAL EN L'ETAPA EDUCATIVA DELS 0-6 ANYS (i II)

ROSA LAHOZ

Els adults organitzen les condicions de vida dels infants i posen els mitjans per transmetre'ls l'experiència socio-cultural de la comunitat. L'educador ha d'ajudar els infants a manifestar les seves necessitats i desitjos, a descobrir les seves possibilitats i a oferir un marc de referència estable, on el nen pugui expressar i satisfer amb autonomia les seves necessitats i el desenvolupament de les seves potencialitats. Així, de cara al nen, fa d'animador, d'instigador, de provocador de situacions d'aprenentatge i indirectament planifica, organitza i avalua.

L'educador ha de trobar plaer en la relació amb els més petits, ha de disposar de certa estabilitat emocional per ser capaç d'ajudar a generar en el nen sentiments positius durant les crisis de creixement personal, ajudant-lo a acceptar-les amb tolerància, fomentant-li la capacitat d'autocrítica i creativitat personal.

Se situa com un acompanyant del nen amb els seus pares amb qui col·labora d'una manera molt estreta com més petit és el nen; per tant, cal que tingui una actitud molt oberta, flexible i respectuosa de la diversitat de relacions socials de la família i de la diversitat de processos i manifestacions dels nens.

El fet de situar-se com a acompanyant i com a persona que acull el procés del nen amb la seva família i la seva realitat social i personal l'obliga a tenir un esperit d'autocrítica constant de la seva interacció i compromís en el procés d'aprenentatge. L'educador ha d'estar disponible per intervenir, sense interferir-hi, en el procés d'autoconstrucció i autoconeixement del nen.

Tots aquests aspectes *pressuposen unes bases humanes molt sòlides* pel que fa a la sensibilitat, la il·lusió pel treball amb nens, la capacitat d'autocrítica, la flexibilitat; i cal tenir una actitud positiva i respectuosa per l'evolució dels nens i reconèixer-se com un transmissor d'uns valors i d'una cultura, però mai com un transmissor del «saber» i de la «raó».

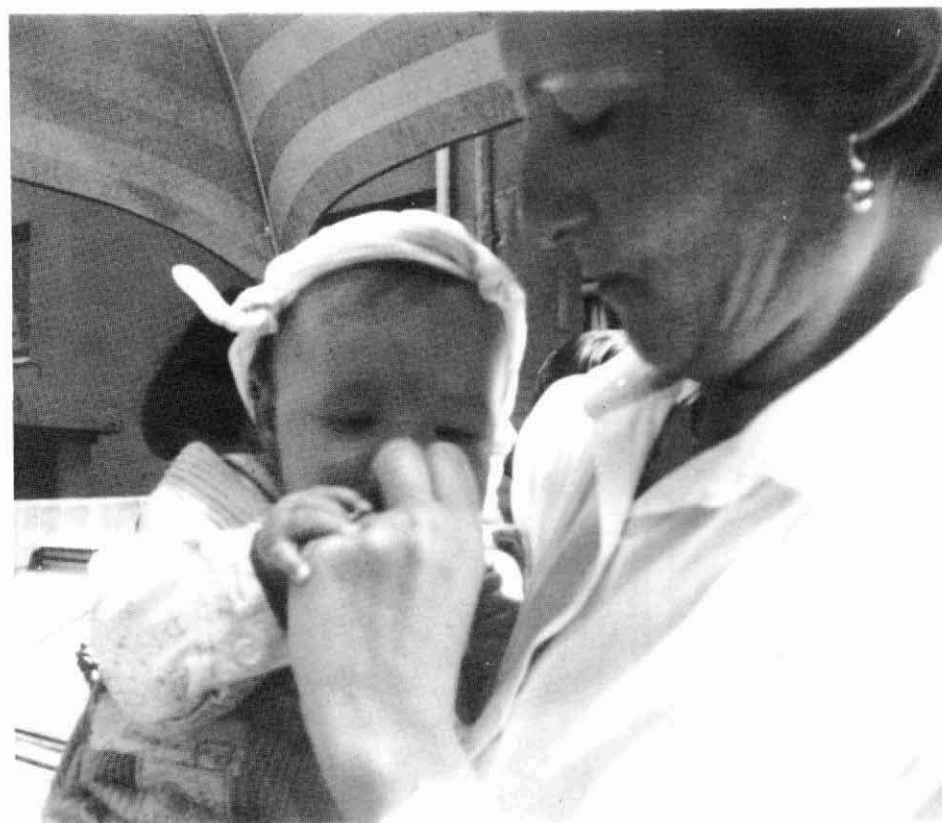
És evident que *no pot recaure el pes i el compromís de l'educació dels petits en aquestes bases humanes*, sinó que cal donar suport a una professió i definir quins són els seus objectius com a professionals, que abracin la integritat del saber (pedagogia, psicologia,...), el saber fer (programació, experimentació, avaluació,...) i el saber entendre (respecte a la necessitat d'estar disponible, la capacitat d'activar mecanismes sòcio-afectius que provoquin gaudir al màxim de la plenitud de les experiències personals i d'interrelació amb el medi).

És imprescindiblement necessari que les institucions que tenen competències en el camp de la formació, ordenació, organització i planificació de les escoles d'educació infantil i els seus professionals, *es plantegin seriosament* que sols es podrà garantir una educació que tingui com a base el creixement de l'infant, *si es garanteix per tant una formació de base i una formació permanent* (reciclatge, supervisió i assessorament), una experimentació científica basada en l'observació, l'anàlisi i l'avaluació, i amb un constant planteig de creativitat i d'innovació, no tant sols dels professionals individualment o en equip, sinó de la revisió constant del paper de la institució educativa.

Sols es podrà treballar en aquest camí si darrera dels professionals hi ha *unes administracions i institucions que vetllin i donin suport*, de veritat, a la tasca educativa del professional, fet que comporta un continuat esforç per oferir els mitjans per a una millor qualitat de vida dels infants.

Ja hem parlat de la manca de reconeixement social d'aquesta etapa, del voluntarisme i professionalitat que han demostrat totes les persones i institucions que des del vessant de la formació i de l'exercici de la pràctica constant, han trobat mitjans, eines d'actuació i de revisió; però també veiem clar que per assegurar un futur immediat i a llarg termini que garanteixi una coherència entre les exigències sòcio-culturals i el plantejament teòric en el qual s'ha inscrit la valoració de la primera infància, cal plantejar-se:

- *Una formació i titulació única* per a tota l'etapa d'educació infantil, equiparada en reconeixement social, laboral i econòmic a les altres etapes del sistema educatiu.
- *Una formació de base* que s'adeqüi al coneixement profund i global del nen, i que tingui com a punt de referència la cooperació amb les famílies en l'educació dels nens, i que tendeixi a la socialització, l'adquisició progressiva





d'autonomia i la individualització en els processos de desenvolupament-aprenentatge.

– *Una formació permanent* (que es compagini amb l'experiència diària), que amplii i garanteixi la revisió constant de la dualitat teòrico-pràctica, que pugui ampliar els recursos necessaris per transformar i millorar l'organització del temps i de l'espai, que l'adult ofereix a l'infant.

– *Unes condicions de treball* que permetin, tant a nivell personal com d'equip, una autoreflexió sobre el paper que l'adult aporta a la intervenció educativa. Cal disposar d'eines i de temps per replantejar i reajustar la dinamització de l'activitat del nen, així com, per canalitzar les seves accions espontànies.

Respecte a la situació actual dels centres públics i privats, cal replantejar-se una formació inicial de base igual per a tota l'etapa de 0-6 anys, definir l'escola bressol des de la perspectiva social i bàsicament educativa dels més petits i redefinir la funció del parvulari. Caldrà aquí establir uns màxims clars i coherents de quins són els continguts necessaris per a aquesta única formació, tot i respectant tots aquells professionals que, en aquests moments, no tinguin la titulació de mestre, i que puguin tenir el màxim de facilitats a l'hora d'actualitzar les seves titulacions amb plans especials de formació, ja que aquestes persones parteixen, en la seva majoria, d'una experiència i formació que han forjat al llarg del seu camí amb el desig de ser bons professionals. El que és clar és que si defensem l'etapa educativa dels 0 als 6 anys, malgrat estigui dividida en dos cicles que poden estar o no en un mateix centre educatiu, no podem pensar de cap manera en centres d'educació amb categories i/o titulacions diferents.

D'altra banda, i donades les peculiaritats d'aquesta etapa, cal una formació de base i una formació permanent de reciclatge, que defugui totalment sectoritzacions i divisions del nen en diferents camps d'actuació, que *garanteixi una educació global i íntegra* i que prepari i formi educadors perquè puguin formar part de projectes flexibles i oberts, que cooperin en l'educació dels petits.

S'haurien de tractar temes que partissin d'una educació global i integradora, rica en eines i recursos i plena d'elements de reflexió i d'anàlisi.

Haurien de tractar-se àrees com pedagogia, sociologia i psicologia de les relacions familiars, biologia (dietètica, coneixements de medicina, primers auxilis), psicologia evolutiva de l'afectivitat, motricitat, llenguatge, anàlisi de les dinàmiques de grup, anàlisi institucional, expressió dinàmica, psicomotricitat i dansa; expressió plàstica i musical; tècniques d'organització dels espais; coneixements de folklore i tradicionals locals; tècniques d'observació i ava-

luació, no tant del procés d'aprenentatge del nen com de totes les variables que intervenen intrínsecament relacionades amb el procés d'ensenyament-aprenentatge.

També cal revisar, seriosament, les condicions de treball a què es veuen sotmesos molts dels professionals d'aquestes edats, per tal que aquestes, a més de *garantir la salut mental dels educadors*, reforçant les bases humanes a què hem fet menció, permetin també recollir, analitzar i prendre suficient distància de la pròpia acció educativa, per tal de supervisar *i revisar de manera global totes les variables que intervenen en l'educació dels petits*.

Parlar d'uns bons professionals, d'una bona formació i d'unes bones condicions de treball, no significa en cap moment treure responsabilitat i importància a les famílies, sinó crear xarxes que ajudin a cadascú a assumir el paper que li pertoca respecte a ell mateix i respecte als altres, tenint en compte les exigències del context social del moment.

Allò que és clar és que l'educació infantil, és a dir tots els nens i nenes de 0-6 anys i les seves famílies, necessiten urgentment una acurada atenció i una gran creativitat i imaginació per part de totes les institucions implicades, perquè el benestar en la primera infància esdevingui un indicador de benestar per a tots els homes i dones de la nostra societat.

R.L.





escola 0-3

L'ESCOLA: PUNT DE TROBADA ENTRE GENERACIONS

MONTSERRAT PERRAMON

Per tal que l'escola exerceixi globalment com a tal, ha d'estar realment integrada en el seu context social.

L'escola hauria de ser la segona cèl·lula comunitària després de la família. Ha de ser participativa amb els familiars dels nens i nenes que hi van, i amb aquelles persones que els envolten i convertir-se en una font d'incidències, reflexions i aportacions mútues. Pot ser i ha de ser mediatra i progressista amb les persones grans, que tenen un paper molt important en la societat actual.

L'escola infantil ha d'obrir les portes a les famílies com a element indispensable per al coneixement del nen i la nena a través del diàleg. Aquest fet, ineludible per al seu bon funcionament, permetrà que les persones grans tinguin un paper més actiu a l'escola, i a la vegada l'escola es beneficiarà del temps lliure i de les valuoses aportacions de la gent gran. El nen o la nena, com a gran protagonista, treurà un bon profit de la dinàmica creada entre l'escola i

la família. Els avis i les àvies, en aquests moments en els quals la dona s'ha incorporat totalment al món del treball i del consum, acostumen a convertir-se en personatges molt actius en el món de la canalla, i sovint fan un servei a les mares i pares, convertint-se en element clau en la vida dels nens i nenes, encara que a vegades se'ls consideri com a protagonistes de segona classe. Protagonistes al servei d'unes mares i uns pares que poden beneficiar-se del seu temps lliure, encara que sovint no estiguin d'acord amb com tracten els menuts i sorgeixin així conflictes entre pares i fills. Aquest símptoma s'ha de considerar a l'escola en el moment de tractar l'educació dels nens i nenes de manera global.

També hi ha persones grans molt aïllades de la societat, a causa del context de la seva vida social, cultural i econòmica.

Tot això ens ha fet actuar des de la «Llar d'Infants Barrufets», escola de nens i nenes de 0 a 3 anys, amb accions tant intuïtives com reflexionades i conscients, per tal que les persones grans que envolten la infància participin activament a la vida de l'escola.

Partint d'actuacions puntuals, hem recopilat i estructurat un programa que recull les relacions entre generacions, tenint com a punt de trobada l'escola infantil.

La seva participació en el món dels més petits dona a conèixer gairebé sempre dues qualitats:

- la seva aportació humana;
- la seva recepció d'estímuls a través de la vida dels menuts.

Per tal de clarificar tota la teoria, és necessari exposar algunes de les actuacions que s'han portat a terme, tenint en compte que Barrufets està situada molt a prop d'una residència per a la gent gran: «Residència Atzavara», i un club de gent gran: «Llar d'Avis Casa Nostra».

Hem imposat dues condicions:

- que la dinàmica de treball motivi les diferents generacions sense distorsionar les tasques de les comunitats (família, llar d'infants, llar de la gent gran i residència);
- que els continguts sobre la trobada entre generacions es prevegin en el Disseny Curricular del Centre de manera formalitzada.

Aquestes són algunes de les actuacions que hem portat a terme:

- En Joan és avi de dos nens d'un i tres anys. Té coneixements de pintura. Un dia va dibuixar un pallaso per a la classe del seu nét petit. El vam convidar a passar una estona amb nosaltres, vam recórrer els espais del centre, i junts





vam decidir que pintés uns murals per a la zona d'ús comú. Ve a estones i conviu amb els nens i les nenes.

– L'Antònia, àvia d'un nen de dos anys, viu en un raval de la ciutat, té metàstasi. Li vam presentar una massagista de la localitat que l'ajuda en la seva malaltia. Quan surt de les sessions amb la massagista ens ve a veure. Dina amb nosaltres i ens ajuda amb algunes tasques de la cuina. Aquestes petites aportacions a la cuina fan que se senti útil i còmoda entre nosaltres. Tant la família com la terapeuta ens expliquen que la seva situació anímica depressiva s'alleugereix quan ve al centre i s'està amb els menuts i amb nosaltres.

– La Carme i la Rosa són dues àvies d'unes nenes de tres anys. La seva gran afeció a la jardineria ens ha permès d'utilitzar els seus coneixements per embellir l'escola. Estan preparant les nostres plantes per a la primavera, han anat al bosc a buscar terra, perquè diuen que és millor que la de la botiga. Aquestes àvies, que gairebé mai no sortien de casa, ara vénen a veure'ns, expliquen als infants les nocions bàsiques de jardineria i nosaltres creiem que han trobat una nova il·lusió a la vida.

– Cada primavera demanem a la coral del club de la gent gran que ens facin un petit concert. Ens vestim tots de gala per a l'ocasió, i entre els nens i nenes i les persones grans s'intercanvien moments de felicitat.

– Amb la residència de gent gran mantenim una relació més permanent. Van ser ells els qui es van acostar a nosaltres, amb mostres d'afecte. Nosaltres seguim molt contents amb aquesta dinàmica: els visitem els dies assenyalats, els portem dibuixos que ells utilitzen per decorar el seu centre, els cantem cançons i els ensenem les nostres danses. Sempre ens agraeixen la visita i ens obsequien amb la seva amabilitat i amb alguns dolços.

– A través de l'Associació de Pares de l'Escola, estem portant a terme mensualment unes tertúlies dirigides als familiars dels nens i nenes. En diem «Cafè de les 3», perquè se celebren de 3 a 5 de la tarda i hi servim cafè. A aquestes tertúlies, dirigides per un professional del tema a tractar, hi vénen tant els pares i mares com els avis i àvies. Els temes que hem tractat fins ara han estat els relacionats amb els processos evolutius de l'infant de 0 a 3 anys: dormir, menjar, higiene, gelosia, «rabiets», accidents, etc. La valoració que fem d'aquestes tertúlies, tant l'Associació de Pares i els familiars dels nens i nenes com nosaltres, és molt positiva, ja que és un punt de trobada de totes les persones implicades en el desenvolupament dels infants.

Aquestes són algunes de les actuacions que estem portant a terme per tal que la nostra escola infantil sigui un punt de trobada entre generacions.

M.P.

UN LLARG CAMÍ CAP A LA INTEGRACIÓ

EQUIP E.B. CAVALL FORT

Girona és una ciutat que compta amb 70.876 habitants, i és capital de la província i de la comarca del Gironès. A partir del 1960 creix espectacularment per causa de la immigració, sobretot d'Andalusia i Extremadura.

El Gironès és una de les comarques de renda disponible per càpita més elevada de Catalunya. Malgrat tot això, a Girona, hi ha zones molt deficitàries i empobrides al llarg del marge dret del riu Onyar. En aquestes zones se situen més del 80% dels casos personals de marginació i pobresa de la ciutat.

La Font de la Pólvora és un barri de blocs de pisos. La seva població és molt jove i majoritàriament gitana (aproximadament un 70%), gran part de la qual viu de l'economia submergida. Aquests pisos estan projectats per a famílies nuclears, molt poc adients al tipus de parentiu gitano dividit en llinatges familiars. Alguns dels seus carrers són bruts i deixats; s'hi veuen animals pels carrers i s'observa abandó a moltes cases, tot i que, per contrast, s'hi veuen alguns pisos ben pintats i amb finestres i balcons plens de flors.

Al barri de la Font de la Pólvora s'hi pot anar amb cotxe o amb autobús per la carretera de Sant Feliu de Guíxols, girant a mà esquerra un cop passat el cementiri. Es troba, doncs, als afores de Girona.

En alguns carrers del barri, a causa de les feines dels seus habitants, s'hi veu ferralla acumulada, furgonetes, camions i caravanes, que avui hi són i demà no. A finals d'agost, molts surten cap a la verema, d'altres, abans i tot, han marxat cap a les fires (especialment gitanos portuguesos). De fet, la població



Excursió a Sant Martí d'Empúries.

gitana del barri, d'uns anys ençà, viu un procés de major estabilitat. La mobilitat de les temporades de què estem parlant cada vegada té menys volum, amb les conseqüències inherents (menys ingressos, més vida al barri, necessitat de noves fonts d'ingressos).

Font de la Pólvara destaca per un analfabetisme que inclou la quarta part dels seus efectius. La taxa d'atur en ambdós sexes és superior al 35%.

L'Escola

L'escola apareix en aquest context fruit d'un conveni entre l'àrea de serveis socials de l'ajuntament i l'antic Auxili Social. Es crea al mateix temps en què es comencen a adjudicar els habitatges a 500 famílies procedents dels albergs de Germans Sàbat, les barraques dels Polvorins i de les Pedreres.

S'habilita una antiga fàbrica de bosses situada en un primer pis d'un edifici que en principi es va remodelar per fer de Centre Social i de Consultori, fet que va condicionar molt l'habitabilitat de l'espai. Una manca importantíssima: era el fet de no tenir lloc d'esbarjo a l'aire lliure, ni possibilitats d'acondicionar un espai llandant a l'escola per aquest ús. Hi ha la carretera per un costat i fàbriques als altres.

El personal contractat no tenia cap experiència de treball en aquest tipus de zona (alguns ni tant sols en educació infantil).

Actualment i després d'onze anys, si bé l'estructura física no ha canviat, sí que han canviat elements importants que fan possible la nostra tasca educativa en aquest barri:

La nostra idea preestablerta del que era l'educació ens portava a marcar-nos uns objectius de treball que se centraven en la instrucció del nen. Les valoracions sempre eren insatisfactòries perquè no assolíem quasi mai els objectius proposats. Ens vam plantejar que aquest fracàs era degut segurament al fet que fèiem de l'escola una illa prescindint de l'entorn. Els debats, les crisis i les contradiccions ens van portar a canviar la idea que teníem d'educació i, en conseqüència, el plantejament pedagògic.

Se'ns va fer evident la necessitat d'un marc de referència que resumís i recollís les aspiracions educatives de les educadores, que situés l'escola en el seu context i que definís la línia de present i futur, en definitiva, *el Projecte Educatiu*.

Un projecte que reconeix el nen i és democràtic (assumir per tothom després del debat); revisable per mantenir-lo viu i que s'adapti al pas del temps, a les necessitats dels nens i a la cooperació entre pares i educadors.

El projecte educatiu ha de ser coherent amb el model de societat que creiem i a partir d'aquí tindrem un model d'escola:

Una escola de l'experiència i no de la instrucció, de dimensions humanitzades, que creu en el desenvolupament integral del nen, que valora el procés de l'esforç maduratiu i no només el resultat final, que parteix de la realitat del nen, amb gestió democràtica, oberta, que ajudi a superar els desavantatges inicials dels nens d'ambients socials més desfavorits, que dóna prioritat al treball en equip.

Creiem que l'escola en aquests moments hauria de prioritzar el respecte per la diversitat, la solidaritat entesa de manera àmplia, la relació i el respecte entre cultures, la participació i la corresponsabilització social.

Aquestes idees ens fan destacar alguns aspectes que concreten el nostre projecte:

- La necessitat de treballar plegats amb tots els serveis del barri que s'ocupen de la infància (serveis socials, sanitaris, escoles...).

Tots els serveis que incideixen en la comunitat han d'estar coordinats per tal de delimitar els seus camps de competència específica, evitant duplicitat dels serveis, detectant buits en la seva actuació, comunicant informacions per a una major eficàcia dels serveis, detectant necessitats i planificant objectius.

- La necessitat de conèixer una altra realitat ètnica i cultural per a conviure.

L'escola haurà de conèixer, si com hem dit ha d'estar inserida en el medi, les característiques de la comunitat i totes aquelles dades necessàries per planificar uns objectius específics des d'un plantejament realista.

L'escola no ha d'anul·lar sinó potenciar aquests trets culturals en allò que tenen de favorable per als objectius que pretenem: una educació intercultural que potenciï la integració i eviti l'assimilació cultural i permeti una convivència respectuosa.

- La necessitat d'anar cap a una escola de tots.

Totes aquelles iniciatives que millorin qualitativament el nivell cultural dels seus membres s'han de considerar dins la comunitat, perquè tots els subjectes, sigui quina sigui la seva edat, influeixin en els altres en l'aspecte de desenvolupament tant personal com col·lectiu.

La participació dels pares

Després d'un llarg temps de treball en què no han faltat mai les discussions, reflexions i contradiccions, hem arribat a l'inici d'una interrelació amb el barri que intuïm que va per bon camí i que fa que sigui possible la nostra tasca.

Això només ha estat viable després de la valoració dels resultats d'altres cursos i de la recerca de nous plantejaments que han generat un canvi d'actitud

molt positiu pel que fa a la participació dels pares a l'escola, que han arribat a considerar també seva.

Aquest canvi s'ha notat a diferents nivells:

A NIVELL INDIVIDUAL:

- Participant de l'adaptació dels seus fills i en conseqüència, fent que aquesta sigui molt més suau i quasi gens traumàtica.
- També s'ha notat en la participació en les entrevistes amb l'escola.

A NIVELL COL·LECTIU:

- Amb la participació en el consell d'escola.
- Amb la col·laboració en festes i excursions.

L'adaptació

Des de fa tres anys vam començar a fer el procés d'adaptació dels nens a l'escola tal com el fem ara i que valorem positivament.

Després d'una sèrie de reflexions que ens feien continuar constatant que:

- L'escola és una realitat diferent de la família (un altre món).
- A la família li costa molt entendre el que es fa a l'escola, i sobretot el que costa al nen adaptar-se.

Per intentar millorar aquesta adaptació i fer-hi participar els pares i per oferir al nen una entrada suau, el mínim de traumàtica possible, es va començar a fer una adaptació conjunta de pares i nens a l'escola. Per això, vam haver de conscienciar alguns pares del que passava als nens i del que sentien quan entraven a l'escola.

Per aconseguir aquest procés vam establir un pla d'adaptació amb un calendari d'hores de permanència del nen a l'escola, el qual vam analitzar i modificar juntament amb els pares, segons les necessitats i estats anímics dels nens.

Primer entren els nens que ja havien vingut altres anys. Comencem a l'escola amb ells, per tal d'oferir-los una bona acollida una altra vegada. Al cap d'uns dies, dos o tres, quan ja tornen a estar una mica ambientats, comencen a entrar els nens nous, de manera escalonada. Comencen a l'escola, amb els seus pares. El primer dia es queden molt poca estona, jugant i participant de l'activitat de la classe fins que s'en van tots dos. Així es va fent durant dos o tres dies o més, depenent de com es troba el nen. Després la mare ja el deixa sol una estona i torna a venir al cap de poc. Aquesta estona també es va allargant, depenent de l'estat del nen. El següent pas sol ser deixar-lo a dinar. Més tard, quan està tranquil, es pot quedar a dormir fins a les 3 h. Quan el procés es normalitza ja es pot quedar fins a les 5 h.

Això sol durar de quinze a trenta dies, depenent de cada nen. En algun cas han calgut tres o quatre mesos.



Castanyada a l'escola.



Celebrant la festa de Reis a l'escola.



Anniversari dels 10 anys d'escola.

Hi ha una sèrie de punts que hem constatat a l'hora de fer una valoració, que ha estat positiva, d'aquesta adaptació:

- El món de casa i el de l'escola s'apropen (amb la figura de la mare).
- El nen ja no interpreta que érem nosaltres els que l'obligàvem a quedar-se a l'escola sense que els pares ho volguessin.
- Va coneixent els altres (nens i adults) de manera progressiva.
- Les educadores també són amigues de la mare, parlen i juguen tots plegats.
- La mare va presentant l'escola al nen com un lloc on s'ho passarà bé.
- Es va suprimint tranquil·lament i per períodes curts aquesta dependència tan forta mare-fill.
- La mare el deixa molt més tranquil·la perquè coneix què es fa a la classe, com actua l'educadora, com juguen els nens i també perquè els primers dies, quan venien tots dos, el nen estava content. Això la desangoixa i li alleugereix el sentiment de culpa per portar el nen a l'escola.

El consell d'escola

Fa quatre cursos es va constituir el primer consell escolar a la nostra escola, que encara que va començar de manera molt primària, de mica en mica i al llarg dels cursos, ha anat agafant forma i cada vegada ha estat més important la participació i implicació dels pares-mares en el consell, entenent i fent seva la gestió de l'escola.

Festes, excursions

La col·laboració en festes i sortides és molt diferent de com es feia abans, ja que ara es decideixen conjuntament pares-educadores en el consell d'escola, es fan reunions amb tots els altres pares per explicar, pensar i decidir entre tots com es farà una festa o una sortida. A l'hora de preparar-ho força gent hi col·labora perquè també se'n senten responsables com nosaltres. I a l'hora de participar-hi també ho fan com una activitat que és de l'escola i per als seus nens, però també seva, ja que ha estat pensada des d'una base de respecte mutu cap els trets culturals de tots els seus membres.

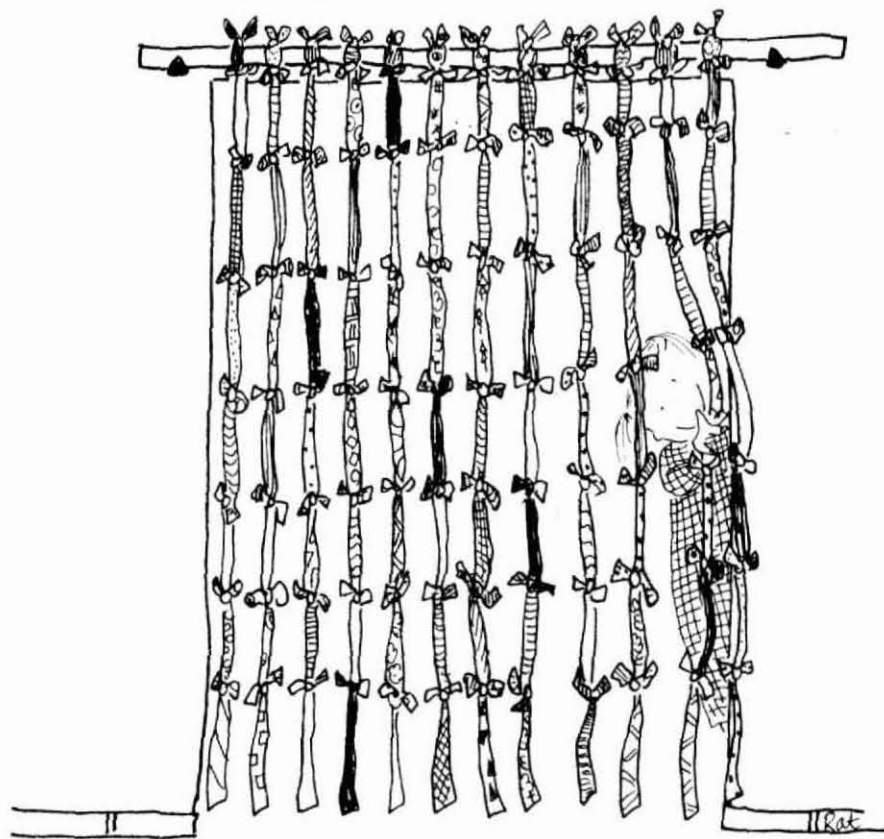
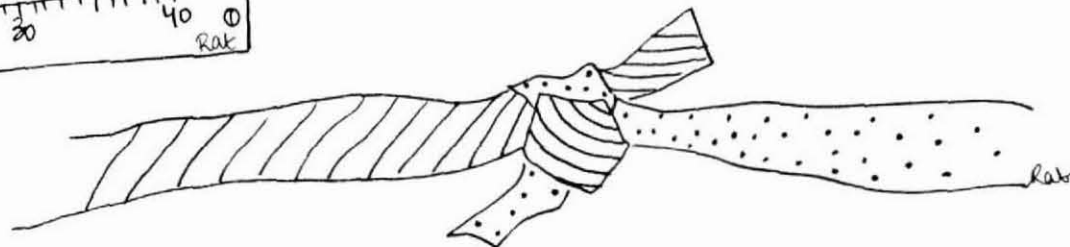
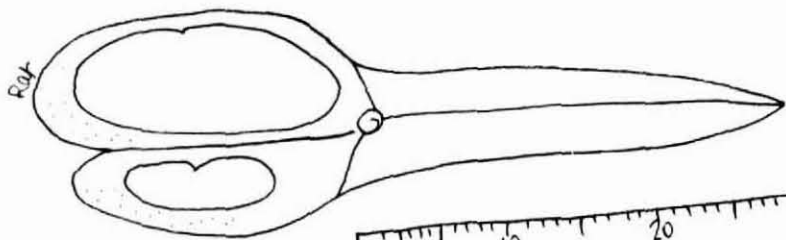
En general, doncs, pensem que aquest canvi d'actitud de tots els que formem l'escola ha generat un diàleg que propicia aquesta interrelació, basada en el respecte mutu, i que ha permès una relació diferent i un canvi per part dels pares en la visió de l'educació infantil

«La cortina *tutti colori*» amb retalls de roba

Ja ho sé, ja ho sé que avui es cus poc, que a les cases no hi ha retalls, però avui més que mai les cases estan plenes de roba, de faldilles passades de moda, de pantalons curts, de mitjons foradats, de samarretes mal rentades...

Només cal demanar a les famílies que us cal roba vella, triar una mica el tipus de teixit –segons l'edat dels nens que han de tallar la roba– desfer algunes costures, i a la feina, cada nen haurà de tallar tires de roba de 40 cm aproximadament, després lligar les tires d'una en una, amb nusos senzills. Prèviament haureu mesurat l'alçada i l'amplada de la porta, o de l'espai on heu de col·locar la cortina, i preparat un pal d'escombra –de canya– per lligar-hi les tires de roba.

I evidentment de la tria dels colors o estampats de la roba i de la seva distribució dins de les tires, en poder sortir cortines molt *tutti colori* o una miqueta *tutti colori*. O sia, teniu la possibilitat de fer una cortina, al vostre gust.





escola 3-6

1993, L'ANY MIRÓ

Presentem dues propostes de treball realitzades a la classe de pàrvuls tres anys del C.P. Pax de Tarragona, una disfressa i un dossier amb obres de Joan Miró.

MARTA BADIA

Una disfressa

Estava rumiant com podia treballar Miró a la classe, quan em vaig adonar que faltava una mica més d'un mes per Carnaval.

Havia d'empescar-me, a cuita-corrents, una disfressa senzilla i divertida per a la comparsa i se'm va acudir lligar les dues feines.

Podia ser bonic inventar-se una disfressa relacionada amb l'obra de Joan Miró.

Després de donar tombs i més tombs a diferents idees se'm va encendre la llumeta i ho vaig provar. A poc a poc lligaven tots els fils; senzilla, pràctica, còmoda, original, divertida i amb possibilitats de participació dels nens en la seva construcció.

Aquest va ser el resultat:

Els nens portarien penjada, a mode de davantal, una còpia del quadre *Dona i ocell* de Joan Miró.

El material: plàstic transparent de folrar llibres en forma de davantal; retoladors permanents de color negre, vermell, groc, verd, blau i taronja; un full de paper blanc Din A3 i un altre Din A4; anar vestit d'un sol color; portar guants i un barret elegant negre.

Vaig convocar els pares a una reunió i els vaig explicar la idea. Tots hi van estar d'acord; fins i tot, es van organitzar en grups per compartir els retoladors.

Jo els vaig proporcionar el plàstic tallat a la mida i una carpeta on hi havia una ampliació del quadre mida Din A3 i una fotografia amb els colors originals.

Els pares, amb l'ajuda dels nens, van calcar la silueta i les formes del quadre. Copiant la reproducció van omplir els espais amb els colors originals.

El fet que fossin espais no massa grans i els colors bàsics van afavorir la participació activa dels nens; a més, estaven fent la seva pròpia disfressa amb el seu pare o la seva mare, fet que va resultar tot un èxit tant per als uns com per als altres.

Vaig aconseguir l'anagrama Miró 1993, i el vaig reproduir a l'esquena de la disfressa de cada un dels nens.

Un full en blanc enganxat amb cel·lo pel revés feia de fons del quadre i, alhora, donava cos al «davantal» de plàstic.

El dia de carnaval els nens van venir vestits de casa seva amb roba d'un sol color. En una bossa a part portaven el barret i els guants.

Posar-se la disfressa va resultar molt fàcil; anava totalment oberta pels laterals de manera que facilitava poder anar al wàter si era necessari.

Algunes mares van omplir el barret d'escuma o de cotó per assegurar que encaixés bé al cap del seu fill; d'altres hi van col·locar una goma.

El més problemàtic fou posar els dits als forats dels guants corresponents. Estàvem a punt.

Els nens estaven contents de portar el quadre de Miró penjat; a més, era una disfressa feta a casa i en la qual havien participat activament.

El resultat final era vistós i original. Els guants i el barret van donar a la disfressa, al meu entendre, un toc d'elegància que li esqueia força.

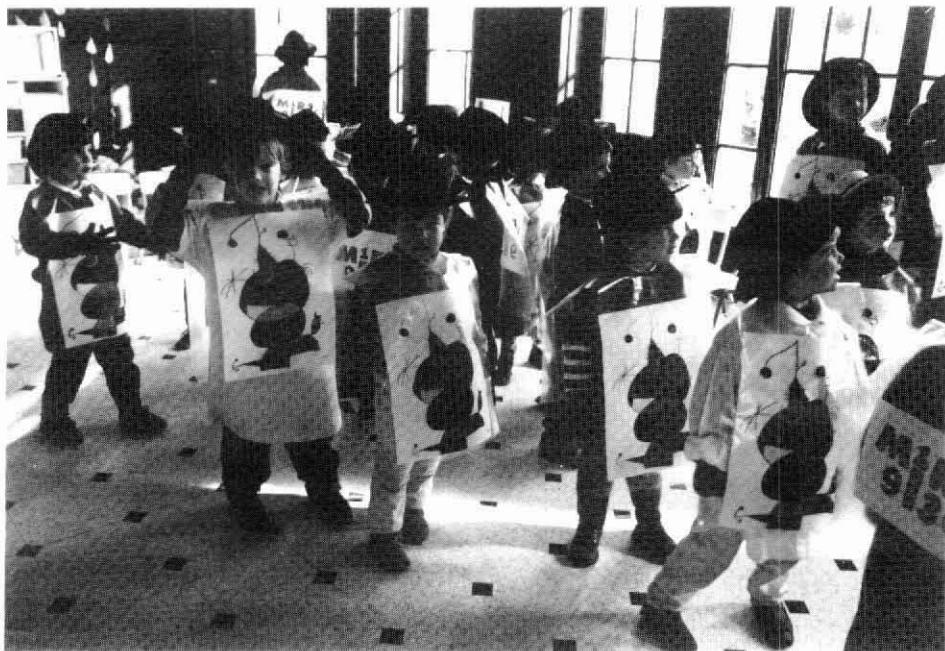
Un dossier amb obres de Joan Miró

La disfressa va ser l'inici d'un treball posterior sobre Joan Miró.

Vaig triar set quadres de la seva obra pictòria: *Pintura* (1930); *Persona* (1955); *Personatges, ocells i estrelles* (1946); *Blau II* (1961); *Blau III* (1961); *Naixement del dia* (1968); *Vol de libèl·lula davant del sol* (1968).

Bàsicament em vaig centrar en dos tipus de treball: la *reproducció* del quadre





utilitzant tècniques assequibles als nens; i la *còpia personal*, on el nen amb el quadre al davant intentava copiar-lo a la seva manera.

Del quadre *Personatges, ocells i estrelles*, vaig treballar-ne el títol, els personatges, els ocells i les estrelles mironianes.

Aquests són els treballs que hem fet amb cada quadre:

Pintura, oli sobre tela, 1930:

Vaig fotocopiar la silueta del quadre. Els nens van escampar punta de llapis negre, fregant amb un tros de paper, per dins del rectangle que definia la tela del quadre. Va quedar una superfície grisenca més o menys uniforme. Després van punxar la silueta de les taques de pintura i van pintar la petita taqueta negra amb llapis. Paper xarol groc i vermell enganxats per darrera feien l'efecte de les taques saturades de color de l'obra original.

Persona, litografia, 1955:

Sobre una fotocòpia amb la silueta del quadre, amb llapis de colors vam copiar els colors originals de Miró: el nas verd, una galta vermella i l'altra groga i vermella i la camisa blava.

Personatges, ocells i estrelles, oli sobre tela, 1946:

En aquest cas vam treballar els tres motius que donen nom al quadre.

Personatges: Vaig engrandir el personatge de l'extrem inferior esquerre, fins a la mida Din A4. Vaig enganxar un full de paper xarol vermell sota del full blanc. Els nens van punxar el personatge, amb la sorpresa que després els va quedar un altre personatge de forats, igual al primer.

Un cop conegut el personatge vaig demanar que el busquessin en el quadre original. El van trobar ràpidament.

Vaig facilitar una fotocòpia del quadre sencer i cada nen va buscar el personatge al seu full.

Ocells: Vaig extreure la silueta de l'ocell i el vaig repetir en un full blanc. Els nens van buscar on era l'ocell al quadre original i quins eren els colors que Joan Miró havia utilitzat per pintar-lo. El treball consistia a pintar els ocells amb els colors preferits de Miró però sense copiar la distribució d'aquests. Van sortir ocells molt vistosos; alguns nens van respectar el canvi de color en cadascuna de les superfícies que delimiten les ratlles del contorn del dibuix, com ho fa Joan Miró.

Estrelles: On eren les estrelles del quadre original? com estaven fetes? Els nens, amb llapis del número 2, van imitar les estrelles. Alguns van aconseguir fer les vuit punxes, d'altres només feien creus i moltes ratlles a la seva intersecció.

Blau II, oli sobre tela, 1961:

Vam pintar amb una bronja plana tot el paper de color blau. Amb el quadre original davant els nens, un per un, el van copiar. La taca vermella la vam re-

produir amb plastilina vermella enganxada damunt del full, i la ratlla la van fer amb retolador permanent negre. Tots els nens van respectar la inclinació de la ratlla i la posició de la taca vermella a l'extrem dret d'aquesta.

Blau III, oli sobre tela, 1961:

Al mateix temps que van pintar el paper per a l'exercici anterior van pintar un altre full per a aquest treball.

Un cop sec el full, els nens un per un van anar copiant de l'original el quadre. Aquest cop amb pintura, un pinzell vermell i un altre negre. Tots els nens van copiar perfectament la ratlla vermella, sense que aquesta arribés als extrems del paper; després canviaven de pinzell i feien una successió de puntets negres, alguns més grans altres més petits, com a l'obra original.

Naixement del dia, oli sobre tela, 1968:

En un full blanc els nens tenien marcades amb retolador gruixut negre la distribució dels espais de l'obra. Amb ceres van anar omplint les formes fent referència constantment a l'obra original. Era necessari saturar bé els colors i no deixar espais transparents. Un cop acabat vaig envernissar els treballs amb fixador.

Vol de libèl·lula davant del sol, oli sobre tela, 1968:

Els vaig donar una fotocòpia amb els espais marcats. Els nens van pintar el fons del quadre amb llapis de color blau. La taca vermella que representa el sol, la van punxar i per sota vaig posar paper xarol del color original.

A mesura que anàvem fent els treballs els anava penjant per la classe; els pares des de les finestres veien la nostra feina i preguntaven encuriós.

Amb mitja cartolina vaig fabricar una carpeta per a cada nen. Vaig engrandir la firma de Miró i la vaig retallar en negatiu tot fent una plantilla. Amb els nens un per un i amb pintura vermella molt espessa vam pintar els forats del cartró i en va sortir la firma de Miró.

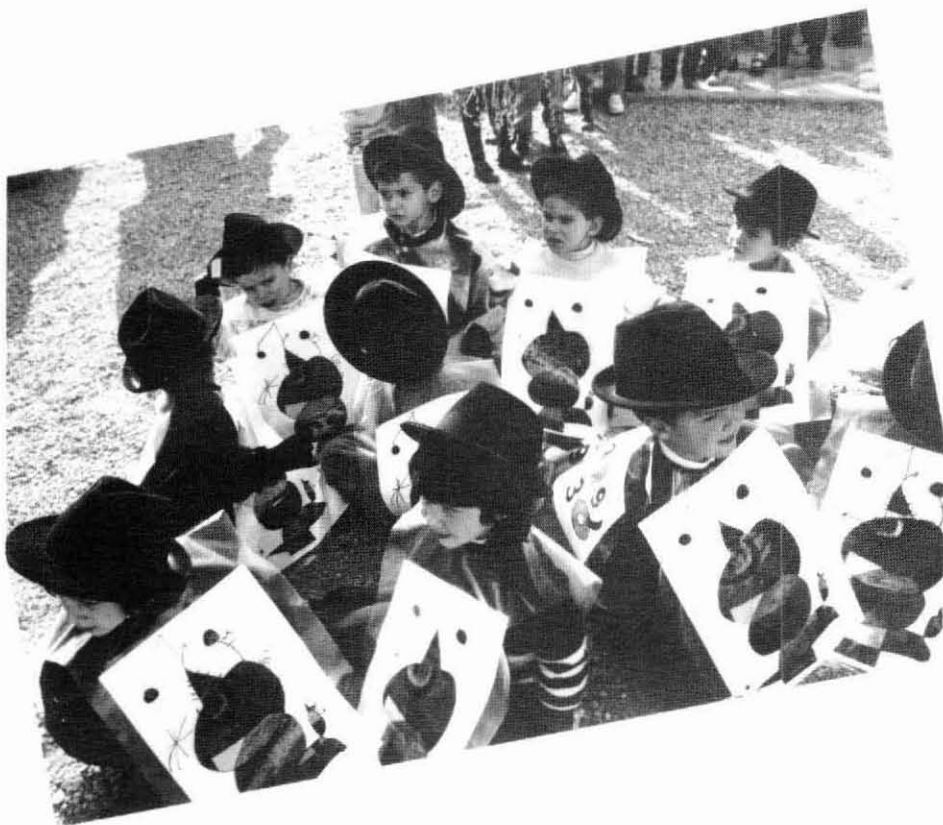
Un cop sec, vaig desar els treballs de cada nen dins la seva carpeta.

Per facilitar als pares la comprensió dels treballs els vaig facilitar un quadre on hi havia el títol de l'obra treballada, el material, les mides de l'obra real i el museu on actualment s'exhibeix. També hi constava el treball que havien fet els nens i la tècnica que havien emprat per fer el treball.

El resultat, a més de bonic, ha estat molt enriquidor. Hem aplicat totes les tècniques i materials que eren al nostre abast: pintura, ceres, llapis, punxar, enganxar, plastilina, pinzells, dits, punta de llapis...

Hem observat que Miró, en aquestes obres, utilitza preferentment els colors bàsics molt saturats, sense transparències, purs i vius; que el grafisme en negre és important tant per descriure perfils de personatges com per delimi-





tar espais de colors; que quan una superfície està tallada per una línia canvia de color...

A més, hem hagut de tenir cura per no aixafar els treballs, mentre s'assecaven, escampats per tota la classe. També hem hagut de respectar l'estona necessària en els treballs en què els nens venien individualment a treballar amb mi.

El tema Miró m'ha tornat a sorprendre. Quan projecto aquest tipus d'unitats de programació o d'activitats relacionades amb l'art, m'imagino que l'experiència pot sortir més o menys bé, i que pot ser més o menys divertida i assequible. Però quan ho proposo als nens, automàticament pren volada i ells converteixen aquelles idees meves en una vivència integral, lúdica i molt intensa.

És degut a l'edat dels nens? o al camp artístic? Possiblement sigui el producte d'ambdós components. Us animeu a provar-ho?

M.B.

UNA ACTIVITAT QUOTIDIANA: LA CONVERSA

JOSEPA GÓMEZ

Contextualització de l'experiència

La comunicació que es presenta es basa en l'experiència feta a partir de la institucionalització de la conversa a la classe de parvulari 5 anys.

De tota manera, cal tenir en compte que la conversa és una activitat que es porta a terme a tot el parvulari (3, 4 i 5 anys) i al cicle inicial, encara que a cada edat pot tenir unes característiques distintes d'organització, durada i continguts.

El fet d'organitzar la conversa com a activitat quotidiana és coherent amb el Projecte Educatiu de l'escola, el qual s'inspira en la Pedagogia Freinet.

Una de les bases del Projecte Educatiu és donar importància a la dimensió cooperativa del treball escolar, entès el treball com l'activitat que desenvolupa la criatura. Per aquest motiu és important que tot allò que fa l'infant no quedi tancat en la pròpia individualitat. El grup-classe ha de ser l'àmbit en el qual els nens comuniquen les seves experiències, les seves descobertes, els seus avenços, les seves pors, les seves notícies, els seus problemes, els seus somnis. En aquest marc comunicatiu, les actituds de solidaritat, de companyonia, l'acceptació de la diversitat i de ritmes diferenciats es donen de manera natural i espontània.

A l'hora de la conversa
també parlem de les coses
que portem a l'escola
per estudiar.



Ara no estic de bon humor.

Jordi



Una altra de les característiques pedagògiques en què es basa el Projecte Educatiu de l'escola (i que té molt a veure amb el tema que ens ocupa) és la confiança en la naturalesa de l'infant. L'infant, per naturalesa, vol avançar, vol conèixer, vol créixer, vol reeixir. La criatura té un impuls vital que l'empeny a voler ser gran. La conversa esdevé, aleshores, la tècnica a partir de la qual els nens manifesten les línies del seu propi creixement; vindria a ser una tècnica per a la manifestació del pensament de l'infant. Els nens, per si mateixos, porten a la classe un potencial de vida, d'activitat i de coneixements i la conversa pot ser el mitjà per recollir aquest complex educatiu. El mestre és l'adult que també aporta el seu coneixement dins de l'àmbit de la classe. La confluència de les diverses aportacions, de tant potencial de vida, fa que hi hagi un intercanvi viu, no solament d'actituds i valors (aprenem a estar junts, a escoltar-nos, a respectar altres punts de vista), sinó també de coneixements sense haver d'estar supeditats als dissenys de materials i recursos didàctics (llibres de text, fitxes, etc.) encarcarats i allunyants dels veritables interessos de les criatures.

La Pedagogia Freinet es basa en la vida. Per aquest motiu s'aprofiten totes les possibilitats que la mateixa vida planteja per ser objecte de conversa, d'estudi, de reflexió i de treball.

La conversa

Organització de l'activitat

És una activitat que s'inicia a la classe a primera hora del matí. Les criatures ja han arribat, se'ls ha donat la benvinguda, s'ha mantingut un contacte amb la persona que els ha acompanyat, s'han canviat (treure's l'abrigall, posar-se la bata, ...), han preparat les aportacions, en el cas que en tinguin, ... comencen a esmorzar.

Comencem el matí aplegant dos plaers: el de menjar l'esmorzar i el de comunicar.

Ens asseiem en rotllana. Les actituds corporals són importants. La rotllana esdevé un espai que hem d'omplir entre tots.

Cada criatura explica la seva notícia. Els companys hi intervenen. La mestra també.

Els temes poden ser molt diversos:

- * Els esmorzars.
- * La roba que porten (és dels germans més grans, els colors, les textures, de quan fa fred, de quan fa calor, ...).
- * Els aniversaris.
- * Els germans.

- * Els pares. Les seves baralles.
- * Les organitzacions que han de fer els pares per...
- * La diversitat d'organitzacions familiars (pares separats, nova parella del pare i de la mare, germans incorporats, ...).
- * Els animals.
- * La mort.
- * Les malalties.
- * La T.V.
- * Pel·lícules de dibuixos de la T.V., els cromos, la col·lecció de cromos, l'intercanvi de cromos...
- * Comunicació de descobertes que fan els infants.
- * Aportacions diverses que poden ser objecte d'estudi.

Valors que se'n deriven

Com tota activitat quotidiana, la conversa implica la ritualització de fer-la en un temps i en un lloc determinat. Per aquest motiu, d'entrada ja dóna seguretat, a més va educant la idea de temps i d'espai.

La conversa ens permet una manera de començar el dia, tranquils, havent tingut la possibilitat de saber què ens passa, què ens ha passat, què passarà, allò que és bo, allò que és trist.

D'altra banda, propicia el goig de la comunicació, la possibilitat d'explicar, de l'intercanvi i de la interacció. Facilita, també, poder comunicar allò que ens preocupa i el que ens interessa.

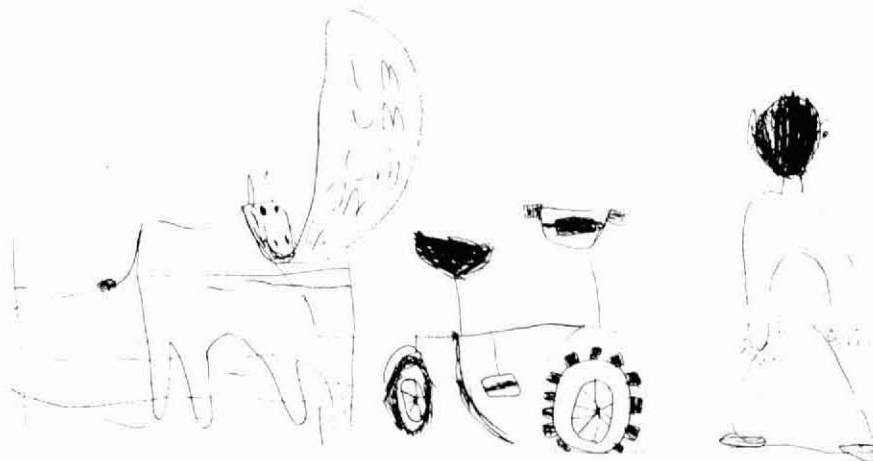
És un espai i un temps en el qual es pot partir veritablement dels interessos dels infants per... Si volem realment partir dels interessos dels nens ens cal un temps i un espai que faci possible aquest coneixement.

Per mitjà de la conversa hi ha una confrontació de diferents punts de vista i, en conseqüència, una iniciació en la difícil actitud de posar-se en el lloc d'un altre.

També permet la construcció de llenguatge perquè hi ha una constant interacció.

Amb la institucionalització de la conversa s'educa l'hàbit de saber parlar. El fet d'explicar una cosa implica una estructura, haver-hi pensat, haver-ho madurat. En el moment de la comunicació cal fer-ho sense vergonya, sense enrojolar-se, amb un to de veu adequat, fent un esforç de bona pronúncia, amb un vocabulari adient. Així mateix també s'educa l'hàbit de saber escoltar i respectar el torn de paraules.

En entrar la vida dels infants a l'escola no s'estableix un doble llenguatge, el



Vam anar a veure
 Vam anar a veure
 els vedells amb bici.
 els vedells amb bici.

Marc
 Marc.



Les nostres notícies
les escrivim i les podem
elegir els altres mes-
tres.

M'agrada fer notícies
perquè després faig el
dibuix de la meua
notícia.

vocabulari de les coses de l'escola i el vocabulari de les coses de casa i de la vida.

Al llarg del parvulari, si bé són necessàries i constants les relacions de tu a tu, cada vegada va prenent més importància el grup-classe com a tal: les criatures van essent més autònomes i alhora més capaces de sentir-se integrants d'un tot en el qual cada membre té un paper important per al seu bon funcionament. El llenguatge del nen, dins del grup, va configurant-se amb més riquesa i precisió. Aleshores, la tècnica de la conversa esdevé un element aglutinador del grup-classe com a tal. És una eina de coneixement dels membres del grup, de respecte de les individualitats i de les diferències, les quals es palesen a partir de les diferents aportacions. Tot plegat contribueix a crear un clima positiu, de comunicació, tendent a la solidaritat i la cooperació perquè coneixem bé amb qui vivim.

També significa un mitjà magnífic de coneixement per part del mestre, ja que a partir d'aquesta expressió espontània podem saber alguna cosa sobre la visió del món dels nostres alumnes (a voltes, tan diferent de la nostra!), els seus interessos, els seus neguits i pors, les seves preferències, els valors que ja tenen en arribar a l'escola. Aquest coneixement i la consegüent comprensió empàtica fa que establim un tipus d'aprenentatge més significatiu i directament lligat a allò que és més pròxim. Per aquest motiu el paper del mestre i de la mestra és cabdal per ajudar a crear aquest ambient de solidaritat i cooperació, engrescador, positiu i optimista. Una determinada actitud és necessària, com també és necessària una determinada organització de classe en la qual es prevegin estones d'intercanvi i en les quals les criatures prenguin la paraula.

Activitats que potencia. Aprenentatge que integra

Les criatures, en comunicar les seves notícies, no únicament es valen del seu llenguatge oral sinó que moltes vegades es recolzen en el llenguatge gestual. La música i la plàstica també formen part de l'àmbit de la conversa.

Una altra de les finalitats de la conversa és poder parlar arran de diversos materials que la mainada aporta a l'escola «per estudiar». I, certament, que els estudiem perquè tots aquests materials poder ser motiu d'explicació, d'estudi i de treball posterior, de manera individual i de manera col·lectiva. L'aprofitament serà diferent segons l'edat de les criatures, segons les habilitats adquirides, segons el seu propi enginy i també segons l'enginy que tingui el mestre.

Bona part de les activitats que es faran posteriorment poden partir d'aquesta aportació inicial: llenguatge, plàstica, grafisme, escriptura, matemàtica, confecció de llibres de tema monogràfic, confecció del llibre de la classe.

No cal dir la quantitat d'aprenentatges que integra aquesta conversa i les acti-

vitats que se'n poden derivar. Aprenentatges no únicament de l'àmbit social sinó tots aquells de les diferents àrees curriculars amb la intervenció de tots els llenguatges.

Quan els infants prenen la paraula per explicar-nos aquesta activitat ens diuen:

M'agrada fer conversa perquè així jo sé les notícies dels altres. P.L. 6 a.

Les nostres notícies les escrivim i les podem llegir als altres. X.R. 5 a.

M'agrada fer conversa perquè després faig el dibuix de la notícia. A.C. 5 a.

Quan fem conversa primer hem de pensar bé les notícies i després explicar-les. M.C. 5 a.

M'agrada fer conversa perquè amb les notícies que expliquem fem uns treballs molt macos perquè ens surten molt bé. J.M. 5 a.

Quan els pares llegeixen les notícies riuen molt. O.C. 5 a.

A l'hora de la conversa també parlem de les coses que hem portat a l'escola per estudiar. T.J. 5 a.

No ens faci por esmerçar temps per a aquesta activitat. A l'escola tot el temps ha de ser nostre i totes les activitats poden ser nostres si partim del que hi ha i del que interessa.

J.G.

M'agrada fer conversa perquè amb les notícies que expliquem fem uns treballs molt macos perquè ens surten molt bé.



USOS I ABUSOS DE LA TELEVISIÓ

MARTA SELVA

És molt difícil escapar-se d'un cert tremendisme en el moment d'oferir una valoració sobre la programació televisiva que, per les hores d'audiència en què s'emet, té els nens i les nenes com a principals consumidors. I és difícil perquè tot el que s'havia previst des de la crítica més ferotge, totes les previsions que determinats sectors considerats apocalíptics –atacats per agres crítiques dels sectors més possibilistes–, han acabat no tant sols per confirmar-se, sinó que han estat àmpliament superades.

Les característiques de la programació televisiva adreçada al públic infantil segueix, com en qualsevol altra de les franges, el dictat de les audiències rendibilitzades publicitàriament. Cada una de les cadenes ofereix la seva programació basant-se en criteris de similitud respecte a la resta de les cadenes, intercanviant-se sèries i idees per tal d'anul·lar competència i assegurar l'audiència.

D'entre els criteris més utilitzats destaca la idea de club que totes elles plantegen. Utilitzen formats i posades en escena diferents, però totes acullen els

mateixos objectius: proposar una identificació en un projecte lúdic que faci sentir els nens i nenes participants preferents de determinat programa. Així, *La merienda*, *Super Guay* o *El Super Tres*, s'espectacularitzen a si mateixos des d'aquesta perspectiva d'audiència al·ludida, de la qual coneixen els gustos i la qual mai no decepcionen.

La programació que aquestes cadenes ofereixen és relativament estable, ja que mantenen els seus programes durant èpoques llarguíssimes sense excessives renovacions que puguin posar a prova la fidelitat de l'audiència i amb absoluta concordança amb aquell principi que associa, en el terreny de la infància, la repetició i el plaer.

Com a tònica general, dins dels grans blocs, s'inscriuen diversos programes que van des de les sèries de dibuixos animats (que en la majoria de casos no són tals) fins a les sèries d'adolescents o les anomenades d'acció (policíiques, majoritàriament). Totes elles amb una càrrega de violència sense conseqüències, notable. Violència que ve, a més a més, subratllada per la posada en escena d'aquests programes que dona més prioritat a l'impacte visual i sonor que no pas al relat, tot apel·lant, en conseqüència, més la fascinació que la comprensió o la reflexió. Aquests dos aspectes queden fora de l'espai d'oci i s'associen al treball i a l'avaluació, i se situen, per tant, més en el terreny del deure que del lleure.

A banda d'aquestes consideracions generals sobre el caràcter, sentit i finalitat de la programació televisiva, cada cop més emergeix en paral·lel una altra qüestió que deriva la reflexió cap a la necessitat de valorar les interaccions entre la televisió i les pràctiques vitals i socials de la població infantil. Efectivament, en aquests moments la televisió ocupa, conjuntament amb la pantalla dels videojocs, tot l'espai i del temps associat a l'oci. L'evasió, el plaer de fer coses que no comportin avaluació, estan inclosos actualment dins de la pràctica televident, que s'ha constituït en model i referència de tot el que es fa amb l'única idea d'aconseguir passar l'estona.

Altres activitats com la lectura, o el mateix joc (d'imitació, escacs, puzzles...), han anat desplaçant el seu vessant lúdic i han esdevingut pràctiques filo-acadèmiques derivades de la seva integració en la didàctica escolar. Aquest fet desorienta l'objectiu que el joc té en si mateix d'experimentació personal i, per tant, d'aprenentatge particular, davant de situacions de simulació lliurement triades.

En canvi, la televisió s'ha constituït en el subterrani d'una cultura infantil i juvenil fora de tota influència tutelar paterna, materna o escolar. Es tracta d'un discurs al qual els nens i les nenes arriben sense cap mediació de les autoritats (escolars o familiars) i que, a més, si no de manera majoritària, compten

amb el rebuig, com a pràctica, de tot l'estament adult proper. Aquest allunyament de l'àmbit reglat formatiu afegeix un plus d'atracció que afavoreix l'existència d'una incondicionalitat dels nens i les nenes davant d'uns programes que contínuament apel·len a una fascinació que generosament ells i elles concedeixen gràcies a la complicitat que s'ofereix des dels diferents espais.

Hi ha un món particular, reglat des d'uns singulars mecanismes imprecisius i seductors, que s'organitza entre cada persona i els diferents programes. Un món ple de preferències i identificacions, complicitats i aspiracions, davant de les quals el discurs de les persones adultes no té cap possibilitat d'èxit. Perquè el lloc o l'espai on es produïa la pràctica d'aprenentatge vital lligada al desig s'ha esborrat en benefici d'una idea d'aprofitament del temps que té més de les expectatives competitives dels adults, que no pas del benestar infantil. Davant la desaparició de l'espai de joc, la televisió va entendre que havia d'acollir les expectatives de fuga infantils.

El cercle viciós es crea perquè, evidentment, la mateixa televisió, la seva pràctica visual, ha contribuït també que a poc a poc s'anessin tancant aquests espais a què abans al·ludíem, i que les expectatives infantils s'adrecessin només a la «pantalla-mare» de totes les fantasies i vivències lúdiques.

La presumible adicció a la televisió per part del públic infantil és un símptoma que parla amb prou significació d'una realitat social, cultural i sentimental com per excusar-se solament en una anàlisi del mitjà i en la detecció de les seves evidents aberracions. És important analitzar quin lloc ocupa la televisió en l'univers infantil, què és el que substitueix i què és el que omple de sentit i què és el que permuta en l'escala de valors en relació a pràctiques d'oci anteriors. És imprescindible afrontar el debat en profunditat sobre els hàbits i les seves «modernes transformacions», sobre l'esfera de la pràctica social, paral·lelament a l'anàlisi de l'oferta del mitjà, en la qual poques variants han aparegut d'uns anys ençà.

L'atrinxerament en contra del contacte continu nenes/nens-TV, sostingut darrera posicions plenes de judicis de valors sobre el mitjà, tampoc no ha demostrat fins ara cap eficàcia. Probablement perquè no hi ha hagut encara un enfocament polític del problema globalment entès que s'interessi per com s'està produint -i de mà de qui- la socialització dels nens i nenes, a la vegada que analitzi la impunitat de l'oferta televisiva que podria orientar-se en altres direccions (fins i tot deixar d'existir tal i com avui s'entén) si hi hagués la pressió social i política suficient.

M.S.
Drac Màgic





infant i societat

EL RIU MUSICAL

Com els nens del Zaire juguen per aprendre

Al Zaire només és obligatori l'ensenyament primari, que comença als sis anys. L'educació pre-escolar, que s'inicia des dels tres, encara no es troba prou desenvolupada malgrat l'esforç fet els darrers anys per ampliar el nombre d'escoles maternals (segons les estadístiques de la Unesco, al país únicament n'hi havia dues-centes onze el 1972). Tanmateix, no cal confondre aquesta manca de recursos institucionals amb l'absència d'educació pre-escolar. Aquesta, de fet, s'insereix en una vida comunitària en la qual el nen creix sense obstacles a la seva formació, perquè ho fa a través del joc.

KIMENGA MASOKA

Se'm dirà que totes les criatures juguen, per molt que els seus jocs es diferenciïn entre ells i d'una cultura a l'altra. Això no obstant, qui consideri la qüestió amb una mica més de deteniment observarà que el joc de l'infant zairès presenta un matís singular. Les altres criatures –penso en les que solen assistir als jardins d'infància, a les escoles maternals i institucions anàlogues– aprenen tot jugant. El nen del Zaire, en canvi, juga per aprendre, manifestant així el seu esperit de creativitat.

Com a molts infants africans, la mare el deslleta tard. Ha fet tres anys i acaba de deixar el si matern, però ara ja pot sortir a la conquesta de la seva independència i conèixer altres camarades de la seva edat i àdhuc més grans. Tots ells disposen de temps lliure i els seus caps vessen fantasia. Així, és lògic que es preguntin: a què juguem?

De primer, cal fabricar-se les joguines. Per regla general, el nen més gran i més influent dirigeix els altres, que l'obeeixen mentre dura el joc. Aquest res-

pecte dels més joves envers el més gran correspon als costums africans, ja que són els grans els qui representen la tradició.

Al començament el grup es dispersa i cada infant se'n va per la seva banda. Aleshores, el seu capteniment ens comença a intrigar: tan aviat veiem com aixequen de terra una espiga de blat com arrenquen les fulles d'un mango o es lliuren amb deler a tallar les branques d'una palmera determinada, si no és que corren a emparar-se d'unes taronges... Després d'això tornen un per un al lloc de joc habitual (sota els arbres d'una plaça), portadors del botí. Més tard, cada criatura s'instal·la al seu racó i intenta construir quelcom amb els materials recollits.

Segueix un llarg període de concentració en què es fa un silenci quasi absolut i que va desapareixent a poc a poc per un enrenou creixent quan el grup infantil es posa a intercanviar objectes com ara ganivets, fulles verdes, trossos de liana o bambú. En la majoria dels casos els menuts s'esforcen a reproduir aquelles coses de la vida diària que els agraden i que no sempre es poden procurar: un tren, un avió, un cotxe, un telèfon, una nina, una cassola, una pipa, certs jocs semblants al de les dames, una corda, una casa, etc.

Així veiem que la fabricació d'un objecte qualsevol per part del nen respon a una necessitat precisa, però aquesta obra mai no serà un duplicat de la realitat, perquè l'infant intentarà de totes passades imprimir-li el seu segell personal, de manera que en acabar-la pugui exclamar «és una creació meva!».

Recordo el cas del fill d'una família modesta, que tenia cinc anys i mig i havia fabricat tot un sistema de telecomunicació, valent-se de dos elements molt senzills: una liana d'aproximadament deu metres i un parell de caixes en forma de cub, sistema que construí amb fulles verdes de mango i després lligà als dos caps de la liana. Més tard, cridà un amic, i l'indicà que es dugués una de les caixes a l'orella mentre ell li parlava per l'altra. «És formidable!», digué aquell, «sento tot el que dius a través de la liana». Doncs bé, quan preguntàrem a la criatura si el seu aparell era un telèfon, respongué enèrgicament que no, indicant-nos que era un invent personal que s'encarregaria de batejar més tard.

El joc, i aquesta és la seva segona funció pedagògica, a l'Àfrica és un mitjà educatiu que s'usa molt sovint per transmetre als nens un bagatge cultural conforme a les tradicions.

Segons la creença africana, no s'han d'explicar contes als infants durant el dia si hom no vol retardar-ne el creixement físic. D'aquí que els adults aprofitin el crepuscle per acostar-se al lloc on juguen les criatures, amb el propòsit d'instruir-les a base de contes i proverbis.

«La nou de cola a la boca de l'avi», per exemple, no solament els prevé contra el gust amarg de la fruita, també els ensenya que imitar tot allò que fan les persones grans és tan ximple com nociu. «La nou de palma cau quan és madura», o sigui, viuràs la teva pròpia vida quan maduris com ella.



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®

De la mateixa manera que un altre nen qualsevol, el zairès imita els adults. Però aquí cal distingir la vana còpia d'actituds i conductes de la veritable imitació que ensenya a viure i enriqueix el coneixement. Així procedeix la sabiduria tradicional, guiant el menut amb subtileza pel camí d'allò que és autèntic.

Vegem ara quina classe de «jocs» eduquen a través de la imitació i el consentiment explícit dels grans.

La caça i la pesca, que els infants consideren jocs apassionants, poden formar-los gràcies a les seves facultats imitatives, perquè encara que no cacin altra cosa que grills, rates i ocells, o bé es dediquin a pescar peixets als rierols durant l'estació de les pluges, s'hauran de fabricar ells mateixos els seus arcs i fletxes amb bambú i fer-se els seus propis hams que esqueraran amb els cucs que trobaran a la terra. Igualment, quan es tracti de jugar als agricultors, hauran de llaurar i sembrar els seus jardinetes.

Els cants i les danses que acompanyen aquestes activitats esdevenen una educació pre-escolar immillorable pel que fa al desenvolupament harmoniós de la intel·ligència, la sensibilitat, l'esperit creatiu i les dots del cos.

La criatura del Zaire juga per aprendre, però també per descobrir-se, com ho testimonia el *nzembo*, un dels seus jocs preferits.

El *nzembo* consisteix a produir sons musicals colpejant l'aigua. Dos, tres o quatre nens es col·loquen en un indret poc profund d'un riu, mentre un altre, que fa el paper d'un director d'orquestra, marca el compàs taral·larejant-lo i distribueix les parts de la melodia entre «els seus músics» a fi que sigui executada correctament; després, indica el to, fa un senyal i els músics comencen la peça.

D'aquesta manera juguen i toquen el seu instrument, que és el riu. Així es diverteixen capbussant els seus punys closos a fi de colpejar amb força la superfície de l'aigua, i aquests cops, en un perfil rítmic precís, produeixen uns sons greus que podem comparar als del tamtam. L'acord dels executants és tan perfecte que els seus «violins» propaguen una música deliciosa pel marge, on un grup d'infants l'acompanyen amb les seves danses.

... Una vegada hi havia al Zaire un nen de tres anys que era músic, músic d'aigua en un riu...

Quin conte més formós per explicar-lo a les criatures d'Europa... a la nit per no retardar-ne el creixement.

K.M.

INFANTS AMB CÀNCER

PEP PLA

Què és?

Un tumor maligne, o càncer, és una proliferació de cèl·lules que s'escapen del control de l'organisme.

De què depèn la diversitat dels tumors infantils?

Depèn de diferents factors:

Del *tipus de teixit o d'òrgan afectat*: les *leucèmies* (proliferació anormal de certes cèl·lules sanguínies), els *linfomes* o *tumors dels ganglis* (grup al qual pertany la malaltia de Hodgkin), i els *tumors cerebrals*, representen més de la meitat dels càncers de l'infant. Els altres tumors afecten els teixits nerviosos no cerebrals, els músculs, els ossos, els ronyons, els ulls, els òrgans genitals i el fetge. Els càncers de pulmó, del tub digestiu i de la pell, molt freqüents en l'adult, no s'observen gairebé mai en l'infant.

L'*edat d'aparició* d'aquests tumors és un altre factor de diversitat. Es poden observar càncers des de la naixença fins a l'edat adulta.

El *grau d'extensió de la malaltia* és un punt important a considerar. Pot estar localitzada en el tumor anomenat «primitiu», o estendre's als òrgans veïns o a distància; això es coneix com a *metàstasi*.

També hi influeix la *variabilitat de l'organisme del malalt*, és a dir, dos tumors del mateix tipus, apareguts en la mateixa edat i d'estadi i dimensió equivalents, poden presentar diferències individuals de comportament, d'agressivitat i de sensibilitat als tractaments.

Inicialment, a partir d'aquestes dades, podem treure *algunes conclusions*:

- El càncer infantil no té res a veure amb el de l'adult. És menys freqüent, però en canvi el seu progrés és més ràpid. Ara bé, com que els infants són més sensibles als tractaments, per sort tenim unes dades de guariment més altes (de l'ordre del 60%).



Foto: Marta Darder.



- La noció de guariment és una noció que no és homogènia en els diferents grups de tumors. Alguns càncers en l'infant poden considerar-se com a guarits després d'un o dos anys de remissió. Per a d'altres caldrà una espera més llarga i un control regular de l'infant, més constant al principi i més espaiat a mesura que passi el temps; aquest procés és necessari per detectar precoçment una eventual recaiguda.

- Estadísticament és difícil d'establir el curs exacte que seguirà la malaltia d'un infant. Aquesta dificultat deixa els pares immersos en l'angoixa i la incertesa.

Per què es produeix?

L'origen dels tumors malignes no es coneix encara clarament. La investigació permet, dia rera dia, descobrir la complexitat i la diversitat dels mecanismes que condueixen a l'aparició dels tumors.

Una cosa és molt clara: els càncers no són contagiosos. Per tant, no ens ha de fer por treballar i conviure amb un infant afectat d'un tumor maligne o d'una leucèmia.

Quines necessitats específiques presenta l'infant afectat?

La millor utilització dels mitjans terapèutics ha reduït la mortalitat per aquesta causa, la qual cosa ha obligat a considerar altres aspectes que fins ara es tenien oblidats, com són la reducció de les molèsties produïdes per la medicació, la incorporació de l'infant a l'escola i el seguiment de la seva adaptació amb els companys, i totes aquelles qüestions que permetin que l'infant afectat de càncer tingui una vida tan normal com qualsevol altre infant de la seva edat.

Un infant amb càncer és un infant normal, amb un potencial intacte de desenvolupament psicològic i cognoscitiu. Les seves necessitats, escolars, familiars i socials, són idèntiques o a vegades superiors a les dels altres infants.

Avui en dia, en els hospitals infantils es comença a parlar de tractament multidisciplinari als infants afectats de càncer, amb la incorporació, dins els equips tradicionals, de psicòlegs, mestres i assistents socials, amb l'objectiu de poder oferir una reintegració total i efectiva.

Com es tracta?

Hi ha tres armes terapèutiques essencials i complementàries disponibles per combatre la malaltia:

- La *cirurgia*, que permet extirpar, quan això és possible, una part o la totalitat del tumor.

- La *radioteràpia*, que és un tractament no dolorós que consisteix a irradiar, en sessions curtes i progressives, la zona afectada.

- La *quimioteràpia*, que consisteix en l'administració oral o intravenosa de medicaments anticancerosos.

Quins efectes secundaris immediats pot produir el tractament?

Els efectes secundaris immediats són nàusees, vòmits, al·lèrgia i malestar general. La radioteràpia i la quimioteràpia poden ocasionar trastorns sanguinis.

Quins problemes hematològics es poden presentar?

Els infants en tractament són susceptibles de sofrir un descens important de les seves xifres globulars sanguínies. Aquest fenomen és normal i transitori. La numeració sanguínia es normalitza espontàniament en alguns dies o setmanes, sense que cap mesura higiènic-dietètica particular pugui accelerar aquest procés.

Les cèl·lules sanguínies que produeix el moll de l'os es divideixen en tres grups:

- els glòbuls blancs, per lluitar contra les infeccions;
- les plaquetes, que entren en joc en la coagulació;
- els glòbuls vermells, que transporten oxigen.

Efectes secundaris relacionats amb el descens de glòbuls blancs:

El resultat és una disminució important de la resistència contra les infeccions. Si l'infant està molt baix de glòbuls blancs, s'ha de quedar a casa per evitar el risc de contagi. Això no obstant, ell està bé i pot fer el seu treball escolar. Es per això que és convenient mantenir el contacte amb el seu mestre i els seus companys, ja sigui mitjançant el telèfon o per enregistraments en cassettes de les activitats de la classe.

En cas de febre, o de descens de glòbuls blancs, l'infant haurà de restar aïllat durant un període d'alguns dies o setmanes.

Després, el pacient pot retornar a l'escola, està preparat per defensar-se contra les infeccions corrents, i no cal prendre cap mesura en concret. En cap cas no se li administraran aspirines, i si l'infant es troba malament s'avisarà ràpidament els pares (és convenient disposar d'un telèfon d'urgència).

Cal, no obstant això, que el mestre estigui al corrent de si hi ha casos de varicel·la que hagin pogut estar en contacte amb l'infant en tractament durant el període d'incubació. La varicel·la pot ser molt greu en els infants que estan baixos de defenses. Per tant, és indispensable, sense esperar, prevenir els

pares o el metge de l'infant, en cas de contagi o de malaltia ja declarada, a fi de poder prendre mesures de prevenció.

Efectes secundaris relacionats amb el descens de plaquetes:

Per sota d'una certa xifra, el risc d'hemorràgia existeix arran de qualsevol cop o ferida poc importants. En aquesta situació l'infant no pot anar a l'escola.

Quan l'infant està baix de plaquetes, però la xifra no implica la necessitat d'un control mèdic quotidià, l'infant pot anar a l'escola, però evitant o reduint les activitats físiques i eliminant els esports violents. Ara bé, l'infant hi pot participar, ja sigui fent d'àrbitre, o bé organitzant jocs al costat del mestre.

En tot moment els pares han de ser informats, per l'equip mèdic i auxiliar, de les mesures necessàries i, alhora, els pares han d'informar el mestre.

Efectes secundaris relacionats amb el descens de glòbuls vermells:

Els problemes d'anèmia ocasionats pel tractament no són mai aguts, i són tractats a l'hospital, en les freqüents visites que s'hi fan.

No obstant això, en cas d'anèmia ràpida o important, es pot observar:

- un cansament anormal;
- pal·lidesa;
- un ofec inhabitual en fer un esforç;
- molt rarament, indisposició.

Es pot vacunar?

No és recomanable cap vacuna mentre dura el tractament. Són inútils i de vegades perilloses.

Quines seqüeles físiques poden patir?

El tractament porta associades alteracions físiques visibles, que molt sovint provoquen que l'infant tingui pot d'entrar en contacte amb els seus companys d'escola.

L'infant haurà de ser preparat pels seus pares i per l'equip que en té cura, però també és important que els companys de classe siguin advertits de les possibles modificacions físiques de l'infant.

Aquestes modificacions poden ser:

- *L'alopecia* (caiguda dels cabells relacionada amb la quimioteràpia o amb la radioteràpia), que és transitòria, ja que un cop acabat el tractament els cabells tornen a créixer. En el cas dels adolescents, aquest fet és més preocupant, ja que tenen més cura del seu aspecte físic.

- L'*amputació* d'algun membre o l'ablació d'un ull, amb la substitució per una pròtesi.
- La utilització d'*aparells ortopèdics* com crosses, o de vegades d'una cadira de rodes, que poden ser obligatoris per un cert temps, o bé definitivament segons el cas.
- Una *modificació de pes* (augment o descens) que és generalment transitori o rítmic segons les cures.
- *Trastorn de la gana*, augment o disminució, provocats per la medicació.

I problemes emocionals, psicològics i d'aprenentatge?

Generalment, les possibilitats intel·lectuals de l'infant s'han de considerar com a intactes i no es modifiquen amb els tractaments. El problema es presenta en el cas d'alguns tumors cerebrals on s'hagi hagut de fer una intervenció quirúrgica i s'hagin sacrificat certes zones del cervell, o quan el sistema nerviós ha hagut d'experimentar una radiació.

També hem de tenir present que les conseqüències eventuais sobre els canvis intel·lectuals de l'infant no són previsibles, ja que depenen de l'edat i poden variar molt segons un infant o un altre.

Quan un infant presenta problemes en la seva integració a l'escola, l'experiència ens diu, d'una banda, que els problemes més importants són amb temes de càlcul i matemàtiques, amb un trastorn de la memòria de fixació; i, d'altra banda, aquests problemes s'agreuigen o bé s'eternitzen si no s'estimula el pacient, mentre que s'observa una millora quan hi ha un interès i un seguiment progressiu i permanent.

En el pla emocional, en un principi, tot i que els infants van a l'escola voluntàriament, tenen una tendència a aïllar-se, a replegar-se en si mateixos, com a resposta a un sentiment de vulnerabilitat. D'això, se'n deriva una certa introversió i un estar a l'aguait, i també una manca d'iniciativa en les activitats, per evitar el contacte físic i verbal amb els altres.

L'infant generalment és poc entremaliat i no presenta problemes de disciplina.

Ha de faltar molt a l'escola un infant en tractament?

El tractament contra el càncer fa que els infants afectats hagin de passar períodes llargs d'hospitalització, o bé estades a casa sense poder sortir, o fer visites periòdiques a l'hospital, cosa que es coneix com a hospitalització de dia.

Tot això provoca un absentisme important, que, en el cas que sigui prolongat,

crea dificultats de concentració i manca d'energia per poder adquirir un nivell òptim d'aprenentatge.

En els casos d'hospitalització de dia, és necessari que sigui permesa una flexibilitat d'horaris que beneficiarà molt l'alumne per poder incorporar-se a la classe un cop s'hagin acabat els controls mèdics fets aquell dia.

En aquesta fase de controls ambulatoris, tot i que l'infant es trobi millor, no podrà, tal vegada, anar sempre a classe. En aquest cas no hi ha res que impedeixi fer-li arribar les fitxes de treball perquè les complimenti amb l'ajuda d'un adult. Vegeu, per tant, en quina mesura l'escola pot intervenir en aquest nivell, sense oblidar que actualment encara no hi ha cap subvenció econòmica per a aquests casos.

Què és la «fòbia a l'escola»

La fòbia escolar es defineix com un rebuig de l'escola, associat a una angoixa de separació dels pares, que sovint va unit a tota una sèrie de problemes i trastorns psicossomàtics (uns dels més freqüents són els dolors abdominals inexplicables). Aquest comportament, ben conegut dels especialistes, s'observa en presència de qualsevol malaltia greu, encara que alguns consideren que són més freqüents en el cas d'infants amb càncer.

Cal tenir presents dos aspectes d'aquest trastorn:

- Està directament lligat a les vivències que l'infant tenia a l'escola, abans de la malaltia, i normalment no es dóna si les experiències viscudes eren gratificants i positives.
- Pot resultar molt molest si no es controla, ja que una evolució crònica podria comprometre l'escolarització. La millor manera d'evitar-ho és mantenir un contacte freqüent del mestre amb la família i l'equip mèdic i sanitari que s'ocupa de l'infant.

Què s'ha de tenir en compte a l'escola?

En un primer moment no es pensa mai, en el medi escolar, que l'infant pot tenir càncer. Els pares, d'entrada, és possible que no vulguin parlar amb detall de la malaltia; cal respectar la seva discreció. Aquesta actitud canviarà progressivament a mesura que es refacin. Mentrestant és millor insistir en la bona disponibilitat de l'escola i la seva preocupació per ajudar l'infant.

La reintegració immediata de l'infant, des del moment que això sigui possible, serà un fet altament afavoridor si el conjunt de la classe ha estat preparat per a aquest retorn. La posada al corrent dels altres companys de classe ha de ser regular. Si es troben implicats en el manteniment d'un cert contacte, el «retorn» es fa molt més fàcil i natural.

L'educador pot contribuir a mantenir aquest contacte entre la classe i l'infant malalt, d'acord amb els pares. Generalment, l'infant hospitalitzat està content quan rep notícies de l'escola. Però la malaltia pot durar molt temps i caldrà dosificar l'intercanvi d'informacions. L'infant es desmoralitzaria si li enviessin una allau de notícies de la seva escola, i després no en rebés cap durant un cert temps. Tracteu de dosificar els intercanvis perquè es facin amb una certa regularitat.

A vegades, és bo preveure que els seus companys li escriguin per torns, o que la classe li enviï a intervals regulars una carta comuna. A més, es poder escollir altres coses, com ara dibuixos, regals fabricats pels mateixos alumnes, fotos divertides, etc.; són signes d'interès, fins i tot més expressius.

Mantingueu l'infant informat de tot allò que passi a classe i a l'escola. No l'esborreu de les vostres llistes d'adreces, continueu comunicant-li les invitacions per a totes les activitats. El sol fet d'haver-lo tingut al corrent li permetrà de reprendre més fàcilment els contactes amb el seu entorn.

L'escola pot també, d'una manera general, contribuir a suavitzar els problemes pràctics amb els quals s'enfronten els pares, fent-se càrrec dels altres fills del matrimoni. A més, es tindrà en compte l'ambient tens en què viuen els germans del malalt: testimoniar-los un interès personal o donar-los una prova de comprensió de cara a les dificultats passatgeres, pot semblar anodí, però és realment útil.

Per a l'infant malalt és molt convenient no perdre el ritme d'aprenentatge, com també ho és el manteniment dels contactes amb el medi escolar. Els infants endevinen ràpidament que pateixen una malaltia greu. La pena i la preocupació es llegeixen en les cares dels pares; se'ls ingressa en un centre hospitalari; el tractament que suporten és penós; fins i tot a molts d'ells els cau el cabell. Aquests signes no enganyen. Abans de la malaltia, no omplia, l'escola, la seva vida?... Si ara es considera necessari que es prengui seriosament les activitats escolars, no vol dir això que un dia es guarirà?... S'ha de procurar que la tornada a la feina es faci al més aviat possible.

Avui dia, la majoria dels hospitals disposen de mestres per tal de poder escolaritzar els infants que pateixen un ingrés més o menys llarg. El contacte periòdic entre el mestre-tutor de l'infant i el mestre de l'hospital es considera molt necessari si volem que aquesta escolarització hospitalària sigui realment profitosa.

Els infants amb càncer que es reintegren a l'escola tenen una necessitat evident de protecció i gratificació. No serveix de res dramatitzar; tan bo és simpatitzar amb l'infant, com dolent, compadir-lo. Els infants necessiten un veritable reentrenament pel que fa a l'esforç individual i al treball en comú.

La tasca és difícil per al mestre que ha de saber ocupar-se de l'alumne perso-



nalment (la noció de tutoria troba així tot el seu sentit) tot donant-li el sentiment d'ésser considerat com els altres alumnes.

Qualsevol mètode pedagògic que tendeixi a afavorir la represa escolar d'un alumne està indicat. Les noves tecnologies poden ajudar a facilitar aquesta tasca. Pensem que les possibilitats que ofereix l'ensenyament assistit per ordinador permetran incrementar el procés de reintegració de l'infant.

En el cas que un alumne presentés problemes tan importants que fossin difícils d'assumir per un sol professor, es pot recórrer a l'EAP (Equip d'Assessorament Pedagògic), com es faria en el cas de qualsevol infant «problemàtic».

La psicologia i l'experiència del professor són determinants. La confrontació amb un alumne greument malalt és una prova per a la qual la major part dels mestres no estan preparats.

Si tenim en compte les estadístiques de guariment es pot dir que d'aquí a 10 anys, un individu, sobre mil, de menys de vint anys haurà sobreviscut a un càncer. Cal que els mestres s'informin i se sensibilitzin, ja que tard o d'hora s'hauran d'enfrontar amb aquests infants i amb el problema de la seva integració.

La reacció davant d'un problema com el que tractem ve determinada, sense cap mena de dubte, per l'experiència de cadascú, la personalitat de cada individu, les creences filosòfiques i religioses, i el seu domini de la imatge mítica, passional i força irracional lligada a la noció del càncer en l'inconscient col·lectiu.

El perill per a l'infant és veure que el seu mestre es deixa desbordar per les seves pròpies angoixes, les quals tornen al malalt. Això produeix una pertorbació en la relació alumne-mestre, la importància de la qual no cal que recalquem.

Cal tenir present que la sensibilitat de percepció del malalt està molt més desenvolupada (o és més gran). Durant tot el procés de la malaltia es produeix una acceleració en la maduració de l'infant. La seva sensibilitat no s'atura als sentiments i idees formulades, sinó que concerneix tot allò que una relació mestre-alumne, adult-infant, pot comportar de no verbal (de «no dit»).

A més, és ben segur que la reacció del mestre condicionarà la del conjunt de la classe. Dominar les seves dificultats interiors és important a fi que l'infant no les hagi de patir i afegir també, als seus problemes objectius que ja són suficients, els problemes subjectius del món dels adults.

On podem trobar més informació?

Associacions de Grups d'Ajuda Mútua:

AFANOC

C. Montjuïc, 15. 08769 Castellví de Rosanes (Barcelona)

Telèfons i persona de contacte:

(93) 774 09 54 Pere

(93) 268 49 52 Rosa

És l'Associació de Familiars i Amics de Nens Oncològics de Catalunya. Té l'objectiu d'aconseguir una millor qualitat de vida dels infants afectats de càncer i de les seves famílies.

Anne Fundació

Passeig de la Bonanova, 70-76. 08017 Barcelona

Telèfon núm. 205 66 11

– Aquesta Fundació està dedicada fonamentalment als problemes de desenvolupament de l'infant. Acull tres grups d'ajuda mútua de pares i mares en els temes següents: fills en adopció, fills amb dificultats i fills amb malalties oncològiques.

– Hi ha també una aula pedagògica que possibilita l'escolarització individualitzada i temporal d'aquells infants que no poden assistir circumstancialment a l'escola, a causa d'una malaltia o d'una convalescència. S'ofereix aquesta atenció pedagògica en coordinació, si cal, amb l'escola a la qual l'infant ha anat o anirà.

Associació Espanyola contra el càncer

C. Marc Aureli, 14 baixos. 08006 Barcelona.

Telèfon núm. 200 20 99

– Ofereix assistència íntegra al malalt oncològic; campanyes de diagnòstic precoç; informació a la població; subvenció a centres oncològics; coordinació amb grups específics.

– Aquesta associació ofereix un servei telefònic d'ajuda mútua per a malalts, antics malalts o familiars de malalts; és anònim, gratuït i immediat (telèfon núm. 323 44 27).

Fundació Enriqueta Villavecchia

Pavelló Santa Victòria de l'Hospital de San Pau.

Av. St. Antoni Maria Claret, 167. 08025 Barcelona

Telèfon núm. 235 30 24, contacte Consol Valcells.

– Ofereix informació i assessorament als familiars d'infants amb càncer; dona suport a les famílies per fer més suportable l'estada als hospitals als infants i pares; activitats lúdiques i escolars.

P.P.

Bibliografia

Educació sobre el càncer a les escoles. Unió Internacional Contra el Càncer. Traduït i editat pel Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya.

Un enfant cancéreux dans la classe-un guide de l'enseignant. Centre Regional de Documentació Pedagògica. Marsella.

Founds Enfants. Obra Belga del Càncer. Brusel·les.

SONTAG, Susan. *La enfermedad y sus metáforas.* Barcelona. Muchnik Editores, 1989.

L'EDUCACIÓ PER A LA SALUT EN L'EDUCACIÓ INFANTIL

CARMEN FERRERO

Introducció

La LOGSE contempla l'educació per a la Salut inclosa en el nou currículum com una matèria transversal. Estic ben segura que a ningú amb responsabilitat en l'Educació i la Docència no se li escapa la importància de tal fet.

Per tant no insistiré en l'oportunitat que en una reforma vital per al sistema educatiu del nostre país s'innoví a l'hora que es respon a necessitats reals de la població, contemplant la transversalitat d'algunes matèries fonamentals: la incorporació de l'Educació per a la Salut és una necessitat evident.

En abordar la salut en relació amb l'educació, l'atenció i desenvolupament de la infància, podria donar la impressió que es pretén plantejar únicament els aspectes mèdics per prevenir o afrontar (quan ja existeixen) algun tipus de mancances. Res més lluny del que mantinc.

D'acord amb la Convenció sobre els Drets del Nen (Nacions Unides, 1989) en la qual es reconeix que l'educació infantil és prerrequisit indispensable per al desenvolupament harmònic, físic i psíquic de qualsevol persona, per aconseguir la normal integració social, com també per a l'accés eficaç al coneixement bàsic, intentaré desenvolupar el concepte de salut i el paper que representa en el desenvolupament global de nens i nenes, és a dir en l'educació entesa com a procés.





No és possible separar els dos processos en els primers anys de la vida. És més, l'un no pot desenvolupar-se plenament sense l'altre. L'educació infantil consisteix en gran mesura, a afavorir el desenvolupament dels nens i nenes de manera integral i harmònica. El desenvolupament físico-psíquic i intel·lectual, quan és un procés correcte, no és altra cosa que una de les manifestacions de la bona salut.

Interacció salut-educació

Educació per a la salut

Durant els primers anys de vida es potencia l'adquisició d'hàbits i de convivència, de socialització i d'higiene. Intentem crear un ambient a l'entorn del nen saludable, estimulants i ric, tant en la seva relació amb els iguals com amb els adults, i que faciliti els processos d'aprenentatge. És a dir, és una etapa educativa amb contingut propi la qual amb una conducció adequada pot garantir la inexistència de bastants problemes en etapes posteriors.

Dins aquest marc, l'educació per a la Salut es considera com un enriquiment del procés educatiu global dels nens, que tenen unes característiques diferenciadores d'altres etapes educatives, entre les quals n'assenyalaríem tres:

1. L'estreta relació entre l'adquisició d'hàbits de salut i els aprenentatges a través del desenvolupament físic, psíquic i intel·lectual.
2. La dependència absoluta dels nens i nenes respecte dels adults durant uns anys i la seva evolució progressiva cap a l'autonomia.
3. La necessària coordinació dels serveis educatius, amb els sanitaris i amb pares o adults responsables del nen.

1.1. Considerem com un bon estat de salut de les persones, quan no només no pateixen alguna patologia, sinó, i sobretot, quan amb elles es dona un estat de benestar global, estan integrades en el medi en el qual viuen, desenvolupen la seva activitat social i professional, i estableixen relacions satisfactòries amb el seu entorn. Per això hem de treballar per a un tipus positiu de salut: un estat de benestar físic, mental i social complet.

El nen petit aconseguirà apropar-se objectius en la mesura en què sigui objecte d'atenció el seu desenvolupament, la son, la higiene, l'alimentació, l'adquisició del llenguatge, la motricitat, etc. Per això en els primers mesos i anys de la vida l'educació infantil representa una gran oportunitat perquè els nens puguin ser compensats en possibles dèficits d'origen socio-econòmic o afectius i per detectar i abordar ben aviat els de tipus somàtic, psíquic; però també és l'etapa en què es comencen a interioritzar models i actituds positives enfront de la salut, des del coneixement del propi cos, hem de conduir-los cap a la

responsabilitat de l'atenció cap al mateix cos treballant amb ells el paper de l'alimentació i de la son. Els períodes de descans-activitat són vitals per al seu creixement, i representarà un paper fonamental en la seva salut durant tota la vida.

L'adquisició d'hàbits d'higiene, rentar-se les mans, les dents, tenir cura de la roba, ordenar les joguines, utilitzar els sanitaris, respectar els altres i preocupar-se de l'entorn és tant educació per a la Salut com educació global dels nens i nenes de 0 a 6 anys. Això no obstant, la intencionalitat de promocionar la salut en la infància ha de ser clara i desenvolupada a través (tot i que no únicament) del currículum dels centres o del nivell d'educació infantil.

2.2. És fonamental no oblidar la importància del paper de l'adult en l'educació infantil; la dependència del nen durant el primer any de la seva vida és casi absoluta. Dependència que continua sent important en els anys posteriors, si bé disminueix en la mesura en què el nen creix, sense oblidar que l'adquisició d'un nivell important d'autonomia en el nen (fonamental en la salut infantil) serà possible si la tasca educadora de l'adult la impulsa, creant les condicions per tal que es produeixi:

Així doncs, l'adult té una importància decisiva en l'organització de l'espai en relació a la salut (neteja, ordre, llum, decoració, joguines, etc...), instal·lacions i elements que cal que estiguin a l'abast del nen i afavorir per tant l'autonomia personal d'aquests aspectes.

L'autonomia personal que s'intenta facilitar en els primers anys de vida ha d'augmentar compassadament amb el desenvolupament del nen de manera que aquesta autonomia es concreti en «eleccions correctes» per a la seva salut. Que aquestes s'aconsegueixin en el moment de la pre-adolescència depèn en gran mesura del que s'hagi treballat amb ell en els primers anys de la seva vida, però no únicament.

És necessari mantenir un treball continuat que en l'aspecte educatiu vagi posant a la «vista» del nen instruments que li permetin prendre opcions, adquirir continguts que representin coneixements i models saludables. Les pautes de comportament no poden ser contradictòries amb allò que se li transmet com a missatge objectiu de salut.

Exemplificant sobre alguns comportaments molt cridaners per la seva extensió i freqüència, podria assenyalar temes com el tabaquisme, el consum excessiu d'alcohol, l'alimentació inadequada (rica en proteïnes animals, poca verdura, fruita i llegums), la vida sedentària, etc., que practiquem amb massa freqüència els adults i sobretot aquells que tenim responsabilitats directes en l'educació del nen (pares, educadors, professionals de la sanitat). *És a dir, el model adult que projectem està en relació amb el «fes el que jo et dic, però no el que faig». Tot i que la majoria rebutjem tal model a nivell teòric, ¿seriem capaços de confirmar amb la pràctica diària aquest retop?*

L'educació per a la Salut en la infància té, doncs, en els primers anys una forta dependència dels adults de qui el nen depèn quasi totalment, la qual cosa no impedeix que, fins i tot en els primers anys, es posi atenció a estimular en ells hàbits de vida saludables en la línia del:

- respecte a les hores de son,
- alimentació variada,
- control d'esfínters,
- aprendre a vestir-se i despullar-se,
- jocs a l'aire lliure,
- rentar-se les mans abans i després de menjar, utilitzar els sanitaris, etc.,
- rentar-se les dents,
- prevenció d'accidents,
- ordenar les joguines,
- relacions adequades amb els iguals, amb els adults, demanar les coses, no cridar, etc.,
- coneixement del seu propi cos.

Aquests hàbits i continguts que en els primers anys es van adquirint, com ja s'ha assenyalat, hauran d'estar en consonància amb la maduració física i psicològica del nen, per impulsar l'autonomia.

Parlar de salut en la infància sense parlar d'autonomia, d'adquisició d'hàbits saludables, de respecte a l'evolució de la persona i d'un cert grau d'autorresponsabilitat en la cura del propi cos és ineficax i poc real.

A manera de resum pot afirmar-se que l'escola infantil ha de tenir un paper important en l'adquisició d'hàbits saludables, estimular actituds positives a l'entorn de la salut i això s'ha de garantir fonamentalment a través de:

- La coherència dels educadors en aquests aspectes.
- Partir d'allò que ja coneixen els alumnes respecte a la salut, modificant allò que no sigui correcte.
- Facilitar un entorn saludable.
- Connexió entre el centre escolar i la institució sanitària pròxima preferentment amb l'equip d'atenció primària.
- Tractar amb rigor i fermesa la problemàtica que a vegades el medi introdueix a l'escola.

3.3. La coordinació dels serveis que afecten els nens en aquesta etapa educativa requereix alguna cosa més que bones intencions, ha de ser l'aposta ferma de les institucions, dels professionals i la família.

En la pràctica totalitat dels Equips d'Atenció Primària de Salut existeix el programa de seguiment del nen sa. Això ha de significar una garantia quant a la prevenció o detecció precoç de qualsevol problema que pugui aparèixer en el desenvolupament del nen. Això no obstant la realitat quotidiana mostra que la



garantia és pràcticament total quan hi ha coordinació dels serveis sanitaris i els educatius amb les famílies. L'escola infantil, cases dels nens, etc. són llocs privilegiats per detectar de manera precoç qualsevol problema en el desenvolupament global dels nens. Tal fet requereix una atenció acurada per part dels adults responsables dels petits. Adults que al mateix temps han d'estar entrenats per observar el desenvolupament, per estimular-lo i plantejar i debatre en equip les observacions, i els problemes, i arribar, si és el cas, a valorar la conveniència d'involucrar altres professionals i els pares.

El nen, que normalment serà sa, tindrà un desenvolupament sense problemes seriosos, es beneficiarà de la coordinació referida, ja que és imprescindible utilitzar enfront dels nens d'aquestes edats una gran unitat de criteris, entre personal sanitari, educadors i pares, en aspectes cabdals, com l'alimentació, el descans, l'higiene, les vacunes o l'administració de medicaments.

A manera de resum m'agradaria plantejar que l'educació per a la Salut en l'educació infantil es caracteritza com:

- Un enriquiment del procés educatiu global del nen.
- L'estreta relació del desenvolupament físico-psíquic i intel·lectual en els primers anys de vida suposa que, per tal que sigui harmònic, sense desequilibris, no pot obviar-se la influència dels uns sobre els altres, per tant educar per a la Salut és afavorir el desenvolupament global dels nens/es.
- L'adquisició d'hàbits saludables, la creació d'actituds positives enfront de la salut, la cura i la responsabilitat del propi cos, ha de tenir un lloc privilegiat en aquesta etapa i l'educació per a la Salut no és altra cosa que potenciar-ho.
- La necessitat de crear al voltant dels nens i de les nenes un ambient i un medi sa, saludable, espais assolellats i amplis, vida a l'aire lliure, activitats grupals, relacions satisfactòries amb els adults, tranquil·litat, ordre i neteja dels llocs on estan, amb la participació activa dels nens en la mesura que l'edat ho permet, es presenta com a *«un model de vida saludable que han d'interioritzar»*

L'estreta col·laboració dels serveis sanitaris, els educatius i els pares, permetrà evitar problemes que destorbin en el desenvolupament correcte dels nens o passar al davant en la correcció o superació d'algun tipus de mancança que s'estigui tractant.

C.F.



el conte

ELS QUATRE AMICS DEL QUART

ROSER ROS I VILANOVA

–«Buenes» els volia informar, si m'ho permeten i no els importa gaire de perdre un parell de minuts, pimpoladuts, de la gorra bigorruts, dels quatre amics del quart pis, pimpoladís, de la gorra bigorrís.

Els en passà una a aquests quatre, pimpoladatre, de la gorra bigorratre, que ja dic jo que és digna de ser explicada, que és el que vaig a fer tot seguit, perquè qui, si no, ho hauria de fer. No! si ja us dic jo que, sort! que encara n'hi ha que trobem gust en això de fer de porteres, pimpoladeres, de la gorra bigorreres, que si no, ara que a la gent li ha agafat per tornar-se silenciosa i que no us n'expliquen ni una, ni cap, ni mitja, pimpoladitja, de la gorra bigorritja, si no és després de molt preguntar-los!

Heu de saber i entendre i entendre i saber que un dia en Patufet no tenia res per menjar als armaris de la cuina de casa seva. I ell que sí que, acostumat com estava ara ja a prendre les decisions pel seu propi compte (s'havien acabat ja els temps en què havia de demanar permís per tot a la seva mare!), se'n va anar a la plaça de vendre mentre cantava pel camí:

Patim, patam, patum,
homes i dones del cap dret;
patim, patam, patum,
no trepitgeu en Patufet.

En va comprar un quilo de pomes i pel camí de tornada la boca se li feia aigua. Així és que, tot va ser arribar a casa i disposar-se a menjar una poma, quan...

–Té! Sóc ben tanoca. Ja me les anava a menjar totes, sense pensar que d'un moment a l'altre pot arribar algú altre amb ganes de tenir una poma per fer-se passar la set!

En efecte, no havia passat gaire temps, que va arribar una noia.

Pregunteu-li com se diu: –Marieta, Marieta.

Pregunteu-li com se diu: –Marieta de l'ull viu.

La Marieta de l'ull viu se'n va anar de dret a la cuina per veure què trobaria per menjar i, ai ves!, troba unes magnífiques pomes; veure-les i pegar una ullada a la que semblava més galta-plena i més rosadota de totes, va ser tot u. Però llavors va pensar:

–A veure si me les acabaré totes i no en deixaré ni una de mostra per quan arribi algú altre!

Poc després feia la seva entrada
el Pare Janàs
que té set pams de boca
i set pams de nas
i un ull com un sedàs.

El Pare Janàs, un gegant més alt que set muntanyes, se'n va anar de dret a la cuina per veure què trobaria per menjar: pomes! S'hi va tirar al damunt i, quan ja olorava la que semblava més galta-plena i més rosadota de totes, es va fer aquestes reflexions:



-No siguis brètol, Janàs! Com t'atreveixes a menjar-te
-les totes i no deixar-ne ni una de mostra per quan arri-
bin els altres, tros de quòniam???

I el Pare Janàs es va quedar sense pagar queixalada a les
pomes que havia dut en Patufet i que la Marieta de l'ull
viu no havia ni tastat.

Finalment va arribar en Cobi que va pujar els graons de
dos en dos, estava en bona forma!, i tan bon punt obrí la
porta va dirigir els seus passos cap a la cuina: es moria
de gana! En veure les pomes va reflexionar:

-Carat de pomes! Carat, tastem-les? Carat no, no, que
me les cruspiria totes, una darrera l'altra. Més val que
les guardi per a l'hora de sopar que hi serem tots i les
podrem compartir.

Quan va ser l'hora de sopar es varen reunir tots quatre
al voltant de la taula parada.

En Patufet amb el seu
patim, patam, patum,
homes i dones del cap dret
patim, patam, patum,
no trepitgeu en Patufet.

La noia, pregunteu-li com se diu: -Marieta, Marieta,
pregunteu-li com se diu: -Marieta de l'ull viu.

I el Pare Janàs
que té set pams de boca
set pams de nas
i un ull com un sedàs.

I en Cobi, ell sempre tan en forma.
Hi va haver pomes per a tothom.
En acabar de sopar, en Patufet, la Marieta de l'ull viu, el
Pare Janàs i en Cobi van declarar **SER MOLT BONS
AMICS.**

Que com ho he sabut jo, pimpoladó, de la gorra bigo-
rró? Ofici que té una! Que no passen en va els anys que
una s'està a la porteria, pimpoladeria, de la gorra bigo-
rria. Que són molts anys d'escoltar el que diuen els
veïns (i el que no diuen), que són molts anys de mirar
allò que no veu ningú, que són molts anys de preguntar
sense que ningú no sembli notar que ho fas.

NOTA: Les males llengües diuen que el «qüento» que
tenem els xerraires, pimpoladaires, de la gorra bigorra-
ries ja passa de taca d'oli. Ara mateix, diuen, per expli-
car això d'aquests quatre veïns que compartien un pis,
aquest xerraire de marca major no tan sols s'ha inspirat
en el conte d'«Els bons amics», sinó que s'ha aprofitat
de la mascota de les Olimpíades de Barcelona 92. Es
que no té remei!

I el que és jo,
no dic ni sí, ni no

Llibres a mans dels infants



BOUJON, Claude

Els cargols no tenen històries

Barcelona: Edebé, 1992 (col. Tucan; 15)

Aquest és un llibre molt senzillet, de format irrellevant, de cost assequible, de poca presència (que caldrà buscar amb insistència dins les llibreries) i amb un contingut, entre textos i dibuixos, que podria passar desapercbut amb facilitat si no fos per la seva implícita voluntat de moure brega. Una brega encisadora.

A veure: hau sentit mai un bon conte de cargols? Una bona història que tingui un cargol de protagonista? La veritat és que s'han escoltat –o llegit– moltes més històries de ratolins, de conillets o de reis que no pas de cargols. I d'això

és del que es queixa, precisament, el narrador d'aquest llibre, un cargolàs roig que aconsegueix reunir, en aquell indret al que irònicament podríem anomenar la base o la plataforma reivindicativa del llibre, a un cargol rera l'altre, amb el simple recurs d'anar-los contant, també una rera l'altra, les fabuloses, o divertides, o sorprenents històries que els passen als altres éssers, demostrant així que, mentre gats, conills, gripaus, bruixes i reis han merescut insignes narracions servides amb profusió de dibuixos, els cargols encara esperen que algú els prengui de punt de mira ligerari o gràfic.

Per això val aquest llibre: per explicar la innocent història dels qui no tenen històries. I encara val per més, com, per exemple, per llegir, admirar, vibrar i apassionar-se, si més no durant tretze dies, amb cadascuna de les boniques contarelles que explica el cargol narrador. Cal advertir que són unes contarelles no gens banals.

Al seu autor, Claude Boujon, un prestigiós il·lustrador francès de seixanta-tres anys, li van preguntar una vegada: "És molt difícil fer llibres per a infants?" i ell respongué:

–El treballador mostraria la suor del seu front, els seus llapissos gastats, els seus retoladors escampats, les seves tintes tèrboles, les seves pastilles d'aquarel·la escurades, els seus pinzells esmussats. El pensador mostraria les seves arrugues. L'esteta parlaria de la composició romboidal, en diagonal, en espiral de remolins. El colorista insistiria en la finesa, en la delicadesa, en els enllaços cromàtics...

–Bé, sí, però ¿vosté què diria?

–Per mi es un plaer, una lllaminadura...»

I això és exactament aquest llibre (al que alguns didactistes hi posen peròs per la seva corrosiva càrrega humorística...). Val la pena obtenir-lo, encara que ja han passat mesos des de la seva edició.

Tantàgora

Una mestra catalana a El Salvador

Roser Vila, una mestra catalana, està treballant a El Salvador, i ens explica que aquesta mena d'intercanvis entre aquell país i el nostre són més fructífers del que ens pensem. Per exemple: sabíeu que a la Universitat de El Salvador hi està naixent un Centro de Información y Recursos Pedagógicos? Interessant, oi?

Hi podeu contribuir de dues maneres, perquè no pugui ser dit que la informació no porta enlloc. Una de les maneres és posar centimets, pempis o caleçons al compte corrent núm. 31-23-000144 (Cuenta en Dólares) del Banco de Comercio de El Salvador; División Internacional; Agencia La Fuente, San Salvador (El Salvador). L'altra manera de col·laborar-hi és regalant-los llibres infantils, sense lletres o en castellà, i la millor i més còmoda manera de fer-los arribar el vostre regal és trucant a l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i dir: «Bon dia (això sempre fa educat), tinc uns llibres per a El Salvador, ¿com us els puc fer arribar?» I aleshores, l'Associació us ho dirà i us en donarà les gràcies. Val la pena, sabeu?

III Congrés d'Activitats Aquàtiques

A Barcelona, del 30 de setembre al 2 d'octubre, es farà el tercer congrés d'activitats aquàtiques, i això vol dir que hi haurà encontres i ponències, projeccions i expositors, etc. El Servei d'Ensenyament d'Activitats Esportives n'és un dels organitzadors, i si hi esteu interessats o voleu saber la manera de poder participar-hi, rebreu informació telefonant al número (93) 423 12 01.



Maria Montessori als bancs

Això és notícia: Maria Montessori cotitza als bancs! En uns temps tan regirats com els d'enguany, quan la moneda puja i baixa com si anés en tobogan, saber, que la pedagogia té valor de paper moneda és quelcom sorprenent –i esperançador–, tot i que això passi en un país tan eixelebrat políticament com Itàlia. Car és a Itàlia on en un bitllet de mil lires hi han posat el retrat de Maria Montessori al davant, i la imatge de dos nens a escola al darrera. Evidentment, mil lires no són cap fortuna, ni el bitllet més ufanós de tot el país, però que la casa de moneda italiana hagi triat una pedagoga –i quina!– per sant i senya d'un valor és quelcom que ens hauria de fer rebrotar les esperances. Us imagineu que un dia, a casa nostra, trobem el retrat d'Artur Martorell en un bitllet de mil?

Premi Joan Profitós

La Fundació Joan Profitós vol estimular la reflexió sobre aquelles accions pedagògiques que permeten el desenvolupament integral de la persona. Amb aquesta finalitat ha convocat el Premi Joan Profitós, al qual poden concursar totes aquelles obres d'una extensió mínima de cent fulls, escrits en català i presentats per triplicat, que continguin una reflexió sobre l'acció educativa, tant si és des d'un angle global com d'una experiència particular. La dotació del premi és de 400.000 ptes., i la recepció dels originals terminarà el dia 15 d'octubre. Cal enviar aquests treballs pedagògics a la Fundació Joan Profitós, Rda. Sant Pau, 80, 2n. 08001 Barcelona, on també es facilitarà més informació per als interessats en la convocatòria.

Educació

GHELFI, D.: «Dalla scuola, al giardino, al quartiere», *Infanzia*, núm. 7, març 1993, p. 45-48.

CARONIA, L.: «Il bambino straniero come costruzione culturale», *Infanzia*, núm. 7, març 1993, p. 8-15.

CHARI, N.: «Visite scolaire à Euro Disneyland», *L'école maternelle française*, núm. 9, maig-juny 1993, p. 11-12.

Formació

AGOSTA, R.: «La scuola dell'infanzia: una scuola per la maturazione del bambino», *Infanzia* núm. 7, març 1993, p. 2-7.

LÓPEZ-BARAJAS, E. y PEREA, R.: «El proyecto curricular de educación infantil», *La escuela en acción*, maig 1993, p. 18-23.

Literatura infantil

DOSSIER: «Didàctica del conte» *Crònica d'ensenyament*, núm. 55, abril 1993, p. 30-41.

MEDINA, M.F.: «La hora del cuento en la biblioteca pública de Valencia», *Educación y biblioteca*, núm. 37, maig 1993, p. 60-61.

CAVALIERI DE FERRARI, G.: «Tra fiabe e girotondi la mia storia», *Cooperazione educativa*, núm. 4, abril 1993, p. 31-36.

VALRIU LLINÀS, C.: «Objetos mágicos», *CLIJ*, núm. 50, maig 1993, p. 7-13.

Llengua

DIETRICH, C.: «La cicla gialla diventa signora del bosco», *Cooperazione educativa*, núm. 4, abril 1993, p. 38-44.

Psicologia

FILIPPINI, G.: «Gli scompensi dovuti alla fatica nervosa», *Scuola materna*, núm. 16, maig 1993, p. 10-11.

VOLPATI, A.: «Frustrazione e processo di crescita del bambino», *Scuola materna*, núm. 16, maig 1993, p. 12-16.

Psicopedagogia

ÁLVAREZ DE DALMAU, P.: «Miedo al agua. El juego como recurso», *SEAE Infor*, núm. 21, gener-març 1993, p. 10-14.



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"/>	<input type="text"/>

Adreça
<input type="text"/>

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

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

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

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

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

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

(Firma)

biblioteca



ARMEJACH, R. i altres. **Els petits i l'ordinador**. Barcelona: Rosa Sensat, 1993.

Com molt bé diu el subtítol del llibre, ens trobem davant d'un recull de materials i experiències que un grup de mestres ha dut a terme durant els darrers anys a les classes d'Educació Infantil i el Primer Cicle de Primària. El seu objectiu és fer-nos perdre la por davant l'ordinador i poder, així, fer ús d'un nou instrument més eficaç que d'altres en segons quins moments i aprenentatges.

Les propostes de treball que conté aquest dossier estan estructurades en els diferents camps d'actuació: estructuració espacial; expressió oral; lecto-escriptura; expressió musical.

Hi podem trobar també des de descripcions de mètodes de treball, fins a continguts d'aprenentatge de cadascuna d'aquestes àrees amb un gran nombre de jocs i activitats. Tot això converteix aquest dossier en una bona eina de recursos que la societat i la tecnologia d'ara ens aporta al món de l'escola dels petits.

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, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa F. dos Santos, 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 Satué.
Joan Miró: Dona i ocell.

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.



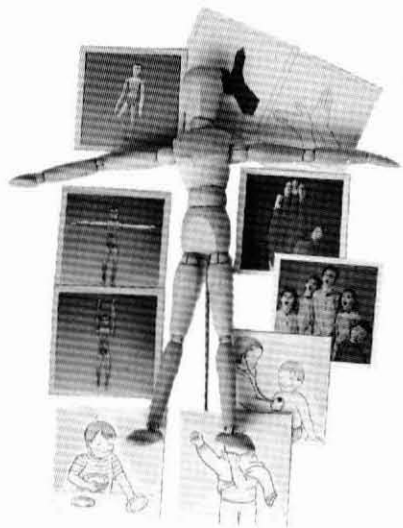
EQUIPO PEONZA. **Un libro para leer muchos más**. Madrid. Alfaguara, 1993.

Amb l'ajut de l'editorial Alfaguara i de la Fundació Santillana, el col·lectiu Peonza, especialitzat en literatura infantil, ha reunit en una única publicació, titulada «Un libro para leer muchos más», una sèrie de ressenyes i crítiques sobre diferents títols de literatura infantil publicats en els darrers anys, molt interessant, tant pel que significa de tasca col·lectiva al servei de la divulgació del llibre infantil i juvenil, com pel que representa de crítica veritable i constructiva al voltant de les obres. Entre aquestes es poden trobar ressenyades una bona dotzena de llibres per a infants entre els 0 i els 6 anys, i és per això que en donem notícia. Malhauradament, alguns dels títols ressenyats ja estan descatalogats, cosa que vol dir que no es poden trobar al mercat, fenomen que cada cop perjudica més l'estabilitat i penetració de la literatura infantil dins les llars d'infants.

RACONS - EDUCACIÓ INFANTIL

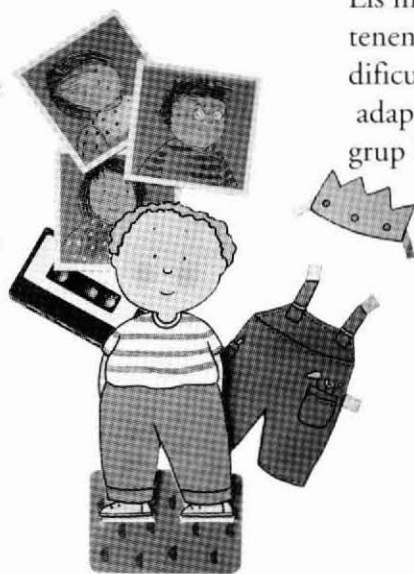
3
ANYS
6

Tres capses que contenen diferents materials que permeten treballar aspectes bàsics de "La descoberta d'un mateix", "El llenguatge verbal" i "El llenguatge matemàtic".



Peripècies: la descoberta d'un mateix

Dins aquesta capsa trobareu tres jocs per treballar l'Àrea de la Descoberta d'un mateix. El seu nom, Peripècies, indica el que pretenem: que els nens i nenes del cycle 3-6 anys que els utilitzin passin per un seguit de peripècies que els ajudin a créixer i al descobriment d'ells mateixos i dels altres.



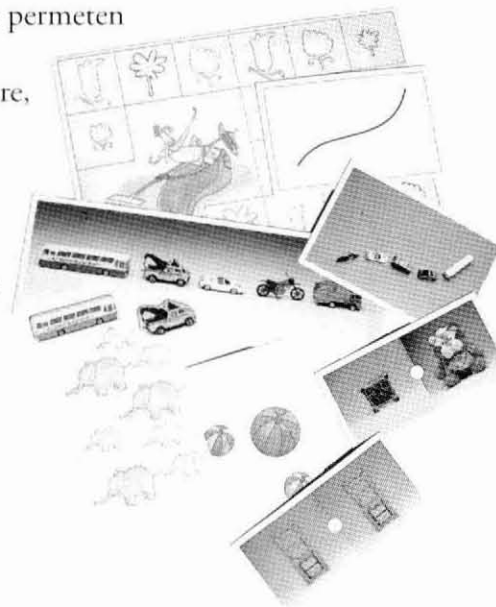
Tripijocs de llengua

Els tripijocs són recursos i materials per avivar en els infants les ganes de parlar de dir-se coses, d'explicar això i allò.

A la una, a les dues, a les tres!

En aquesta capsa hi ha jocs que permeten treballar diferents aspectes de la matemàtica: lògica, nombre, organització espacial, geometria.

Els materials de cada bloc tenen diferents nivells de dificultat, per tal que es puguin adaptar a les necessitats del grup i de cadascun dels nens.



MATERIAL D'AULA:

Per facilitar l'equipament de la classe i crear un ambient afectiu entre els infants i el mestre.



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

- • • 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?

