

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fà-n-ci-a 74

educar de 0 a 6 anys

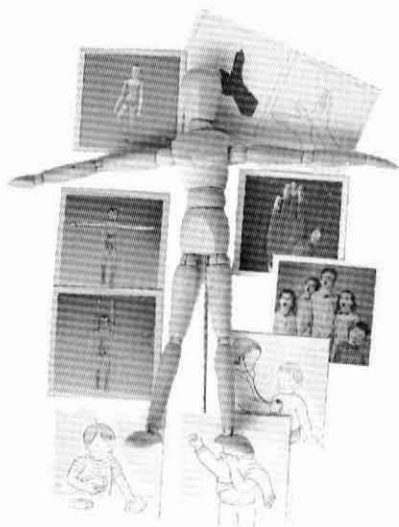
SETEMBRE  
OCTUBRE  
1993



# RACONS - EDUCACIÓ INFANTIL

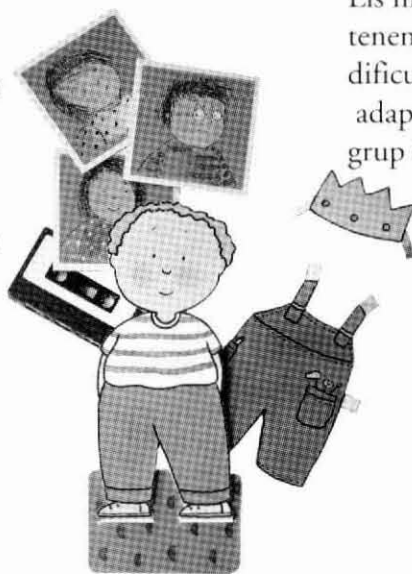
3  
ANYS  
6

Tres capsas 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 cicle 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.



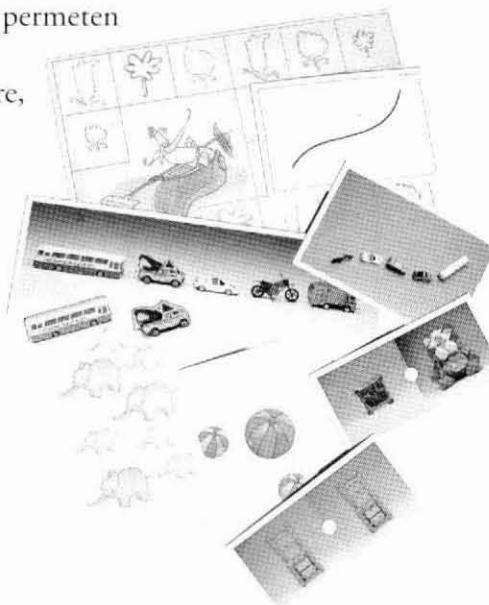
## Tripijocs de llengua

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

## ¡ELS NENS I LES DONES, PRIMER!

Anunciàvem a l'anterior editorial que en faríem una sèrie sobre els diversos aspectes que, al nostre parer, haurien de configurar el canvi sobre el canvi pel que fa a l'educació dels 0-6. I sembla que per començar seria bo parlar de la dona, de les dones, en la seva relació amb l'educació dels infants, i no tant perquè ens trobem en una situació d'emergència, com la que feia llençar el clàssic crit de «Els nens i les dones, primer!», com perquè la biologia i la història ens hi porten.

Entre mare i nadó hi ha una relació diferencial, la gestació i l'alletament, que s'ha vist molt reforçada per la complexa història de la situació de la dona en cada societat. En el nostre cas, de tal manera ha quedat integrat en la concepció dels rols familiars el que la mare és qui té la responsabilitat més directa de la cura dels nens més petits, i a casa, que quan han canviat les condicions de vida, l'alletament natural ja no és sempre el més usual, les dones també treballen fora del clos familiar, i hi ha institucions educatives fins per al nen més petit, encara es continua pensant que això de l'educació del 0-6, o almenys del 0-3, és cosa de la mare i que és ella qui ha de triar entre el seu treball i l'atenció i l'educació del «seu» fill petit quan hi ha dificultats, que sempre n'hi ha.

I pensant precisament que la bona manera de fer els canvis és anar davant i darrera d'ells, per fer-los o per adequar-s'hi, segons s'escaigui, diríem que així com la LOGSE és la llei que transforma el Sistema Educatiu, reordenant-lo, els canvis en la legislació i els Plans per la Igualtat contenen tot un seguit de mesures per aconseguir realment l'exercici

dels propis drets en igualtat de possibilitats. Però també que en educació com en la igualtat, una cosa és una llei o un pla, i altra cosa és la realitat amb la seva inèrcia; cal que hi hagi sempre accions positives, amb imaginació de canvi, perquè els canvis es produeixin en la realitat, i en el bon sentit; amb la major bona intenció, però amb poca imaginació, els canvis podrien accentuar la marginació de la dona i del nen petit.

Així, el permís «de maternitat», com s'anomena aquí, o, millor, «parental» com s'anomena a Europa, hauria d'aplicar-se realment segons diu la seva lletra i ser demanat per al pare o la mare, després que la parella ho hagués considerat a fons, per tal d'evitar qualsevol aïllament mare-fill o separació fill-pare-mare. L'educació necessita de molts referents personals, com el que en primer lloc ha de donar la corresponsabilitat de pare i mare en l'atenció i l'educació del més petit.

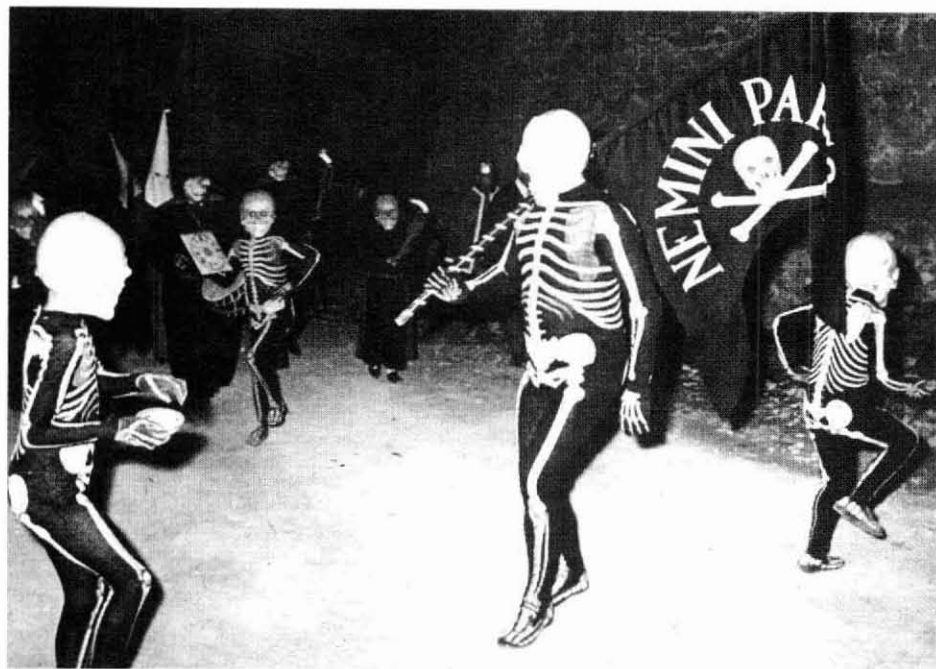
També s'ha d'afavorir els serveis educatius de qualitat –sempre és qüestió d'imaginació el fer-los i explicar-los– per tal que en el moment precís els infants puguin gaudir-ne com d'un dret i no com d'un benifet. I tots sabem que de la manca d'aquests serveis de qualitat, qui en pateix més són les mares de pocs recursos i els seus fills.

Finalment hem de recordar com aquests serveis són portats majoritàriament per dones i no tenen el reconeixement social i professional que mereix tot educador. També aquí cal que la imaginació treballi per canviar la realitat, si volem que els educadors del nivell d'Educació Infantil siguin equiparats realment amb els de tot el Sistema.

editorial

sumari

Educar de 0 a 6 anys: LA INFÀNCIA I LA MORT/Joaquim Jubert	2
Educar de 0 a 6 anys: DES D'ITÀLIA. CONVERSA AMB ALDO FORTUNATI/Puri Biniés	8
Escola 0-3: L'ADAPTACIÓ COL·LECTIVA/Paolo Frediani	10
Escola 3-6: AMB ULLS D'INFANT/Núria Novell i Montse Fernández	15
Escola 3-6: EL NOSTRE AMIC JOAN MIRÓ/Mireia Oliveras	18
Infant i Societat: LA GRANJA: UN CIRCUIT MEDIAMBIENTAL/Isabel Piña i Mercè Rosell	23
Infant i Societat: JUGAR A ÉSSER/Equip de professors de l'Aula Municipal de Teatre de Lleida	30
Infant i Salut: INFANTS AMB HIPOACÚSIA/Esteve Gay i Pilar Martínez	34
Infant i Salut: DIVERSITAT FAMILIAR/Encarnació M. Sánchez Espinosa	38
El Conte: QÜENTOS DE XERRAIRE. ELS CINC DEL CINQUÈ/Roser Ros	44
Informacions	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48



educar de 0 a 6

## LA INFÀNCIA I LA MORT

Existeix una marcada discrepància entre la importància atorgada a la mort, per part dels infants d'entre els tres i els set anys d'edat i la nul·la atenció (i fins i tot negació) dedicada a aquest tema per part dels adults responsables (pares i educadors). Es proposa, per tant, en aquest article una primera aproximació a la conveniència i fins i tot, necessitat de dur a terme una oportuna, puntual i planificada pedagogia de la mort a les escoles infantils.

JOAQUIM JUBERT i GRUART

¿Com reacciona vostè quan un dels seus alumnes (o un dels seus fills), d'uns cinc anys d'edat, per exemple, li planteja alguna de les qüestions següents?:

*¿Per què no es mou l'ocell (l'hàmsster...)?*

*¿On és ara l'avi (o qualsevol, que hagi mort)?*

*¿Tu (mare,...) també et moriràs?*

*¿Jo també moriré?*

¿Hem de donar-li resposta a tals –o semblants– preguntes?

¿Amb quines paraules i quins conceptes?

¿Necessiten, els pares i educadors, disposar d'alguna preparació (competència) per poder respondre, amb èxit, aquests requeriments?

¿És necessari plantejar-nos una pedagogia de la mort, adaptada a les edats infantils?

## La mort avui: una realitat negada

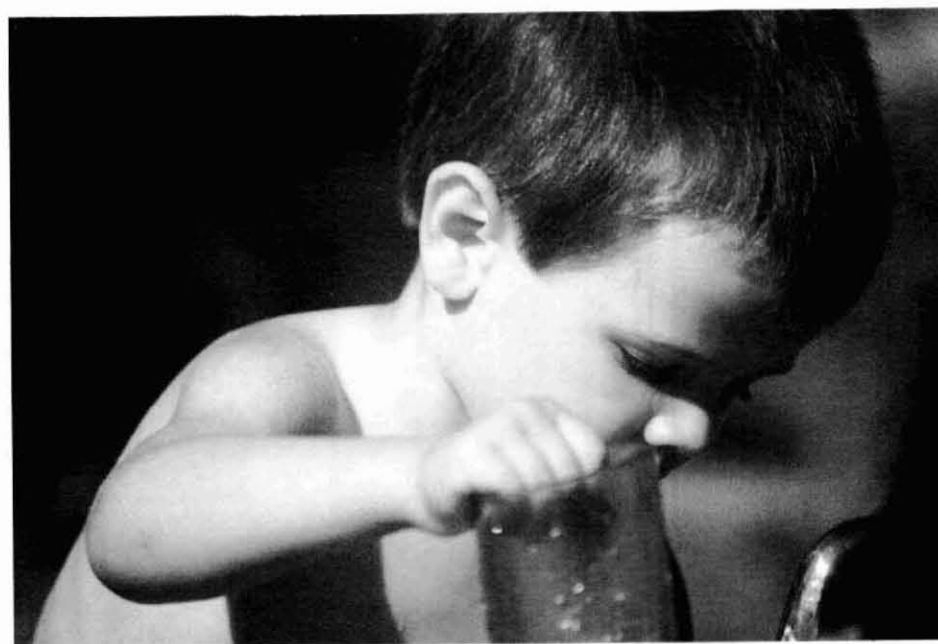
Quasi sense excepció –encara que sí amb matisos particulars–, les nostres cultures occidentals es caracteritzen per un rebuig majoritari i creixent a explicitar la ineludible realitat de *la pròpia mort* i, coherentment, per fomentar una repressió cada vegada més evident de les manifestacions –externes i internes o procés de dol– subsegüents a *la mort de l'altre* (estimat i/o pròxim).

En aquest article considerarem, exclusivament i breument, les actituds i comportaments exhibits quan, en suggerir-se la temàtica de la mort, s'hi troben implicats subjectes en edat infantil. És innegable que, llavors, l'èmfasi posat en la negació augmenta. Tan incorporada es troba aquesta normativa (suposadament protectora) a la pauta cultural vigent que, fins i tot, avaluem aquest procedir com a inqüestionablement *lògic* o *normal*. És a dir: concloem i acceptem, sense cap conflicte, que *així ha de ser* i que, probablement, *sempre ha estat així*.

Però, la possibilitat que *així no ha de ser* se'ns manifesta amb una freqüència creixent, en clínica, quan assistim a les greus conseqüències psíquiques generades per la impossibilitat d'elaborar les diferents fases d'un procés *normal* de dol. Aquesta repressió de l'expressió del dol en els subjectes adults és, encara, molt més enèrgica quan qui l'hauria de manifestar és un infant –com tan àmpliament ha evidenciat John Bowlby–. Així mateix, que aquesta *prohibició de la mort* sistemàtica és una actitud relativament recent (és a dir: que *no sempre ha estat així*), resulta fàcil comprovar-ho mitjançant una anàlisi històrica suficientment documentada –com la feta per Philippe Ariès.

## Els tabús del sexe i la mort, en el segle XX: dos destins oposats

Qualsevol observador suficientment atent als canvis històrics produïts pel procés cultural més recent, podrà constatar –no sense un cert grau de perplexitat, proporcional a la seva edat– que la infància occidental (reducte tradicional –o, almenys, decimonònic– de preservació de la innocència o ignorància enfront d'allò que pertany al sexe) ha assistit, dins del present segle, a l'aixecament de gran part del vel que li impossibilitava l'accés (pèrdua de la innocència) a molts dels secrets referents a la sexualitat. Com a conseqüència d'això, preguntes bàsiques, fetes per subjectes infantils, referents a *¿d'on* (vénen els nens)? –que provocaven gran pertorbació als nostres avis (o pares) i que eren resoltes amb evasives o mentides, tals com la procedència parisina o el transport mitjançant cigonyes– són, avui dia, afrontades pels receptors adults mitjançant l'emissió de respostes franques i directes.





Ben diferent és, per contra, l'actitud del mateix adult receptor quan les preguntes –igualment bàsiques–, fetes també pel mateix subjecte infantil, fan referència al «¿On (han anat la mare, l'avi o l'ocell morts)?» Contràriament a la seva franquesa enfront del sexe, ara –davant la mort– l'adult receptor es refugia sistemàticament en el silenci, en la mentida o en l'evasiva improvisada o convencional (recorrent, per exemple, als coneguts subterfugis del «llarg viatge», el «dormir» o el «cel»).

### Consciència de mort a la infància

Enfront dels subjectes d'edat infantil, el nostre procedir acrític en relació a la negació de la mort es manté i reforça –probablement– per raó de la convicció que la mort «en si» no és per a l'infant motiu d'especial preocupació. Res més lluny, però, de la realitat i de la veritat.

Com tingué cura de demostrar Jean Piaget, els pre-requisits per a la construcció del concepte de «mort» fan la seva aparició als 6-8 mesos d'edat, amb l'essencial noció de «permanència de l'objecte» (després que aquest, l'objecte, ha desaparegut del seu camp perceptiu). Així mateix, poc temps després –dins ja del segon any de vida–, una de les primeres construccions sintàctiques és: «no hi és». Existeix, per tant, en arribar als dos anys d'edat, plena capacitat conceptual i expressiva del fenomen «desaparició».

A partir del tercer any d'edat, si vostè es carrega de valor i pregunta, obertament (però amb tot el tacte i suavitat necessaris), a qualsevol subjecte infantil: «¿penses o has pensat mai en la mort?» (o, simplement, si vostè accepta mantenir obertament una conversa sobre el tema de la mort, partint de les mil i una ocasions que la quotidianitat ofereix), tindrà a la seva disposició un ampli repertori de respostes i de proves sobre la consciència innegable de la mort en la infància.

Com a mostra i testimoni d'aquesta consciència de la mort, vegeu tot seguit algunes de les expressions obtingudes de subjectes infantils de diferent edat, en ocasió de la mort recent d'un avi, un animal o, fins i tot, una planta (recensionades per Irvin D. Yalom):

3 anys: «¿Quan et moriràs tu?».

3 anys i mig: «¿Quina edat té la gent quan es mor?».

4 anys i mig: «M'agradaria no créixer més, perquè així no moriria.»

5 anys: «Mai no deixo de pensar en això (en la mort).»

«Em pregunto qui morirà primer» (paraules dites dies després d'haver marxat, per raons d'estudi, un germà de més edat).

Totalment coincidents amb aquests testimonis col·loquials són els resultats de la investigació duta a terme per Sylvia Anthony. Aquesta investigadora, pionera en el tema que ens ocupa, explicà a 98 infants, de cinc a deu anys d'edat, dos contes o historietes (que no feien cap referència al tema de la mort) i que tenien un final obert. Davant les preguntes «¿en què pensava el nen/a, a la nit, abans d'adormir-se?» i «¿per què el nen/a no vol jugar amb els altres i es queda sol?» –que feien referència a situacions marginals o secundàries del relat–, el 60% dels enquestats aportaren, espontàniament, la temàtica de la mort.

En una altra recerca, aquesta mateixa autora va posar a la consideració dels infants un altre conte amb un final igualment obert. S'hi relatava la següent pregunta d'una fada a un infant: «¿Vols créixer o continuar petit?» Contràriament a la creença generalitzada que tot infant desitja «fer-se gran», un 35% dels infants enquestats manifestaren la preferència de mantenir-se petits «perquè així no hauré de morir».

*¿Inexistència de consciència de mort a la infància? No, sense cap dubte.*

### **Sense «més enllà» i sense sepultura**

És del tot lògic que –envoltats de silenci o negació enfront de la pregunta «¿on ha anat?», els infants siguin del tot incapaços de situar els *seus morts*. Les imprecises referències a «un llarg viatge», a un «profund son» o a un «cel» no iconografiat (i, en conseqüència, irrepresentable) són del tot insuficients per representar-se un destí concret per al subjecte conegut i estimat, però ara absent.

Amb tot, però, aquesta privació de representació d'un «més enllà» –culturalment variable– no és pas la privació més negativa de referència sobre la realitat irreversible de la mort en la ment infantil. La cosa més greu és que tampoc n'existeix, per a l'infant enfrontat a una mort (absència), cap destí concret per a la materialitat –que li és ben coneguda i representable– del cos del seu mort, en negar-se-li l'accés al cementiri (únic lloc concret de destí perceptible).

La conclusió (aportada per Sigmund Freud a la qual arriba un nen de deu anys –a qui se li ha comunicat que el seu pare, que ha mort de repent, ha «emprès un llarg viatge»–, és suficientment il·lustrativa: «Jo ja sé que el pare ha mort,

però el que no puc comprendre és perquè no ve mai a sopar a casa.» ¿Conclusió absurda o, ben al contrari, «lògica» i «normal», dades les referències subministrades?

## La mort com a espectacle i ficció

Paradoxalment, en estreta convivència amb aquesta negació sistemàtica de la realitat i irreversibilitat de la mort de les persones pròximes i estimades, l'univers mental infantil viu immersit en l'espectacle quotidià de la mort, generalment violenta, subministrada sistemàticament a la petita pantalla. Conseqüent amb el model ofert, el petit teleaddicte juga –pel seu torn– a «matar» i a «morir» ell també. Passa, sense cap dolor, de mort a viu i a l'inrevés. La mort esdevé espectacle i ficció. Negada tota connexió amb les irreversibles i esporàdiques situacions reals de relació amb la mort, les seves úniques experiències són –per contra– falses, reversibles i continuades (i, per tant, trivials).

Si a tot això, hi afegim l'efecte de la precoç medicalització de la vida, res no té d'estrany que, a la pregunta «¿pot morir un nen?», subjectes de cinc i sis anys (entrevistats a l'inici dels anys trenta per Schilder i Weschler responguessin així:

«No, els nens no moren. Només moren si tenen un accident.»

«Els nens no moren, a menys que els disparin o apunyalin. O que els mati un cotxe.»

«Però si van a l'hospital, surten altre cop vius.»

«Jo no moriré, però si un nen surt quan plou, potser, potser, pot morir.»

«Només es mor quan s'és vell.»

¿Quina és la resposta, avui? No costa pas gaire de comprovar: repeteixi vostè la mateixa pregunta i prengui nota de les respostes.

## ¿Una pedagogia de la mort?

Sí. Sense cap dubte. Perquè sabem que existeix en la ment infantil el record de l'ésser estimat mort; sabem que viu la seva absència, que analitza la situació i que –dotat de pensament transductiu o deductiu (segons l'edat)– posa les seves pròpies premisses, formula consistents preguntes i que, basant-se en la pertinència o no de les respostes, afronta o bé la progressiva construcció del més bàsic *principi adult de realitat* (la mortalitat) o es manté en una im-

madura ficció d'omnipotència, invulnerabilitat i immortalitat (causa, paradoxal, de moltes morts prematures i de sofriments insaciables).

Així doncs, la conveniència o necessitat de posar en pràctica una pedagogia de la mort, a l'edat infantil, sembla fora de tot dubte (independentment o al marge de les lògiques reaccions de rebuig –por o angoixa– per part dels adults). Arribats a aquesta conclusió, les preguntes clau són: *qui?*, *quan?* i *com?* fer-ho.

*Qui?* Evidentment algú en contacte vinculant amb l'infant. Algú, però, dotat d'alguna cosa més que voluntat i convicció positives enfront del tema, ja que –a la pràctica– l'angoixa (inconscient) –que envaeix, avui sobretot, un adult enfront de la mort– pot fer fracassar les millors intencions. La conversa (enregistrada per Sylvia Anthony) mantinguda entre una nena de cinc anys d'edat i la seva mare (professora universitària, mentalment disposada a donar a la seva filla una informació honesta), il·lustra sobradament el «retrocés» informatiu generat per la ja citada angoixa:

Nen: «¿Els animals també es moren, mare?»

Mare: «Sí, els animals també moren; tot el que és viu acaba per morir.»

Nena: «Jo no vull morir.»

Mare: «Tu no tens perquè morir. Tu pots viure sempre.»

(Resposta última, dit sigui de pas, que equival a dir a la nena que ella «no viu», en plena contradicció amb la voluntat d'informació objectiva de la mare.)

*Com i quan?* Inqüestionablement només –sempre– a requeriment de l'infant. Mantenint silenci després de preguntes fetes sense demanda de resposta (quan l'infant, una vegada feta la formulació, abandona immediatament el tema). Responent-li, en canvi, amb claredat, franquesa i veritat –sense angoixa– quan la demanda de resposta és evident.

Els següents relats-informes poden il·lustrar, millor que llargues consideracions teòriques, aquests criteris bàsics i senzills.

El primer d'ells, aportat per Furman, és el relat dels diàlegs mantinguts entre un adult, conscient de la seva puntual funció pedagògica (el pare), i un subjecte infantil enfrontat a una experiència recent de mort pròxima:

«Suzie encara no havia complert els seus tres anys d'edat quan va morir la seva mare. Quan se li va comunicar, va preguntar on es trobava la seva mare en aquell moment. El pare li recordà l'ocellet mort que havien trobat feia poc



temps i que havien enterrat. Li explicà que també la mare havia mort i que, per tant, també havien hagut d'enterrar-la. Digué a la petita que li ensenyaria el lloc (on estava enterrada) quan volgués. Un mes després, Suzie explicà al seu pare: "Jimmy (el fill del veí, de sis anys d'edat) m'ha dit que la mare tornarà aviat, perquè la seva mare li ho ha assegurat. Jo li he contestat que això no és veritat, perquè la mare està morta i quan un està mort no torna mai més. És així, ¿veritat, pare?"».

Anthony, per la seva part, aporta un altre exemple –seleccionat entre els molts de la seva àmplia casuística– d'utilització competent d'una situació espontània (no motivada per cap succés luctós pròxim), per fer una pedagogia de la mort. L'extracte del seu informe és com segueix:

Richard, de 5 anys i un mes d'edat, mentre xipollejava amb l'aigua del bany, preguntà –després d'haver comentat que «potser quan em mori em quedí sol»–: «¿Estaràs amb mi (quan em mori)?» Tot seguit, sense esperar la possible resposta, afegí; «Però jo no vull morir mai. No vull morir.» Davant de tals expressions –de por i curiositat infantils– envers la mort, l'adult receptor entén que no hi ha requeriment i, en conseqüència, no dóna resposta. I, el que és igualment important, no manifesta cap angoixa. Pocs dies després. Richard tornà a parlar del tema (ja que sap que en pot parlar): «Jo no sé com moriré. ¿Tu ho saps?» Com que l'infant no canvia de tema i espera la resposta, aquesta li arriba: «No et preocupis per això. Jo em moriré abans i així sabràs com fer-ho.» Anthony informa que la resposta tranquil·litzà (consolà) el nen, que continuà amb la seva ocupació momentània.

J.J.G.

#### Bibliografia

- ANTHONY, S. *The Discovery of Death in Childhood and After*. Bacio Books. New York, 1972.  
ARIÈS, P. *La muerte en occidente*. Argos Vergara. Barcelona, 1982.  
ARIÈS, P. *El hombre ante la muerte*. Taurus. Madrid, 1987.  
BOWLBY, J. *La separación afectiva*. Paidós. Barcelona, 1985.  
BOWLBY, J. *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata. Madrid, 1986.  
FREUD, S. *La interpretación de los sueños*. Obras completas, vol. 3, ensayo XVII. Orbis. Barcelona, 1988.  
FURMAN, E. *A Child's Parents Dies*. Yale Univ. Press. New Haven, Conn., 1974.  
SHILDER, P.; WESCHLER, D. «The Attitudes of Children toward Death», *Journal of Genetic Psychology*, 45 (406-455), 1934.  
YALOM, I.D. *Psicoterapia existencial*. Herder. Barcelona, 1984.

Amb el nou curs **Infància** repren les visites escolars a diferents indrets del nostre país. El **dissabte 6 de novembre** anirem a **Manresa**, on companyes d'escola bressol i parvulari ens acolliran i explicaran la seva experiència.

## VISITA A MANRESA

Dissabte 6 novembre 1993

Lloc de trobada:

a **Barcelona**: c. Còrsega, 271

Hora: 9 h. del matí

a **Manresa**: Llar d'Infants Picarol

C. Viladordis, s/n. T. 874 22 04

Hora: 10 h. del matí



educar de 0 a 6

## DES D'ITÀLIA...

Conversa amb ALDO FORTUNATI

**Vam parlar amb Aldo Fortunati, Coordinador de les Escoles Bressol i Parvularis de l'Ajuntament d'Arezzo i Secretari del «Gruppo Nazionale Nidi Infanzia», sobre la importància de l'observació i la documentació a l'escola i també sobre la situació que viuen actualment les escoles bressol i els parvularis al seu país.**

**Infància.** *Quines implicacions pot tenir l'observació i documentació dins el marc escolar?*

**Aldo Fortunati.** És absolutament imprescindible per al coneixement del nen i la investigació dels educadors. L'escola en general no té una memòria, desenvolupa la seva feina de manera prescriptiva, produeix verificacions i judicis a partir d'uns programes tancats amb els quals resulta impossible portar a terme cap investigació. L'observació i documentació a l'escola aconseguen dos objectius fonamentals: primer que els educadors, tant pares com mestres, aprenguin a desenvolupar recerques i a reflexionar contínuament sobre les seves estratègies educatives; i segon que els mestres, observant i documentant les experiències a l'aula, donin la veu als nens, a les seves potencialitats, a les diverses estratègies pròpies i originals d'elaboració i construcció del coneixement. L'escola en general no reflexiona prou sobre ella mateixa. Per la meua experiència professional haig de dir, això no obstant, que les escoles infantils 0-6 són les que tenen una memòria més gran, observen i recullen les aportacions dels nens i valoren les seves capacitats. La documentació de les experiències escolars fa possible, al mateix temps, un intercanvi més gran amb els pares dels alumnes, i aconseguen així la seva implicació en el procés educatiu.

**I.** *Quina ha estat la trajectòria del «Gruppo Nidi-Infanzia» i quines activitats porta a terme actualment?*

**A.F.** El nostre Grup va néixer el 1980 per donar la veu als nens d'escoles bressol i parvulari i posar de manifest les seves potencialitats, i per defensar i qualificar els serveis per a la primera infància i millorar la formació dels educadors. Durant tots aquests anys hem fet cursos de formació, congressos d'àmbit nacional i regional, a més de la publicació de diversos documents i investigacions conjuntes amb les més importants universitats italianes i internacionals. Durant l'últim any hem iniciat col·laboracions, en els aspectes d'intercanvi i investigació, amb educadors d'Europa i Amèrica. En l'actualitat treballem per aconseguir un desenvolupament quantitatiu més gran d'escoles bressol amb una dotació pressupostària adequada i per promoure una llei general sobre les escoles de la primera infància, que les orienti cap als nivells més alts de qualitat.

**I.** *Les escoles infantils a Itàlia reben una atenció suficient per part de l'Administració?*

**A.F.** En l'actualitat les nostres escoles infantils viuen en una situació de sofriment i dificultat. Les escoles bressol, dues mil a tot Itàlia, atenen les necessitats d'un 6% de la població, encara que s'observen grans diferències entre regions; en determinades zones aquest percentatge és inferior a l'1% i en d'altres superior al 20%. El fet és que no existeix una política que respongui de manera equilibrada a les necessitats del conjunt del país. Actualment els retalls financers impedeixen el desenvolupament, tant en nombre com en dotacions, de les escoles bressol. Així que vivim una situació fortament contradictòria: tenim escoles 0-3 de gran qualitat, però manca una política forta que els doni suport. Entre les escoles infantils, per a nens de tres a sis anys, podem destacar com a positiu el fet que cobreixen el 95% de la població. Actualment el 60% d'aquestes escoles són estatals, el 26% privades i un 14% municipals. Aquestes últimes, que ofereixen un servei de gran qualitat, són precisament les més fràgils, les que corren més risc tenint en compte l'actual legislació en matèria escolar. Són escoles de gran qualitat, però mancades d'una política que afavoreixi el seu desenvolupament.

**I.** *Els Intercanvis amb Itàlia, mantinguts dos anys consecutius dins el marc de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat tindran continuació?*

**A.F.** Ben segur que sí. Sentim molt no haver pogut preparar més intercanvis, tenint en compte el gran interès que desperta entre els educadors. Però en la situació de dificultat general que vivim actualment a Itàlia, el «Gruppo Nidi-Infanzia» s'ha vist obligat a donar prioritat als seus objectius interns. Així la preparació del gran Congrés Nacional, que va tenir lloc el mes de març, i amb una assistència de 1200 educadors, ens ha absorbit per complet. Actualment estem desenvolupant, a diferents regions, un treball sobre els indicadors de qualitat dels serveis per a la infància. Esperem intercanviar experiències l'any vinent sobre aquest tema o un altre.

*Opinions recollides per Puri Biniés*

**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®**



escola 0-3

## L'ADAPTACIÓ COL·LECTIVA

PAOLO FREDIANI

La paraula «adaptar» té una àmplia vigència entre els treballadors d'escola bressol i els experts i, com a tal, comprèn conceptes tècnics i mecanismes de l'educació i de la psicologia del nen. El terme «adaptació» ocupa la primacia en la tasca que aquesta escola exerceix sobre el nen: un procés a través del qual «l'element nen» ha d'encaixar en un marc de referència preconstituït: l'escola 0-3 en concret.

Al llarg d'aquest procés van sortint diversos aspectes que els treballadors de l'escola bressol consideren punts centrals, etapes obligades, fonaments teòrics que transformen els significats humans de l'experiència en una mena «d'alquímia afectiva», mitjançant la qual «l'haver de ser» substitueix el «poder ser». L'àmplia difusió de mètodes educatius a la llum especialment de teories psicoanalítiques discutibles (però no posades suficientment en qüestió), ha donat prioritat més als aspectes que fan referència a la separació de la mare que als que es refereixen a l'autonomia i l'adaptació social de l'infant, limitant la capacitat d'actuació de les educadores, creant angoixes entre els pares i imposant a l'infant que «s'ha d'adaptar» vies a seguir obligatòries i molt delimitades dins d'una actuació de pressumptes «referències» i «gradualitzacions» al si

d'un procés considerat, malgrat tot, difícil i dolorós. D'aquesta manera, es priva l'escola bressol d'aquells valors positius, agradables, rics en *feedbacks* que caracteritzen l'experiència de l'infant i que aquest viu, descobrint relacions amb nous companys, amb nous adults, amb altres pares i amb els propis pares en nous espais i horaris. *Descobreix, a més, altres tipus de separacions, no tan sols de la mare sinó d'altres persones i esdeveniments complexos lligats entre ells. Els distanciaments i els retorns, les separacions i els retrobaments es valoren en la seva complexitat en relació tant amb la família, com amb l'experiència que el nen acumula a l'escola bressol: el nen pot arribar també a manifestar estats nerviosos, allunyant-se momentàniament dels altres nens, de llocs particularment suggeridors o d'altres adults que no són la mare, tot i que el model de la mare romanguí, en la majoria dels casos, a «l'altre extrem» d'una relació preferencial i exclusiva.*

El joc de les «referències», però, és més complex i variat que el simple «pas» de la mare a l'educadora: comprèn, com a tal, una xarxa integrada per pares, adults i nens de la mateixa edat que, «tots plegats», conformen el punt de referència per al nen, i no poden reduir-se, per tant, a un sol model. Això és el que es pot apreciar en el dibuix d'Escher, reproduït al marge, on tots els elements participen per crear el «punt de referència» de l'aigua i, al mateix temps, l'aigua fa possible l'existència dels altres tres elements.

Apreciem sovint entre els treballadors de l'escola bressol la «síndrome de manca de preparació» respecte a l'adaptació, la qual cosa porta moltes vegades a *delegar la solució del problema* en mans d'experts i tècnics aliens a la vida de la institució, «d'aquella escola en concret», i transforma els aspectes més actius, com els de relacionar-se i comunicar-se, en tota una sèrie d'esquemes de comportament, mètodes i actuacions programades en nom de tal teoria o tal altra, de manera que, així, minva la possibilitat de creixement personal i la formació dialèctica, tant individualment com en grup: «davant dels nens i dels pares no hi estic jo com a individu humà, amb la meua vida, els meus dubtes, les meves pors i la meua espontaneïtat, sinó que hi estic com a portador d'una teoria; per damunt de tot hi ha la meua funció». I tot això en una situació, com la de la integració, caracteritzada essencialment per elements d'interacció, d'intercanvis, la majoria de les vegades de caire confidencial i de familiaritat, i per una comunicació generalment allunyada d'esquemes preestablerts i desinstitucionalitzada. Llavors, si això és el que passa, la qüestió radica no en «institucionalitzar» l'adaptació, sinó en *incloure aquesta fase en un procés de desinstitucionalització* que faci més fluïda la participació de totes les parts que hi concorren i la col·loqui en un àmbit diferent del d'altres aspectes de l'escola bressol, com són la programació, els projectes i, més en general, la burocratització de la seva vida. No es tracta d'aplicar «esquemes» hipotètics, nombre de dies o setmanes que es necessiten per «obtenir l'adaptació» del nen, ans al contrari, deixar que el nen s'integri per ell ma-



*Els tres mons d'Escher. L'element-aigua- existeix gràcies al peix, a les fulles que floten, als arbres que es reflecteixen i, de la mateixa manera, l'element-aigua-dóna realitat als altres tres mons.*



teix, amb allunyaments i retrobaments espontanis amb totes les persones de la guarderia, *posant en marxa recursos i condicions que permetin la formació de lligams significatius i «múltiples» i no exclusius ni intrusius, que transformin l'experiència quotidiana –incloses també les separacions– en «coneixement permanent» i continu de la guarderia a casa i de casa a la guarderia, amb el suport de pares preparats.*

Cal transformar l'element «adaptació» en un fet, tal com podem apreciar en el dibuix d'Escher, que no es coneix amb anterioritat, perquè la situació col·lectiva que es crea durant les primeres setmanes de l'escola bressol és, com a tal, «desconeguda» pels nous nens, pels nous pares i per les educadores davant els «nous» nens i els «nous» pares. ¿Qui pot valorar l'èxit d'una adaptació i amb quins criteris? ¿S'adapta millor un nen que no plora quan se'n va la mare i s'adapta a les normes i l'horari de la institució, o un nen que encara reacciona contra la institució refusant el menjar, no volent dormir i buscant la mare? ¿Adaptar vol dir institucionalitzar? ¿Des de la situació del nen, és millor o pitjor l'actitut de rebuig?

Totes aquestes són preguntes necessàries per a reflexions igualment necessàries.

### **L'adaptació col·lectiva com a sistema de referència desinstitucionalitzat: l'experiència de Carrara**

Partint de les observacions abans exposades i d'una sèrie de consideracions a propòsit de l'adaptació tradicional (vegeu «bambini 91», núm. 5, maig 1991: «Junts a gust»), s'està consolidant en aquests moments a les escoles bressol de Carrara l'experiència coneguda com a adaptació col·lectiva, iniciada de forma experimental l'any 1989 i després seguida, de mica en mica, per altres ajuntaments italians. Aquesta experiència es fonamenta en dos aspectes bàsics:

- 1) *L'escola bressol es deixa a disposició només dels nous inscrits i dels pares durant tota la primera setmana i bona part de la segona.*
- 2) *Les visites de les educadores a casa dels nous nens la primera setmana.*

L'experiència va precedida de *reunions amb els futurs usuaris, durant el mes de juny, i d'actuacions de caràcter social al si de les famílies, durant l'estiu.*

Entre els aspectes més interessants que caracteritzen l'adaptació col·lectiva, destaca la transformació del «punt de referència», que passa de la «persona» al «sistema» i dona prioritat a la creació de lligams multirrelacionals respecte als unirrelacionals, sense deixar de banda, però –i quan els nens ho necessitin–, els lligams en parella, particularment significatius.

En aquest sentit, van aparèixer dades importants i resultats valuosos pel que fa a l'autonomia, la convivència en grup i la separació de la mare:

1) Una actitud de caire no intrusiu ni exclusiu i, alhora, de predisposició i afectuositat per part de les educadores amb els nens, afavoreix la creació de relacions importants entre els nens i entre cada nen en particular i «totes» les educadores de la secció, fins i tot, davant inevitables preferències o eleccions que els mateixos nens fan.

2) Una comunicació sense assignació prèvia de papers i funcions entre educadores, pares en general i els propis pares dels nens, permet que es produeixin distanciaments espontanis dels nens respecte a les seves mares cada cop més freqüents i reencontres cada cop menys freqüents.

3) L'experiència col·lectiva d'aquest «estar junts», sense els problemes que dimanen de la rutina, del rendiment i de la funcionalitat, desinstitucionalitza la relació, l'espai, el temps i l'afectivitat de l'escola bressol, afavoreix la creació d'un clima serè i distès i dona lloc a situacions de coneixement personal més pregones entre totes les parts implicades.

4) Cada nen nou troba unes condicions ambientals que pot examinar llargament, amb espais «no ocupats», i pot relacionar-se amb els altres nens que «passen per la seva primera experiència» d'aquest tipus i, per tant, amb comportaments i característiques similars entre ells.

5) Es creen pressupòsits cognitius i de relació gràcies als quals els nens nous tenen, en el moment de la «separació llarga» de la mare, moltes més possibilitats d'adaptar-se a l'escola bressol i, disminueix l'angoixa, els plors i les pors a nivells més baixos si els comparem amb l'adaptació tradicional.

6) Es prepara els pares perquè donin caràcter de continuïtat i de manteniment a l'experiència, més enllà, fins i tot, de les hores transcorregudes a l'escola bressol, ajudats en aquests aspectes per les visites que les educadores fan als domicilis particulars (subratllo «visites», i no tan sols «xerrades»).

En línies generals, l'adaptació col·lectiva es duu a terme segons l'esquema organitzatiu que mostrem a continuació, el qual, mentre dura l'experiència, es transforma en un període de convivència sense interrupcions per part de tots els elements que hi participen: nens, pares i educadores.

#### **Abans del mes de setembre**

En el transcurs del mes de juny es fan reunions amb els futurs usuaris de l'escola bressol, als quals s'explica com es tirarà endavant l'adaptació. Es dona als pares una llista amb les adreces de la resta de pares perquè durant els mesos d'estiu, dins del possible, es puguin dur a terme reunions amb les famílies i amb els nens en ambients urbans o, donat el cas, en els propis domicilis.





### **Durant el mes de setembre**

*Primera setmana:* es posa la guarderia a disposició només dels *nous inscrits*, amb espais creats i convenientment distribuïts per a nens i adults. És obligatòria la presència, almenys, d'un dels pares; en cas contrari, el nen no és admès.

L'horari, flexible, d'assistència va des de les 9 a les 12. Al llarg de la setmana s'organitzen petites activitats, jocs i festetes amb l'ajut i participació dels pares. A la tarda, les educadores, després d'haver-se posat d'acord en l'horari, fan una visita als domicilis dels nous nens, entenent per «visita» *romandre amb el nen i amb els seus pares també en l'àmbit familiar*, sense que hi hagi l'obligació d'una xerrada «preliminar». Mentre dura l'adaptació, tant les educadores com els pares (els qui puguin) fan un diari de l'experiència, on recullen, amb total llibertat, fets, anècdotes, observacions i sensacions, *sense esquemes preconcebuts*.

*Segona setmana:* s'obre la guarderia també als antics inscrits, els quals es van incorporant de manera esglaonada, a raó de tres o quatre per secció. La presència, fins i tot parcial, dels pares nous es decideix tenint en consideració les observacions de la primera setmana i de mutu acord amb ells.

L'horari previst, en cap cas rígid, va de les 8 a les 12.30. També durant la segona setmana es fan diverses activitats i jocs.

*Tercera setmana:* aquest període es dedica preferentment a la nova experiència que comporta el fet de dinar a l'escola bressol. En petits grups, els nous nens i els antics es disposen a menjar, es familiaritzen amb els plats, els llocs on seuen i els diferents menjars, i aprenen, a més, a parar i desparar taula. L'horari és de 8 a 12.30.

*Quarta setmana:* es caracteritza, sobretot, per l'experiència del «repòs». La sala habilitada a tal efecte esdevé també lloc per fer jocs verbals i musicals senzills, i els nens tenen la possibilitat de familiaritzar-se amb l'espai, amb la fosca, amb els llitets i amb els rituals que acompanyen l'hora del dormir. L'horari, ara, va de 8 a 14 hores.

*Cinquena setmana:* l'escola bressol engaga l'activitat total amb la programació habitual i l'horari normal. Les educadores comencen també el seu horari de treball de manera esglaonada.

P.F.



## AMB ULLS D'INFANT

**No és freqüent que els nens, sobretot si són molt petits (tres i quatre anys), vagin a veure una exposició d'art. Aquest article narra l'experiència d'una visita d'un grup de nens i nenes d'una escola bressol a una exposició de pintura, els seus comentaris i la influència positiva que aquest esdeveniment ha tingut en el seu treball quotidià.**

NÚRIA NOVELL i MONTSE FERNÁNDEZ

Tres mestres de l'escola vam anar a veure una exposició de pintura en un local de la nostra ciutat, el Tecla Sala. Exposaven pintors del Taller de Pubilla Casas, que commemoraven el seu 15è aniversari.

Mentre passejàvem pels amplis espais de la sala se'ns va ocórrer que allò que a nosaltres com a adults ens impactava tant, també podia enriquir els nens i nenes dels nostres grups.

Deixant de banda els significats que es puguin donar a una pintura, aquesta emet unes sensacions que provoquen unes reaccions en l'estat anímic de l'espectador, sigui adult o nen. És més; pensem que els nens i nenes, possiblement per estar més oberts al cúmul d'estímuls de l'exterior, els sigui més fàcil rebre-les.





Volem que els nens i les nenes visquin la pintura no només amb el plaer de la producció, sinó també amb el plaer d'observar, contemplar...

Així, doncs, vam decidir que podríem portar-hi els nens i nenes. A més a més, teníem la possibilitat que un dels pintors, Antoni Perna, ens mostrés i expliqués les seves obres, atès que és el pare de dos nens de l'escola. A ell, li va agradar molt la nostra proposta i ràpidament es va engrescar a fer-ho.

Des de l'escola, vam mirar que l'activitat fos molt acurada i, fins i tot, vam demanar al director de la sala que obrís l'exposició mitja hora abans de l'horari d'obertura al públic per integrar l'activitat dins de l'horari de l'escola.

Així, doncs, el dilluns 11 de gener, al matí, vam sortir els vint-i-un nens i nenes de la classe del Sol (tres i quatre anys) amb quatre educadors, ja que per raons d'organització d'escola ho vam limitar a un sol grup. Va ser una aventura, perquè molts d'ells potser ja havien anat amb metro, però va ser emocionant fer-ho tots junts per primera vegada (pensem repetir-ho).

D'aquesta manera també van tenir la possibilitat de conèixer el seu entorn immediat i tenir un petit contacte amb el món cultural de la seva ciutat.

L'exposició era molt extensa, però, donada l'edat dels nens i nenes, vam limitar la vista a dos expositors, Antoni Perna i Montse Montero.

Vam començar mirant la mostra de Montse Montero, formada per uns quadres de tons càlids, grans dimensions, pintats sobre fusta i de caire abstracte. Aquesta ens va permetre establir paral·lelismes més evidents entre les produccions dels nens i les dels adults. Davant d'una mateixa obra podíem sentir que els nens deien:

- És un sofà.
- És una nau.
- És de color vermell.
- És molt gran.
- És de fusta.
- Hi ha una nena.

En aquest moment va arribar el Toni i, igual que la resta d'adults, va respectar i escoltar la participació espontània dels nens.

Seguidament ens va portar fins a l'espai on eren les seves obres. Els nens i les nenes es van moure per la sala relaxadament i fent comentaris d'allò que veien: «Anda que feo.» «Sembren finestres.» «Una grua de ferro»... referint-se als quadres i escultures d'altres autors.

Ens vam situar davant dels quadres i el Toni es va presentar dient: «Sóc el pare del Marc i jo també pinto. Aquí teniu algunes de les meves pintures.» Així, amb paraules planeres i quotidianes per al nens, va aconseguir apropar-los a la seva pintura. Ens va parlar dels temes, el color, la llum, els materials,

les textures, les tècniques,... i els nens i les neves van establir un petit diàleg amb ell fent observacions sobre que veien i sentien.

D'aquesta manera, en qüestió de vint minuts, van viure l'art de la pintura.

Els nens i les nenes es van poder adonar que allò que ells fan a l'escola també ho fan alguns adults i és valorat per la col·lectivitat. Sense que nosaltres ho comentéssim, segur que ells van percebre l'existència d'un reconeixement dels treballs a través de la disposició de les obres: llum adequada, espais amplis, distribució, rètols, silenci,...

Aquesta experiència té una continuïtat a l'escola per l'actitud que els nens han pres davant de les seves produccions i per les propostes que l'educadora fa a l'hora de pintar. Per exemple, se'ls ha demanat que posin un nom a les pintures, que pintin en papers grans com els expositors, que mirin les pintures dels seus companys,... I els nens han autovalorat més les seves produccions i s'han adonat que també poden ser mirades i admirades pels altres.

Tot i que aquesta visita va sorgir espontàniament, l'activitat està molt lligada a la manera com entenem l'expressió plàstica (en aquest cas la pintura) a l'escola. Bàsicament, podem dir que volem potenciar la creativitat i donar elements per utilitzar el llenguatge plàstic a través de l'expressió lliure i l'experimentació de diferents materials i tècniques. Tot això, sempre, respectant el moment evolutiu i l'estat d'ànim de cada nen i nena, així com els resultats de la seva expressió, mirant de no estereotipar les respostes de l'adult (el famós «¡oh! que maco») i ajudant-los a evolucionar. Aquesta manera de fer ens ha fet reflexionar sobre les nostres intervencions, de manera que evitem en tant que sigui possible, jutjar, aprovar o desaprovar allò que el nen i la nena pinten, i fomentem la lliure expressió per mitjà de la pintura. En cada sessió donem una o dues consignes com més clares i obertes millor, de manera que el nen i la nena continuen tenint moltes portes obertes a l'experimentació i creació, però alhora tenen una exigència que els ajuda a evolucionar. Les consignes poden ser de l'estil: «no tapem», «utilitzem tot el full», «respectem el treball de l'altre», «utilitzem tots els colors»,...

Hem valorat molt positivament la sortida i creiem que ha estat molt enriquidora per als nens i nenes perquè han modificat conductes des de l'anada al Tecla Sala. A tall d'exemple, una anècdota:

El primer dia que vam pintar després d'haver anat a l'exposició, quan el Toni va venir a buscar el Marc, un nen de la classe, el Víctor, el va cridar i el va convidar a mirar les pintures penjades. El Toni se les va mirar i els preguntava qui l'havia feta, quins colors havien utilitzat,... s'havien intercanviat els papers.





escola 3-6

## EL NOSTRE AMIC JOAN MIRÓ

MIREIA OLIVERAS

El nostre primer interès, a principi de curs quan dissenyem la programació, és de fer conèixer i apropar l'art contemporani de casa nostra als més petits de l'escola. Diverses raons ens empenyen a escollir l'obra i el personatge de Joan Miró:

- Valorem la repercussió que tindrà al carrer i als mitjans de comunicació la celebració del centenari del seu naixement, l'aprofitament d'aquest fet a l'aula i com potenciar les relacions casa-escola, societat-escola.
- La possibilitat de conèixer directament l'obra d'un gran artista amb la col·lecció permanent de la Fundació Miró i perquè coneixem la qualitat i excel·lent adequació de les visites guiades que ens ofereix el Servei Pedagògic de la Fundació.

- Ens fascina l'obra d'aquest gran personatge i volem retre-li el nostre petit homenatge.

Entre tasllats de mobiliari, reunions diverses, seqüenciacions, temporalitzacions, previsions i imprevisions de tota mena, com qui s'enfila en aquella escala tan present en alguns quadres de Miró, comencem a endinsar-nos en el seu univers meravellós.

En el nostre cas ens plantejem el contacte directe amb l'obra de l'artista com a punt de partida de la nostra experiència. La visita guiada a la Fundació Miró s'adequa a la manera com entenem les relacions ensenyament-aprenentatge i a l'objectiu que ens hem proposat.

### El treball previ a la sortida

- La recollida dels coneixements que els nens tenen de l'artista i de la seva obra. Dos nens del grup saben:  
B. «És un pintor.»  
M. «La meva mare em va explicar que pintava quadres, agafava una escombria, la sucava en una galleda i feia: xass...!»
- Aprofitem aquestes intervencions per desvetllar l'interès dels nens:
  - Entre tots definim el concepte de pintor.
  - El concepte de quadre: Què és? Per a què serveix?
  - Mostrem una fotografia de Miró en l'acte de pintar. L'observem i iniciem una conversa al seu entorn.
  - Observació minuciosa del quadre *La Masia*: Identificació dels elements que componen el quadre.
- Reflexionem i verbalitzem el que ara sabem: Abans la B. i la M. sabien unes coses. Ara ¿quines coses sabem? Enumerem tot allò que hem après només en un matí. Però tots volem saber més coses.

### La sortida a la Fundació Miró

La visita a la Fundació es converteix gairebé en una demanda dels nens.

L'acolliment que rebem ens fa sentir com uns convidats especials i emprenem l'interessant itinerari de la mà de Montse Quer, responsable del Servei Pedagògic, un recorregut pausat i sorprenent que convida a la reflexió i a la contemplació de les obres.

L'interès dels nens i nenes creix a mesura que avancem per les sales. El color,





les dimensions del tapís, el descobriment de tot un món de signes..., els produeix un gran impacte.

- Aprenem a mirar, a fixar l'atenció, a distingir tipus de pinzellades, esquitxos, regalims. Fem les nostres interpretacions d'alguns quadres, ens movem amb respecte.

### **Una terrassa molt divertida o el descobriment de l'escultura-objecte**

La sortida a la terrassa és el final de la nostra visita. Fa sol, el cel és blau i l'Albert descobreix la fantàstica vista:

– «Es veu un poble molt gran!»

Les nenes i els nens recorren l'espai lliurement descobrint escultures; els semblen enormement divertides. Amb gran curiositat n'observen una i en cerquen una altra.

Aprenem a reconèixer els objectes que les conformen, objectes que en Joan Miró trobava i recollia.

Identifiquem una aixeta, una tapadora de cassola, el tronc d'un arbre, un barret de palla...

Aquest contacte amb les escultures-objecte ens portarà a endegar un nou projecte.

Partint dels conceptes introduïts durant la visita a la Fundació treballarem a la classe diferents aspectes:

- La identificació de característiques pròpies de l'obra mironiana (el color, el llenguatge de símbols...).
- La distinció entre diferents tècniques (pintura, tapís, escultura).
- El reconeixement de traços diferents i els possibles estris utilitzats.
- L'anàlisi i la lliure interpretació de quadres de diferents èpoques.
- L'apropament al personatge:
  - \* El seu taller.
  - \* Els seus amics i col·laboradors.
  - \* Els hàbits de treball.

Però al darrera d'aquest treball ens trobem amb una proposta insistent:

Per què no fem escultures com Joan Miró?

## Nosaltres també fem escultures

Però, com feia les escultures Joan Miró?

La projecció de diapositives de les escultures de la Fundació permet retrobar-nos de nou a la terrassa i aturar-nos per observar la seva composició i imaginar-nos el procés de creació utilitzat per Miró.

- Identifiquem les peces.
  - Els atorguem un origen suposat.
  - Valorem la bellesa de la seva forma.
- «Això és un tronc.»  
– «Potser el va trobar a la platja»; «o potser al mig d'un bosc»...  
– «És bonic, me l'emporto.»

## Cada nen, un escultor

La classe s'omple d'objectes de tota mena i procedència diversa i cada nen ens mostra la seva capsa de tresors. Sovint objectes usats, amb el seu significat, la seva història:

- la bombeta fosa que m'ha donat el pare;
- el tub del rotlle de paper de la cuina de casa;
- els pots de petit-suisse que vaig menjar ahir;
- la capsa de galetes;
- les sabatilles usades de la meva germana petita, el seu xumet;
- les fulles, branquetes i pedres del pati que anem recollint.

S'estableix una clara referència entre aquests objectes i els que trobava Miró.

## Jo faig un arbre

«Aquest tub l'he tret de la cuina, el tronc de l'arbre té aquesta forma. Podria tallar el tros d'ouera que no s'aguanta i faria una branqueta que està creixent.»

«Faré un arbre amb ulls i orelles com en Joan Miró. Un dia al pati vam curar un arbre, li vam cantar una cançó i em sembla que em sentia.»

«El meu arbre no cau perquè té molta potència. Hi he posat molta cola i s'aguanta molt bé.»

Com en el somni. Per mi, un arbre no és un arbre, una cosa que pertany a la categoria del vegetal, sinó una cosa





humana, algú vivent. És un personatge, un arbre, sobretot els arbres de casa nostra, els garrofers. Un personatge que parla, que té fulles. Inquietant fins i tot. Vós ja sabeu que de vegades poso un ull o una orella en els arbres. És l'arbre que hi veu i que hi sent. [...]

J. Miró

A la classe vam comentar l'arbre amb ull i orella del quadre *Terra llaurada*; creiem que l'arbre de la Berta hi té una gran relació.

La Berta ha fet un arbre, el Pau un cuiner, l'Ignacio la torxa olímpica, la Núria, una nena...

En totes aquestes escultures els nens han de resoldre:

- Unes dificultats físiques que comporta el treball del volum i amb materials molt diversos (cartró, plàstic, fusta, vidre...)

I hem après algunes coses:

- Hem adquirit noves habilitats i hàbits d'organització personal.
- Hem estimulat la comunicació, a través de les seves produccions, cada nen explica el seu projecte a la resta del grup, explica com ha resolt les dificultats físiques, o bé demana ajut.
- L'explicació del procés seguit també ha estat objecte de comunicació amb el grup.
- La interacció amb els companys i la mestra ens ajuda a adquirir nous coneixements; els nens han utilitzat solucions que han fet servir altres companys: «Jo no sabia com enganxar el cap, vaig sentir com ho feia el Josep M. i ara ja ho sé fer.»
- La reflexió verbalitzada sobre allò que anem aprenent ha estat una constant en tot el procés.

Finalitzem l'experiència, però en Pau encara té una altra idea:

«Les escultures que fem els nens les podríem portar a la Fundació Miró i a la terrassa les posaríem per tot arreu.

Agafem una carta, la fem volar, volar, fins al cel i el Joan Miró la llegirà i veurà que els Dracs li hem portat unes escultures al terrat.»



## LA GRANJA: UN CIRCUIT MEDIAMBIENTAL

ISABEL PIÑA I MERCÈ ROSELL

La idea de globalitat que expressa la interrelació entre els diferents elements que constitueixen el planeta Terra és quelcom que sovint s'oblida quan es prenen decisions sobre la gestió local del territori. Sense una visió global planetària, intentant només millorar la nostra qualitat de vida, podem posar en perill la qualitat de vida de les generacions venidores. Potser en algun moment de la nostra història ens vàrem equivocar i ara patim les conseqüències de l'explotació desmesurada i descontrolada dels recursos naturals.

En la cimera de Rio de Janeiro (1992) es va potenciar el concepte de desenvolupament sostenible, que proposa un aprofitament controlat dels recursos naturals que ens ofereix el planeta. Així mateix, hom va reconèixer que l'educació té un paper primordial a l'hora de formar els valors i l'actitud social cap a la implicació de nosaltres mateixos, de les nostres comunitats i de les nacions en la creació d'unes societats equitatives i sostenibles. Per tant, la resposta potser serà l'educació, una educació que postuli una interdisciplinarietat i que advoqui en favor d'un canvi d'actitud envers el Medi Ambient.

L'adquisició de coneixements es pot aconseguir i es potencia motivant l'experimentació i estimulants la comprensió de l'entorn. I això és important fer-ho des dels primers anys de vida. D'altra banda, la societat pren consciència, cada vegada més, de la importància de l'educació mediambiental que defensa un desenvolupament sostenible, i de l'interès que representa integrar conceptes ambientals en tot el procés educatiu.

El coneixement directe del medi probablement provocarà que el nen refermi les seves actituds positives davant l'entorn que l'envolta (marc escolar, barri, nucli familiar...), i li farà entendre els diferents rols socials i comprendre determinats aspectes de la realitat. Amb un recolzament familiar i social que re-





fermi tota aquesta metodologia de treball i la secundària es potenciarien els objectius educatius esmentats.

La nova llei d'educació (LOGSE) inclou l'educació ambiental com un eix transversal. Des d'aquest punt de vista les sortides tenen un paper important perquè faciliten el contacte directe amb el medi proper al nen.

Els programes educatius de la Fundació «la Caixa» ofereixen, entre altres activitats, els circuits mediambientals que s'adrecen a la població escolar, des de l'educació infantil fins al batxillerat. L'objectiu primordial dels circuits és facilitar el contacte directe amb la realitat del nostre territori i d'aquesta manera potenciar un canvi d'actitud a favor del medi. Una de les activitats és la de *granja*, adreçada a nens de tres a vuit anys i que pretén evidenciar la importància de la granja en la vida quotidiana de tots nosaltres.

Des dels primers itineraris que s'iniciaren a Torrebònica fa uns deu anys, l'activitat ha anat evolucionant i, si bé al començament es limitava a fer conèixer aquells elements del paisatge rural que el nen desconeixia, actualment, a partir de la evolució mateixa de l'Educació Ambiental i de l'interès de potenciar un desenvolupament sostenible, ens hem plantejat nous objectius.

### **Els més petits**

La teoria del desenvolupament sostenible intenta defensar que tots tenim dret a satisfer les nostres necessitats, però pensant sempre que les generacions futures també tindran dret a satisfer les seves. I a fi que aquesta idea fructifiqui i sigui entesa i acceptada per la majoria de la societat, cal que comencem a conscienciar els qui avui representen aquestes futures generacions: els més petits.

Sovint, quan reflexionem sobre el Medi Ambient, pensem que només els joves ens podran entendre i podran seguir unes normes de conducta que comportin un respecte envers el nostre entorn. I ens oblidem dels més petits, aquests éssers diminuts que tot just comencen a descobrir el terra que trepitgen, sense adonar-se encara que en depenen totalment.

Si volem conscienciar els més petits de la importància de mantenir habitable aquest planeta, potser hauríem de començar per demostrar-los com són d'imprescindibles algunes de les coses que ens envolten, com per exemple els animals, sobretot els de granja, de manera que entenguin que mantenir-los significarà proporcionar aliment a les generacions venidores.

Començar per una granja és una manera lúdica d'introduir el tema, ja que els nens sempre han estat bons amics dels animals, i alhora és una de les millors maneres de reflexionar ja que aprendre actuant és sempre més amè. Aquesta pot ser una manera fàcil d'aconseguir un sentiment de respecte envers el nos-

tre entorn, i de fer comprendre als nens que depenem totalment d'allò que ens proporciona la terra.

Des de fa uns anys, quan es va descobrir la ignorància dels nens pel que fa a la procedència de la majoria dels productes de consum diari, es va intentar suplir aquest desconeixement elaborant programes escolars en els quals s'estudiés que la llet procedeix de la vaca, el pernil del porc, la llana de l'ovella, etc. Però sovint s'estudiava d'una manera teòrica, sense entrar en contacte directe ni descobrir la grandària real de la vaca, sense poder veure de prop un porc o sense notar el tacte suau de la llana de l'ovella.

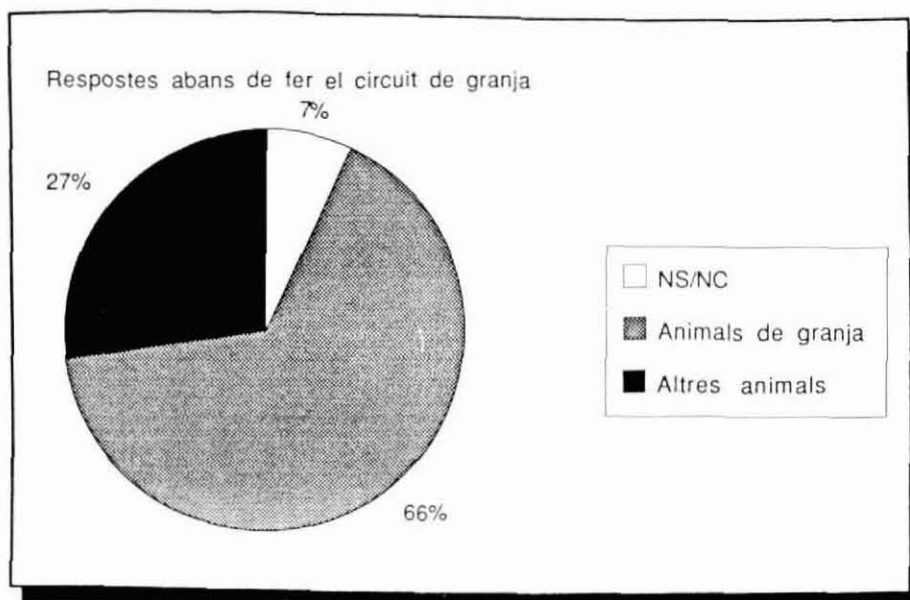
En els Circuits Mediambientals de Granja intentem apropar el nen a una granja perquè prengui consciència que els aliments que aquesta ens proporciona són imprescindibles per a les nostres vides. I això és més fàcil d'entendre quan els nens poden veure de prop els animals, tocar-los i sentir la seva olor.

Sovint, quan els nens arriben al Circuit de Granja no tenen massa clar quins animals veuran. Varem notar que molts d'ells esperaven veure animals més propis d'un zoològic que d'una granja i varem decidir de sistematitzar aquesta pregunta: «Quins animals creus que veuràs avui a la granja?» Fèiem aquesta pregunta a cinc nens de cada un dels grups que anava a visitar la granja i varem obtenir una mostra important que ens demostrava que el 27% dels nens esperava veure animals com ara girafes, elefants... (vegeu gràfic 1). I això és així perquè el nen té idealitzada la figura dels animals, tant els de granja com els de zoològic. No pensa en ells com quelcom que ens proporciona un servei, sinó com en una «joguina» per tocar i mirar.

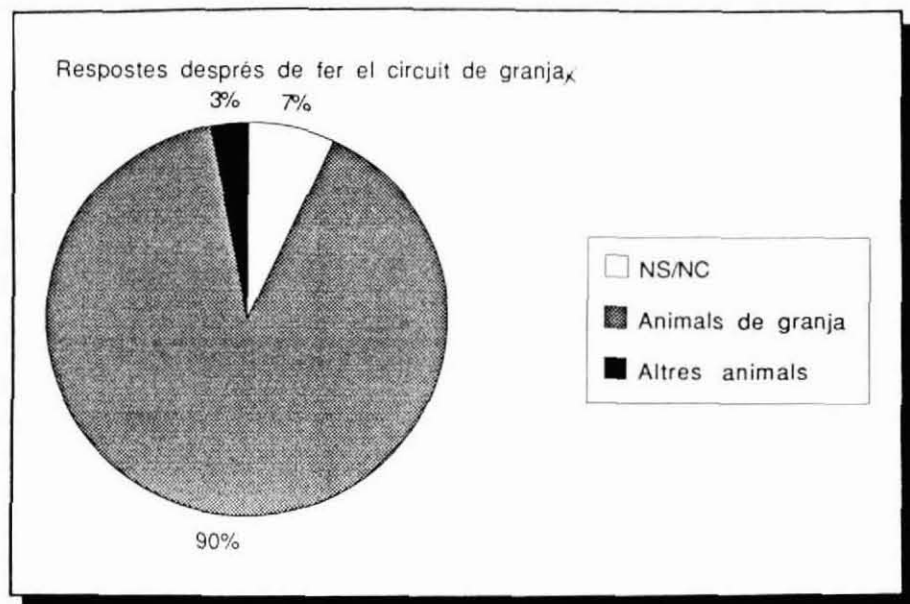
Per aquesta raó ens interessa tant fer una reflexió inicial amb els nens, en la qual procurem establir les diferències entre els animals de granja com a animals que aprofitem, i els animals de zoològic com a simples animals d'observació. Després d'aquesta introducció, iniciem el Circuit per la Granja durant el qual els nens podran tocar els animals o veure'ls molt de prop per fixar-se en les seves característiques, tocar i olorar els diferents cereals o pinsos que mengen, i també pensar què aprofitem de cadascun d'ells i com es reproduïxen. Quan acaba la visita tornem a preguntar als cinc nens que havíem seleccionat (a l'atzar) al començament: «Quins animals creus que viuen en una granja?» per comprovar si han entès bé les diferències entre els animals de granja i els que no ho són. Els resultats són esperançadors ja que del 27% de nens que esperaven veure animals no pròpiament de granja, només el 3% continuava pensant que en una granja hi poden haver animals de tota mena.

Sempre és interessant de constatar de quina manera raonen els més petits (de tres a vuit anys) quan se'ls pregunta: Per què en una granja tenim una mena d'animals (cavalls, vaques, porcs, ovelles, cabres, conills, ànecs, oques, gallines, galls, galls dindi...) i en canvi no en tenim d'altres (girafes, elefants,

Gràfic 1



Gràfic 2





micós, cocodrils...)? Potser la resposta més repetida fa referència a la grandària i a la perillositat, ja que sovint associen els animals de zoològic amb animals grans i ferotges, però quan els expliquem que a la granja també hi tenim animals de grans dimensions (vacca, cavall...) i alguns una mica perillosos (porc, cabra...), se sorprenden i busquen una altra resposta. Aquesta resposta sol basar-se en motius pràctics: no tindrien prou aigua, menjar o espai..., però si aquestes raons també es rebaten explicant-los que tenim molta aigua, menjar i espai, aleshores arriba el gran dubte: per què?

Una granja, amb tots els animals que hi viuen, serveix per proporcionar-nos els aliments que necessitem per viure. I és important que ens preocupem perquè aquests aliments no ens faltin mai. Per aquesta raó expliquem als nens que una part dels animals es dedica a l'alimentació i l'altra es reserva per a la reproducció. Així nosaltres podem gaudir d'aquests recursos i també podran fer-ho les generacions futures.

En el Circuit de Granja, situat a l'aire lliure, hi trobem una mostra de mamífers (cavall, vaca, porcs, cabres i conills) i una altra d'aus (ànecs, oques, gallines, galls, galls dindi); d'aquesta manera els nens poden veure en el seu hàbitat natural i en moviment tots aquests animals que potser només havien vist a través de fotografies, contes o pel·lícules i que són tan importants per a la nostra subsistència. Ara els podran veure de prop, tocar-los, olorar-los i donar-los menjar.

Quan fem el Circuit de Granja ens fixem en diferents aspectes. Un d'ells és la morfologia de cada animal: fem veure als nens que les característiques morfològiques dels diferents animals responen a unes necessitats pròpies de cadascun d'ells per adaptar-se al medi on viu o al tipus d'alimentació que té. Un altre aspecte és l'alimentació: els nens poden tocar i olorar els diferents productes (cereals, farratge, pinso...) que menja cada animal i gairebé sempre poden donar-li'n. El fet de poder tocar i olorar aquests productes fa que els nens els coneguin millor i alhora serveix per fer-los reflexionar sobre la interrelació que hi ha en una granja. També ens interessa parlar de la reproducció per remarcar que en una granja és essencial mantenir un bon equilibri: ens en mengem uns quants, però sempre n'hem de reservar uns altres per tal de mantenir l'espècie. I sobretot ens interessa ressaltar la producció de cada animal perquè així podem arribar a la conclusió que són imprescindibles per a nosaltres.

Partint d'aquests quatre aspectes i relacionant-los amb el concepte educatiu de Medi Ambient és fàcil establir relacions amb temes com la biodiversitat, el desenvolupament sostenible, el reciclatge i la globalitat. I potser això servirà per demostrar que quan fem el Circuit de Granja també estem parlant de Medi Ambient.

## Per què parlem de medi ambient en una granja

En una granja podem trobar diversos exemples per treballar conceptes com ara biodiversitat, desenvolupament sostenible, reciclatge i globalitat en tractar diferents aspectes de cada animal: morfologia, alimentació, reproducció i producció (vegeu quadre).

Comencem per la *biodiversitat*. Aquest concepte, que ens indica varietat de vida, el trobem integrat en la morfologia de cada animal, a partir de la qual podem fer entendre als nens que els mamífers són diferents de les aus i fixar-nos que uns tenen plomes i els altres pèl, o que uns mengen amb la boca i els altres amb el bec, etc., i que dins de cada grup també hi ha diferències pròpies com és ara el bec de les gallines i el dels ànecs, etc. Passa el mateix amb l'alimentació, ja que hi ha una relació de diferents tipus d'aliments per a les distintes espècies animals. També ho veurem en la *reproducció a través de* la qual els nens poden comprovar que les aus són ovíparas mentre que els mamífers gesten les seves cries. Durant la visita podran observar els diferents tipus d'ous i aprendre, segons l'edat, quants dies d'incubació necessita cada animal, així com el nombre de cries. I finalment, ho veurem en la producció fent que el nen vegi quina part de l'animal s'ha aprofitat segons la nostra pròpia conveniència (les plomes de l'ànec per fer roba d'abric, unglot del porc per a botons, etc.).

Ja hem definit el concepte de *desenvolupament sostenible* com l'aprofitament controlat dels recursos naturals que ens ofereix el planeta. I això és una cosa que es fa constantment en una granja. Expliquem als nens que de la producció procedent dels conreus dedicats a l'alimentació animal serà important deixar un excedent perquè la granja estigui sempre assortida (farratge, gra, etc.), i a la vegada caldrà que hi hagi una rotació de conreus als camps per afavorir la collita. Així mateix, es ressalta la importància del control en la reproducció dels animals, atès que aquests són un recurs per a la nostra alimentació i no poden ser explotats de manera incontrolada: si no deixéssim una part del bestiar per a la cria, arribaria un moment que desapareixeria el bestiar i allò que ens proporcionava aliment deixaria d'existir a causa d'una utilització incontrolada dels recursos de què disposàvem. En definitiva, és important que l'home trobi un equilibri entre la producció animal, vegetal i el seu consum i que intervingui en el procés d'elaboració de productes d'una manera raonable i sigui capaç de fer unes previsions de futur pensant en les generacions venidores.

El concepte de *reciclatge* ens indica la transformació que poden sofrir alguns materials per poder ser reutilitzats, però no necessàriament en la seva forma original. Analitzem l'exemple de la reutilització dels recursos naturals per a l'alimentació dels animals: els cereals que han crescut als camps de conreu es convertiran en palla i gra, base de l'alimentació dels animals, mentre que la palla servirà també de jaç que, juntament amb els excrements de cada animal,

	BIODIVERSITAT	DESENV. SOSTENIBLE	RECICLATGE	GLOBALITAT
MORFOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciació entre aus i mamífers:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversitat de becs, potes, etc.</li> <li>• Diferències entre mamífers: grandària, unglot, cua, etc.</li> </ul> </li> </ul>			Adaptació de les espècies als diferents medis (aquàtic, terrestre i aeri)
ALIMENTACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relació entre els diferents tipus d'aliments (biodiversitat vegetal) i les diferents espècies animals (biodiversitat animal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessitat de deixar un excedent.</li> <li>- Rotació de conreus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reutilització dels recursos naturals.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procés de naixement, creixement, evolució, mort i transformació de les espècies.</li> </ul>
REPRODUCCIÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproducció de les aus i dels mamífers.</li> <li>- Diferents estratègies de reproducció:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aus: diferent nombre de dies d'incubació, diferent nombre de cries.</li> <li>• Mamífers: diferents mesos de gestació i nombre de cries.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessitat de deixar un excedent.</li> <li>- Incidència de l'home en la reproducció animal (incubadora, inseminació artificial, etc.).</li> </ul>		
PRODUCCIÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilització per part de l'home de les diferents característiques animals (pèl de conill, pèl de vaca, unglots de l'ovella, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equilibri per part de l'home entre la producció vegetal, animal i consum.</li> <li>- Les previsions futures.</li> <li>- Procés d'elaboració dels aliments (iogurt, formatge, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aliments → producció d'energia</li> <li>- treball</li> <li>- procés de creixement</li> <li>- Altres derivats → llana</li> <li>- roba (biodegradable)</li> <li>- fem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interrelació entre diferents espècies i el medi físic (cadena alimentària, etc.).</li> <li>- Consideració de la integració antropològica.</li> </ul>



serà l'adob natural (fems) que es llançarà als camps per fer que els nous conreus siguin més productius. Aquesta idea de reciclatge, també la podem explicar a través de la producció, ja que els aliments produeixen energia i aquesta energia dóna força als animals per treballar i créixer; també podem fixar-nos en d'altres derivats, per exemple el simple tacte de la llana d'ovella fent entendre als nens que, d'aquesta llana, se'n podrà fer un jersei, que quan sigui inservible podrà ser convertit en adob.

La idea de *globalitat* ens permet de pensar en el Medi Ambient com en un tot, atès que tots els seus elements s'interrelacionen. Els diferents components d'una granja, així com el seu propi funcionament, presenten un tipus de relació comparable al funcionament del planeta. Aquesta globalitat es pot veure representada en l'adaptació de la morfologia dels animals al seu medi, ja sigui aquàtic, terrestre o aeri. Aquí podem fer notar als nens la diferència que hi ha, per exemple, entre les potes dels ànecs, especials per poder nedar, i les de les gallines. També podem relacionar-la amb l'alimentació a través de l'explicació de tot el procés de germinació i creixement de qualsevol planta de les que necessitem a la granja, com per exemple el blat de moro. En la producció podem observar la interrelació que hi ha entre els diferents animals i el medi, i també podria ser interessant que els nens reflexionessin sobre la intervenció antròpica en una granja, observant, per exemple, els diferents habitatges que hom ha construït a cada animal, etc.

Aquestes són només unes quantes raons tenint en compte que el quadre que proposem és un simple exemple que podríem ampliar, per les quals considerem el Circuit Granja com una part més de l'Educació Mediambiental rebuda d'una manera activa i participativa que, tal com es va proposar en la cimera de Rio, postula una millora de la nostra qualitat de vida i la de les generacions venidores. I tot això sense saber que d'una manera interdisciplinària hem estat treballant matemàtiques, llenguatge, música, ciències de l'observació, etc., perquè els nens han estat «jugant» a comptar animals de quatre i dues potes, han après noves paraules pròpies de la granja, que potser després escriuran, i fins i tot poden cantar alguna cançó. I tot això aprenent a observar, experimentar i deduir, etapes bàsiques en qualsevol mètode científic.

En resum, podem dir que a través del Circuit de Granja donem informació al nen sobre el medi rural, i d'aquesta manera pot reconèixer-lo i valorar-lo correctament. D'altra banda, la visita a la granja és una manera divertida d'aprendre i d'aprehendre, perquè veure, tocar, olorar... és reflexionar a través de l'acció. I finalment podem assegurar que mitjançant la granja podem oferir als més petits una experiència d'*Educació Mediambiental* que serveixi per introduir, d'una manera vivencial, la idea de biodiversitat, de desenvolupament sostenible, de reciclatge i de globalitat. Paraules sofisticades, però conceptes elementals.



GENERALITAT DE CATALUNYA



# BOMBA INCENDIÀRIA

*A la natura, qualsevol foc és molt perillós.*

SI DEU FOC TRUQUI AL  
**085**  
BOMBERS DE LA GENERALITAT

Aquest estiu, una simple burilla pot tenir la potència devastadora d'una bomba incendiària; només serà necessari que un inconscient la llenci per la finestra del cotxe, no l'apagui trepitjant-la o faci servir el bosc com un immens cendrer.

Aquest any, aquest estiu, el perill d'incendi és màxim. Qualsevol flama o espurna, per insignificant que pugui semblar, pot tenir conseqüències desastroses; per això, si us plau, aquest estiu no enceneu foc, enlloc.

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



infant i societat

## «JUGAR A ÉSSER...»

EQUIP DE PROFESSORS DE L'AULA MUNICIPAL DE TEATRE DE LLEIDA

**Jugar a ésser és experimentar-se i provar-se en acció, amb l'ajut d'altres companys i en situacions imaginades. És crear i recrear, tot entrant de ple en l'univers de les convencions i els signes teatrals (Yvette Jenger).**

### **El teatre, un vell infant!**

Des de la seva creació l'any 1981, l'Aula Municipal de Teatre, inclou en els seus plans d'estudis l'Expressió Dramàtica Infantil, ja que entén el món del teatre per a nens com a espai de joc recreatiu i d'experiència artística, que potencia la capacitat expressiva i creativa del nen.

Peter Brook deia: «...en la vida quotidiana, "si" és una ficció; en el teatre "si" és un experiment». És doncs, a través d'aquest «si» teatral com tirem endavant el nostre projecte pedagògic-teatral.

Es tracta de proporcionar al nen la possibilitat de desenvolupar les seves capacitats psicomotrius, cognitives, afectives i creatives; mitjançant l'aprenentatge d'un llenguatge específic, de manera gradual i continuada, que comprèn el període d'escolarització, és a dir, de quatre a catorze anys.

Entenent el creixement com a procés gradual i continuat, afavorim l'enriquiment amb la interrelació i convivència establerta a l'Aula gràcies a la comunicació teatral. Aquesta realitat ve donada per la diversitat de grups de treball



que conviuen a l'Aula i comparteixen inquietuds i experiències. Teatre per a nens, Tallers de teatre per a adolescents, Cursos de Formació de l'Actor per adults, Assaigs de la companyia «Teatre Estable de Lleida» (companyia professional de l'Aula), etc., es donen la mà en el dia a dia del curs escolar. Podríem dir que a l'Aula hi conviuen fent teatre: l'escola, l'institut, la universitat,...

És a partir de l'Aula i la manera com enfoca la seva tasca pedagògica que el nen pot arribar a conèixer el món del teatre i a formar-se com a ciutadà sensibilitzat vers aquest tipus de manifestacions culturals. Es tracta, doncs, que el nen creixi amb el teatre.

Estructurem els grups de treball per edats, amb programes de continguts, objectius i activitats que ofereixen una continuïtat progressiva. Ens ocuparem avui, però, del període que comprèn els inicis de l'escolarització, de quatre a sis anys.

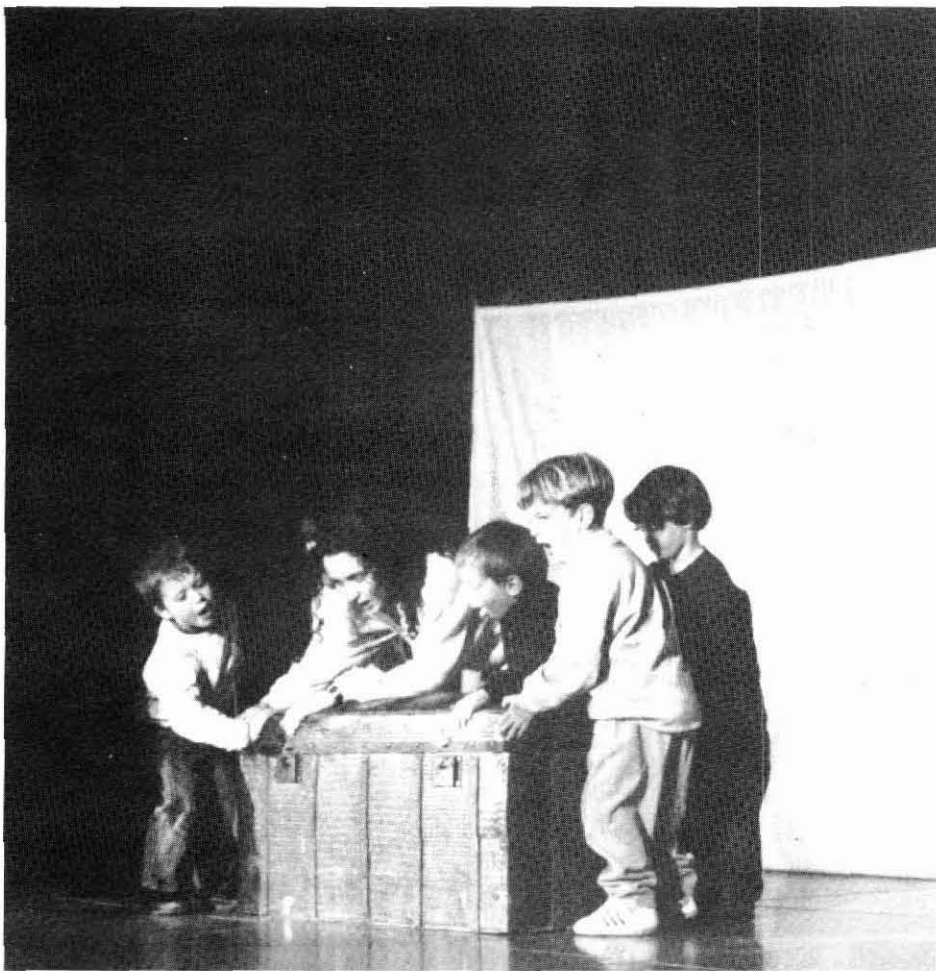
### **Que comenci la funció!**

Els *Bufons*, nens de quatre anys, vénen a l'Aula un cop per setmana en una sessió d'una hora i mitja. El criteri de treball és anar del particular al general; el professor és un participant més i queda integrat en totes les propostes de treball, sense deixar de banda la integració al grup com a objectiu primordial i tenint molt present el perfil del nen pel que fa referència als seus aspectes físics, intel·lectuals i afectius; i amb una tipologia de consignes tancades i dirigides per inducció, es desenvolupa un programa de continguts que tendiran cap a la integració i expressivitat corporal, formats, bàsicament, per la psicomotricitat, l'esquema corporal, el moviment i el ritme, les cançons dramatitzades i el joc dramàtic.

La dinàmica del treball és afavorida per motivacions específiques: «El bagul d'en Flap». En Flap és un personatge que ningú no ha vist mai, però que deixa en un bagul les propostes de treball diari; materials i estris necessaris per al desenvolupament de la sessió. El Ritu-Mite es dona la mà tot just s'inicia la classe. El protocol d'obrir el bagul (cada dia l'obre un nen per ordre de llista i de manera diferent) converteix l'experiència en ritual màgic-teatral, components aquests que el nen no pot raonar des de l'intel·lecte, però que viu des de l'experiència, alhora que li permeten interpretar i conèixer el sentit i significat dels elements que en Flap proposa.

Tot i que es pugui pensar que el teatre és una mentida ben explicada, el ritual és una gran veritat, perquè el nen *és*, no fa veure que *és*, i perquè els ele-





ments de treball que en Flap proposa també són de veritat: focus que ens permeten jugar amb la llum i l'ombra, maquillatges que ens faciliten la caracterització, retalls, vestuaris, músiques, contes, etc. etc., surten del bagul i conformen el món del llenguatge teatral, els signes teatrals.

Els *Bufons* presenten classés obertes on pares i alumnes de l'Aula comparteixen l'experiència del fet teatral.

Els *Ots*, nens de cinc anys, també vénen a l'Aula un cop per setmana en una sessió d'una hora i mitja. El criteri de treball i el paper del professor és el mateix que en el cas dels *Bufons*. Els objectius, però, s'emmarquen ara a afavorir la comunicació i la relació amb els altres i a aprofitar la seva expressivitat com a vehicle de creació dramàtica. Les consignes són dirigides per inducció, i el programa de continguts està format, bàsicament, per l'expressió corporal, el treball sensorial, la plasticitat corporal, el ritme, el joc dramàtic i les dramatitzacions de contes.

La dinàmica de treball no és ara afavorida per una sola motivació –com era el cas del bagul d'en Flap– sinó per moltes que són proposades pels mateixos nens o bé provocades pel professor. L'Ot és un bruixot d'una tira de «còmic», un personatge amb poders màgics. Aprofitem ara la màgia com l'element encisador del teatre. Ser *Ots* és sinònim de tenir poders per *ésser* qualsevol altra cosa. Resoldre situacions dramàtiques suposa imaginar «com ho faria Ot». L'aprenentatge teatral d'aquest jugar-a-ésser s'adquireix ara per imitació i identificació.

Els *Ots* presenten les seves experiències com a «actors» dalt de l'escenari, i són compartides per pares i alumnes com a espectadors.

Els *Trapelles*, nens de sis anys, inicien el període d'assistència a l'Aula dos cops per setmana, en sessions d'una hora i mitja. És en aquest grup on s'acusen de manera més evident els canvis de dinàmica; no solament per l'augment de les hores de treball, sinó per l'adquisició d'hàbits metodològics diferents. Les consignes són ara més lliures i obertes; el professor és més animador que no participant i s'estableix una relació perpendicular i frontal (actor-director) i no pas paral·lela com passa amb els grups anteriors. Els objectius afavoreixen l'espontaneïtat i la imaginació, mentre la motivació és el món extern, per tal d'aprofitar l'observació com a vehicle de creació dramàtica. El contingut del seu programa de treball inclou: la gramàtica de l'observació, el treball sobre la segmentació corporal, l'inici del coneixement del llenguatge escènic, les dramatitzacions i el joc teatral.

Saber llegir ens permet descobrir que hi ha un pas previ a la representació teatral (el text, el guió), i que tot allò que diem a escena ho hem hagut de

llegir i memoritzar abans. Si a l'escola, d'un seguit de paraules se'n diu «frase», a l'Aula és una «rèplica». Descobrim així, de mica en mica, el text teatral (escenes, acotacions, etc.). El joc teatral apareix amb molta força, ja que memorització i repetició acompanyen la dinàmica de treball, el resultat del qual es presenta a l'escenari, amb els pares i la resta d'alumnes de l'Aula com a espectadors.

### Els apuntadors!

Aquests tres grups de treball s'inclouen també en les manifestacions col·lectives que el Departament de Pedagogia de l'Aula organitza i formen part de manera activa de les festes d'inici i acabament del curs escolar; manifestacions parateatrals (rua de carnaval, teatre al carrer, etc.), pre-estrenes que la companyia «Teatre Estable de Lleida» ofereix als alumnes, etc.

Inscrivim aquestes activitats en la voluntat de viure el teatre com una experiència col·lectiva.

D'altra banda i volent fer participants els pares de l'experiència dels seus fills a l'Aula, i alhora per poder fer un seguiment puntual dels nens, es posen al seu abast les reunions de pares i les tutories. El claustre de professors es reuneix un cop per setmana, per tal de vetllar pels objectius, continguts i metodologies, on es concreten i es comenten les avaluacions tant individuals com col·lectives.

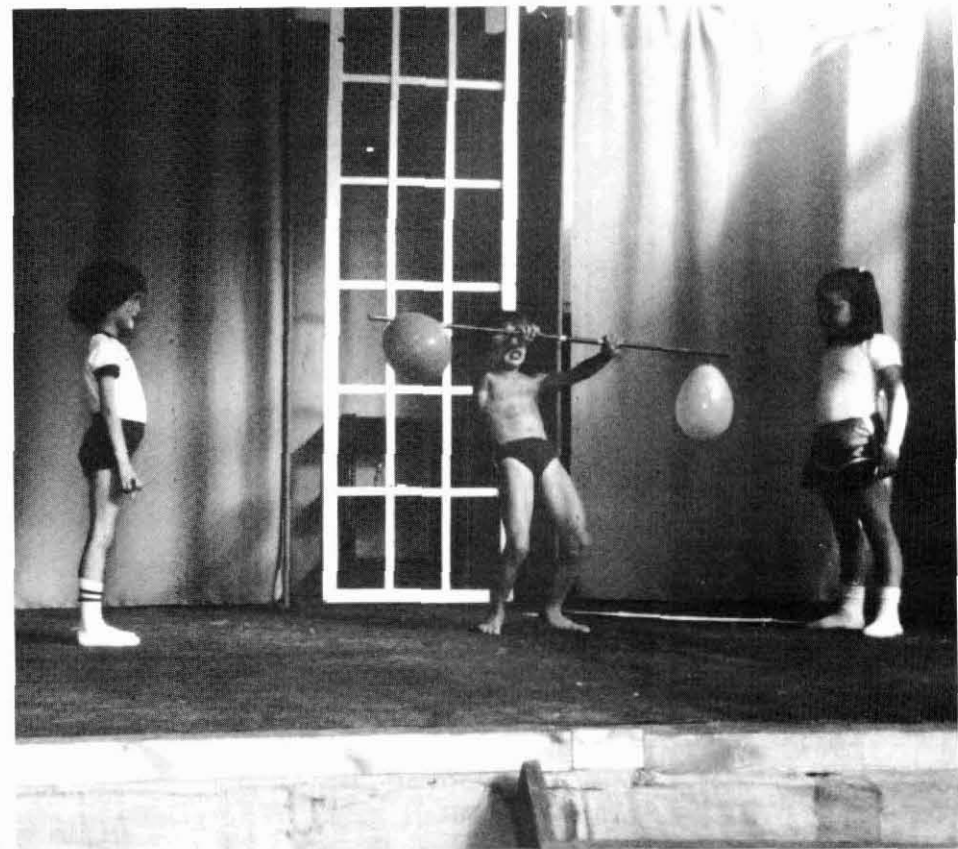
El seguiment puntual i diari es fa a través d'un «resum de la sessió» que elabora cada professor en acabar la classe, i es confegeix una fitxa personal on es valoren tant els aspectes afectius i de comportament com els d'aprenentatge.

L'alumne confecciona un «dossier» on hi guarda tots els treballs (anotacions, contes, dissenys, guions, etc.) relatius a l'activitat del curs. Compta, també, amb un carnet escolar que li permet obtenir descomptes en els espectacles infantils.

La relació joc-teatre-aprenentatge queda lligada en la mesura que el nen juga amb la mateixa serietat que nosaltres treballem, perquè l'experiència del fet teatral té una estructura no rígida que permet atansar el nen al llenguatge i univers teatral des del «jo sóc...»

Jugar a ésser... o millor encara, com deia en Passatore, «jo sóc l'arbre, tu el cavall».

**Equip de professors de l'Aula Municipal de Teatre de Lleida**





infant i salut

## INFANTS AMB HIPOACÚSIA

ESTEVE-IGNASI GAY I PILAR MARTÍN

### Què és?

Segons l'OMS, «l'infant hipoacúsic és aquell que té una agudesa auditiva insuficient per poder fer l'aprenentatge de la pròpia llengua, participar en les activitats normals de la seva edat i seguir amb profit l'ensenyament escolar bàsic».

Es poden agrupar sota el terme sordera totes les deficiències d'audició susceptibles d'alterar les relacions socials dels infants.

### Com es poden subdividir els infants sords?

En tres categories, segons el grau d'afectació:

Els *hipoacúsics o durs d'oïda*, que tenen una pèrdua auditiva de 30 a 40 decibels. Són capaços de parlar.

Els *semisords*, que tenen un dèficit de 50 a 80 decibels. No poden escoltar les freqüències de la parla o conversació i, segons en quin moment del desenvolupament del llenguatge es produeixi aquesta anomalia, seran capaços de parlar o no.

Els *sords profunds*, totals o quasi totals. Tampoc no poden escoltar les freqüències de la conversa humana.

Així doncs, la sordera es defineix, i s'orienta el seu tractament, en funció del llenguatge.

## A què és deguda?

Les causes de sordera s'agrupen en tres categories cronològiques:

*Pre-natals:* afeccions genètiques, malformacions congènites (rubèola o fàrmacs), mancances vitamíniques o agents físics.

*Neonatal:* Traumatismes en el moment del part o icterícia nuclear.

*Postnats:* Meningitis, encefalitis agudes, intoxicacions medicamentoses (estreptomicina...), obstruccions tubàriques (refredats recurrents de vies aèries superiors) o otitis (la més important, la serosa).

*Causas desconegudes:* quasi bé són el 50% del total de sorderes.

## Quina freqüència té?

Segons els estudis fets s'estima que de cada 100 infants 1 té dificultats auditives; de cada 1000 infants 1 és sord i necessita un aprenentatge especialitzat.

## Com es diagnostica?

*Des del naixement:* Es pot sospitar segons els antecedents familiars o si la mare ha patit la rosa en l'embaràs. Si hi ha sospita, el neonatòleg farà unes proves específiques.

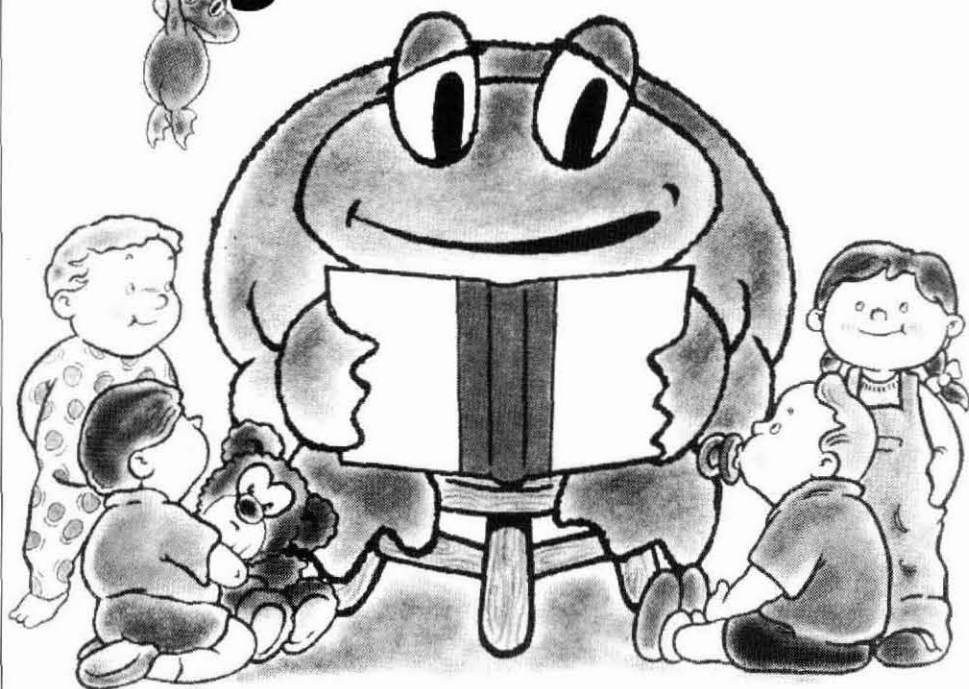
*En el lactant:* La sospita arriba dels pares que s'adonen que l'infant afectat no gira el cap amb la seva veu o sorolls. El pediatre farà un diagnòstic de sospita més acurat i per confirmar el diagnòstic demanarà una impedanciometria, que és una prova similar a una audiometria. Si hi ha dubtes es pot consultar amb el Centre d'Atenció Precoç.

*En l'infant de dos a cinc anys:* La sospita també emergeix dels pares o bé de l'escola bressol. Pot ser que el cridin pel seu nom, per darrera, i no respongui i a més presenti un retard important del desenvolupament del llenguatge. El pediatre o el Centre d'Atenció Precoç orientarà la família per fer el diagnòstic de certesa.

*En l'edat escolar:* Els infants sords ja han estat detectats o per la família o pel pediatre, en fer el control sistemàtic de l'infant sa. En aquesta etapa es detecten hipoacúsies moderades, o greus com a conseqüència d'otitis catarrals de repetició. La sospita d'una hipoacúsia requereix la intervenció d'un otorrino especialitzat, per fer un diagnòstic específic del grau, tipus i possible causa del dèficit, la qual cosa és imprescindible per fer un tractament personalitzat i assegurar la rehabilitació i integració social.



# Passa-t'ho bé amb la granota Berta



#### Col·lecció LA GRANOTA BERTA

- La granota Berta i la galleda
- La granota Berta i els pinzells

#### Titols de pròxima aparició

- La granota Berta ensabonada
- La granota Berta i el cuc
- La granota Berta equilibrista
- La granota Berta presumida

DE VENDA EN LLIBRERIES

laGalera



la granota Berta

## Quines complicacions pot patir?

*Trastorns de llenguatge:* Estan en relació a la intensitat i precocitat del dèficit, com també de la implicació de la família en el desenvolupament del seu llenguatge. Els infants afectats de sordera congènita no passen de l'estat del balbuceig, en aquest cas és fonamental un diagnòstic i una estimulació precoç. Poden ser signes de sospita: problemes de pronunciació, pobresa de vocabulari, locució monòtona, deformació de consonants, confusió de vocals.

*Trastorn psicoafectiu:* l'infant sord acostuma a ser inquiet, ja que no sent la veu tranquil·litzadora dels pares que l'avisen del perill o calmen la seva inseguretat; el món de silenci que l'envolta, el viu d'una manera angoixant. Una hipoacúsia intermèdia pot passar desapercibuda, ell mateix no sap que té el dèficit, viu amb frustració la comunicació verbal amb els altres, comprèn malament el que se li diu, participa difícilment de la vida familiar i escolar, i pateix, sovint, càstigs injustificats. L'infant afectat tendeix a aïllar-se d'un món que ell no entén bé, i acostuma a reaccionar amb desconfiança i agressivitat. Habitualment són infants d'intel·ligència normal, amb facultats visuals i motores que li permeten compensar en part el dèficit sensorial; però els trastorns psicoafectius li poden impedir el ple desenvolupament de les seves possibilitats intel·lectuals.

*Dificultats d'orientació temporal:* són freqüents en les hipoacúsies precoces i greus; l'infant no percep el ritme del temps, la ritmicitat de la paraula, i s'adapta difícilment a una disciplina col·lectiva, a l'imperatiu dels horaris.

*Altres problemes:* La sordera a vegades acompanya altres malalties o símptomes, com ara la fragilitat òssia, la coreoatetosi, una afecció de cor, de ronyó amb micció de sang, un tipus de goll. Així doncs, quan es descobreix una hipoacúsia greu, s'ha d'estudiar mèdicament la causa, que pot raure en altres malalties d'altres parts del cos que no siguin l'oïda o el cervell.

## Com podem millorar la comunicació amb l'infant hipoacúsic?

Per millorar la comunicació amb un infant hipoacúsic:

- Se l'ha d'avisar abans de parlar-li.
- Encara que porti l'audifon, ell o ella ha de mirar els moviments dels teus llavis.
- Si estàs situat «en contrallum» o la teva cara no està ben il·luminada, no et podrà mirar els llavis i no t'entendrà.
- Parla-li sempre a prop i de cara.
- No li parlis de pressa.

- Parla-li clar, amb veu, però sense cridar.
- No li parlis amb la boca plena ni et posis res davant dels llavis.
- Parla-li amb frases completes i no utilitzant paraules soltes.
- Si no t'entén, busca una altra paraula més fàcil de dir que vulgui dir el mateix; si no, representa-li amb mímica o bé li escrius la paraula.
- L'infant sord pot jugar amb els altres; ara bé, si no entén les explicacions en grup, cal dirigir-se a ell, a nivell individual; així ho entendreà segur.

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

En començar el curs, si a l'aula s'han d'incorporar nous infants, l'educador ha de preguntar als seus pares si presenten alguna característica de salut particular com és el cas de la hipoacúsia o sordera; en cas positiu, se'ls ha de convocar aviat a una reunió per tal d'assabentar-se de com actua l'infant i l'adult en l'atenció del dèficit auditiu.

En aquests casos caldrà dissenyar una «*adequació curricular individualitzada*» amb l'ajut del mestre d'educació especial i de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic; o pot ser que l'entrada de l'infant hipoacúsic vagi acompanyada d'un membre del «*Centre de Recursos Escolars de Deficiències Auditives de Catalunya*» (antic Fonoaudiològic de Montjuïc).

S'ha de situar l'alumne afectat en un *lloc de l'aula* proper a la finestra i a prop del lloc on acostumi a col·locar-se el mestre per fer les explicacions al grup gran de la classe.

El *primer dia de classe*, en el moment de la *presentació dels components del grup classe* (alumnes i mestre) i de l'explicació de com ha anat l'estiu, es farà esment de les característiques del company afectat d'hipoacúsia, i s'explicaran les atencions que s'han de seguir perquè la comunicació amb aquest company sigui efectiva.

Pot fer el mateix *exercici físic* que els seus companys, però s'ha d'acordar la manera de comunicar-se alternativa a l'acústica en cas de necessitat.

Si s'organitza una *sortida escolar* d'un dia o més, no se l'ha d'excloure mai. Cal tenir en compte la informació que han facilitat els pares en la primera entrevista.

Si *es queda a dinar*, l'educador ha de facilitar que els pares informin al monitor de menjador sobre les característiques de l'infant i les atencions que li ha de dispensar.

### On podem trobar més informació?

*Societat d'Ajuda Mútua entre els Sords de Catalunya*

C. Consell de Cent 382. 08009 Barcelona

Telèfon núm. 246 68 33. Persona de contacte: Pere Rosic.

- Ajuda mútua entre els associats i especialment als socis més grans de 60 anys; promoció de la previsió social dels sords-muts; lleure, excursions, grup de teatre i activitats culturals.

*Asociación de «palabra complementada»*

*ASPAS de Catalunya*

Associació de Pares i Amics dels Sords.

Passeig Folch i Torres 6. 17190 SALT (Girona)

Telèfon núm. 23 59 30

- La Federació ASPAS de l'Estat Espanyol, patrocinada per la Fundació ONCE, ha editat una sèrie de quatre trencaclosques, per promocionar la millora de comunicació entre infants que senten bé i infants hipoacúsics. Es poden demanar directament a ASPAS de Catalunya o mitjançant la Federació ECOM/Catalunya.

*INSTITUTO AUDITIVO ESPAÑOL*

C. Pau Claris 98. 08010 Barcelona.

Telèfon núm. 317 35 28.

*Guia de la Integración*

Del Ministerio de Educación y Ciencia.

*Visualitzador fonètic Personal System/2 d'IBM*

Permet veure la veu, mitjançant un microordinador, a aquelles persones que no poden sentir-la. És un programa informàtic per a la teràpia del llenguatge; és un instrument per a logopedes. Per a informació, telèfon núm. 900 100 400 (IBM).

*Federació ECOM/Catalunya*

Federació d'Associacions de Disminuïts Físics

Gran Via 562, pral. 2a. 08011 Barcelona.

Telèfon núm. 451 55 50.

- Disposa d'un arxiu actualitzat de totes les associacions o grups de mútua ajuda que tenen relació amb les persones amb disminucions físiques, i la manera com posar-s'hi en contacte; i també d'un Centre de documentació especialitzat que conté material de divulgació i per a professionals.



infant i societat

## DIVERSITAT FAMILIAR

ENCARNACIÓN M. SÁNCHEZ ESPINOSA

De vegades, quan parlant amb pares em transmeten la seva angoixa per alguna crisi familiar i percebo l'esquema tan estret i diàdic d'entendre la vida familiar que tenen, em resulta un bon exercici de relaxació recordar-me de la coneguda «família Durrell», a la seva terrassa de l'illa de Corfu, i és des del record d'aquella extravagant, alegre i desbarrada família que trobo la comprensió i el sentit de l'humor necessaris per ajudar aquest pare a veure d'una altra manera la situació que el preocupa.

Els professionals que ens dediquem a l'assessorament familiar hem après mitjançant la pràctica quotidiana com pot ser de diferent una família d'una altra. També hem acabat posant en dubte els nostres arquetips sobre la família.

Podria semblar-nos, segons els esquemes a l'ús, que tots aquells nens de famílies dissoltes (divorcis, separacions), de famílies amb un sol pare (mares solteres, vídues, etc.), els nens de segones o terceres unions, etc. podrien ésser nens que estiguessin traumatitzats per a la resta de les seves vides, pel fet de pertànyer a famílies que no han mantingut la seva estabilitat i els seus vincles, o perquè es van formar amb processos atípics. Contràriament podríem pressuposar que tot nen que prové d'una família que s'ha mantingut estable ha viscut en una llar on l'estabilitat ha estat sinònim de benestar psíquic. Amb tot, la visió interna de famílies i nens de molt diversos ambients ens ha esborrat aquest esquema tòpic de família feliç, més propi d'anuncis televisius que de la realitat que viu la gent.



En aquest article, comentaré diferents realitats familiars i alguns dels coneixements que posseïm sobre les conseqüències psicològiques que produeixen en els nens que es desenvolupen en elles.

### **La família nuclear completa com a sinònim de família normal**

La família nuclear completa –matrimoni amb fills– és la que habitualment pensem que es correspon a la majoria de les llars. Això és cert relativament...; potser durant alguns anys del desenvolupament de la vida familiar, ho és. Tot i així, en estudis fets sobre la composició de les llars en un moment donat trobem que l'arquetip de família nuclear completa es dona només en el 53% dels casos. Altres configuracions tenen percentatges com: família nuclear estricta, sense fills, 17%; famílies unipersonals, 7,23%; famílies amb un sol pare, 4,97%; etc. Com podem veure en alguns dels exemples d'aquest estudi de distribució censal,<sup>1</sup> la distribució de les diferents llars o unitats familiars és molt més variada del que podem pensar a primera vista.

Pel que fa a l'atribució que fem de família «normal», podríem començar trencant aquest tòpic, dient que «no existeix», que la composició no és l'únic paràmetre que ens pot fer distingir una família normal de la que no ho és. Tampoc no és l'absència de problemes el que ens pot delimitar les unes de les altres. Altres criteris com *la capacitat per enfrontar i superar problemes...*, *el grau de benestar psíquic que aconseguixen per als seus membres...* o *la mesura en què fomenten el creixement psicossocial d'aquests*, poden ajudar-nos millor a fer possibles distincions.

### **Les famílies dissociades: els seus efectes en els nens**

Entre els riscos i dificultats que es donen en les famílies dissociades es troben aquells que es refereixen a les conseqüències per a la salut psíquica dels nens.

Les primeres investigacions que es van dur a terme sobre aquesta qüestió es basaven en estudis de tipus clínic, en els quals es comparaven resultats de proves de nens «normals» i nens de pares divorciats; els resultats d'aquests estudis van ser molt alarmistes. Treballs posteriors van posar de manifest que molts d'aquests estudis, per la seva globalitat, els seus referents ideològics, etc., no havien estat suficientment contrastats.

En els últims anys s'ha avançat una mica més en el coneixement d'aquest tema i els estudis reflecteixen altres matisacions que és bo conèixer. Algunes d'aquestes són:





- Els nens experimenten efectes perjudicials en la seva salut psicològica com a conseqüència de la separació dels pares. No només pel fet de la separació en ella mateixa; les etapes anteriors i posteriors solen estar molt carregades de tensió i conflictes i els nens en reben l'impacte continuat.

- Les diferències individuals tenen molta importància; els nens, davant de situacions aparentment similars, reaccionen i s'adapten de maneres molt diferents. Hi ha nens més vulnerables que d'altres; la capacitat del cònjuge que té la custòdia i del mateix nen per acomodar-se als canvis és una variable que influeix bastant en la superació de la separació.

- També cal destacar que els autors coincideixen en el fet que, en la majoria dels casos, els efectes perjudicials del divorci desapareixen amb el temps.

- També algunes qüestions importants a considerar tenen a veure amb les característiques i circumstàncies que segueixen a la dissolució familiar. Avui sabem que hi ha factors molt determinants; alguns d'aquests són:

- \* La situació econòmica del cònjuge que té la custòdia.
- \* L'estat psíquic i la capacitat per acomodar-se a la nova situació de la persona que queda al càrrec dels nens (Hetherington i altres, 1985).
- \* La disponibilitat i accessibilitat de dispositius de suport social extrafamiliar (serveis socials, escola, grups d'ajuda mútua, etc., Wallerstein, 1985).
- \* La relació del cònjuge que no té la custòdia amb els nens.
- \* Les relacions que s'estableixen després de la separació entre els pares divorciats.

A manera de resum, podem dir que en la mateixa mesura que abans hem comentat per a les famílies nuclears completes, cada dissolució familiar pot ser molt diferent i el que és important no és tant la dissolució o el divorci en ell mateix com els esdeveniments i les circumstàncies que segueixen.

Les famílies dissociades acostumen a integrar-se en el grup de *famílies amb un sol pare*, les quals reuneixen un espectre de composició més ampli en el qual s'inclouran altres orígens diferents.

*La família amb un sol pare* es pot definir com la família encapçalada per una sola persona, home o dona, en la qual hi ha membres que en depenen econòmicament i socialment. El seu origen pot ser degut a la paternitat no matrimonial (mares solteres), la viduïtat o la separació i el divorci, com hem comentat abans.

Segons dades de l'any 1980, a Suècia eren el 27% de les famílies; als Estats Units corresponien al 25,7%; a Espanya segons dades de l'any 1987<sup>2</sup> es calcula en un 10,7%, les famílies d'aquest tipus. En aquestes gairebé el 82% es tracta de dones que viuen amb fills solters. Els estudis sobre la importància numèri-

ca d'aquestes famílies resulten molt complicats, per raons que no és necessari esmentar aquí, si bé sembla consensuat que segons dades actuals aquests percentatges haurien augmentat en l'espectre general de tipologies familiars.

Les famílies amb un sol pare han estat i són objecte d'interès en els darrers anys. Alguns dels aspectes estudiats en aquestes famílies tenen a veure amb les seves condicions de vida. Es parla d'un «efecte d'empobriment», que les caracteritza si les comparem amb famílies amb tots dos pares. Especialment si les comparem pel que fa a ingressos, posició de béns, propietat de l'habitatge, etc. Sembla que la «pobresa relativa» de les famílies amb un sol pare no pot considerar-se com un efecte d'aquesta situació, ja que en comparar-les entre elles es constaten diferències internes més grans que les que es troben en comparar-les amb la resta de categories de famílies.

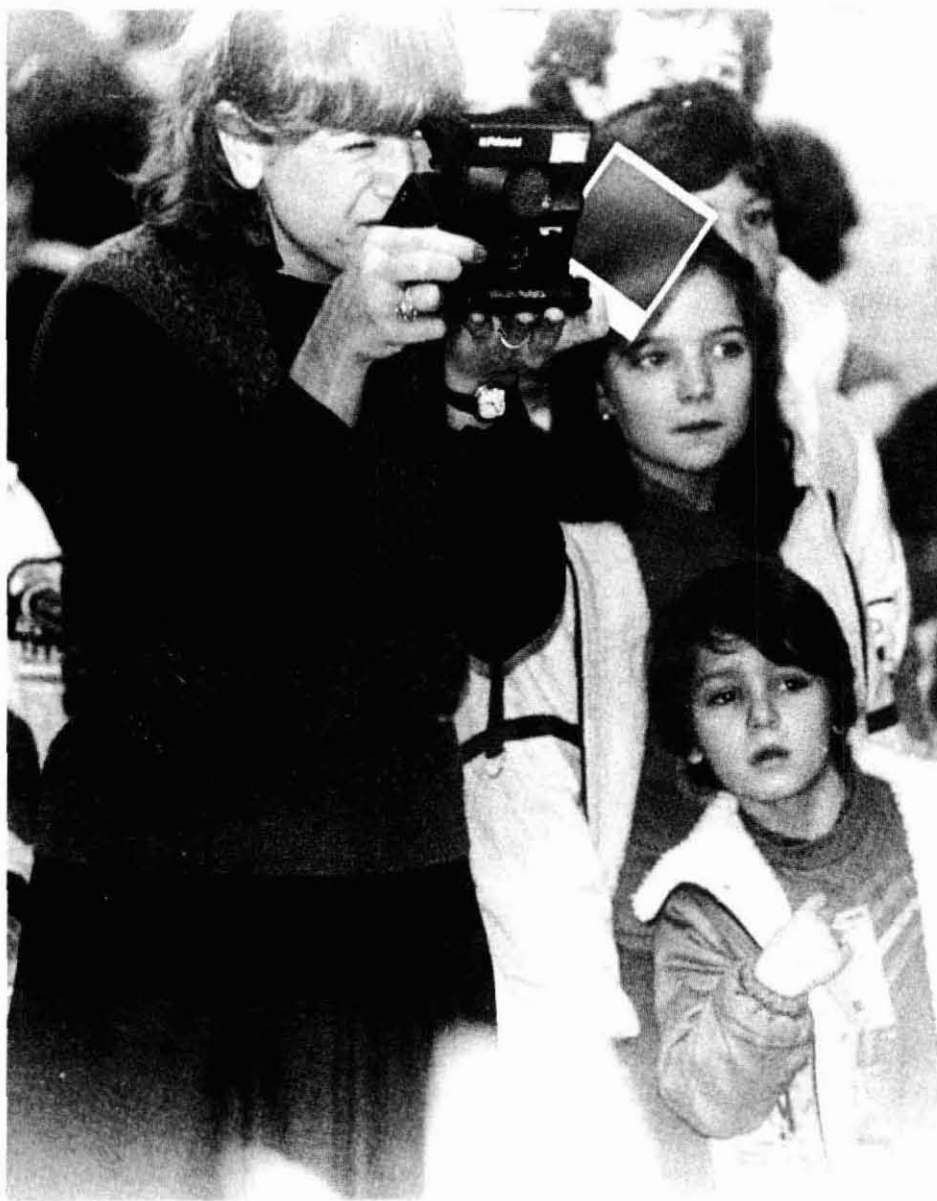
Una altra de les qüestions estudiades aborda el tema que ens interessa més directament: *en quina mesura les famílies amb un sol pare provoquen inadaptació social en els nens en oferir-los un camp de relació social més restringit*. Davant d'aquesta pregunta hem de respondre que aquesta reducció que significa aquesta situació ha de ser mediatitzada mitjançant altres circumstàncies. Hi ha autors que addueixen que la vida familiar d'aquests nens pot ser considerada en moltes ocasions com a «bifocal»: en la mesura que tenen pares o mares vius en altres llars, acostumen a tenir relacions amb aquesta altra llar, encara que solen ser més intenses amb la família del cònjuge amb qui viuen.

En el procés de socialització d'aquests nens, altres familiars (avis, oncles, cosins) poden prendre un relleu considerable, i superar així els efectes de viure amb un sol pare. Potser, més que una manca de relacions socials, sigui més interessant considerar la complexitat que s'afegeix a algunes d'aquestes relacions socials i passariem així a considerar un altre tipus de famílies, aquelles que sorgeixen de diferents formes de recuperació familiar: les famílies compostes (*blended family*).

*Les famílies compostes.* D'una manera simple podríem referir-nos a aquestes famílies com aquelles llars que formen un pare o mare, el seu o els seus fills d'un matrimoni anterior i el seu nou cònjuge o company. Alguns autors consideren aquesta estructuració familiar una font de dificultats i per tant de risc.

Altres autors les caracteritzen com a *famílies estressants per la seva pròpia naturalesa* (Goldstein, Hessinger, 1986). En aquestes famílies es poden aglutinar elements molt diferents, com històries i lleialtats molt diverses, que hauran d'acomodar-se i ajustar-se si desitgen establir una unitat familiar. Una font de risc és la relació padrastre/fillastre amb les dificultats per definir i establir unes relacions mútues, especialment quan existeix l'ex-cònjuge, pare, mare, dels nens. Una altra estructuració tindria a veure amb la nova xarxa fraternal





que pot establir-se, en la qual es poden integrar nens nascuts d'aquesta segona unió.

El cúmul d'interaccions i variables que s'entrecreuen en aquestes famílies es complex. Els riscos i les dificultats tenen una contrapartida: si per als cònjuges la seva unió significa una estabilitat i benestar emocional més gran, per als nens podria facilitar un suport social i educatiu més gran.

Altres famílies com les adoptives i les acollidores presenten aspectes i qüestions interessants a considerar pel que fa a l'exercici de la funció de pare o mare i les possibles conseqüències.

Possiblement existeixen més classes de famílies que no hem esmentat, i fins i tot no és aventurat afirmar que en el futur en sorgiran altres de noves. En qualsevol cas, i per concloure, hem de comentar que la majoria dels autors consultats opinen que poden ser *famílies de composició i origen molt diversos les adequades per a la criança i educació de nens sempre que responguin a les necessitats bàsiques d'aquests: protecció, afecte, seguretat, identitat, etc.*

**EM.S.E.**

*Traducció:* Berta Solé.

**Notes:**

1. «Desigualdad Familiar Doméstica». CIS. 1984.
2. F. Hernández Iglesias. *Familias Monoparentales en España*. I.M., 1987.

**Bibliografia**

- SCHAFFER, S.L. *Consecuencias de la disolución familiar en los niños*.  
BOURQUIGNON, O. i altres, *Du Divorce et des enfants*. París. Presses Universitaires du France, 1985.  
HERNÁNDEZ IGLESIAS, F. *Las familias monoparentales*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1988.  
THERY, I. *Sur les concubinages après divorce ou reparation*, a J. Rubellin-Divichi (ed.). *Les concubinages, approche socio-juridique*. París-Lyon. Ed. du CNRS, 1986.  
ALMODÓVAR, J.P. *Incertidumbre que plantea la institución familiar a las disciplinas psicológicas interesadas en los efectos del divorcio en el niño*. Familias monoparentales. Madrid. Ed. Ministerio de Asuntos Sociales, 1988, pp. 179-191.



Ara, Barcelona i tu.



Ajuntament de Barcelona



el conte

## ELS CINC DEL CINQUÈ

ROSER ROS I VILANOVA

–«Buenes». Ara sí que seré molt breu a l'hora de les presentacions; en primer lloc, perquè ja ens coneixem de fa una estona; en segon lloc, perquè avui va de quint, uns que viuen al cinquè, pimpoladè, de la gorra bigorrè.

Nosaltres els coneixem pel nom dels Peu de Guerra, perquè, en aquesta casa, és a dir, al cinquè pis, tenen una manera molt curiosa de distribuir-se les feines. Cadascú d'ells té un nom que respon a un grau de l'exèrcit i així, per ordre d'importància allí sempre és el general que mana que mana és el general que mana l'oficial. Després és l'oficial que mana que mana, després és l'oficial que mana el caporal. En cabat és el caporal qui mana qui mana, en cabat és el caporal qui mana el soldat ras. És el soldat ras que mana que mana, és el soldat ras que mana el caganíu.

Cada vegada que haig de repartir el correu, pimpoladè, de la gorra bigorreu, i tinc alguna carta per als cinc quintos dels cinquè, pimpoladè, de la gorra bigorrè, no us penseu que el deixo a la bústia, no, que em di-

verteix molt sentir l'especial manera de manar i d'obeir que tenen.

Veureu, quan jo truco a la porta, pimpoladorta, de la gorra bigorrorta

sento el general que mana que mana,  
sento el general que mana l'oficial.  
Després és l'oficial que mana que mana,  
després és l'oficial que mana el caporal.  
En cabat és el caporal qui mana qui mana,  
en cabat és el caporal qui mana el soldat ras.  
I sento el soldat ras que mana que mana,  
i sento el soldat ras que mana el caganíu.  
–Què mana? –sento que pregunta el caganíu.  
–Què mana? –sento que pregunta el soldat ras.  
–Què mana? –sento que pregunta el caporal.  
–Què mana? –sento que pregunta l'oficial.  
–Que obriu la porta! –ordena, a la fi, el general.  
–Que obriu la porta! –ordena, a la fi, l'oficial.  
–Que obriu la porta! –ordena, a la fi, el caporal.  
–Que obriu la porta! –ordena, a la fi, el soldat ras.

I com que el caganíu no pot ordenar a ningú –Ris! Ras!– fa i em diu:

–Què voleu?  
–El correu!

-Hi ha el correu! -anuncia el caganiu.  
 -Hi ha el correu! -anuncia el soldat ras.  
 -Hi ha el correu! -anuncia l'oficial.  
 -Què espereu? -s'impacenta el general.  
 -Què espereu? -s'impacenta l'oficial.  
 -Què espereu? -s'impacenta el caporal.  
 -Què espereu? -s'impacenta el soldat ras.

Un cop li ha arribat l'ordre, el caganiu em pren el correu de les mans i s'acomiada de mi amb un somriure als llavis...

Veureu, un dia es va calar foc a l'escala, pimpoladala, de la gorra bigorrala. El primer que se'n va adonar fou el caganiu, pimpoladiu, de la gorra bigorriu.

I aquesta vegada,  
 fou el caganiu qui ho explicà  
 al soldat ras.  
 El soldat ras ho digué  
 al caporal.  
 El caporal ho confià  
 a l'oficial  
 L'oficial ho confessà  
 al general.

I el general es quedà tan bocabadat, astorat i preocupat que no pogué dir res a l'oficial.

Per la seva banda, l'oficial va restar tan esmaperdut, fumut i abatut que les paraules li fugiren del cap sense que tingués temps d'ordenar res al caporal.

Així doncs, el caporal es mostrà tan acovardit, esmoreït i abaltit que no fou capaç de manar res al soldat ras.

Cosa que deixà tan consirós, malagradós i paurós al soldat ras que semblava que s'era tornat cec, sord i mut.

Però el caganiu es mostrà tan valent, combatent i amatent que impedí que el foc avancés més.

Tots els veïns li'n vàrem restar agraïts anys i panys, pimpolidanys, de la gorra bigorranys.

I els altres quintos també!

Tant és així que, a partir d'aleshores, és permès al cinquè pis

que sigui el caganiu qui mani qui mani,  
 que sigui el caganiu qui mani al soldat ras.  
 I que sigui el soldat ras qui mani qui mani,  
 que sigui el soldat ras qui mani al caporal.  
 I després el caporal és qui mana qui mana,  
 i després el caporal és qui mana a l'oficial.  
 Al final és l'oficial qui mana qui mana,  
 al final és l'oficial qui mana al general.  
 I com es diverteix el caganiu!

NOTA: Les males llengües continuen malpensant de tota mena de xerraires, pimpoladares, de la gorra bigorriaires. Ara mateix, per explicar això dels quintos, el nostre xerraire, pimpoladaire, de la gorra bigorriaire (i només és un exemple) s'ha inspirat en els nombrosos jocs de dits que tenim a casa nostra i amb tot allò que sabem i creiem sobre el número cinc.

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

Atès que els noms dels dits d'una mà són cinc i les figures del conte també, es pot establir la següent correspondència:

dit gros/general, indicatiu/oficial, dit del mig/caporal, anular/soldat ras i dit xic/caganiu; així les coses, es pot practicar aquest joc de dits de la següent manera:

és /	el general	/	que mana	/	que mana
GROS	INDICATIU		MIG		ANULAR
és /	el general	/	que mana	/	l'oficial
XIC	ANULAR		MIG		INDICATIU
És /	l'oficial	/	que mana	/	que mana
INDICATIU	MIG		ANULAR		XIC
És /	l'oficial	/	que mana	/	el caporal
GROS	XIC		ANULAR		MIG

i així successivament.

Porteu el ritme fent picar els dits damunt una superfície qualsevol o damunt de l'altra mà.



R.R.V.



## La revista In-fàn-ci-a viatja a Madrid

Els propassats 5 i 6 de maig, un grup de més de quaranta professionals d'Educació Infantil de diversos punts de l'Estat Espanyol vàrem tenir la oportunitat de conèixer en viu i en directe diferents realitats educatives de la Comunitat Autònoma de Madrid.

Al llarg de dues jornades de durada més que maratoniana, els assistents a aquest viatge vàrem tenir la fortuna de compartir una pila de converses i reflexions, de contrastar idees i projectes, de canviar i intercanviar impressions, informacions, experiències,... cosa que vàrem fer entre nosaltres mateixos així com amb alguns responsables de política educativa i treballadors de diversos serveis d'atenció a la infància.

El grup amfitrió del viatge d'enguany, format per unes cinc persones fou l'encarregat de que fossim acollits pels Ajuntaments de Coslada, Getafe i Leganés, els responsables dels quals exposaren amb gran vehemència les línies generals del plantejament municipal d'atenció a la primera infància; altament il·lustratives foren les visites fetes a algunes escoles infantils de la Xarxa Pública així com les explicacions dels responsables dels CEPs d'aquests municipis.

Després de visitar la Granja Escuela de la Ciudad Escolar, Aurora Ruiz, Directora General d'Educació de la Comunidad de Madrid va pronunciar una conferència sobre «Política de primera infancia en la Comunidad. Red pública».

Distribuïts en diferents grups, vàrem visitar també, experiències com «El Valle» que inclou l'Escola de Formació d'educadors, una llar infantil i una escola infantil; experiències d'educació en zones rurals, «Casa de los niños», ludoteca, educació artística...

Juan Mato, Director General de Protecció Jurídica del Menor va exposar amb una xerrada ben amena, les línies generals de la política del Ministeri d'Assumptes Socials envers la primera infància.

No voldríem, però tancar aquesta crònica sense comentar públicament i per escrit el plaer que, tots els integrants d'aquesta expedició a Madrid que ho desitjarem, vàrem sentir al poder-nos hostatjar a cases de companys i companyes que, de manera desinteressada i acollidora, pogueren respondre a la crida feta mesos abans pel grup organitzador. El fet va constituir per a tots nosaltres una millor ocasió de conèixer les entretelles d'aquesta ciutat i de la seva coneguda i reconeguda capacitat d'acollida. Totes aquestes sensacions quedaran per sempre més unides a les que ens proporcionaren les visites als diferents serveis, administracions i institucions al servei de la infància. Grabades i ben grabades restaran a la nostra memòria formant part de quelcom particularment grat i inesborrable.



### Didàctica

«Proyecto curricular de educación infantil», *La escuela en acción*, núm. 10.528, juny 1993, p. 10.  
 BARTOLINI, M.G.: «Il corpo nello spazio», *Bambini*, núm. 5, maig-juny 1993, pp. 54-57.  
 CAGGIO, F.; D. FAGNANI: «Un laboratorio dell'acqua», *Bambini*, núm. 4, abril 1993, pp. 42-51.  
 PARRI, M.; R. GHIONZOLI: «Il progetto come impalcatura», *Bambini*, núm. 4, abril 1993, pp. 56-63.  
 VERT, D.; D. VILANOVA: «Un dia a la classe de pàrvuls», *Guix*, núm. 88, juny 1993, pp. 41-44.

### Educació

«Edad 3 años», *Escuela Asturiana*, núm. 63, juny 1993, pp. 8-9.  
 CIUCI, E.: «Non c'è due senza tre», *Bambini*, núm. 4, abril 1993, pp. 36-41.  
 FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES: «La educación preescolar», *Educación y cultura*, núm. 28, novembre 1992, pp. 22-26.  
 INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR: «Hacia un Proyecto de Desarrollo Integral del niño», *Educación y cultura*, núm. 28, novembre 1992, pp. 18-22.  
 NIETO, L.V.: «Grado cero, planteamiento general», *Educación y cultura*, núm. 28, novembre 1992, pp. 5-8.  
 STACCIOLI, G.: «Immagini e suoni: da un codice all'altro», *Bambini*, núm. 3, març 1993, pp. 56-62.  
 STRADI, M.C.: «Come facciamo a... prepararci per un'uscita», *Bambini*, núm. 3, març 1993, pp. 50-55.  
 RODRIGUEZ, G.: «La innovación preescolar: Prospectiva institucional pedagógica», *Educación y cultura*, núm. 28, novembre 1992, pp. 13-16.  
 TAMAYO, A.: «El Preescolar: De un nivel asistencial a uno educativo», *Educación y cultura*, núm. 28, novembre 1992, pp. 9-12.

### Escola

ANFONSI, V.: «Lettura, immagini, musica, pittura, teatro», *Bambini*, núm. 5, maig-juny 1993, pp. 30-36.  
 GRANDI, A.; L. ZORZIN: «Un ponte tra nido e materna», *Bambini*, núm. 5, maig-juny 1993, pp. 36-50.  
 AUTORS DIVERSOS: «Riflettere sull'infanzia», *Bambini*, núm. 3, març 1993, pp. 18-24.

### Famílies

MAURI, M.; P. BRAGA: «I gruppi di discussione con i genitori», *Bambini*, núm. 4, abril 1993, pp. 64-67.  
 SARACENO, CH.: «Famiglia, condizioni dell'infanzia e servizi», *Bambini*, núm. 3, març 1993, pp. 25-29.  
 TREPPE, C.: «L'esempio di Necile», *Bambini*, núm. 3, març 1993, pp. 33-37.

### Psicologia

PALACIOS, J.; I. VILA: «Présence, impact et actualité de l'oeuvre de Wallon dans la psychologie évolutive espagnole», *Enfance*, núm. 1, gener 1993, pp. 33-42.

### Salut

«Malalties cardíaques congènites en el nen amb la síndrome de Down», *Síndrome de Down*, núm. 20, març 1993.

### Societat

CARONIA, L.; G. PALLOTTI: «Conoscere per intervenire», *Bambini*, núm. 4, abril 1993, pp. 28-35.  
 CEBRIAN, M.: «La interpretación de los mensajes televisivos por la infancia», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 18, 1993, pp. 67-80.  
 DEBANDI, P.: «Un giardino per i piccoli», *Bambini*, núm. 5, maig-juny 1993, pp. 68-74.  
 MARINI, E.: «Tra le favelas brasiliane», *Bambini*, núm. 3, març 1993, pp. 30-32.  
 MAZZA, V.; P. MOLINA: «La tele-visione dei bambini», *Bambini*, núm. 5, maig-juny 1993, pp. 19-25.  
 NOGUEROL, C.: «La televisión educativa», *Comunicación y pedagogía*, núm. 188, maig 1993, pp. 5-8.



# 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/lletreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà Rosa Sensat a.a.p.s.a. per al pagament de la meva subscripció a **In-fàn-ci-a**.

(Firma)

biblioteca

Dr. Joan Corbella

Una relació:  
*pares i fills*



CORBELLA ROIG, J.: **Una relació: pares i fills**. Barcelona. Columna, 1992.

Seguint la mateixa línia que en d'altres treballs, el Dr. Corbella tracta, en aquesta obra, de l'afectivitat quotidiana. En aquest cas, analitza les relacions familiars en el marc d'una societat competitiva i en la qual, més que mai, es qüestiona l'autoritarisme a l'hora que se sent la necessitat d'un respecte més gran a la individualitat.

L'autor intenta descriure les interaccions que es produeixen en la relació pares-fills amb la finalitat de concretar algunes claus que possibilitin una relació gratificant per a uns i altres.

Els aspectes que analitza perquè cadascú pugui trobar la clau que el conduirà cap a una relació més harmònica i, per tant, més rica i positiva, són molt variats. En un primer capítol, fa una síntesi de les diferents etapes evolutives amb les característiques i interessos del moment. En un segon capítol, tracta dels errors dels pares i fa una descripció dels diferents prototipus. Altres capítols fan referència a l'educació, als premis i càstigs, a la comunicació, l'amistat i el respecte, a la transmissió de valors, a les pors dels pares i dels fills, a l'èxit i el fracàs escolar i, per tant, social...

És un llibre fonamentalment adreçat als pares, però molt valuós també per als educadors i qualsevol persona que pretengui tenir una bona comunicació amb les generacions més joves.

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 Colòs, 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: El bell ocell desxifrando l'inconegut a la parella d'enamorats. Gentilesa de la fundació Joan Miró.

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.



ROSENWINQUE, A. et al. **Mela: La integración en la Escuela Infantil**. Madrid. Alameda, 1991.

En aquest cas ens trobem davant el primer premi del Certamen Eva Cebrecos, promogut per Acció Educativa amb la col·laboració del Ministeri d'Educació, que té per objectiu donar a conèixer propostes d'integració de nens i nenes amb problemes d'aprenentatge.

L'experiència es va dur a terme en una escola bressol amb una nena sorda amb alteracions greus de personalitat. No cal dir que es tracta de la descripció d'un treball dur, difícil; però el temps ha sabut donar el fruit desitjat, la integració de Mela en el grup.

El llibre tracta les diferents parts del procés d'integració; des del testimoni dels pares i la seva entrevista a l'escola, passant pel diagnòstic del cas, fins a l'inici de la comunicació amb la nena, com es van normalitzar els hàbits de neteja, alimentació, son, higiene, l'adaptació a l'escola, el control de les rabietes, la integració en el grup i l'inici del joc simbòlic, com també les primeres sessions en la introducció dels signes per a una millor comunicació.



# El teatre té nous textos en català

◆ **No hi ha illes  
meravelloses**

Lluís-Anton Baulenas

◆ **Orgia**

Pier Paolo Passolini

◆ **El pop o la visió  
hyrkanesa del món**

Stanislaw Ignacy Witkiewicz

◆ **Preguntes i respostes  
sobre la vida i la mort de  
Francesc Layret, advocat  
dels obrers de Catalunya**

Maria Aurèlia Capmany i  
Xavier Romeu

◆ **Jean-Louis Barrault:  
teatre i humanisme**

Clara Ubaldina Lorda Mur

◆ **Un teatre de situacions**

Jean-Paul Sartre

Llibres de  
l'Institut del Teatre



Diputació  
de Barcelona

- • • 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?

