

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

1996

89

MARÇ
ABRIL



Owen, Robert



S I F A S O L

**Nou material per a
Educació Infantil**



Editorial Onda
Passeig de Gràcia 120
08008 Barcelona

L'AVET EQUIP D'EDUCACIÓ INFANTIL

**2-3
anys**

La matriculació per al dret a l'educació

Cada any, com un dels signes de la primavera, al mateix temps que la floració de les plantes als boscos, camps i jardins, s'inicia als pobles i ciutats el procés de matriculació a l'escola, que afecta les famílies, totes les famílies, una, dues, tres o quatre vegades durant la vida de cada infant.

En aquesta època les famílies busquen, pregunten, desitgen, trien com poden, l'escola on portar el fill; quantes expectatives, quants interrogants, quants dubtes, i fins angoixes a vegades, els planteja, a moltes, aquesta decisió. Tothom desitja el millor per al propi fill, però l'elecció possible serà l'encertada?

La natura i la jardineria recuperen els neguits de cada tany per borronar, de cada tija per florir, tenint en compte el lloc, la bona terra i el clima temperat, un previsor calendari i pla de treball, la bona cura

planta per planta. Tots saben, a més, que a vegades la flor més bonica esclata al cim inaccessible o al racó abandonat.

Però quan pensem en la matriculació dels infants a l'escola, sabem encara més que no es tracta de la producció d'un fenomen de la natura sinó de l'acompliment d'un dret en la societat, el dret a l'educació. I aquí la política educativa i la pedagogia responen, han de respondre, als neguits familiars, i haver tingut i tenir en compte una bona planificació i creació d'escoles a cada lloc, una dotació humana i material de qualitat, un bon clima d'entesa entre tots els actors, tenir ben clara l'adequació d'escola, infant i família en cada cas, els requisits i les garanties de control.

Entre Administració educativa i Administració

local s'han trobat models de col·laboració per oferir millors condicions pedagògiques i d'accessibilitat a tota família i a tot infant; però no sempre funcionen prou d'acord la planificació general i la cura cas per cas.

Anem sabent ja quins són els requisits, els itineraris, les condicions per entrar a l'escola obligatòria, als 12 anys a la secundària, als 6 anys a la primària, als 3 anys al parvulari. Però els itineraris encara s'estan traçant i, sobretot, l'escola bressol encara no hi és prevista.

És en aquest cas, el dels infants més petits, que l'entesa entre família, escola, Administració educativa i Administració local és més delicada i necessària en la matriculació per aconseguir el dret a l'educació, perquè tota escola sigui accessible i compleixi els requisits mínims, i cap infant no quedi abandonat. No floririen.

Plana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	Jocs i joguines	Horacio Albalat	4
	Conversa amb Jordi Cots. Els drets dels infants	Puri Biniés	7
Escoles 0-3	Saltar: com i per què	Montserrat Bastardas	10
	Espai de joc al despatx de l'escola	Mercè Vilaró	14
Llibres a mans dels infants			17
Escola 3-6	Els titelles	Maria Torruella	18
	Caixes sorpresa	Mari Carmen Díez	21
Infant i societat	L'evidència de la diferència	Elisabetta Nigris	25
	I després de passar els reis: reflexions per a l'any que ve	Carne Romia	30
Infant i salut	És millor promocionar la salut que prevenir malalties	Esteve-Ignasi Gay	34
	Diarrees	Oriol Vall	38
El conte	La venjança del corb	Roser Ros i Vilanova	41
Informacions			44
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari

El mercat de consum actual ens ofereix materials i objectes que permeten enriquir i variar la nostra activitat quotidiana i escolar relacionant i apropant més les institucions familiar i escolar.

Caldria pensar i aprofitar més els recursos i materials que ens proporciona el nostre entorn. Mitjançant els continguts de procediments que es treballen al llarg de l'etapa de l'educació infantil —tant a l'escola bressol com al parvulari— (improvisació, seqüenciació, manipulació, experimentació, encaix, etc.) i els continguts d'actituds, valors i normes que ens calen per saber actuar i conviure, dins d'un grup, s'havia de poder introduir i assegurar tots aquells coneixements que adquireix l'infant des del mateix moment en què s'independitza del cordó umbilical per formar i configurar la seva pròpia personalitat.

L'educació de l'infant es reparteix entre tres grans àmbits institucionals (la família, la societat i l'escola). Amb un pes específic molt important en aquest aprenentatge. Perquè els nostres infants creixin i es desenvolupin sans i de manera harmònica i total, caldrà que l'escola i la família mantinguin una estreta relació de col·laboració i participació en el seu aprenentatge.

Per establir un vincle família-escola-infant es pot buscar objectes, situacions, experiències per compartir, on els tres blocs participin de manera activa. Vet aquí una proposta: usem pedagògicament els pins i els «matutazos» a l'escola bressol i al parvulari.

Usem nous materials: pins i matutazos

Marta Plana

Com tothom sap, tant els pins com els «matutazos» s'han posat de moda. Els infants de bolquers, com aquell qui diu, ja ens porten aquest material a l'escola. Què podem fer-ne? Doncs moltíssimes coses, tantes com imaginació, improvisació i creativitat tinguem, tantes com els infants proposin (perquè ells també fan propostes tant o més interessants que les nostres i caldria que les tinguéssim més en compte).

Aquestes són algunes de les diferents activitats i aprenentatges que podem fer amb pins:

- Fer pins amb les fotos de tots els infants del grup perquè ells mateixos sàpiguen qui ha vingut i qui no ha vingut a l'escola, per conèixer els seus companys, per

- fer els racons, per als càrrecs, etc.
- Fer pins amb els símbols dels infants per associar la foto amb el símbol i iniciar-se en el món dels llenguatges gràfics.
- Encaix.
- Aprendre a fer la pinça.
- Classificació: per personatges de

contes o de pel·lícules, per formes geomètriques (rodons, triangles, quadrats, etc.), etc.

- Ordenació de gran a petit, de petit a gran, etc.
- Seriació: gran/petit, rodó/quadrat.
- Treballar els personatges dels contes que expliquem a l'escola: fer, per exemple, els tres porquets i el llop en pins gegants per poder fer la representació i perquè els infants juguin i s'introdueixin en el món de la literatura.
- I amb els «matutazos»:
- «Foto-tazo».
- Descomposició de nombres i treball de quantitat i grafia.
- Dominós.
- Seriacions.

- Classificacions.
- Construccions.
- Treball amb textures i colors diferents (complementaris, oposats, de la mateixa gamma, etc.). Aquests podrien ser possibles usos d'un material que en aquest moment entra a l'escola en grans quantitats i que no sabem aprofitar-ne al màxim les possibilitats.

També cal, però, ser conscients del perill que pot comportar aquest material. Pensem que els infants juguen a metges, es posen coses a la boca, fan guerres i es barallen, i no són conscients, en un principi, del perill que implica la punxa d'un pin. Per tant, com amb qualsevol altre material, haurem d'observar que en fan. L'introduïrem perquè el manipulin i l'experimentin sense consignes prèvies. Observarem com s'hi relacionen, si el comparteixen o si s'hi barallen i després entre tots veurem com és, què en podem fer, on es troba, on el posarem, quan el farem servir, etc.

No hem de tenir por d'introduir nous materials, però sí que hem de ser conscients de l'ús que volem fer-ne, del perill, de la durada i conservació, bé, i de no abusar-ne perquè sinó l'avorriríem abans d'haver esgotat totes les possibilitats que ens ofereix.



Més enllà de la percussió

Nan Mercader

Sóc un pare de l'escola Nabí de Vallvidrera i us voldria explicar la meva experiència sobre el desenvolupament d'una activitat que vaig fer-hi. També voldria comunicar algunes reflexions sobre la rítmica i la psicomotricitat en l'educació dels nostres infants.

Tot va començar quan els mestres de l'escola em van demanar que fes un concert per als infants de parvulari, ja que sóc músic percussionista des de fa més de quinze anys.

Primer se'm va ocórrer presentar els diferents instruments que toco (tot tipus de percussió i tambors) de la forma més màgica possible, buscant situacions reals o situacions de fantasia en les quals aquests sons tinguessin un paper destacat. Així, per exemple, el so que fan les fades en aparèixer (una cortina de baules metàl·liques que

tintinegen), el so de la pluja (*pao da lluvia*, una mena de maraca gegant), o quan girem una paella i hi percuim amb una cullera, que obtenim un excel·lent instrument de percussió que pot acompanyar-nos en les nostres cançons preferides.

La forma de presentar els diferents instruments va ésser un èxit: vaig notar una atenció especial durant les explicacions i demostracions posteriors. Semblaven totalment captivats per aquella màgia diríem que primitiva que se'ls oferia.

Això em porta a reflexionar sobre la manca d'estímul i motivació rítmica que donem als nostres infants.

Europa, en aquest sentit, s'ha allunyat d'una de les primeres i més ancestrals formes de cultura de l'ésser humà. Percudir i dansar

és una vivència quasi mística que embriaga i enlaira l'esperit, encara que, de vegades, s'ha considerat aquesta activitat poc digna per a un ésser humà civilitzat. Les cultures que no tenen aquests prejudicis estan molt més plenes del sentit lúdic de la música. En dues paraules: s'ho passen millor.

Crec que hauríem de tenir més cura d'aquests aspectes a fi que els nostres fills i filles siguin més feliços i puguin arribar a canalitzar la seva energia d'una manera més adequada. Si bé és molt positiu que els infants facin audicions d'obres de Mozart o de Chopin, penso que no és suficient. Cal que puguin involucrar-se en la música i que la puguin sentir com a pròpia. Per treballar aquests aspectes necessitem músiques populars, col·lectives, on sigui possible una relació física més directa i senzilla, sense

embuts ni tecnicismes. D'aquí mateix poden néixer tota una mena de jocs rítmics i ens acostarem a aquest sentiment col·lectiu de catarsi i alliberament.

Sens dubte el nostre folklore és una bona eina de treball, com qualsevol de les cançons que la mare o el pare canten als infants, per la càrrega emotiva i d'interiorització que ja porta implícita. Aprofitem aquest potencial i afegim-hi el cos, les mans, els peus.

Després d'aquesta primera experiència i després de copsar els diferents nivells de resposta en totes les edats (vaig tenir el gust de compartir una estona amb cada nivell de l'escola des de pàrvuls fins a vuitè) tinc el desig i sento l'obligació d'aportar el meu gra de sorra a la preparació cultural i musical dels nostres infants.

Jocs i joguines

Joguines a la selva

Al medi rural, els jocs i les joguines tenen molt a veure amb la natura. A la Selva Lacandona encara amb més raó, per l'exuberància del paisatge i l'aïllament dels nuclis de població.

En un petit poblat de Flor de Cacao fèiem uns tallers per promoure l'ús de les biblioteques escolars amb els racons de lectura. En una classe de taulons i teulada de zenc, en aquell moment construïem joguines aprofitant algunes idees dels llibres. Cadascú treballava amb el material que havia aconseguit, alguns amb caixes, d'altres amb fulles de blat de moro, amb cartrons d'emballar, palets i fulles.

Entre el murmurí natural del treball, vaig començar a percebre un so estrany, escanyat, com una vibració estranya a diversos punts de la classe.

Totes aquestes històries són reals. Tenen en comú el fet de mostrar la força extraordinària que tenen les joguines com a símbol. Tinc la intenció d'ajuntar-les en un llibre futur on també s'estableixi la capacitat de supervivència dels infants, la seva saviesa, i la seva fragilitat. Vaig recollir aquestes històries en diversos llocs de Mèxic, en moments diversos, aprofitant l'oportunitat de la meua feina amb mestres i infants d'escoles rurals bilingües.

vaig escoltar el mateix so escanyat, una cosa com una matraca, tot i que una mica més apagada.

Però ara sí que vaig percebre la mirada còmplice d'alguns nens.

Jo tenia una gran curiositat per saber de què era aquell soroll, però no volia que ells interpretessin que els renyaria, perquè no fèiem classe. Jugàvem a construir joguines a l'hora de fer servir els llibres del racó.

Ells es van adonar que jo em feia el distret i que els seguia el joc. Amb aquesta entesa vam continuar el taller, mirant la feina i conversant sobre què construïa cadascú.

No li vaig prestar atenció i vaig continuar mirant i ajudant a fer les nines de fulla de blat de moro, els carros amb caixes de cartró i les casetes amb embalatges.

I una estona més tard, una altra vegada

De sobte un altre cop el mateix soroll a tres o quatre punts de la cambra. Se sentia un bronzit fort i escanyat, de vegades agut.

Vaig començar a riure i ells també. Ara tots érem còmplices del joc. Tot va durar uns instants més, fins que, a un dels infants, se li va escapar de dins de la camisa una cigala enorme.

El secret va ser descobert, l'estrany soroll era el cant picat de diverses cigales. Tots vam deixar anar les riallades i alhora els altres infants van alliberar les seves cigales. En veure's lliures, aquestes cuques—que a la selva es crien bastant grans, per cert—es van escapar volant apressades pels forats dels taulons. I van continuar cantant, jo crec que més de gust, des de la capçada dels arbres.

Sota la calor feixuga i espessa de la Selva Lacandona i acompanyats pel cant estrident de les cigales, amb el xiscle dels simis saraguats i l'escàndol d'un munt d'ocells diferents, vam sortir a jugar a l'ombra dels arbres.

Horacio Albalat



Joc i identitat

Poques vegades donem a les joguines la importància que es mereixen i oblidem un dels mitjans més efectius com a transmissores de costums, coneixements, hàbits, tradicions, història i, al capdavall, de cultura.

Com que les joguines són els primers objectes amb els quals els nens es relacionen, a partir

d'elles es formaran una primera idea del medi on viuen.

El joc és la manera natural que tenim d'aprendre i les joguines són les eines del joc. A través d'elles s'experimenta, s'aprèn, es prova.

Des de sempre, els nens han sabut fabricar-se les joguines amb els elements més senzills, i completen amb la imaginació allò que la forma potser amb prou feines suggereix. Des de sempre els adults hem ajudat els infants a construir joguines, i aquesta convivència és tan important com la joguina mateixa. Des de sempre els artesans de cada medi sociocultural han fabricat joguines que responien a les seves necessitats; han estat un mitjà d'expressió, un vehicle amb el passat i la història, una eina per comprendre el present i una preparació per al futur.

Vivim en un moment en què els mitjans massius de comunicació i la publicitat influeixen poderosament en la formació de l'opinió, el gust, els costums, etc. Les joguines no són estranyes a aquest fenomen. La mateixa joguina

és llançada per la gran indústria multinacional a tot el món per una publicitat contundent que crea la necessitat de consumir-la.

Actualment sentim que les joguines s'han integrat totalment a la societat de consum, i que encara no hem elaborat les defenses necessàries per neutralitzar l'efecte condicionador de la publicitat.

En molts casos la joguina promocionada és un factor de penetració cultural, d'homogeneïtzació de la cultura, de banalització de la violència, d'imposició d'altres patrons de vida, de manipulació de culpes amb els pares, de captació de futurs consumidors compulsius, etc., reflex, a més, de la societat on vivim.

Avui dia tenim la sensació que els infants ja no juguen lliurement al que escullen, perquè la publicitat i els mitjans massius de comunicació ja han escollit abans que ells i els diuen què cal comprar, a què han de jugar i com ho han de fer.

Quan ens posem a pensar en això, se'ns acudeix que aquests mitjans de comunicació són els culpables d'aquesta manipulació; i ens

agafa un cert desànim davant del seu poder de persuasió. Però hi ha una manera de neutralitzar-ne els efectes predadors, i és oferint millors opcions.

Som nosaltres, els adults, els pares, els mestres, els que hem de proposar i estimular amb opcions de joc i joguines més creatives i divertides que les que proposa la publicitat consumista. I aquestes opcions més creatives que qualsevol joguina de moda van ser inventades fa molt de temps. Són coses com disfressar-se, jugar amb terra, fer volar un estel, clavar unes fustes per construir una cabana, fer menjars amb fang i fulles del jardí, construir un carret amb una capsa de sabates, plantar una tenda amb una flassada, vestir una nina amb trossos de tela, jugar amb baldufes i bales, enfil·lar-se als arbres, etc.

Un altre ingredient, no ho oblidem, i que serà el que més recordarà un infant d'un adult, no serà la qualitat de la joguina que li comprarem, sinó la qualitat del temps que compartirem amb ells.



Vaixells fets amb clofolles.

Conversa amb Jordi Cots

Els drets dels infants

Puri Biniès

Amb Jordi Cots, secretari de la Comissió de la Infància de Justícia i Pau, és impossible parlar només de lleis. De seguida traspasa els textos jurídics per cercar el vessant humà,

aquell vessant que incideix de ple i a diari en la felicitat i infelicitat dels infants. I és que Jordi Cots és un apassionat de la infància. Cofundador de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, abandonà la carrera d'advocat després de dotze anys d'exercici per dedicar-se professionalment a la seva passió: per fer de mestre. Però les lleis no se les ha acabat de treure mai de sobre. Per això va escriure aquella tesi doctoral entorn dels drets dels infants. Per això, també, aquesta conversa respecte al marc legal que configura, avui dia, no solament la protecció de la infància sinó també, i sobretot, els seus drets reconeguts.

INFÀNCIA: *Què és el que aporta a la infància aquesta Convenció de les Nacions Unides?*

JORDI COTS: En l'àmbit legislatiu la Convenció és un text jurídic vinculant, capaç d'obligar, un text que obliga els estats a adequar les seves lleis, els seus reglaments. Té, per tant, molta més força que una declaració de principis. La Declaració dels drets de l'infant, del 1959, tenia força moral

però no jurídica. Amb la Convenció aprovada el 20 de novembre de 1989, els principis generals es converteixen en dret positiu, un instrument vinculant internacionalment.

I: *Per quina raó s'ha trigat tant de temps a donar força jurídica a la Declaració dels drets fonamentals de l'infant?*

J. C.: Sempre s'ha dit que s'ha de protegir la infància, tothom hi està d'acord, però a l'hora de la veritat ningú sap ben bé com fer-ho. Redactar lleis sobre la infància costa molt. Jo crec que mai s'ha acabat de creure que l'infant és un subjecte de dret. Aleshores, si no hi ha un subjecte de dret no té sentit una llei. De totes maneres hem avançat; s'ha anat variant la concepció de la infància: primer només hi havia la infància per protegir, contra abusos, contra la falta d'escolaritat, contra la falta de salut, etc. Després la protecció va passar a ser un dret, i aquest canvi de matís és molt important: la protecció era un dret i, per tant, es podia exigir. L'últim pas que s'està fent, que encara no s'ha complert del tot, és que l'infant és plenament un subjecte de dret. Això la gent no s'ho acaba de creure, i no s'ho creu per una raó molt senzilla: no creu que l'infant val per ell mateix, que val pel que és ara i prou, amb el que és en aquest mateix moment. En general només es valora l'infant pel que serà. És imprescindible canviar aquesta concepció errònia per poder reconèixer plenament la infància com a subjecte de dret. Només llavors la llei té justificació. Les lleis existeixen, però sense que s'acabi socialment de creure això.

I: *I què és el que ressaltaria del text d'aquesta Convenció?*

J. C.: Per damunt de tot, el fet que confereix a l'infant drets civils i polítics, que abans eren inconcebibles. Això és el que fa l'infant subjecte de dret. Se li reconeix el dret d'opinió en tot allò que l'afecta, el dret d'expressió, la llibertat de pensament, de consciència i de religió, el dret a informar-se, a la protecció de la seva intimitat... També hi ha un altre avenç important en aquesta Convenció i és que el concepte de pàtria potestat, que significava un poder absolut sobre el fill, ha estat substituït pel de responsabilitat dels pares. Les lleis, d'altra banda, han anat concedint a infant i adolescents menors d'edat un major protagonisme, noves possibilitats: els nens poden fer actes amb conseqüència jurídica, un nen o una nena de dotze anys pot escollir, en cas de separació o divorci, entre anar a viure amb la mare o amb el pare; pot acceptar o refusar el fet de ser adoptat; pot ser testimoni, etc. Actualment hi ha una mena de gradació en aquest terreny que abans no existia, abans només hi havia el menor o el major d'edat.

I.: *I la societat, en general, coneix el text de la Convenció, el coneixen els infants, el coneixen els pares?*

J. C.: Malauradament no i precisament la Convenció especifica en un dels seus articles l'obligació dels estats de donar-la a conèixer. A França ha estat repartida per totes les escoles, però aquí només l'han distribuït fins ara humilment algunes ONG, però no els poders públics. És una tasca pendent que cal fer. D'altra banda hi ha alguns estaments que, a vegades, presenten resistències a la Convenció, com passa amb els mestres i els pares. Són estaments que diuen que es parla molt de drets, però poc de responsabilitat. I no és veritat, perquè el nen té dret a tenir responsabilitats, té dret a tenir deures i no els hi donen. Molts dels drets que recull la Convenció impliquen necessàriament unes responsabilitats, unes obligacions per part de l'infant. Així, tenir llibertat de pensament, de consciència, vol dir que has de pensar, que t'has de formular èticament la teva vida. Cal llegir la Convenció amb aquesta dimensió. Sobre el recel, la desconfiança de mestres i pares vers les declaracions dels drets dels infants, va haver-hi un jutge francès, Jean Chazal, que deia que davant d'aquesta objecció ell oposava l'actitud de dimitir i inhibir-se per part de molts adults davant de l'enfrontament amb els infants. Tot això fa trontollar, en definitiva, el concepte d'autoritat, un concepte que cal reconsiderar. Els infants, moltes vegades, l'únic que demanen és ser escoltats.

I.: *La nostra societat respecta l'infant?*



J. C.: Majoritàriament no, perquè no ha penetrat socialment encara la concepció de la infància com a ésser que val per ella mateixa, independentment de la seva edat, que val pel que és i prou, no pel que serà. I com més valgui per ella mateixa més serà alguna cosa en el futur. Els infants no tenen un lloc a la cultura, a la societat. Els adults continuen sense saber com tractar la infància. Hi ha una incapacitat social per tractar la infància amb naturalitat. La gent els pregunta el nom, l'edat, i ja no saben què més dir, però és que potser no cal dir res. Tot és molt més senzill del que sembla, tan senzill com saber escoltar, deixar-los enraonar, estar el seu costat. Es parla molt del respecte que han de tenir els infants als adults, però els mateixos adults poques vegades respecten els infants. En una cua, l'adult, pel fet de ser adult, es creu amb el dret de passar davant d'un nen que fa cua com ell. A mi mateix em va passar una anècdota prou significativa. Vaig ser convidat a una sessió temàtica amb el títol *El respecte dels infants*. Jo vaig interpretar que volien parlar del respecte que s'ha de tenir als infants i tots els altres tres ponents de la taula van interpretar absolutament el contrari...

I.: *Quin seria l'article de la Convenció dels drets de l'infant menys respectat als nostres països occidentals, teòricament desenvolupats?*

J. C.: Sembla clar que el que fa referència a la participació dels infants, que no sabem com afrontar-ho. Hi han hagut esforços importants, però no està resolt. Tot depèn moltíssim de l'actitud d'escoltar que tenen els grans, de la voluntat de crear petits organismes de participació des dels quals els infants es puguin expressar. Per exemple, als consells de districte hi ha consells de dones i consells de vells. Per què no hi ha consells d'infants? S'ha de començar per fer coses petites i sense enganyar els nens sobre el seu poder decisiu real, sense demagògia. Tot depèn de l'actitud amb què se'ls rebí. Els nens s'adonen perfectament de si t'hi enfrontes lleialment, si els faràs cas o no. Això ha de començar per coses petites i quotidianes.

En aquests moments està començant a funcionar una primera experiència en aquest sentit. Des de la Direcció General d'Atenció a la Infància s'ha creat un Consell Sectorial d'Infància, organisme assessor on són representades diferents ONG al servei de la infància i del qual formen part també un noi i una noia adolescents. Una de les primeres coses que ells van dir és que s'havia de canviar l'horari de reunió del Consell, perquè no hi podrien assistir si es continuaven fent en horari escolar. A França hi ha una bona experiència en consells municipals i això es podria traslladar aquí.

En Jordi Cots ens acabà parlant també de la nostra Llei general de protecció a la infància i l'adolescència, «una llei molt ben feta» redactada seguint les pautes marcades per la Convenció de les Nacions Unides. Una Llei que es concretarà properament en el seu desenvolupament reglamentari, «autèntica pedra de toc», segons Jordi Cots, del Dret amb majúscules.

Donada per concluda aquesta conversa, encara va haver-hi temps per a més d'una anècdota, com la d'aquell mestre de matemàtiques, el senyor Salvador, que feia riure els alumnes perquè els tenia «cortesies» com ara obrir la porta i deixar-los passar primer. Els alumnes no hi estaven pas acostumats, a aquest tracte respectuós provinent d'un adult. I parlant de respecte, també va haver-hi temps per al record d'un pedagog polonès, agnòstic, mort junt amb tots els seus alumnes en mans dels nazis, que va escriure l'emotiva i significativa declaració de drets que reproduïm.

Declaració dels drets de l'infant, de JANUSZ KORCKZAK

L'infant té dret a l'amor.

L'infant té dret al respecte.

L'infant té dret a gaudir de les millors condicions per créixer i desenvolupar-se.

L'infant té dret a viure en el present.

L'infant té dret a ser ell mateix.

L'infant té dret a l'error.

L'infant té dret a ser pres seriosament.

L'infant té dret a ser apreciat per allò que és.

L'infant té dret a desitjar, demanar, reclamar.

L'infant té dret a tenir secrets.

L'infant té dret a *una* mentida, *una* equivocació, *un* furt ocasional.

L'infant té dret que li respectin els béns i el pressupost.

L'infant té dret a l'educació.

L'infant té dret a resistir les influències educatives que entren en conflicte amb les seves creences.

L'infant té dret a protestar contra una injustícia.

L'infant té dret a un tribunal d'infants on ell pugui jutjar i ser jutjat pels seus iguals.

L'infant té dret a ser defensat davant d'un tribunal de justícia especialitzat en la infància.

L'infant té dret que li respectin la tristesa.

L'infant té dret de conversar íntimament amb Déu.

L'infant té dret a morir prematurament.

Carta dels drets de l'infant, bastida sobre textos del pedagog polonès Janusz Korczak (1878-1942) extret de la biografia de LIFTON, Betty Jean: Janusz Korczak. Le roi des enfants, París: Robert Laffont, S.A., 1989.

Saltar com i per què

Montserrat Bastardas

Fa anys que col·laboro amb la Dolors Canals, del Centre 0-3 de Barcelona —centre de desenvolupament humà del naixement fins als tres anys—, en un estudi sobre l'educació física amb infants d'escola bressol. L'aplicació pràctica d'aquest estudi a l'escola ha estat inclosa al nostre Projecte curricular.

Els inicis d'aquest treball es remunten al maig de 1990, quan vam observar, a les excursions, que la majoria dels infants de dos i tres anys tenien grans problemes per caminar quan els camins presentaven obstacles (pedres, desnivells, pendents, etc.). Com que aquests obstacles no existeixen al recinte de l'escola, aquests problemes no hi havien estat detectats. A més, aquest era un fet força generalitzat: per a la majoria dels infants,

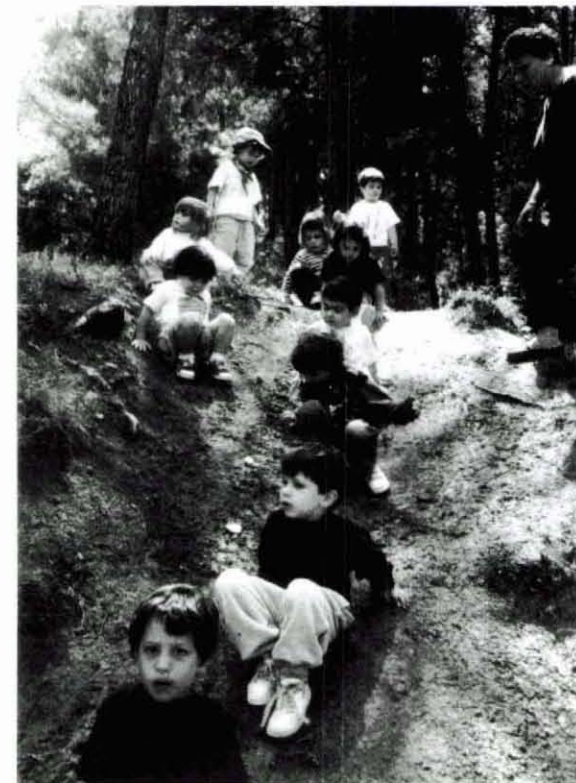
Sota l'acurada observació d'una activitat espontània dels infants emergeixen els paràmetres definidors d'una concepció pedagògica. En primer lloc cal remarcar el respecte i la valoració dels processos individuals d'aprenentatge. Un altre seria el paper del mestre com a facilitador del desenvolupament de cada infant. I, finalment, la descoberta del potencial que tenen els infants quan se'ls permet exercir-lo, sovint superior al que suposàriem. La descripció ens apropa a la realitat d'un treball de qualitat, on apareix un infant capacitat, per damunt del que dicten els prejudicis.

caminar en un o altre espai no tenia res en comú. A partir d'aquesta observació vaig començar a aprofundir el tema.

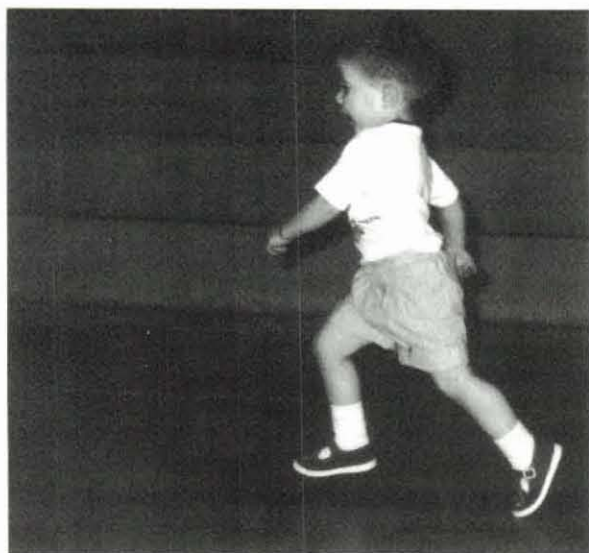
En primer lloc, per mitjà d'una enquesta passada a les famílies que en aquells moments teníem a l'escola, vaig constatar que els infants caminen

diàriament molt poc. Els dies festius n'hi ha que no caminen gens. D'altres caminen força estona, però per la ciutat, on el sòl no els presenta gaires dificultats. Els que sortien a la muntanya eren els que dominaven la situació a les nostres excursions. També vaig constatar que mentre uns pares o mares permetien als fills moure's amb molta llibertat, d'altres els impediaven sovint els moviments.

Això ens va portar a modificar els espais i



Nous reptes.



| Si tenen espai per córrer, corren.



| Descobrir...

materials dins de l'escola, amb elements adequats per reforçar tot tipus d'activitat física.

El meu treball com a coordinadora-secretària em possibilita fer un seguiment d'aquesta activitat en els diferents grups d'edat i veure quina és l'evolució general dels infants. També em permet saber quin és el material més adequat —adequat al grup, a algun infant en particular, a l'espai i el pressupost— i quin material és més útil per ajudar a progressar els infants, des dels més menuts fins als més grans.

Entre els principals objectius que cal tenir presents hi ha que l'infant gaudeixi de l'activitat física, lliure o proposada, tant individualment com amb la resta de companys. Ha d'aprendre a confiar i conèixer el seu cos i les possibilitats d'acció que li ofereix, de manera que mitjançant la superació dels obstacles pugui avançar. I també cal afavorir-los el desenvolupament global i personal.

Altres objectius per aconseguir són:

- Que puguin expressar per si sols les seqüències bàsiques de moviment: grimpar, caminar, córrer, saltar, empènyer, etc.
- Controlar el moviment del cos segons el moviment adequat a cada exercici, proposat o lliure.
- Precisar la sincronització entre braços i mans.
- Esforçar-se per aconseguir el que s'han proposat fer.
- Adonar-se de les accions que comporten perill.
- Reconèixer l'espai on actuen i familiaritzar-se amb els equipaments que tenen a l'abast.
- Saber esperar-se mentre els companys treballen en un equipament determinat.
- Fer participar les famílies en aquest treball.

Es podria explicar la metodologia que cal emprar en cadascuna de les diferents activitats, però totes tenen la mateixa filosofia de fons, que

consisteix a considerar l'infant com el protagonista del seu desenvolupament. L'infant expressa la seva necessitat de moviment amb plena autonomia i llibertat d'acció. Així descobreix què pot fer i què vol fer, aconsegueix superar els reptes que es proposa, i passa a buscar-ne de nous, que també supera, i progressa sempre que pot.

Els infants cada dia fan una sèrie d'activitats físiques espontànies. Cal preveure-les i proporcionar-los les mesures de seguretat i els equipaments necessaris per poder-les fer.

El mestre té un paper molt important: participa en l'activitat sense interferir directament en l'acció de l'infant. El mestre, en conèixer el moment evolutiu en què es troba l'infant, li organitza l'espai i li proporciona l'equipament necessari per tal que actuï segons el seu interès o la seva necessitat. Així tindrem, per exemple, barres i prestatges quan l'infant ja es desplaça i

necessita suports a la seva alçada per aixecar-se i avançar dret. En aquest cas l'infant aconseguirà aixecar-se tot sol per mirar al seu voltant des d'una altra perspectiva o per agafar algun objecte que l'adult haurà deixat com a ajuda i estímul. Així serà tot: l'adult com a suport estimulant, més que com a agent directe de l'acció de l'infant.

Algunes activitats no necessiten material, però sí unes condicions espacials determinades. Per exemple, si pretenem que els infants corrin, caldrà tenir un espai ampli i sense obstacles que els dificultarien la cursa. Si tenen força espai per córrer, correran.

En alguna activitat, l'adult pot provocar directament l'acció amb alguna proposta concreta, com és el cas d'una cursa on participin un grup d'infants junts.

Els procediments d'actuació del mestre són semblants en qualsevol activitat, però cadascuna amb matisos particulars. En general són els següents:

- Analitza quines són les necessitats de cada infant del grup.
- A partir de l'equipament del qual disposem o podem disposar a l'escola, precisa quina activitat poden fer i ho deixa a l'abast dels infants.
- Preveu tota mena de perills físics.
- Quan s'ha superat una acció, proporciona noves expectatives.
- Aprova l'acció de l'infant amb la mirada, aplaudint o bé amb la paraula, perquè l'infant se senti motivat a continuar provant.

Abans d'iniciar qualsevol activitat física, s'ha de procurar que els infants vagin vestits amb

Salts per a tots els gustos.

poca roba i que sigui còmoda, de manera que els permeti moure's lliurement. Cal que el calçat els permeti efectuar els moviments dels dits i que reforci la musculatura dels peus (un calçat de sola flexible o bé un bon mitjà a l'hivern i res quan faci bon temps). També cal que el clima no sigui ni massa fred ni massa calorós.

Salts amb infants de dos a tres anys

A l'infant d'aquesta edat, li agrada molt enfilar-se i saltar després. L'adult li ha de proporcionar els mitjans i la seguretat perquè pugui fer-ho sol. Si els infants no tenen els equipaments adequats per fer aquesta activitat, la faran igualment saltant des de qualsevol lloc, però amb el risc de fer-se mal. Els salts més fàcils i els que primer fan tots sols són els salts a favor de la gravetat. Són salts en els quals l'infant es deixa anar i la gravetat el fa caure, o bé són salts en què es combina la força muscular amb la gravetat.

L'efecte psicològic positiu per fer els salts és molt evident perquè tot salt provoca una resposta de goig i alegria.

Per preparar l'activitat hem de tenir present el següent:

- Es fa amb vuit nens mentre els altres són al pati. Quan els primers acaben, ho fem amb els altres infants del grup.
- Tots els infants del grup tenen més de dos anys, i alguns ja en tenen tres.
- Els adults presents som la mestra i jo.



- Com a material farem servir quatre blocs d'escuma de dimensions diverses: de 10, 20, 40 i 60 cm d'alçada i 50 cm d'amplada.
- Col·loquem els quatre blocs d'escuma recolzats a la paret en renglera, tocant l'un a l'altre, i per ordre del més baix al més alt. També hi posem un matalàs al davant.

Ens hem proposat que facin salts, però no els ho diem. Deixarem que saltin per si sols i no els ajudarem a fer-ho. Si els donem la mà per ajudar-los a saltar els desplaçem el centre de gravetat i perden l'equilibri i també el plaer i la satisfacció d'haver saltat sols. És preferible no pretendre grans salts, sinó elaborar un treball lent i progressar amb l'esforç individual de cada infant.

Els infants entren a la cambra i observen els mòduls. Uns, els més agosarats i decidits, prenen la iniciativa i fan una correguda fins al mòdul més baix. D'altres miren i observen la situació i d'altres es rebolquen sobre el matalàs,

però s'aixequen aviat. Algun infant comença a saltar; ho fa des del mòdul més baix. D'altres s'enfilen, puguen i baixen sense saltar. Al cap de poca estona són molts els que salten i cada un ho fa des d'on vol. Hi ha una nena que salta des del primer bloc, s'aixeca i ho fa des del segon. Això ho repeteix diverses vegades. Salta des del tercer, riu i marxa cap a un altre costat.

Són molts els que salten, cadascun des del nivell que vol o que creu que és l'adequat per a les seves possibilitats. Molts miren què fan els seus companys i els imiten o salten junts. Un nen intenta pujar pel costat del mòdul més alt i veu que no pot; ho intenta, s'esforça i al final s'enfila pel tercer, s'asseu al quart i es deixa anar.

Els salts són diversos. Des del nen que baixa de qualsevol dels blocs, fins als infants que fan un gran salt contra la gravetat o els que tímida-ment fan un salt just arran del mòdul.

L'activitat ha durat uns vint minuts. Hem acabat estirant-nos sobre el matalàs i fent jocs més relaxats.

La majoria dels infants han saltat superant les dificultats inicials. S'ho han passat molt bé. Hem observat un infant a qui no ha interessat fer cap salt i ni tan sols ho ha intentat. Potser ho farà en una altra sessió o quan deixem el material perquè en disposin lliurement i no tingui tants companys pel mig. El seguirem observant i compararem aquesta activitat amb les altres, si s'enfila a l'espallera o puja escales, o si salta a la plataforma de la classe.

Han interpretat les paraules «salto molt alt», «salta del petit».

Per mitjà de l'enregistrament en vídeo podem observar l'evolució dels salts. Hi ha infants



que han començat deixant-se anar i han acabat amb un salt contra la gravetat, mentre que d'altres han saltat sempre des del mateix mòdul, o bé s'han deixat anar en un salt projectil dirigint el cos vers un punt concret, o bé s'enlairen o bé dissimuladament intenten donar una empenta al company —que és quan intervé la mestra. Observem l'esforç que fan per pujar als blocs, per prendre la decisió de saltar i també les interrelacions que s'han establert entre companys, parlant del salt o fent-se els seus muntatges.

Posteriorment omplim la fitxa de seguiment individual d'alguns dels infants. Aquesta fitxa ens ajuda a fer el seguiment d'alguna de les activitats, com els salts, i ens permet observar que l'evolució sempre és positiva: el salt és per a l'infant un gran goig, quan s'ha superat per pròpia voluntat.

Moltes vegades fem fotografies o enregistraments en vídeo perquè les famílies vegin les activitats físiques dels seus fills. Se senten sorpresos i complaguts.

Després de dur a terme l'educació física a l'escola, constatem que els infants són molt més àgils, que puguen i baixen escales amb facilitat, que aconsegueixen tenir un bon estil a les curses del polisportiu, que l'equilibri sobrepasa les previsions, que podrien fer salts molt més grans, que a la vida pràctica tenen una millor autonomia, ja sigui a la muntanya, a la ciutat o a l'escola.

En general és una satisfacció seguir el progrés dels moviments dels infants en qualsevol de les activitats d'educació física.

Bibliografia

- BASSEDAS, Mercè: «La comunicació intencional durante los dos primeros años», dins de M. Moreno: *Ciencia, aprendizaje y comunicación*, Barcelona: Laia, 1988, pàg. 145-154.
- BINIÉS, Puri: «Infant 0-3. Conversa amb Dolors Canals», *Infància*, núm. 65, març-abril de 1992, pàg. 9-10.
- CANALS, Dolors: «Termoregulació», *Infància*, núm. 1, juliol-agost de 1981, pàg. 31-36.
- CANALS, Dolors: «Antropometria: programa per a la població infantil de Catalunya», *Infància*, núm. 7, juliol-agost de 1983, pàg. 37-41.
- CANALS, Dolors: *L'educació física: del naixement als tres anys*, Barcelona: Rosa Sensat, 1992.

Espai de joc al despatx de l'escola

Mercè Vilaró

Són petites accions les que contribueixen a fer escola, les que permeten generar una dinàmica positiva. Tot el que en compon la vida col·lectiva hi col·labora, tant les persones com els materials. La creació d'un espai al despatx va permetre que els infants, per parelles, de vegades en grups de tres, d'altres individualment, se n'apropiessin: uns per tenir intimitat i poder sentir-se sols; els altres, per compartir en petit grup una estona del dia.

Durant tretze anys he estat treballant com a mestra en els diferents grups d'infants, fins que ara fa tres anys vaig passar a treballar al despatx a la secretaria de l'escola bressol. Un dels principals objectius que em vaig marcar en començar aquesta nova feina va ser, d'entrada, conèixer tots els infants de l'escola i que ells em coneguessin. Però, a més a més, també vaig voler ser per a ells la Mercè del despatx, és a dir, una persona propera a qui podien anar a veure. Vaig intentar, doncs, que el funcionament de l'escola prenguéssin un aire d'integració i unitat i que la secretaria de l'escola no fos una persona llunyana i aliena, sinó que tots estiguéssim connectats.

Per aconseguir aquests objectius, primer de tot vaig proposar a l'equip anar de manera sistemàtica una estona diària a cada grup, aprofitant aquells moments que la feina m'ho permetia, i participar en activitats puntuals i en les festes que se celebren a l'escola. El que pretenia era que, de mica en mica, la meua presència no fos per als nens la d'una persona distant, sinó que veiessin que jo també era una amiga. En definitiva, volia transmetre'ls la idea que l'escola està formada per moltes persones que

fan tasques molt diverses i que totes treballem de manera coordinada per oferir-los una acollida agradable.

Per aquesta raó, aquest curs, en el moment de l'adaptació i en plantejar-se'm la col·laboració sistemàtica amb les mestres dels grups, se'm va ocórrer organitzar un espai de joc al despatx per aconseguir una relació més estreta amb els infants. D'aquesta manera sabrien que no solament sóc jo qui va als grups sinó que ells també podrien venir al despatx on treballa. La interacció, en aquest sentit, seria molt més àmplia.

Dit i fet

L'escola té dues plantes. A la primera hi ha els infants més petits, de 3 a 15 mesos, i a la planta baixa hi ha el despatx i els infants de 18 a 36 mesos repartits en tres grups. Bàsicament tinc la relació més estreta amb els infants d'aquests últims grups d'edat, per la seva proximitat física i pel seu grau d'autonomia.

Haig de reconèixer que crear aquest espai no va ser fàcil, perquè el despatx de l'escola és petit i no permet gaires filigranes. Primer no sabia gaire on situar-lo i tampoc no tenia gaire clar en què consistiria, perquè pensava que havia de ser un espai diferent als racons que hi ha als diferents grups. A més a més, havia de ser prou atractiu per als infants perquè hi volguessin venir a passar l'estona pel seu propi compte i amb



Gaudir observant-los i amb les seves converses.



Un nou espai per descobrir.

una total i lliure motivació personal. No es tractava d'obligar ningú, ans al contrari.

Així doncs vaig comprar una petita catifa, suficient per a dos o tres infants i que delimités l'espai del qual disposaven, i uns llibres. La catifa, la vaig col·locar en un lloc on jo podia veure-la bé des de la meua taula de treball. El fet que l'habitació sigui tan petita va fer que un armari em quedés mig tapat, però això no tenia importància, perquè l'essencial era que els infants descobriessin un nou espai, diferent, que també formava part de l'escola.

I vaig comprar uns llibres nous de trinca que acabaven de sortir al mercat i, per tant, eren diferents dels que hi havia a les classes. Vaig pensar que seria una novetat afegida a tot el que comportava aquella nova proposta de relació i activitat.

El primer dia que vaig instal·lar l'espai vaig anar a visitar els infants més grans per ensenyar-los els llibres i els vaig explicar que si els volien veure els trobarien al despatx. De fet, els llibres només eren l'ham que servia per captar-los l'interès per descobrir un nou espai, un espai on podien estar al mateix temps dos o tres infants com a màxim. El resultat és que a vegades han de fer torns per estar-hi, especialment quan les portes dels diferents grups estan obertes a primera hora del matí. Durant la resta del dia, a estones, vénen de dos en dos o de tres en tres i, esporàdicament, n'entra un. D'aquesta manera, en grups petits, tampoc no se senten estranys i sols.

L'espai del despatx, a més de servir perquè els nens puguin en petit grup mirar llibres, em permet escoltar i ajudar de manera més individua-



litzada aquell infant que ho necessita, per exemple en situacions puntuals durant l'adaptació. En aquests casos són les mestres mateixes i jo les que ens posem d'acord. Com a anècdota il·lustrativa voldria explicar el cas d'una nena de dos anys que durant l'adaptació no parlava amb ningú del seu grup. Un dia es va decidir a venir al despatx, es va asseure damunt la catifa i va agafar un llibre. Jo vaig fer veure que no la veia i després d'una estona va començar a mirar-lo i a parlar amb ella mateixa sobre el conte. A partir d'aquell dia ho va repetir diverses vegades i al cap de pocs dies es va atrevir a parlar amb la seva mestra i els companys.

Molts cops, però, els infants vénen de manera espontània, per trobar un espai d'intimitat per estar sols, o bé per parlar i estar tranquil·lament

| *Un espai d'intimitat.*

amb mi o amb algun company sense la interferència de ningú més. Moltes vegades sóc jo mateixa qui passo pels grups i proposo a algun dels infants que vingui amb mi a mirar llibres o imatges. En general estic satisfeta de l'èxit que té, encara que hi ha dies amb més concurrència que d'altres.

En aquesta relació dels infants amb el despatx hi ha un pacte implícit: els llibres són tots seus i han d'aprendre a respectar-los i a guardar-los; la resta de les coses són de la Mercè. D'aquesta manera, de mica en mica també aprenen que hi ha coses que poden mirar i tocar i d'altres que no.

El que n'he après

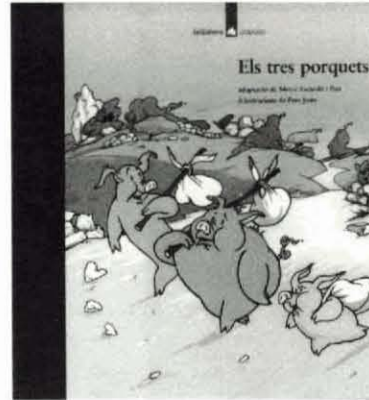
Aquesta experiència ha estat molt positiva i m'ha donat la possibilitat de tenir una relació molt estreta amb els infants. M'ha permès col·laborar amb les mestres i oferir als infants l'oportunitat de sentir-se bé en un ambient relaxat i tranquil. En les estones en què fruïem tots sols de l'espai del despatx m'he limitat a observar-los, i això m'ha donat la possibilitat de gaudir de la seva presència i de les seves converses, sempre interessants. Ells han après què s'hi pot trobar, al despatx de la Mercè i jo he après una mica més sobre ells.

L'estreta relació i el coneixement per part meua de cada un dels infants s'ha reflectit en el parlar amb les famílies. He comprovat que el coneixement individual de l'infant per un membre de l'equip diferent de les mestres del seu grup ha donat a les famílies una sensació de seguretat que ha repercutit de manera positiva en la seva confiança en l'escola.

La resta de l'equip, en les diferents valoracions que n'han fet, consideren l'experiència molt interessant i, en conseqüència, aquest «espai de joc» de relació i d'intimitat quedarà en el despatx com un element més de l'escola. Cada escola, cada secretària, pot fer la proposta que consideri més adequada i interessant per als infants. Nosaltres hem articulat la dels llibres, però el més important és l'acolliment dels nens i les nenes amb algun material els que desvetlli l'interès per la descoberta. Personalment he de confessar que val la pena.



Carta de l'Àngels, que fa de parvulista a la Garriga, a en Joaquim, que és el mestre del parvulari de Breda



Resposta d'en Joaquim a la carta de l'Àngels

Estimat Joaquim,

La darrera vegada que ens vàrem veure vam tenir una llarga conversa sobre llibres. (Els de casa ja se'n riuen, de tu i de mi, perquè diuen que, quan saben que ens hem de veure, hi ha juguesques per veure qui endevina de què parlarem; diuen que sempre guanya el que aposta que el tema anirà de llibres i d'infants. No sé a què ve tot això, oi?)

Bé, anem per feina que és tard i vol ploure. El que jo et volia dir amb aquestes quatre ratlles és que fa uns dies vaig tenir a les mans un llibre que contenia una molt bona adaptació de la rondalla dels tres porquets. El text en qüestió és una bona guia, tant per a aquells que acostumen a repassar-se primer la rondalla per poder-la explicar després mentre comenten les il·lus-

tracions, com per als que prefereixen difondre-la mitjançant la lectura en veu alta. Però és especialment útil per als qui, com tu i com jo, preferim la narració de viva veu i ara veuràs per què: la presència d'aquesta versió permet llançar-se a explicar amb seguretat la rondalla en qüestió i abandonar, d'una vegada i per sempre, aquella altra, falsament moralitzant, tan i tan narrada, la responsabilitat de la qual recau damunt de Walt Disney i la seva factoria.

Teva,

Àngels

Els tres porquets, Barcelona: La Galera, 1995, adaptació de Mercè Escardó, il·lustració de Pere Joan.

Estimada Àngels,

Ja que tu m'has escrit recomanant-me la nova versió dels tres porquets —per cert, excel·lent— jo no vull ser menys i et suggeriré una altra bona adaptació: es tracta de la rondalla de Ton i Guida. Permet-me que et digui que, en aquest cas, si el text fa de bon seguir, les il·lustracions fan també de molt bon mirar: jo i tots els nens i nenes del grup ens l'hem passada la mar de malament imaginant que ens perdiem en un bosc ple d'arbres que tenien unes branques com les que hi ha representades a certes pàgines del llibre...; també haig de dir que ens l'hem passada la mar de bé mirant la bruixa i els seus potets i untets! Per cert, la seva cuina ens ha fet morir d'autèntic i deliciós fàstic!!!

Teu,

Joaquim

Ton i Guida, Barcelona: La Galera, 1995, adaptació d'Elisabet Abeyà, il·lustracions de Cristina Losantos.

Tantàgora

Els titelles

Maria Torruella

El titella em permet connectar amb el món de l'infant. A través meu pot crear un clima càlid i motivador al grup. En general, els confecciono per tal que puguin adequar-se a les necessitats dels nens (petits, grans, de molts colors, distints personatges d'un conte...) tant per la diversitat com quan els manipulo.

Hi ha titelles que em serveixen per dialogar en moments puntuals del dia. Per exemple, anunciar el bon dia:

Hola! ... (dic el nom del grup).
Quin dia més clar!, esteu tots ben desperts!
Doncs, la, ra, la, ra, la.

I el titella desapareix.
N'hi ha d'altres que em serveixen per cridar l'atenció abans d'iniciar una activitat, o bé per

Els titelles han viscut la trama de grans gestes; apropiaven la història i descrivien el món quotidià de cada època. Transmeten cultura. La seva versatilitat permet establir una harmoniosa comunicació entre el real i l'imaginari. Això els converteix en un valuós instrument per al parvulari. L'autora n'apropa l'ús en aquest context, amb situacions i formalitats, fins a com els infants s'expressen a través de la seva màgia.

crear una estona agradable, on la sorpresa i l'encanteri siguin els protagonistes. És sorprenent veure com alguns nens es queden bocabadats.

També en tenim per explicar i representar contes o per ser manipulats lliurement pels infants entorn del teatri o l'espai específic on es du a terme aquesta activitat.

D'altra banda, és important tenir un tipus de titelles que després els nens puguin manipular. També es poden confeccionar a classe, però cal usar tècniques molt simples i alhora sofertes, per tal que en fer-los servir no es trenquin.

Les activitats que es poden realitzar amb els titelles són molt diverses. En algunes la iniciativa parteix dels infants. A d'altres sóc jo qui ho inicia. En línies generals distingeixo la conversa i el conte, d'una banda, de l'espai dels titelles, de l'altra

La conversa i el conte

L'estona de la conversa és molt adequada per fer-hi sortir un titella. No cal que parli amb tots els infants, sinó que el principal objectiu és establir un diàleg afectuós entre els nens i la mestra.

Distingeixo dos tipus de conversa quan faig ús dels titelles: una, quan el diàleg és dirigit per la mestra i l'altra, quan són els infants que, dividits en petits grups, creen el seu propi context lingüístic. En el primer cas, només intervenen un o dos titelles i, en el segon, cada nen disposa d'un titella o personatge. Quan la mestra dirigeix el diàleg l'objectiu central és el goig de parlar un per un. També és una manera d'assajar el torn de paraula i aprendre a escoltar.

Els motius de la conversa poden ser diversos: una festa, el cap de setmana, l'entorn familiar, la televisió, etc. Cadascú explica el que vol, fruit de la seva experiència quotidiana, ja sigui de casa o de l'escola. Hi ha nens que es limiten a repetir el que diu el seu company, però a poc a poc aprenen a explicar les pròpies vivències.



Mirem dues maneres possibles d'actuar durant la conversa amb nens de tres anys, però que també es pot fer amb nens més petits: en primer lloc amb el nom per tema i en segon lloc sobre les joguines.

Tots estem asseguts en rotllana i s'ha creat un ambient d'expectació (és important preparar l'aparició del titella, com un moment «màgic»). De sobte apareix en Quico. Molt ben vestit. Diu el seu nom i saluda tots els nens. Tot seguit me'l miro i em dirigeixo a un nen, després a un altre, i els pregunto el nom per mitjà del personatge que aquell dia he escollit. També es pot preguntar el nom del nen del costat o del davant, però sempre el titella s'ha de mantenir quiet, de cara l'infant a qui pregunta i no desplaçar-lo fins que hagi respost. Per això és important que la mestra també estigui asseguda al terra mentre mou el titella i que miri atentament l'infant al qual es dirigeix.

El segon tipus de conversa amb els titelles es

produceix en una situació on cada nen té un titella i per parelles o petits grups els fan moure i parlar. Primer reparteixo els diferents personatges que al llarg d'un mes i mig he presentat. Els nens ja coneixen el nom de cadascun i fins i tot alguna característica. Per exemple, el cavall Boquet (nom que li van posar ells) un dia es va trobar el dimoni Banyetes i es van fer tan amics que, sempre que en Boquet es feia una ferida per la muntanya de tant trotar, en Banyetes sortia a curar-lo així que el sentia gemegar.

Així els infants poden establir un petit diàleg amb els companys. N'hi ha que parlen sols amb el seu titella, o que se'l queden mirant, però també n'hi ha d'altres que inventen petites històries.

Explicar contes als infants és encisador i cal tenir cura d'aquest altre moment —diferent de la conversa— perquè el conte constitueix un dels elements més rics de l'educació infantil. Ajuda a estructurar el pensament, amplia el

procés cognitiu (vocabulari, significat, etc.), cultiva la imaginació i els obre nous canals al desenvolupament global. Cal saber escollir el conte. D'entre els tradicionals n'hi ha de molt adequats per explicar-los amb titelles perquè contenen una estructura senzilla. Sobretot, perquè tenen un gran bagatge sociocultural en què el nen sovint es pot sentir reflectit com un dels protagonistes. Hi passen coses com les que els passen en la vida real.

Primer explico el conte escollit diverses vegades, abans d'escenificar-lo. La repetició de la narració és necessària amb infants petits, com saber buscar el moment idoni dedicat a «l'hora del conte».

El primer dia que es fa l'escenificació del conte amb els titelles és important crear un ambient expectant al lloc de l'espectacle. Es prepara un escenari (un guinyol gran i si pot ser il·luminat amb focus) i un públic format per nens d'un o més grups.

Els titelles, llavors, donen lloc a l'art dramàtic i és com adquireixen el veritable sentit. Si el



titella m'ajuda a entrar d'una manera plaent al món del nens, quan puc explicar el conte amb diferents personatges potencio la capacitat perceptiva, la comprensió, el llenguatge i el que

més endavant donarà lloc a iniciar el joc en el racó dels titelles.

L'espai dels titelles

Quan els nens ja coneixen bé els diferents personatges del conte perquè l'han vist escenificat més d'una vegada, els titelles passen a formar part de l'espai de joc que anomenen el racó dels titelles.

Aquest racó s'inicia un cop els infants han tingut experiència en la manipulació i ús significatiu dels titelles. L'espai pot ser delimitat amb un guinyol o una taula decorada amb mocadors, damunt dels quals es pot preparar un petit escenari. El guinyol pot ser plegable. Així, quan s'acaba el joc, el racó queda lliure. I permet tancar l'espai com si fos una caseta per on els nens es poden moure, on es poden distribuir els titelles com vulguin —si es disposa d'una tauleta a dins millor— i organitzar-se el racó dels titelles.

Aquest racó pot funcionar cada dia. En tot cas està clar que no és un lloc on vagin uns quants nens a explicar un conte perquè uns altres l'escoltin, sinó que els quatre o cinc infants que formen el grup ja saben qui són els personatges, com els del conte del Patufet. Els infants poden compartir la ficció —text narratiu—, organitzar-se —repartir els diferents personatges—, interaccionar i, el més important de tot, crear el seu conte. És a dir, poden canviar les seqüències, reincidir només en un fragment, variar diàlegs fent referència al que ells farien, etc. Per exemple, un dia vaig veure com els que jugaven amb els titelles del conte del Patufet s'havien estirat a terra com si dormissin, amb el

titella de la mare d'en Patufet, el pare i en Patufet agafats. Però també poden explicar el conte de forma ordenada, amb un començament i un final. Utilitzen el seu propi vocabulari i l'amplien, introdueixen frases fetes pròpies del conte, cançons, etc.

Jugar a explicar contes amb titelles constitueix un tipus de joc simbòlic a partir del qual l'infant fa un procés d'aprenentatge.

Aquest procés està format per un conjunt de factors que s'interrelacionen. Per exemple, el nen ha de saber a qui representa i què fa el seu titella. D'una banda, intervé l'esquema cognitiu d'identitat (l'infant s'identifica amb el personatge) i, de l'altra, la capacitat perceptiva (com mou el titella, se'l mira, el toca, etc.).

La manipulació dels titelles activa una sèrie d'estímul perceptius que, amb el llenguatge simbòlic, contribueixen al desenvolupament de les capacitats cognitives.

Un punt interessant és que l'aprenentatge es desenvolupa de manera col·lectiva. El coneixement del conte és una condició necessària per participar en el joc. Aquesta participació requereix que l'infant comparteixi aquest coneixement amb els altres nens i que interactuï.

L'infant, a partir del joc manipulatiu i de ficció, aprèn a expressar-se amb coherència, memoritzar i ordenar les seqüències del conte. Un nen del grup aprèn de l'altre perquè s'han d'escoltar, dir coses, repartir-se els personatges, i sobretot s'han de posar d'acord. És per mitjà de la interacció, que es du a terme això que sembla tan complex. Per això no sempre és fàcil i a vegades cal la intervenció de l'adult.

Caixes sorpresa

Segur que aquest escrit
m'eixirà a trompicons,]
perquè és a trompicons
com em sent ara.]
Amb la il·lusió
espurnejant de novetats.]
Amb el cor lleuger.
Amb la calor incerta
d'estar emocionada.]

Els tretze baguls de Joan Tabique

Fa uns dies, tot seguint el consell de la meua amiga Roser, vaig visitar a Barcelona l'exposició de Joan Tabique: *Así paseo yo*. Consistia fonamentalment a admirar tretze baguls grans i misteriosos amb llurs continguts estranys i suggerents.

Baguls amb pols, amb palla, amb canyella, amb paraules o muts. Baguls encadenats, il·luminats, mullats, xerraires o plujosos. Baguls amb grills en la nit, amb marietes de llum, amb estrelles de mar. Baguls amb fonts, amb tel·lèfons, amb televisors...

Una sala en la penombra. Un silenci tallat per

Què hi ha a dins? Emoció... Sorpresa! Compartim amb els infants la joia davant de les coses boniques, pedres, petxines, colors, llum, olor de canyella. Els apropa a un coneixement estètic i emocional, pel qual adquireixen i generen cultura. Educar els infants apareix com un procés dinàmic, en el qual la família i l'escola comparteixen un projecte.

les rialles i les exclamacions de sorpresa del públic bocabadat. Una imaginació lluminosa, carregada de somnis, de records, de jocs... I tan provoca-

dora, que ací estic obligada a contar-ho, a tornar-ho a la vida i, probablement, a conservar-ho per sempre.

Em va tocar aquell ressort secret pel qual tota la meua vida m'han agradat les caixes, els baguls, les caixetes, els calaixos i qualsevol got o contenidor. I un altre ressort: el de replegar coses per omplir-los, aquelles coses que m'interessen, que m'impacten, que m'agrada veure, oldre o trastejar. Em va tocar també el punt de la sorpresa, d'allò imaginari, de l'absurd, de l'humor, de la perplexitat, de l'admiració. I el de la curiositat, és clar. I el de l'amor per les coses belles. I el d'obrir camins a les coses noves, a l'invent imparable, a l'aventura.

I quan una se sent travessada per tants dits invisibles que li toquen la porta, no pot més que

impressionar-se, com m'ha passat en aquesta ocasió, en què se m'ha refrescat la memòria i m'ha fet recordar un escrit preciós de Francesco Tonucci, que reposava en la meua carpeta de les «coses que s'ho valen», que desentpolses ara per tornar a gaudir (també parla de caixes, al cap i a la fi baguls menudets):

Jocs meravellosos

Les caixes de medicaments que mon pare, infermer, em portava, foren amb diferència la joguina més important, quasi única de la meua infantesa. No fa molt més de deu anys vaig construir (per a mi) un teatre de titelles dins d'una caixa de cigars, amb personatges que tenien (i tenen) el cap fet amb ossos de cireres.

Però, per què la caixa?

La caixa és semblant a l'argila, la qual és absolutament la joguina més bella. L'argila no és res i pot convertir-se en tot; la caixa ha estat alguna cosa, però pot convertir-se en quasi tot. La caixa, certament és menys dútil i malejable que l'argila i fins i tot que el paper cartró que la forma, però té d'altres característiques que li poden donar un valor particular. La caixa té la

Mari Carmen Díez

seua pròpia forma i pot ser tant un contenidor com un mòdul per a la construcció. Però la caixa té una història pròpia, era caixa d'alguna cosa, contenia quelcom i ja ha acabat la seua funció, ja no serveix més i se l'ha rebutjada; per utilitzar-la novament cal saber oblidar aquesta història, descobrir el nou amb el vell, saber veure la caixa amb una nova mirada, com un objecte disponible per realitzar funcions noves, per assumir nous significats.

Aquest em sembla que seria el primer aspecte rellevant de l'activitat que aquí es proposa i s'il·lustra: educar per a la creativitat, entesa com la capacitat de rompre esquemes, de desmuntar i tornar a muntar significats; educar per a la «reutilització», la qual cosa, junt al seu significat econòmic obvi, en té un altre de cognitiu, per a nosaltres sense dubte més important que el primer.

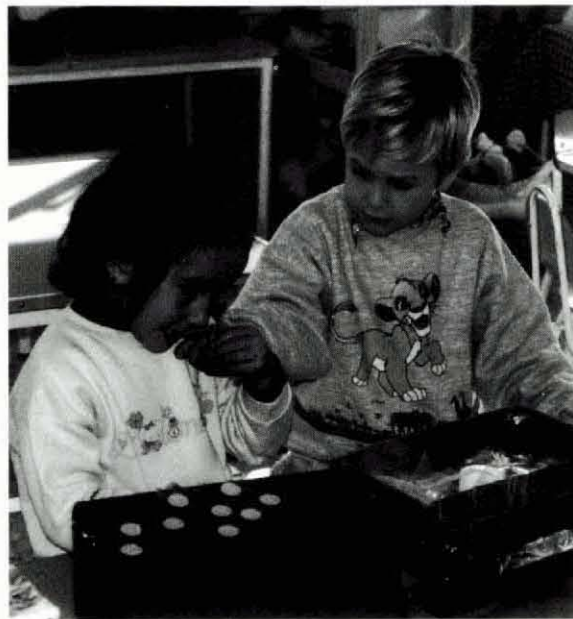
FRANCESCO TONUCCI

Caixes sorpresa

Així que, tot buscant deixar lliure la creativitat i tots els enllaços cognitius i comunicatius possibles, he iniciat aquest treball de confecció de «caixes sorpresa», les quals convertiran sens dubte la meua classe en un magatzem que ens donarà, espere, moltes satisfaccions, molts aprenentatges i un bon malbaratament d'imaginació. A més de convèncer-nos de com és de bo pertànyer a un grup i poder dedicar-se, vora els amics, a tants esdeveniments estrafolaris i divertits.

Les idees m'aplegaven com una allau i me les apuntava de qualsevol manera, a l'exposició, pel carrer, al tren de tornada... En arribar, em vaig dedicar a contar-li a tot el món el que havia vist, i

tan vivament vaig transmetre el meu entusiasme que vaig contagiar-ho a uns quants companys, pares dels xiquets... que es van posar a inventar pels descosits. La Tere em donà diverses caixes iguals de color violeta que havia portat el pare de Pablo. Susana comprà la primera tanda de materials i fou nomenada ajudant tècnica de primera categoria. El pare de Maria es va endur una de les caixes per plasmar-hi una idea ràpida que li havia acudit en contar-li el projecte...



En fi, que començarem. *La primera* caixa era folrada de cartolina verda per dintre i tenia quatre animalets de fusta incrustats en peces de plastilina verda. Era una xicoteta granja, plena de boles de paper de seda i de trossets de papers verds de tota mena que tenia a l'abast: cel·lofana, pinotxo, metal·litzat, xarol, cartolina, seda, etc.

Els animals foren triats tot pensant en les preferències d'aquest grup de xiquets:

- Un cavall marró com Lupita, l'egua d'Oscar;
- Un gos com Curra, la gossa d'Alba;
- Un conill com els que cria el iaio de Carla;
- I un porc, que a tots els fa riure (no sé gaire bé per què).

No deixaven d'obrir-la i de tancar-la, de canviar de lloc els animals, de grapejar els papers.

La segona caixa era folrada de teles brillants i plena de retalls menuts de teles precioses. Els portaren fa uns dies Ada i Maria V. Les preniën, les esteniën a la taula, se les passaven per la cara...

La tercera tenia al fons cent grams de canyella. En obrir-la tots deien: «És arena», fins que Marta s'adonà que olia a «arròs amb llet», i algú digué que era canyella. Quedàrem que es podria ficar un dit i tastar-la cada vegada que volguérem. De vesprada Andrea va clavar les dues mans, s'hi va rellepar bé, i després va intentar netejar-se en el jersei, el qual va quedar fet una pena.

La quarta caixa tenia tres quilos de pedretes de colors (de les de peixeres) i un calidoscopi d'aigua en forma de T. Vaja impressió! Hi havia cua. Mentre uns miraven (de vegades amb els ulls tancats, perquè encara no saben fer l'ullet), d'altres esfonsaven les mans en les pedres i deien: «Que fresquetes estan!».

D'altres les llençaven a grapats i cridaven: «És dineret, som rics!». Hi havia qui agafava un bon muntó i se n'anava a una taula a veure-les, a classificar-les per colors, a posar-les en fila, o a fer-ne dibuixos.

La cinquena té un perolet d'alumini i un quart de quilo de cadascuna d'aquests quatre tipus de mongetes:

- Fesols blancs menuts,
- Fesols blancs de fabada,
- Fesols de confit,
- Fesols vermells,
- Garrafó (o bajoca de la *peladilla*).

Encara no sé què en faran, perquè els la presentaré demà.

En «el taller» (l'oficina de Susana), hom prepara una altra caixa, que serà «la nit». L'ha folrada de vellut negre i li ha pegat estrelletes fluorescents, adhesius brillants i lluentons. És molt bonica, segur que els encisarà. Quan s'asseque la portarem a classe.

Les següents seran:

- Una amb uns quants espills de diferents formes, quatre parells d'ulleres de sol com més rares millor i un cartell que diga: «ja, ja, ja». Espere que Javi se senta al·ludit, i que es divertescuen bastant en veure's als miralls.
- Una altra amb botelles de colònia buides, per desenroscar i oldre les restes dels perfums.
- Una altra amb llurs noms i fotos de carnet en unes cassets.
- Una altra amb sonalls, xiulets, campanes, cascavells i altres objectes que sonen.
- Una altra amb coses de la mar: petxines, caragoles...
- Una altra plena de fulles seques i una branca d'arbre pelada («la tardor»).
- Una altra amb una lupa i retalls d'il·lustracions o fotos molt petites.
- Una altra amb uns prismàtics (si els aconseguisc).
- Una altra amb dues llanternes, un colador i un embut...

Cadascuna té per darrere unes idees prèvies (meues), unes hipòtesis del que els xiquets descobriran, pensaran, diran o gaudiran, però en tots els casos estic segura que em quedaré curta, perquè ells faran molt més del que jo imagine. O diferent, que per a això és l'invent, per inventar i no per repetir pautes o respondre expectatives alienes. La realitat a trossets i posada en les caixes. I ells per acudir lliurement i fer el que els sembla.

Se'ns oblida

Després d'aquesta explosió de sensacions que tant necessitava comunicar, m'ature a pensar un poquet el que està passant, i compare caixes d'ara amb el «tresor» que em regalaren les meues ties quan era menuda, amb la col·lecció de botons, amb els cromos, les calcomanies i amb tantes altres coses que, aportades a l'ambient de la classe, han donat plaer i amplària al meu marinatge pedagògic.

El cas és compartir amb els infants la joia davant de les coses boniques. Ells entren en la cultura, en l'estètica, en la valoració de la bellesa obrint-se pas entre les pedres brillants, les petxines de la platja o els reflexos de les làmpades de la iaia. Arrecerats o contagiats pels altres, de vegades, o tot sols, emprant com a arma la seua insaciable set de plaer i de saber.

Per què no els acompanyem en la seua recerca? Per què no pugem al seu carro i gaudim una altra vegada amb ells l'experiència del coneixement?

Ja ho deia M. Montessori amb tot allò de l'educació sensorial, i Decroly amb allò de mi-

rar què hi ha amagat en la butxaca d'un xiquet. Ho digué també Piaget amb la seua coneguda frase «Tot acte intel·ligent ha estat abans conducta motora» fins i tot ho diu el nostre seny quan envoltam l'infant, des de ben aviat, amb coses per tocar, per olorar, per escoltar, per jugar...



Malgrat tot, se'ns oblida. Ens omplim de paraules i de complicacions, i se'ns oblida el valor de les coses menudes, de la força imparable d'acumular bellesa en el nostre interior per fer-la servir quan ens calga.

De moment, a més d'estar passant-ho molt bé amb això de les caixes, he aconseguit un avantatge addicional: la meua classe fa olor de canyella.

Com a postdata

Durant el poc temps que portem envaïts per les caixes-sorpresa, veig que les activitats i el bon ambient han crescut dia rere dia. Tant és així que em costa fer aquest petit resum il·lustratiu.

Els xiquets han manipulat una i mil vegades les caixes i llurs continguts, amb tots els avantatges que això comporta tant en l'educació dels sentits com en una adquisició plaent de les habilitats motores i d'una apreciació progressiva de l'estètica dels objectes.

- Han tocat paper, tela, pedres; coses dures, blanetes; grosses, primes; suaus, rugoses; «fredes» (així nomenem ells el tacte de les pedres i dels fesols).
- Han olorat colònia, fulles, pega, canyella (que també han tastat).
- Han sentit els sons de les boletes, de les pedres, dels llegums, dels sonalls, dels xiulets, dels cascavells...
- Han vist formes diverses, brillantors, coses xicotetes (amb la lupa) i grans (amb els prismàtics).
- Han jugat amb la llum i les ombres (llanternes, espills...).
- Han decorat i han fruit construint les seues

cases (amb el nom i la foto). Hi han afegit les claus, les culleretes, els adhesius...

- Han estat manejant i nomenant colors: amb les pedres de peixera, amb el color violeta de les caixes, amb el vellut negre de la caixa de la nit, amb els fesols: marró clar i fosc...
- Han treballat les nocions: de quantitat: molt, poc, un, cap, el nombre de caixes; de pes: les caixes de mongetes i les pedres pesen molt, la de la granja «regular», la de la nit, poc; de mida: moltes caixes iguals, una de més gran, les teles són de diversos tamanys i formes; i altres: obert/tancat, pertinença a un conjunt...
- Han classificat, ordenat, comparat, relacionat, comptat, recordat. Han fet hipòtesis, les han verificat, les han compartit...
- Han explicat a casa allò de les caixes sorpresa, ho conten a la gent que entra a la classe, ho parlen entre ells, els fa comentar esdeveniments i objectes viscuts, o que desitgen viure...
- Han començat a interessar-se pels seus noms, s'han autoavaluat en les fotos que han situat «amagades» en les casetes.
- Han valorat els companys i han lloat mútuament els seus productes (o plàstics, en la de les cases, o de classificació, joc...)
- S'ha creat una complicitat en el grup molt interessant. Tenen la sensació de tenir junts un secret, un tresor, quelcom molt bonic, i de què cal tenir cura. Açò ha facilitat un ambient de novetat i de diversió al grup.
- La resta de l'escola ha vingut a visitar la nostra col·lecció de caixes sorpresa, la qual cosa els ha obert la gana d'iniciar noves col·leccions en llurs aules.
- A més a més, crec que ens ha despertat a tots

desig de recollir coses boniques, de col·leccionar-les, de compartir-les, d'aprofitar-les i, a la fi, d'inventar-nos noves formes de gaudir la realitat que ens envolta.

Altres caixes que han aplegat

- Rubén porta una caixeta de sabates ben folrada amb un paper brillant ple de pollets. Dins hi ha un cavall de balanç molt bonic.
- Alba L. porta una altra caixa amb el folre violeta i un bon muntó de purpurina i estrelles, col·locades per ella mateixa, segons conta. Dintre... hi ha cromos!
- Marisa V. arriba amb la seua caixa de coloretos feta amb trossos de tebeos i altres historietes del gust de tots. Els ornaments són d'escuma de colors, i en obrir-la s'estiren tres fils i fan veure el rei Lleó, la Ventafocs i tota una colla que posa molt content a tothom. Aplaudim les tres caixes ben fort.
- Alba N. porta una caixa de boletes de vidre.
- Ignacio en porta una amb sabonets i una altra amb fòssils d'enclotxes de Guardamar.
- Laura una altra amb dinosaures de plàstic.
- Marina una amb anís (en herba i en boletes) i una altra amb joguets xicotius.
- Joel una amb un artefacte que surt disparat en obrir-la (no sabem si és cuc, serp o pallasso, però fa bastanta gràcia).
La classe dels Elefants ens ha invitat a veure llurs caixes noves: amb serradures, amb pintallavis, amb llepolies...
Tota l'escola és plena d'activitat «caixera»!
Que bonic!

L'evidència de la diferència

Per superar la impotència que sofrim pel fet de sentir-nos plens d'estereotips, de prejudicis i racisme en contra de la nostra voluntat, proposem desviar l'atenció dels «diferents» a totes les persones, sempre úniques i portadores d'una història personal i particular.

Elisabetta Nigris

Infants extrovertits i volutius, infants tímids i insegurs, infants que aprenen i es relacionen amb el món a través del cos i l'experiència sensorial i/o infants més reticents al contacte físic: infants anomenats «agressius» i els que es deixen dominar, etc. I encara més: pares aprensius i/o possessius, pares «refiats»; pares tímids i pares que et tracten ràpidament de tu; pares que «no veus mai», els que participen i els tafaners. Qui treballa en els serveis per als infants està acostumat des de sempre a treballar amb nens i adults molt diferents entre ells: d'una banda, infants que demanen ésser compresos i acceptats pel que són, que tenen necessitat de poder expressar el seu món imaginatiu i representatiu segons els seus canals afectius i cognitius més propers i familiars. De l'altra, adults (pares, parents, cangurs...) que es presenten amb diverses personalitats, necessitats, demandes, expectatives (sobre ells mateixos, sobre els seus fills, sobre els serveis), i apropaments relacionals que no sempre s'assemblen ni es corresponen a les expectatives dels professionals. Tanmateix, i sense endinsar-nos en els casos més complexos i/o patològics, no és fàcil per als educadors moure's entre tots aquests mons possibles, entre aquestes expectatives i demandes de vegades fins i tot contrastants, i demostrar plena acceptació dels models de comportament social i/o educatius, dels quals els adults i els nens són els portadors. En qualsevol cas, últimament els educadors i els serveis més avançats

semblen estar més compromesos a concebre la qualitat de la proposta educativa seguint criteris que passen precisament per aquest camí tortuós de l'acceptació i valoració de la unitat, especificitat i diversitat de cada usuari (ja sigui nen o pare), i de la necessitat —en l'interior i en l'àmbit d'un mateix projecte educatiu— d'utilitzar estratègies cognitives, relacionals i de comportament que s'adaptin a les necessitats i a les característiques de l'usuari individual.

Estrangers i estereotips

L'arribada en els serveis per a la infantesa de nens i de famílies provinents de cultures, països i religions tan diferents del nostre, semblen d'alguna manera posar en dubte aquestes conquestes, fent reflexionar els professionals sobre allò que entenen per acceptació i valoració de la diversitat/unitat de cada subjecte a educar, i portant-los a replantejar-se el filtre a través del qual interpreten fets, situacions i comportaments (és a dir, a reflexionar sobre els seus models culturals i educatius). Aquest replantejament crític és reclamat amb una particular urgència i força, sobretot perquè la diferència de nens i adults provinents de mons llunyans als nostres són inequívocament *evidents*, i per això difícilment adaptables i imprescindibles.

Nens i adults de pell negra, nens i adults orientals que no ens miren als ulls per respecte a l'autoritat i que ens somriuen encara que no estiguin d'acord amb nosaltres, les dones islàmiques que arriben caminant a dos

Quina història s'amaga darrere d'aquests ulls?

metres del marit o que es queden a casa i fan venir el pare a parlar amb nosaltres, les dones i els nens zíngars abrucesos que vesteixen segons els cànons de la cultura zíngara, etc. Tots aquests subjectes porten *sempre* inherents els trets de la seva inconfusible diversitat, i gairebé ens la mostren des del primer moment. I alhora, aquests trets *visibles* i *evidents* ens indueixen irremissiblement a situar els nostres interlocutors en un grup que coneixem poc (però sobre el qual, sovint, pretenem tenir una idea molt precisa), connotant els seus gestos, les seves (poques vegades) paraules, les seves accions segons la imatge —més ben dit— els estereotips, que ens n'hem creat. Ja sense haver-los sentit parlar, ens recorden imatges precisament estereotipades i no tenim en compte que aquells nens i aquells familiars tenen una història pròpia, una personalitat pròpia, uns projectes propis, expectatives, pors i esperances. El nen africà de pell fosca ens fa venir al cap aquelles imatges en les quals se'l veu moribund, malalt o mutilat per la guerra i d'on, probablement, serà salvat per blancs bons i caritatius. A aquell zíngar l'imaginem pels carrers demanant caritat; a la dona islàmica reclosa en el seu harem.

L'estereotip és un tipus de generalització que —segons els estudiosos— representa el resultat d'un procés normal cognitiu que apliquem quan ens trobem davant de fets, persones, situacions que no coneixem (o coneixem poc i malament). Per tant no posseïm categories precedents que ens permetin saber com hem de comportar-nos. D'alguna manera, és inevitable aplicar els estereotips quan hem d'actuar de pressa, reaccionar immediatament en contextos nous i/o problemàtics: és una qüestió de supervivència psicològica.

El prejudici

El problema es presenta quan l'estereotip ens impedeix esforçar-nos a conèixer millor les situacions-persones-fenòmens nous, i transformem les nostres primitives classificacions en prejudicis que no canviaran, ni tan sols davant de nombroses proves contràries.

És un estereotip bastant difós pensar que els àrabs són ganduls, i també ho podem pensar nosaltres, tot i no conèixer cap subjecte provinent



Foto: Conce Codina.

directament d'aquelles cultures. Però l'estereotip es transforma en prejudici quan, com en el cas d'una professora d'EGB, diu: «Els nens àrabs són, sense cap dubte, ganduls. Per exemple, jo tinc dues germanetes egípcies. Una és molt bona alumna, molt diligent, fa sempre la feina i té les llibretes ordenades; és també qui s'ocupa de la seva germana i de les coses a casa. L'altra, en canvi, sempre vol jugar, no fa els deures i diu mentides per no haver de portar les llibretes incompletes a l'escola. És una gandula, perquè els nens àrabs són ganduls, mandrosos». La professora, doncs, per confirmar el seu estereotip, borra literalment el cas de la nena diligent (el 50 % de la mostra de nens àrabs que la mestra coneix) —que es considera com l'excepció que confirma la regla— i només té en compte l'exemple de la germana gandula, la qual cosa li permet no posar en dubte la seva imatge estereotipada.

Així mateix, quan la mare d'un nen d'una escola bressol parla de Muhammad (un nen eixerit, alegre i sociable, considerat per les educadores i pels altres nens com un nen líder que uneix els altres, i amb qui tots

volen jugar): «En fi, aquest Muhammad pot ser simpàtic, però és una bona peça, és un primitiu». L'estereotip dels negres «primitius», també en aquest cas, exclou el fet que Muhammad és estimat i afalagat per la seva extroversió i simpatia, per confirmar la idea del nen negre i salvatge i, per tant, primitiu. Així, l'estereotip esdevé prejudici.

L'estereotip (a causa del fet que no conec el subjecte i/o el grup al qual pertany) es transforma en prejudici quan prescindixo d'algunes informacions objectives i verificables per tal de confirmar la imatge i l'imaginari de la realitat que m'he creat: per confirmar la meua manera de viure, les meves conviccions i seguretats.

Per tant, prescindiré del fet que el pare senegalès «negre negre» no camina sense sabates, que la mare islàmica porta cotxe, i que tots dos tenen estudis superiors. Tampoc no tindrè en compte el cas del nen filipí que sempre han portat a coll i que, en realitat i malgrat tot, ha assolit un bon nivell d'autonomia i consciència corporal; la mare oriental que somriu, i després, en canvi, fa uns suggeriments que contrasten amb les nostres propostes educatives. Si deixo al marge aquestes informacions —amb la finalitat d'adaptar els individus «reals» a l'estereotip «ideal»— tindrè prejudicis, segons els quals *tots* els negres són, *no obstant això*, caníbals i salvatges, tots els xinesos són educats i gentils, tots els turcs són guerrers que amenacen la nostra incolumitat («mama, els moros»), etc.

També amb els nens i les famílies italianes, tenim tendència de vegades a aplicar estereotips que es transformen fàcilment en prejudicis. El nen simplement i vitalment eixerit serà titllat amb un prejudici: se'l considerarà un «impetuós, violent i destorbador», o «intel·ligent, estimulant, divertit» (segons els models culturals i pedagògics de referència).

Discriminaré, amb comportaments de control i de càstig, els nens eixerits si tinc present el model del «bon minyó, que està assegut i no molesta», i no corregiré actes d'agressivitat gratuïta sobre altres nens si persegueixo el model del «nen superatiu que ha de respondre a tots els estímuls proposats».

Quan s'interpreten els comportaments dels nens i dels adults estrangers es recorre, però, amb més freqüència als estereotips i es tendeix a una major generalització i banalització, precisament perquè es té un coneixement indirecte i aproximatiu d'aquests individus i de la seva cultura. A més, en la majoria dels casos, els estereotips que cataloguen i jutgen els pobles anome-

nats «subdesenvolupats» són negatius perquè a nosaltres, els europeus, ens agrada sentir-nos els «blancs, occidentals, progressats» que van a salvar i civilitzar els pobles salvatges, probablement per sotmetre'ls.

D'aquesta manera, el pare estranger poc tafaner, o simplement tímid i/o reservat, serà jutjat com un que «delega i no s'ocupa dels seus fills» (també perquè «no sap fer-ho»). El nen estranger que no parla serà tingut, inconscientment, com menys intel·ligent; el que busca el contacte físic



És que se les pensen totes.

Foto: Conce Codina.

dels altres perquè se sent sol serà un «agressiu». I, en qualsevol cas, farem sentir el subjecte inadequat respecte de la situació en què es troba. També és cert que qui prové dels països del sud del món —sovint de situacions desagradables i/o de misèria— i es troba desarrelat, ja està predisposat a sentir-se inadequat, inferior, i a acceptar aquestes relacions de força.

Dit d'una altra manera, amb els nens i els adults estrangers serà més fàcil adoptar actituds que els posaran a la defensiva, entrant així en un cercle viciós

relacional del qual no sempre podrem sortir, malgrat la nostra bona voluntat. Ells se sentiran inadequats i no es mostraran exigents i/o agressius, sinó que més aviat adoptaran actituds passives i automarginants. Nosaltres interpretarem aquests comportaments com senyals de la seva hostilitat, del seu desinterès o de la seva inferioritat, i els ho comunicarem més o menys explícitament, en lloc d'entendre-ho com una mostra del seu malestar a causa, gairebé sempre, de la nostra actitud envers ells. D'aquesta manera, s'aconsegueix exercir sobre ells un poder que, a poc a poc, esdevé indiscutible i ens permet confirmar i imposar així les nostres certeses, la nostra visió del món. Podrem imposar una autoritat que encara no ens hem guanyat amb l'experiència i la competència, i mantenir rols i models tradicionals i jeràrquics, confirmant la idea una mica paradoxal segons la qual són els usuaris qui s'han d'adaptar a la institució, i no la institució que ofereix un «servei». I això mateix ens pot passar també amb infants i pares italians.

Quina actitud mental hem d'adoptar?

En el cas dels pares estrangers, el judici pot ser encara més laconic i perillós si prejutgem la relació amb ells. Si seguim l'estereotip (després, prejudici) del «primitiu, salvatge, que no sap tenir cura dels seus fills», o del «pobre que ha fugit del seu país perquè es moria de gana», considerarem desvergonyat i desagratit el pare que demana informacions i garanties sobre el servei a qui confia els seus fills («Però, com gosen posar en dubte la meua feina, si ells no saben ni garantir als seus fills la supervivència ni coneixen les regles mínimes d'higiene i de convivència civilitzada!»). En canvi, si veiem els pares estrangers com simplement «pares»,

que tenen el dret de saber a qui deixen el seu propi fill i saber com se'l tractarà, això es considerarà com una demostració d'atenció i de desig d'integrar-se al grup, i serà un motiu per mantenir una bona relació amb la família i el nen. Tant amb els nens i famílies italianes com amb els estrangers, el context en què situem alguns dels seus gestos, accions o comportaments pot constituir la base per crear unes relacions satisfactòries per a tots, o bé per crear malesentesos i ferides que després seran difícils de cicatritzar, i que es convertiran en conflictes i/o bloqueigs comunicatius irreversibles.

D'una banda, allò que hem definit com «l'evidència de la diferència» ens indueix —com ja hem dit— a englobar immediatament aquests subjectes en el grup més macroscòpic de pertinença, oblidant-nos que són persones amb una història pròpia (com l'exemple de la dona que marxa perquè no accepta els rols tradicionals de la família d'origen), una personalitat pròpia (de xinesos «agressius» i turcs «mansos») i uns projectes propis (de persones que decideixen marxar, no només ni sempre perquè s'hi veuen obligats per les circumstàncies adverses).

D'altra banda, i potser amb tota la bona voluntat de valorar les seves diferències i de conèixer i respectar la seva unitat, oblidem que són simplement «nens» (que, per exemple, prefereixen jugar perquè són nens i no perquè són «àrabs» o «zíngars»), o simplement «pares» (que, per això mateix, no confien cegament els seus fills a institucions que no coneixen).

Resumint, per superar la impotència que sofrim pel fet «d'estar plens d'estereotips i prejudicis» i de «ser racistes en contra de la nostra voluntat», és possible centrar l'atenció en alguns senyals que desvien el problema de



Extrovertits, tímids, tafaners, refiats...

Foto: Conce Codina.

l'estranger i diferent a l'opinió general que caracteritza els nostres serveis i la nostra professionalitat educativa. Justament perquè el nostre racisme és inevitable, podem —com defineix la *Comission for Racial Equality* de Londres— esdevenir «racistes antiracistes», i sentir-nos cada vegada més responsables i conscients dels nostres estereotips i dels nostres prejudicis, i de la imatge devaluada que hem creat d'aquests països i cultures. Però això no significa anar cap a la identificació total amb l'altre (per exemple, «jo renuncio a tot el que he assolit com a dona treballadora —que es fa respectar i respecta i es considera igual que l'home— per tal de respectar els valors de la dona i de l'home islàmics»). Com amb els pares i els nens italians, el contacte fa oblidar les pròpies necessitats, la pròpia identitat, els propis rols i deures professionals (com el de fer que tots els nens respectin les regles de col·lectivitat, fins i tot el nen egipci a qui al seu pare no agrada veure'l en rols «femenins», com és endreçar la classe). Tampoc no ens enfadarem amb aquell nen perquè a casa seva es comporta diferent de com se li demana i se li ensenya a l'escola (quants cops passa això mateix en les famílies italianes i no ens escandalitzem!): seria com culpar els nens que són malparlats, els que ho tenen prohibit per la religió, o a l'inrevés!

Menys encara la solució pot venir d'un coneixement omnicomprensiu de les altres cultures, sobretot si s'entén en termes folklòrics. Això contribuirà, creiem, a reforçar els estereotips i alentirà el procés de conèixer *aquell* nen o *aquell* pare específics, de la mateixa manera que podrà representar la coartada per no revisar críticament la nostra conducta i les institucions on treballem. L'apropament que proposem, doncs, tendeix a desviar l'atenció dels «diferents» —entesos com un grup compacte amb característiques comunes— per demanar una major atenció a *tots* els subjectes individuals, sempre únics i portadors d'una història personal i particular, i per tant difícil d'assimilar a esquemes generalitzants. D'altra banda, però, proposa una perspectiva de gran angular, que parteix de l'anàlisi dels problemes dels «diferents», per individualitzar les contradiccions dels nostres models educatius i/o relacionals i esdevenir més conscients de les dinàmiques relacionals i comunicatives que es mouen en el seu interior.

Publicat a *Bambini*, any XI, núm. 5, maig de 1995.
Traducció: Cristina Realp

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®

I després de passar els reis

reflexions per a l'any que ve

De manera ritual, any rere any, el sis de gener es produeix una transfiguració, i cada adult es converteix en rei d'orient per regalar el millor present als infants. En aquesta tradició es fan evidents diverses concepcions educatives. L'autora s'asseu al parc, observa els nens que juguen i els adults que els tracten. Reflexiona i ens convida a reflexionar, a apropar-nos a aquesta realitat complexa, diversa, sovint contradictòria.

Normalment vaig a passejar per un parc que hi ha a prop de casa. Sempre que el temps —horari i meteorològic— m'ho permet, procuro fer una escapada a aquest espai on els infants encara poden

ser-ho i manifestar-se com a tals. Tot i això, sents molt sovint avisos, normes, crits i amances d'uns adults que sembla que tinguin pressa perquè els seus «nans» creixin ràpidament i surtin d'una vegada d'aquesta etapa tan pesada i incòmoda —per als adults— con és l'infantesa.

Les consignes i imperatius morals formen part del paisatge que, generació rere generació, els adults emeten amb aire apocalíptic i als quals la gent menuda sembla estar acostumada o, si més no, fan com si sentissin ploure.

Podem sentir consells de caire antibèl·lic com:

- Sigues bo i no et barallis.
- Els nens no es peguen.
- Els nens no es peguen.
- Has de deixar jugar els altres nens amb les teves joguines.

Retrets d'excés de consumisme o de no valorar la sofisticació

de les joguines o els preus:

- Ho voleu tot i no feu cas de res.
- Tantes joguines que tens i només saps jugar amb pedres.
- No caldria gastar tant, pel cas que en fas.
- Si haguéssim tingut de petits tot això, mare meva.
- Se'n cansa de seguida, de les joguines.

O intents d'apropar els nens i les nenes sense fer cap tipus de discriminació pel sexe:

- No podeu jugar junts nens i nenes sense barallar-vos i fer-ho tot entre tots?

Carme Romia

Tot i que també s'hi barregen missatges de clara discriminació com:

- Sembles un xicot quan jugues.
- Els nens no ploren.
- Això són coses de nenes.
- Només li agraden les joguines de la seva germana.
- Doncs a ella les del seu germà. Són un cas!
- Com vols jugar a cuinetes si ets un nen?

M'agrada molt observar la quitxalla amb les seves joguines. Les joguines són per jugar, i segons quin tipus de joguines provoquen uns tipus de jocs o uns altres, creen un tipus de relacions, potencien i generen unes imatges del món que representen o inciten per mitjà d'aquests objectes d'aparença innocent. Innocents? Quina imatge del món donen? (I pensar que durant la primera infantesa passen la major part del temps amb elles...)

- Quin tipus de categories o de prejudicis fomenten?
- Quins camps mostren?
- Quins comportaments o actituds potencien?



- Quines aptituds desenvolupen?
- Quin tipus d'informació difonen o amaguen?
- Quines relacions fomenten entre la mainada?
- Quins valors potencien?

Els que són realment innocents són les criatures quan juguen. Veus que es lliuren al joc amb tot el seu ésser, com si la consciència que «només és un joc» l'haguessin deixat amb la seva jaqueta, en un racó del parc.

És una estona que tot i ser lliure, separada de la realitat, incerta, improductiva, reglamentada o fictícia, l'infant viu amb tota intensitat i serio-

sitat, com si realment fos més cert que la realitat mateixa.

I com és sovint la realitat que envolta la canalla d'avui? Com l'interioritza i com l'exterioritzat per mitjà del joc? Perquè jugar és imitar el món dels adults, interioritzar-ne els comportaments, les actituds i els valors (encara que també és un mitjà per fugir de la vida corrent, per imaginar, somiar i crear).

Si tenim en compte tots aquests factors

- Que com afirma Ebbe Lindell en el llibre *El programa d'estudis de la violència*: «La violència mostrada és violència practicada»,

- Com confirma una recerca feta fa pocs anys als EUA un nen de deu anys ha vist durant la seva curta vida una mitjana de 10.000 morts violentes (a la TV, cinema, vídeos, etc.),
- Tenim en compte que, sobretot en les primeres edats, costa delimitar què és la realitat del que és ficció,
- Com diu un eslògan publicitari suec, «*Leksak-Lärsak*» (jugar és aprendre),
- La idea d'enemic es potencia com un recurs de seguretat davant del que no es coneix o convé que no es conegui.

D'una manera o altra, les joguines porten missatges normatius (així, per exemple, les joguines bèl·liques en porten de contradictoris amb el que la societat vol que els infants aprenguin).

- La violència i la guerra tenen efectes habitualitzadors i desensibilitzadors.
- Encara s'idealitza la força i el poder per damunt de l'esperit humanitari, la comprensió i la cooperació.
- Hi ha al món dels adults un doble missatge, que defensa per una banda la cooperació in-

ternacional, la pau, els drets humans, i per l'altra reconeix les armes i el seu comerç, la guerra i la mort com a mitjà per resoldre els conflictes...

Podem afirmar que formen part d'una cultu-



ra de pau? O més clar, podem negar que és una cultura de violència?

Si quan es juga, es juga a creure, a fer-se creure o a fer creure als altres que s'és diferent a si mateix, si qui juga es despulla, de moment, de la seva personalitat per fingir-ne una altra, si és simulació de la realitat, simulació d'una segona realitat, a què juguem?

Si com diu R. Callois «El destí de les cultures es llegeix en els jocs», Quin destí s'albira en els jocs que potenciem? Quines joguines regalem com a objectes mediàtics del joc.

Joguines bèl·liques o violentes

- Que indueixen a jugar a matar.
- Que enforteixen la idea d'enemic.
- Que faciliten que el nen cregui que el seu paper com a home és completament diferent al de la dona, cosa que potencia l'esquema masclista-militarista.
- Que representen figures de ficció que exalten la violència.

Joguines totalment sofisticades

- Que potencien el paper passiu-receptiu dels infants.

- Que frenen la fantasia, la imaginació i la creativitat.

Joguines sexistes

- Que reproduïxen estereotips segons els quals el nen ha de ser fort i la nena ha de jugar a criar els fills, cuinar, tenir cura de la casa i ha de ser fràgil, sensible, elegant i submissa.

Però té algun sentit impedir que avui les nenes juguin amb joguines «masculines» (tenen sexe les joguines?) o els nens juguin amb joguines «femenines»? Potser per por que aquelles tinguin iniciativa, decisió, seguretat, precisió, valentia o que aquests tinguin sensibilitat, gust, tendresa, afecte o cura de les coses?

És que no necessitaran, tant les unes com els altres, totes aquestes qualitats i més per viure la seva vida amb convivència plenament humana i digna? O és que no els són necessàries, ja, als seus pares i mares que sortosament deixen en- rere, cada dia una mica més, els prejudicis i les convencions socials tan enquistades i discriminatòries que existien en la seva infantesa? Prou esforços els haurà costat, potser els està costant o ens costa encara, superar-los com

perquè «com qui juga» els reproduïm i potenciem.

Davant de tot el que hem dit i més, o sigui, davant de la realitat que construïm dia a dia, quines preguntes ens farien els infants si poguessin, sabessin o els deixéssim fer? Potser ens en fan més d'una, però estem massa ocupats:

- Treballant per poder comprar joguines cares.
- Omplint la seva solitud amb infinitat d'objectes o imatges.
- Recriminant-los que no valorin coses tan cares.
- Recomanant-los com, quan i perquè ho han de fer tot...

Estava pensant tot això quan han començat a arribar criatures que, després de la seva jornada laboral, vull dir escolar, vénen al parc com sempre. Com sempre? No, avui és un dia diferent. El parc no acull només els seus estadants habituals. Avui apareix ple de personatges nous, com acabats de sortir de les seves capsas. Els porten les nenes i els nens, i en un moment omplen tot l'espai.

Jo me'ls quedo mirant embadalida, com qui contempla un paisatge mai vist. I certament és un paisatge nou, mai repetit ni repetible. És un món on els personatges de ficció es barregen



amb els de la realitat i creen un món màgic i meravellós.

Resto asseguda al meu banc i deixo que la vida creixent m'envolti.

M'arriben les veus que el meu món d'adulta codifica i que, tot i això, em recorden que un dia també vaig ser una nena (on és ara?).

—A mi m'han portat més regals que a tota la classe.

—Mira la meua Barbie! Ja les tinc totes. A mi m'agrada molt. Quan sigui gran seré com ella.

—El meu germanet Pau s'ha posat a plorar quan ha vist que a mi m'han portat una nina i a ell no.

—Eh que és *guai* el meu monstre, *tio*?

—Jo vaig demanar totes les joguines de la tele.

—A veure la consola? La meua és més gran.

—A mi, quan era petit sempre em deien que si era dolent no em portarien res, els reis. I jo pensava que si als nens i nenes pobres no els portaven regals era perquè eren dolents?

—Fugiu nenes que hem de jugar a pilota.

—Quins disbarats es fan avui dia per reis! De petits no teníem tantes joguines i sabíem jugar més.

—A mi em fa il·lusió perquè, com que podem, els comprem tot el que nosaltres no vàrem poder tenir.

—Jo els he dit: Aquí teniu diners i compreu-vos el que vulgueu.

—Només m'han regalat jocs educatius. Que *plastes*. La meua habitació sembla un prestatge del *cole*.

—M'has tirat l'ós a l'aigua!

—Trenta, quaranta, ametlla amarganta...

—Vigila que ho trencaràs! Vine! No ho toquis! No t'embrutis!... Aquest fill em matarà!

—...i la meua mare em va dir: et regalo aquesta capsa de pintures. Amb elles ho podràs tenir tot!

—Jo seré la Blancaneus i vosaltres els nans. No, jo vull jugar a indis i vaquers!

—L'estel ja va pujant amunt, amunt, amunt...

I mentre miro l'estel, una mà petita i bruta em toca el braç i em suplica:

—Tinc gana!

Promocionar la salut

Esteve Ignasi Gay

De 0 a 6 els infants experimenten uns canvis evidents, transcendents en el seu procés de desenvolupament (vegeu la taula 1). Per produir aquestes transformacions, cal deixar expressar d'una manera natural les potencialitats del nadó, i el paper de l'adult responsable consistirà a aportar-li els elements que necessita, seguint les orientacions de la cultura i escollint els productes adequats de la natura. Així de fàcil i natural es desenvolupen la majoria d'infants al nostre medi amb l'acompanyament de l'adult. Què ha de fer l'adult? Principalment observar, seleccionar i dedicar-los temps.

La majoria de les famílies i els professionals de l'educació, quan s'han de plantejar desplegar activitats o accions per millorar la salut dels infants que tenen al càrrec, segueixen el dit popular «és millor prevenir que curar». Els dos infinitius, teòricament divergents, tenen l'element comú que s'adrecen a la malaltia: prevenció per evitar malalties o curació per tractar-les. Amb aquest plantejament es fa palès que s'entén la salut com a absència de malaltia.

El terme salut ve del llatí *salus*, que vol dir un funcionament normal.

Tal com anuncia el títol, és millor promoció la salut que prevenir malalties (que abans era «millor prevenir que curar» i molt abans «la salut és l'absència del dolor o malalties»). S'ha anat avançant en la definició de l'actuació per a la salut. Cal promoció-la, i la millor manera és saber què la determina. El sistema sanitari n'és un factor important, com l'estat corporal, però encara ho són més els determinants ambientals i l'estil de vida.

Taula 1. Alguns canvis observables en el desenvolupament de l'infant de 0 a 6 anys

	Nadó	3 anys	6 anys
<i>Pes</i>	3 500 g	14 500 g	20 000 g
<i>Talla</i>	50 cm	95 cm	115 cm
<i>Perímetre cranial</i>	35 cm	50 cm	55 cm
<i>Perímetre toràcic</i>	33 cm	53 cm	60 cm
<i>Dentició</i>	Cap dent	20 dents	20 ll. + 4 md.
<i>Moviments</i>	Reflexos arcaics	Moviments voluntaris fins. Grans habilitats.	Augment de les habilitats.
<i>Aparell digestiu</i>	Alimentació lactant.	Alimentació d'adult.	Alimentació d'adult.
<i>Llenguatge</i>	Plor?!...	Vocabulari de 1000 paraules. Fa frases senzilles.	Es comunica verbalment. Inici de la lectura i de l'escriptura.

Nota: ll. = dentició de llet; md. = molars definitius.

Així doncs, la salut és la qualitat positiva de la vida, la qual es manifesta per un funcionament normal de cada cos particular o específic; també, per un entorn que afavoreixi aquest funcionament i per uns adequats comportaments —estils de vida— de manteniment, conservació, restauració i millora de la salut del cos. És difícil trobar una definició de salut

que englobi o matisi la riquesa d'aquest concepte i orienti les intervencions en les famílies o els educadors professionals. A la taula 2 figuren algunes definicions de salut que poden ser útils per a una major aproximació i anàlisi global del tema.

L'Organització Mundial de la Salut (OMS) ha anat evolucionant en la manera de recomanar com millorar la salut dels habitants del nostre planeta blau; s'ha passat d'una visió sanitariocentrista a donar la màxima importància a les condicions de l'ambient on es viu i de la manera de viure, és a dir, la manera com la persona té cura de si mateixa i de les altres persones que en depenen. Amb l'organització de la Conferència Internacional sobre Atenció Primària de Salut, celebrada el setembre de 1978 a l'antiga URSS, l'OMS entra en una nova etapa; d'aquesta Conferència va sortir la *Declaració d'Alma-Ata* (població amfitriona) on va quedar definit un model que ha servit de punt de referència per a la construcció o reforma del sistema sanitari de molts països del món, que haurien de garantir la salut per a tothom a l'any 2000. En el primer punt de la *Declaració* es «reitera fermament que la salut és un estat de perfecte benestar físic, mental i social, i no solament l'absència d'afecció o malaltia. És un dret fonamental i l'assoliment del grau més alt possible de salut és un objectiu social summament important a tot el món, la realització del qual exigeix la intervenció de molts altres sectors socials i econòmics, a més del de la salut». I al cinquè punt es declara: «L'atenció primària de salut és la clau per assolir aquesta fita com a part del desenvolupament,

Taula 2. Algunes definicions de salut

«La salut és un estat de perfecte benestar físic, psíquic i social, i no solament l'absència d'afecció o malaltia.»

OMS, 1948

«La salut és una condició d'equilibri harmònic físic, i psíquic de l'individu, dinàmicament integrat al seu ambient natural i social.»

Alessandro Sepilli, 1966

«La salut és una manera de viure: autònoma, solidària i joiosa.»

X Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana, 1976

«La salut és un fenomen psicobiològic, social, dinàmic, relatiu i molt variable. En l'espècie humana correspon a un estat ecològic- fisiològic social de l'equilibri i d'adaptació de totes les possibilitats de l'organisme humà enfront de la complexitat de l'ambient social.»

Hernán San Martín, 1982

«La salut és un mode d'existència a la vegada vigorós i personal, inscrit en un projecte social tal que la persona sigui, alhora, reconeguda com hom que viu i vol viure, i que, inclòs patint i morint, és una persona amb les persones i es beneficia de tots el sabers sobre la salut que són mèdics i més que mèdics.»

Robert Montvalon, 1983

«La salut és la capacitat d'adaptació a l'entorn canviant, la capacitat de créixer, d'envellir i de curar-se; la capacitat de patir i d'esperar la mort en pau. La salut te en compte el futur.»

Ivan Illich, 1984

d'acord amb l'esperit de justícia social». En aquest punt es dona massa protagonisme al sistema sanitari, però es reconeix que l'estratègia depèn del desenvolupament real de la participació comunitària i de la col·laboració intersectorial.

El nou concepte de «promoció de la salut» ha estat definit a partir de les discussions generades per l'aplicació, en països concrets, de les estratègies de l'OMS per assolir la salut per a tothom a l'any 2000. També s'hi ha integrat les aportacions d'experiències locals de diversos municipis del món sobre la salubritat pública, que consisteixen en el

control higienicosanitari (dels espais tancats d'ús públic, aliments, aigua, aire i sòl) i en els efectes de la incorporació de l'educació sobre la salut de la població des d'altres sectors, com l'educatiu, els mitjans de comunicació, centres esportius, etc. Es defineix la promoció de la salut com la manera concreta i pràctica d'assolir la salut per a tothom, mitjançant la capacitació de la població per tal que incrementi el control sobre la pròpia salut. Així, doncs, la salut no s'entén com un objectiu per ella mateixa, sinó com un recurs per desenvolupar la vida quotidiana de cadascú. L'octubre de 1986 l'OMS va organitzar una altra conferència internacional, que es va celebrar al Canadà. Allí es va definir la *Declaració d'Ottawa per a la promoció de la salut*, que inclou els següents principis d'acció:

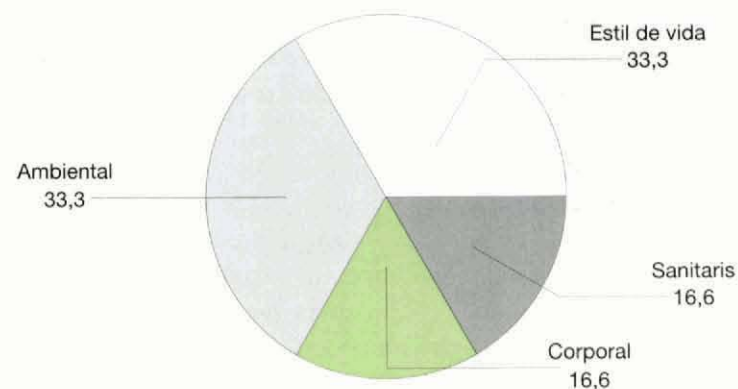
1. Desenvolupar polítiques intra i intersectorials que donin suport a la salut.
2. Crear ambients de vida personal, treball i oci afavoridors de salut.
3. Reforçar la participació comunitària
4. Afavorir habilitats personals per al manteniment, conservació, restauració i millora de la pròpia salut i de les persones que es tenen a càrrec.
5. Augmentar la satisfactorietat dels serveis sanitaris respecte a l'accessibilitat, tracte, continuïtat, eficàcia, confort i eficiència.

Quan hom es pregunta què cal fer per *promocionar la salut*, no s'ha de mirar cap a les malalties més freqüents i definir com es poden prevenir. Per promoure la salut cal conèixer què la determina. Lalonde, ministre de Salut i de Benestar Social de Canadà, va dur a terme un estudi sobre l'estat de salut de la població del seu país i de quins factors depenia. Se'n va deduir que els estils de vida (patró de comportaments) i l'ambient integral (físic, social, econòmic, cultural, serveis personals) són els determinants de major pes, mentre que el sistema d'assistència sanitària és un component a tenir en compte, però no el de major pes específic (vegeu el gràfic).

Per promoure la salut entre els infants s'ha de tenir present que aquests estan en un procés de desenvolupament i adquisició progressiva d'autonomia. L'adult de qui depenen també té un paper important. En el procés de promoció de la salut de l'infant entren en joc el cos de l'infant, l'ambient on es desenvolupa, els hàbits i els comportaments de l'adult que en té cura i els hàbits i comportaments que adquireix progressivament l'infant.

El *cos de l'infant* neix amb unes determinades qualitats anatòmiques i funcionals, de les quals s'assabenta la família mitjançant l'observació directa i l'ajut del metge-pediatre neonatòleg. El cos viu de l'infant té unes *necessitats bàsiques o fisiològiques* que s'autoresponen mitjançant moviments automàtics o reflexos, desencadenats per la corresponent maduració dels seus òrgans. Això li permet incorporar diversos productes com oxigen, proteïnes, hidrats de carboni, etc., a les parts corresponents del cos. També té unes *necessitats de seguretat*, com són l'alimentació, el vestit, la neteja corporal, l'habitatge, la companyia, etc., que l'infant més petit no pot autorespondre's. Passa el mateix amb les *necessitats de pertinença i amor, d'estima dels altres i d'un mateix, d'autorealització, d'estètica i saber*. Quan les necessitats no tenen resposta, es produeixen molèsties, que el petit infant manifesta d'una manera generalitzada i sense proporcionalitat amb el grau de manca, una reacció produïda per la normal manca de maduresa en la capacitat de discriminació de l'autopercepció. Ho mostra, principalment, mitjançant el plor, la contracció muscular o l'extensió de les quatre extremitats. Si la resposta a les necessitats ha estat l'adequada, l'infant percep una gratificació, manifesta satisfacció i resta plàcidament estirat, relaxat o, més endavant, mostrant un somriure. En aquest apartat no s'ha de restar importància a la capacitat de reparació —autosanació o curació espontània— que té el cos, la qual és molt elevada si hi ha un bon manteniment general, és a dir, una bona higiene.

A l'*ambient* és on es troben els *productes*, en estat net o brut i la persona



o grup que dispensarà el *servei* per donar resposta a les variades necessitats del cos de l'infant. Així, doncs, el cos manté amb l'ambient un estat d'equilibri dinàmic, de dependència total, fins a l'extrem que un cos no pot viure sense ambient. Les necessitats són integrals i també actuen integralment els productes o serveis de l'ambient.

Els *comportaments de l'adult* són els que donen resposta a les *necessitats superiors de seguretat* dels més petits. Aporten els productes i faciliten els serveis necessaris. El comportament de resposta a una necessitat és un procés natural que depèn de la cultura i que es pot millorar si s'incideix sobre els diversos factors que determinen un comportament, com són les actituds, creences, valors, coneixements, disponibilitat de recursos, habilitat personal, gestió del temps, suport personal, trobar elements gratificants, etc. El comportament de l'adult, alhora que dóna resposta a una necessitat, actua educativament sobre l'infant. Afavoreix o inhibeix alguns factors determinants de comportaments, o bé genera hàbits. Tots aquests canvis educatius condicionaran la manera de tenir cura d'un mateix en el futur i, d'aquesta manera, repercutirà en la seva salut quan sigui adult, i en la salut dels que en depenguin.

Els *recursos sanitaris* han d'estar disponibles, ser prou accessibles i prou satisfactoris per afavorir-ne un ús adequat. També hi han de ser considerats altres recursos de curació que no s'inclouen en el sistema sanitari tradicional del nostre país, com són els altres tipus de teràpies que es basen en principis diferents del funcionament orgànic, com l'homeopatia, la medicina ortomolecular, el yurveda, el tao, etc.

La promoció de la salut, com veiem, és una dimensió qualitativa de totes les activitats humanes individuals, grupals o organitzades socialment que aporten un major benestar físic, psíquic i social a la persona. Implica tots els sectors d'atenció a la persona, però és fonamental la implicació de les persones en el coneixement, respecte i desenvolupament dels potencials del propi cos entès integralment, de les persones que es tenen al càrrec i de l'ambient transformat i natural. Per tant, la salut és una dimensió qualitativa de l'educació, i és mitjançant l'educació, que la persona i la societat aprenen a promocionar-se la salut.



Bibliografia

- LALONDE M.: *Nouvelles perspectives de la santé des canadiens*, Ottawa: Ministère de la Santé Nationale et du Bien-être Social, 1974.
- OMS i UNICEF: *Atención Primaria de Salud*, Ginebra: OMS, 1978.
- MODOLO, M. A., SEPILLI, A., i altres: *Educación Sanitaria*, Roma: Il Pensiero Scientifico, 1981.
- SAN MARTÍN, H.: *La crisis mundial de la salud: problemas actuales de la Medicina Social*, Madrid: Karpos, 1982.
- MONTVALON, R.: *L'état de Santé du monde et ses relations avec l'état des Sociétés*, París: SADEC, núm. 2, agost de 1983.
- ILlich, I.: *Némesis médica*, Mèxic: Joaquín Martín-Planeta, segona edició, 1986.
- ASHTON, J. i SEYMOUR, H.: *La nueva salud pública*, Barcelona: Masson, 1990.
- MATTHEWS-SIMONTON, S., SIMONTON, O. C., i CREGHTON, J. L.: *Recuperar la salud (Una apuesta por la vida)*, Madrid: Los Libros del Comienzo, 1992.
- WEIL, A.: *La curación espontánea. Descubre la capacidad natural de tu cuerpo para conservar la salud y curarse a sí mismo*, Barcelona: Urano, 1995.

Diarrees

Oriol Vall

Les diarrees són una de les preocupacions que, en temes de salut dels infants, més afecten els pares. Una dieta correcta en cura la majoria; aigua per hidratar-los i una alimentació tan simple com es pugui.

Una de les preocupacions més grans dels pares, amb l'alimentació i el son, són les dejeccions toves o líquides. No hi ha cap nen que no les hagi tingut, i en els més petits poden representar un autèntic perill. La dieta té una gran relació amb les dejeccions, ja que gairebé sempre hi està lligada.

Hi ha un tipus de dejeccions toves que són fisiològiques, és a dir, normals, i per tant no requereixen cap tractament. És el que s'anomena diarrea prandial i que passa als lactants cada cop que mamen o prenen el biberó, o després d'una estona d'haver menjat. Sempre és més fàcil tractar una diarrea en lactants que siguin alimentats amb el pit que en els que prenen biberó.

Un altre punt que cal destacar és que la majoria de les diarrees de la infància es curen sense medicaments i que solament cal tractar-les amb dietes correctes, tret de casos molt determinats.

La diarrea és el símptoma que expressa l'infant, però això no vol dir que el problema sigui necessàriament al tub digestiu. Breument direm que una infecció urinària, de l'oïda o del pulmó també poden acompanyar-se amb diarrea. Per tot el que hem dit, encara que es tracti del focus de la malaltia, també cal prescriure una dieta amb la finalitat d'evitar la pèrdua excessiva d'aigua en forma de dejeccions líquides.

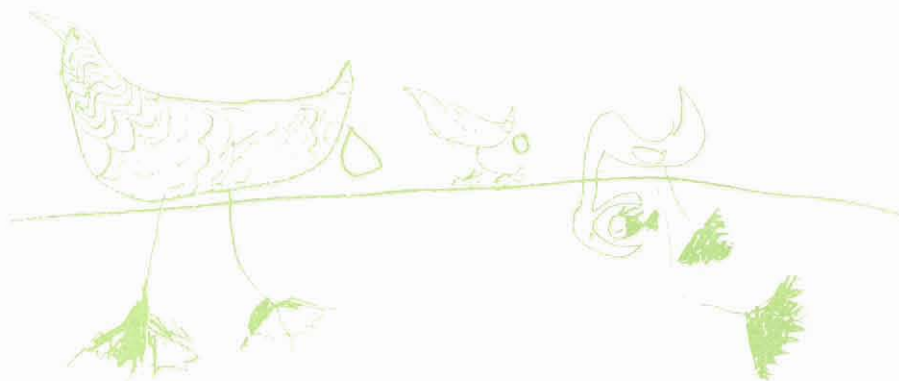
Però moltes de les diarrees no es deuen a problemes infecciosos, sinó al que s'ha anomenat transgressions dietètiques, és a dir, a una incorrecta preparació dels biberons amb una proporció aigua-pols inadequada. D'aquí que una criatura que mama comenci la vida amb un cert avantatge.

Hi ha molts tipus de diarrees i no totes són igual de perilloses; la pastosa, la grumollosa, la semilíquida i la líquida són categories que no ens han d'alarmar. La verdosa ens indica que el pas de la femta per l'intestí és ràpid, per això encara està tenyida amb restes del que segrega la bufeta de la fel; el color verd que prenen una estona més tard les dejeccions normals i que queden a les gasses es deu al contacte amb l'aire i tampoc ens ha d'alarmar. Els mocs es tradueixen en inflamació del tub digestiu. La sang roja suggereix erosions al tracte inferior i les dejeccions negres ens avisen que alguna cosa ha sagnat a la part superior del tracte digestiu. En qualsevol cas, és clar que és un desordre al qual cal avançar-se per evitar-ne el progrés.

Qualsevol dieta es basarà en dos punts principals:

- Es donarà al nen molta aigua, tanta com vulgui, perquè pugui reposar les pèrdues que té.
- L'alimentació a partir d'aquest moment serà el més simple possible per no fer treballar gaire l'intestí malalt.

Simplificant, considerem tres situacions de diarrees:



1. *Diarrea lleu*. La criatura inicia dejeccions pastoses o grumolloses, algunes de verdes o amb moc.
2. *Diarrea mitjana*. Dejeccions líquides o semilíquides en un número superior a l'habitual.
3. *Diarrea greu*. Dejeccions líquides i explosives en gran quantitat, a les quals se sumen vòmits.

El gran secret del tractament de les diarrees no és solament la dieta hídrica, sinó també la reintroducció lenta i progressiva de la llet en pols. Si es passa bruscament a la concentració normal, el més probable és que es reiniciïn les defeccions líquides.

Finalment, enumerem alguns signes que ens traduiran el grau de deshidratació dels infants:

- Boca seca,
- Ulls enfonsats,
- Menys orina,
- Fontanella deprimida,
- Pell seca.

Fem aquestes observacions perquè qualsevol persona pugui detectar un començament de deshidratació i posar-hi remei a temps, cosa que en molts casos evitarà l'ingrés a l'hospital.

Ex tret del llibre d'Oriol VALLS: *Puericultura y evolución*, Barcelona: Altafulla, 1986.

N O V E T A T

- • • *L'escola Decroly: una educació global des del parvulari*

F. L. Dubreucq

Col·lecció "Temes d'infància", 24

PVP: 600 PTA



- • • L'Hermitage, el laboratori de pedagogia que fundà Ovidi Decroly, és avui una realitat viva. Aquest llibre recull l'experiència educativa que actualment es desenvolupa en el parvulari d'aquesta escola, la qual combina tradició i innovació i és un testimoni del fet que l'escola "de la vida" ha de precedir l'escola "dels llibres".

Distribució: **Triangle S.L.** • C/ de Lepanto, 135-137 • 08013 BARCELONA
Tel. (93) 265 18 21 • Fax (93) 265 15 94

R O S A
S E N
S A T

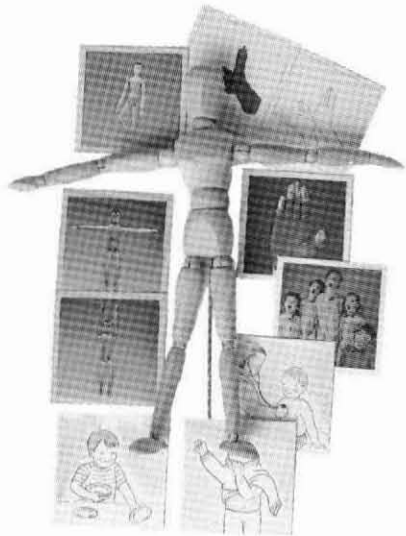
**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
BBSRS: 415 67 79
E-mail: rsensat@pangea.org

RACONS - EDUCACIÓ INFANTIL

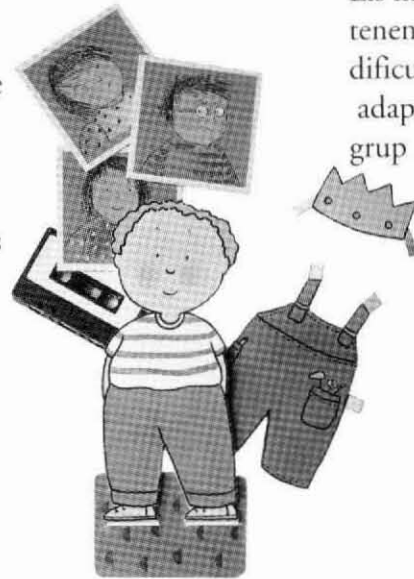
Tres capsas que contenen diferents materials que permeten treballar aspectes bàsics de "La descoberta d'un mateix", "El llenguatge verbal" i "El llenguatge matemàtic".

3
ANYS
6



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.



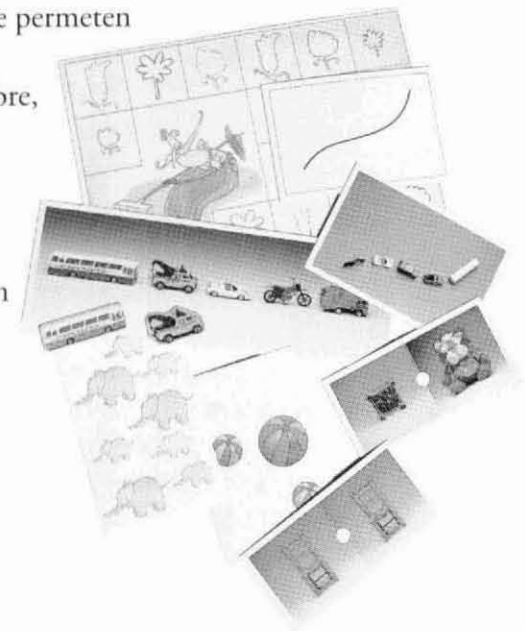
Tripijocs de llengua

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!

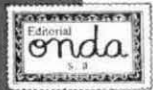
En aquesta capsa hi ha jocs que permeten treballar diferents aspectes de la matemàtica: lògica, nombre, organització espacial, geometria.

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

La venjança del corb

Roser Ros i Vilanova

V

ET AQUÍ que va passar un cert temps. Compare Corb no podia oblidar l'enganyifa de la guineu llavors que li va prendre el formatge que ell mateix havia robat a una pobra jaia.

I el que més l'empipava era que tothom en parlava, d'aquella feta. Fins i tot un tal Jean de La Fontaine ho havia posat en vers i per escrit per allà el segle XVII i, d'aleshores ençà, no hi havia vailet o mossa que no aprengué de llegir

passejant els dits maldestres damunt les línies que explicaven fil per randa allò que havia passat entre ell i aquella múrria de la guineu.

Així doncs, el corb va decidir preparar un pla, una venjança. No era pas cap ruc, ell. Per ventura no havia estat el mateix pare Noè, en temps d'aquell diluvi que havia assotat la terra durant quaranta dies i les seves corresponents nits, qui l'havia fet sortir de l'arca per tal que ell, el corb, esbrinés si era cert que ja havia deixat de ploure? I a fe que les seves noves varen convèncer prou el vell patriarca Noè! Tant fou així que el vell manà als seus que es preparaessin puig que havia arribat el moment de posar el peu damunt la terra ferma, per bé que humida, sense témer res.

Vet aquí com anà el seu pla.

Fou una nit de lluna plena. Compare corb s'instal·là damunt de la branca d'un arbre i es col·locà de tal manera que tothom qui el veia hauria



jurat que en el bec duia presonera ni més ni menys que madama la Lluna que, tal i com ja ha estat dit, aquella nit feia el ple.

El corb estava segur que comare guineu confondria la lluna amb un formatge. Que per alguna cosa aquell animal sempre duia una gana més llarga que la cua que es forma a les pastisseries en anar-hi a comprar la coca per a la revetlla de Sant Joan!

Convençut que així seria, l'ocellàs se situà de perfil mirant de fit a fit la lluna amb el bec una mica entreobert. L'hora de la seva revenja s'apropava.

I, en efecte, compare corb no la va errar gaire. Poc temps després la guineu ja passava per allí. Què fou el primer que veieren els seus ulls? Una cosa rodona i blanca que penjava del bec de compare corb. La guineu no ho va dubtar ni poc ni gens: allò era un formatge de bo de bo!

En efecte, per l'aspecte blanquinós i rodó que cada vint-i-vuit dies llueix la lluna, no és estrany que hom se senti temptat a prendre-la per un formatge.

«Ai, corb, el meu pobre corb! Em sap greu, però aquest cop tampoc no en tastarà res, d'aquesta menja...» es digué la guineu mentre notava com la boca se li anava fent aigua en apropar-se el moment de clavar les dents damunt d'aquella cosa blanca, rodona i suculentament tova!

Disposada a aconseguir els seus propòsits, la guineu es va acostar al corb i el va saludar d'aquesta manera:

—Bon dia, benvolgut mísser Corb.

I el corb no deia ni ase ni bèstia.

—Com? No voldreu pas privar-me de sentir la vostra dolça i harmònica veu, oi? —anava dient la molt múrria per veure si així el faria badar el bec.

I el corb, res.

—Bé, vaja! Ja veig que, comptat i debatut, no sou pas tan bon cantant com jo he anat dient per aquí —prosseguí la molt bandarria—. Em sap greu, però hauré d'anar-ho a desmentir.

Amb aquelles paraules, la guineu estava ben creguda que el corb obriria el bec per obsequiar-la amb els seus horribles «Cras! Cras!», deixant així que el suposat formatge es precipités cap avall, cosa que li facilitaria la tasca de cruspir-se'l d'una sola mossada, i tot sense arriscar ni un pèl.

I el corb, com si sentís ploure.

«No m'enredaràs pas!» es deia l'ocellàs.

I és que aquesta vegada el corb, que ja tenia experiència de com les gastava comare guineu, no estava disposat a deixar-se impressionar ni pels falsos elogis ni per les amenaces d'anar a xerrar a tothom la vera veritat. Simplement es limità a tornar-li la salutació amb una lleugera inclinació de cap mentre mantenia el bec en la postura inicial, és a dir, ni obert ni tancat. Calia fer veure a la guineu que de cap manera no volia que li caigués allò que, suposadament, hi duia.

La guineu, en veure que aquella conversa no semblava convidar a parlar al corb, canvià de seguida de tema:

—Oh, mísser Corb, quin bell formatge dueu al bec! Perdoneu la meva indiscreció però, si me'n donéssiu l'adreça, jo mateixa me n'aniria a cercar un per al meu pobre ventrell que dies ha que no treballa.

Aquest cop el corb, fent com qui es deixa convèncer per la veracitat de les intencions del nostre millor enemic, s'apressà a obrir el bec i llavors fou quan, a comare Guineu —per mor de les al·lucinacions produïdes per la gana atrassada que duia—, li semblà que sí, que veritablement una cosa rodona i blanca com un formatge s'escapava del bec de compare Corb i començava a rodolar arbre avall fins que va anar a caure als seus peus. I fou quan la guineu anà a clavar-hi dentellada, que l'animal —zap! zaap! zaaap!— se sentí enlairat per una gran força. Era madama la Lluna que, havent fet el ple aquella mateixa nit, s'enduia la guineu amunt, amunt.

Els que varen mirar dalt del cel aquella nit s'adonaren perfectament que una silueta enfosquia l'habitualment bella i lluminosa cara de la lluna. Era la guineu.

I llavors el corb se sentí content com unes pasqües car, finalment, s'havia pogut burlar de comare Guineu sense arriscar ni una de les seves negres plomes en l'empresa. I a més, se n'havia desempallegat.

I, així mateix, pensà dintre seu:

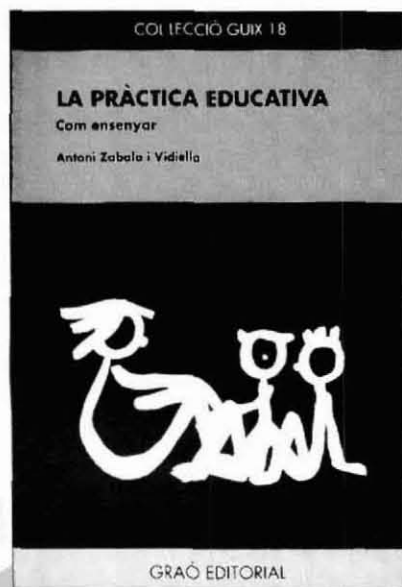
—És ben cert allò que diuen que qui riu el darrer qui riu més bé.

Propostes per a la renovació de l'ensenyament

LA PRÀCTICA EDUCATIVA. Com ensenyar

Antoni Zabala i Vidiella

Aquest llibre tracta de la pràctica educativa: de les relacions interactives a la classe, del paper del professorat i de l'alumnat, de la distribució del temps i de l'organització de l'espai, d'avaluació, de materials curriculars, d'organització dels continguts... Les decisions sobre aquestes i altres qüestions relacionades amb el com ensenyar han d'estar justificades per la funció social de l'ensenyament i per la concepció sobre els processos d'aprenentatge. L'autor dona pautes i orientacions sobre com plantejar-se l'acció educativa a l'aula, des d'una perspectiva d'anàlisi i de reflexió sobre la pròpia pràctica, que ajudin a millorar-la.



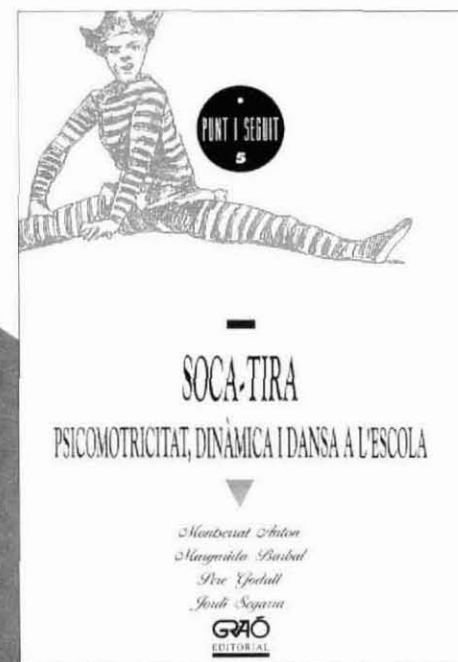
226 pàgines
2.300 ptes.

SOCA-TIRA. Psicomotricitat, dinàmica i dansa a l'escola

Montserrat Anton/Margarida Barbal/Pere Godall/Jordi Segarra

Aquest llibre pretén coordinar les matèries escolars que estudien fonamentalment el cos. Partim de la premissa que cos i moviment són presents en qualsevol activitat que la persona faci i que cal saber-ne les possibilitats i limitacions.

La psicomotricitat abasta un camp molt ampli de situacions, vivències, experiències i habilitats. Per tal de sistematitzar els aspectes a tractar hem estructurat el llibre en tres parts: el cos, el ritme i la dansa.



94 pàgines
1.375 ptes.

GRAÓ

C/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027-Barcelona

Sol·liciteu catàleg al telèfon (93) 408 04 64

I Congrés de la Renovació Pedagògica

Els dies 8, 9 i 10 de febrer se celebraren al Palau de Congressos de Barcelona les jornades finals del I Congrés de la Renovació Pedagògica.

Un miler de participant, mestres, professors, alumnes, mares i pares preocupats per la realitat educativa del país participaren en els diferents debats: ensenyament obligatori per a tot l'alumnat; participació de l'alumnat en la millora de l'educació; igualtat d'oportunitats de l'alumnat; formació inicial i sistema educatiu actual; promoció professional del professorat; autonomia del professorat; autonomia dels centres educatius; gestió i funcionament democràtic dels centres educatius; avaluació dels centres educatius; valors socials i qualitat educativa; funció social de l'educació; administració i qualitat de l'ensenyament; educació i societat plural; tecnologies i educació; normalització lingüística; educació dintre i fora de l'escola; agents i característiques de la renovació pedagògica; coordinació de centres educatius per a la renovació pedagògica; xarxa de la renovació pedagògica a Catalunya. El ventall temàtic abordat en els debats ens permeten apropar-nos a l'ampli abast i treball duts a terme, com reflectiran les conclusions del Congrés.

Cal esmentar especialment la contínuïtat que comporta la creació d'un banc d'experiències, el fet de propiciar la coordinació de centres i consolidar



la xarxa d'entitats que hi han participat. La feina i els tres eixos de treball resultants del Congrés ens permeten sentir-nos optimistes davant del futur.

En Pere i el Llop de Serguei Prokofiev

Conte musical per a infants, narrat en català per Sergi Mateu, amb l'orquestra Saison Russe, dirigida per Andrei Tchistiakov. La versió catalana és de Sergi Mateu. L'edita Hamonia Mundi HMI 987008.

Cal celebrar l'aparició d'aquest disc. Feia anys que no es trobava aquesta obra narrada en català, perquè la versió que en va fer en Josep M. Espinàs feia ja molt de temps que estava totalment exhaurida.

En Pere i el Llop és una obra mu-

sical que es podria catalogar com a obra didàctica. L'autor parteix d'un conte infantil i assigna a cada personatge l'instrument de l'orquestra que ell creu més idoni. Això fa que al llarg de la història aquests instruments quedin associats a cada personatge i, per tant, s'escoltin cada vegada que a la narració se'n fa referència.

El conte té un argument divertit, amb en Pere com a personatge central, un heroi valent i agosarat enfrontat al llop, personatge malèfic i perillós. La història passa en un jardí vora la casa d'en Pere. Allí es desenvolupa l'acció de tots els personatges. L'argument d'aquest conte agrada als nens, sobretot quan algú els ha fet fixar amb la petita melodia que interpreta l'instrument que representa el personatge, perquè així l'identifiquen sempre que surt.

L'obra requereix un narrador que vagi explicant el conte, un narrador que forma part de l'obra. Per això l'autor fa emmudir l'orquestra en els moments en què creu que cal relatar l'argument i dona la paraula a la persona que el conta.

La versió que avui comentem de l'obra de Prokofiev està interpretada per l'Orquestra Saison Russe que dirigeix Andrei Tchistiakov. És una orquestra russa i toca amb l'estil del seu país. De la narració de l'obra, se n'ha fet una nova versió en català en un llenguatge més actualitzat, de la qual és autor Sergi Mateu.

En Sergi Mateu, actor sabadallenc, conegut per les seves interpretacions teatrals, cinematogràfiques i televisives, fa de narrador. En Sergi Mateu explica l'argument del conte amb gràcia, amb una veu tranquil·la i bonica. Dóna a cada escena el to que requereix.

El disc compacte s'acompanya amb un llibret, on es troba la presentació dels instruments que representen els diversos personatges i, seguidament, tot el text del conte. El llibre està bellament il·lustrat per Marcel Tillard, que hi ha fet uns dibuixos molt clars, molt expressius, que situen l'argument al país d'origen.

Creiem que aquest disc és un bon regal per a tots els nens, nenes i adults que estimen la música, i també per a tots aquells que, en sentir-lo, l'estimaran.

Montserrat Busqué

Publicacions de la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea

Les publicacions de la Xarxa, són gratuïtes, i les podeu sol·licitar a la

Unitat per a la Igualtat d'Oportunitats de la Comissió Europea (DG V/A/3)
200 rue de Loi
B-1049 Brussel·les, Bèlgica

Informe anual 1994 de la Xarxa d'Atenció a la Infància

Amb el subtítol de «Treball, igualtat d'oportunitats i atenció a la infància»,

ha aparegut l'informe que cada any treu la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea. Al pròleg de l'*Informe*, Agnès Hubert ressenya els avenços que s'han produït en el camp de la igualtat d'oportunitats a la Unió Europea i dins del Consell d'Europa. Després, amb el títol d'antecedents de la Xarxa, se n'explica la història. Peter Moss, com a coordinador, exposa la feina que s'ha dut a terme durant l'any 1994 en les tres branques que són centres d'atenció de la Xarxa: els serveis per als infants, les baixes laborals, i els homes i l'atenció a la infància. A més, inclou el programa de treball per al 1995 i la llista de les publicacions de la Xarxa.

Serveis d'atenció a la infància per a famílies rurals

En aquest document s'examinen els serveis d'atenció a la infància de les zones rurals dels dotze Estats membres de la Unió Europea. Es tracten qüestions relatives a l'oferta de serveis i a les tendències del seu desenvolupament, amb recomanacions. Com a conclusions i recomanacions s'assenyala que la millora de la qualitat dels serveis d'atenció a la infància a les zones rurals de la Unió Europea requereix millors polítiques, models més apropiats i una dotació més eficaç de recursos. Aquesta tasca recau en primer lloc en els Estats membres, però les dades d'aquest informe suggereixen la importància d'actuar en l'àmbit europeu, tant per mitjà d'accions concretes de la Comissió com per mitjà d'un ús més eficaç dels fons estructurals i dels programes de la Comissió mateixa.

Xarxa Internacional «Prime Enfance»

Escriuen de París per demanar-nos si estem interessats en una trobada el novembre de 1997. També es demanen temes de reflexió i material per aportar-hi. Més informació:

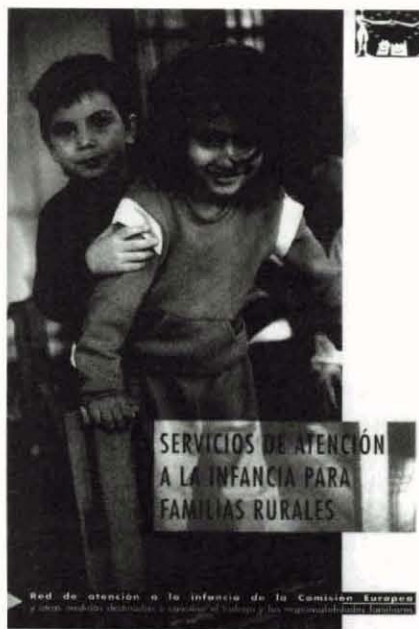
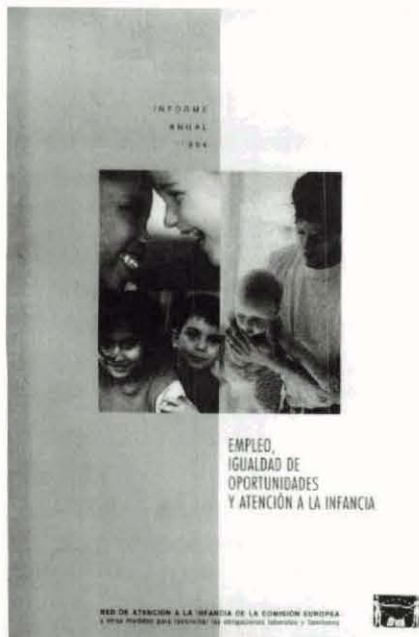
FICEMEA
Secretariat General
76 Boulevard de la Villette
75940 París Tel.: 33 (1) 40 40 43 43

La nostra portada

Owen, Robert
1771-1858



Pensador socialista gal·lès, les idees del qual influïren en el moviment obrer britànic de principi del segle XIX. Fundà la colònia industrial modèlica New Lanark, on va construir un jardí d'infants, un institut i una escola, entre altres coses. *A Report on the country of Lanark* (1824) recollí les reflexions sobre l'experiment i l'ambient social que s'havia creat, a partir del qual Owen creia que el caràcter de les persones podria millorar. Les seves idees sobre la construcció d'una societat ideal (on les màquines fossin subordinades als homes) van ser adoptades pels primers sindicalistes britànics. Va col·laborar amb ells, però el 1834 es va retirar per promoure agrupaments més idealistes.



Teaching children from
0 to 6

Toys and Games

HORACIO ALBALAT

The author tells us true stories he collected in different parts of Mexico at various times, taking advantage of the opportunity offered by his work with children and teachers in bilingual rural schools. What is common to all these accounts is that they show the extraordinary symbolic power of toys, the children's capacity for survival, their wisdom, and their fragility.

Conversation with Jordi Cots

PURI BINIÉS

November of this year marks the sixth anniversary of the United Nations Convention on Children's Rights, a legal document with binding force. Jordi Cots, a lawyer by profession and teacher by vocation, talks to us about the content of this agreement, its application in different countries, and about its widespread implementation in a society which increasingly ignores the plight of the child.

School for ages 0-3

Jumping: How and Why

MONTSERRAT BASTARDAS

The close observation of children's spontaneous activity allowed the author to

define the parameters of an approach to teaching. Firstly, the need to respect and value the individual learning processes deserves attention. Equally important is the role of the teacher as facilitator in the development of each child. And finally, the discovery that the potential children have when they are allowed to use it is often greater than we suppose. The description offers us a clear view of high-quality work, with children who are far more capable than our prejudices would have us believe.

Play Space in the School Study

MERCÈ VILARÓ

It is the seemingly insignificant activities which contribute to building a school, which allow a positive dynamic to emerge. Every aspect of collective life is involved, the individuals as well as the materials. The play area in the study is used by the children in pairs, or sometimes in groups of three, or perhaps alone. Some go there for privacy and to enjoy the solitude, and others to share a period during the day with a small group.

School for ages 3-6

Puppets

MARIA TORRUELLA

Puppets shows can bring the great epic heroes to life, they can make history more real and can represent the daily world of each era. In short, they transmit culture. The versatility of puppets helps

create a harmonious connection between the real and the imaginary. That is why they are a valuable tool in early-childhood education. The writer tells us how they are used in this context, with situations and procedures, and how the children can express themselves through the magic of puppets.

The Surprise Box

M. CARMEN DÍEZ

What is inside it? Excitement... Surprise! Share with the children their enjoyment of pretty things, stones, shells, colours, light, the scent of cinnamon. They will gain in aesthetic and emotional understanding, through which culture is acquired and produced. Educating children is presented as a dynamic process in which the family and the school share a goal.

The child and society

The Evidence of Difference.
Children and Families in the School:
Stereotypes and Prejudices

ELISABETTA NIGRIS

To overcome our sense of powerlessness caused by our awareness knowledge that our minds are full of stereotypes, prejudices and racism against our will, the author proposes to direct our attention away from "the different ones" and focus on all individuals, who are always unique and the carriers of a particular personal history.

After Three Kings' Day: Reflections on
the Coming Year

CARME ROMIA

As a ritual, year after year, on 6 January (Three Kings' Day) a transfiguration occurs, and every parent becomes a "king from the Orient" bringing the finest presents to his or her children. In this tradition, different educational ideas are revealed. The author is sitting in the park, watching the children play and how adults treat them. She reflects, and invites us to share her reflections, with a view to examining this complex, diverse and often contradictory reality.

The child and health

Better to Promote Health
than Prevent Illness

ESTEVE-IGNASI GAY

As is clear from the title, progress has been made in defining action to be taken on health. It should be promoted and the best approach lies in understanding the factors that govern it. The health-care system is a key aspect, as is the physical condition of the body, but still more important are environmental factors and life-styles.

Diarrhoea

ORIOI VALL

Diarrhoea is one of the symptoms in children's health that particularly worry parents. A proper diet will clear up the majority of cases: water for hydration and food that is as simple as possible.

Aula de innovación educativa, núm. 45, desembre de 1995

«¿Demasiado presumidos?»

M. Carmen Díez, pàg. 60-62

Cadernos de Educação de Infancia, núm. 36, octubre-novembre-desembre de 1995.

«Educação ambiental e inovação no jardim de infância»

Maria Isabel Lopes da Silva, pàg. 14

CL&E, núm. 28, 1995

«Comunicación y juego. Usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego»

Pilar Nicolau, pàg. 29-37

Comunidad Educativa, núm. 227, novembre de 1995

«Expresión y comunicación corporal en Educación Infantil Marcelino»

Juan Vaca Escribano, pàg. 5-8.

Comunidad Educativa, núm. 228, desembre de 1995

«Lenguaje y comunicación»

M. Caparrós i Michele Berger, pàg. 27-40

Dialogue, núm. 32, tardor de 1995

«Un bébé nous apprend à naître»

Entretien i Claude-Émile Soubiron, pàg. 21-23

Infancia y aprendizaje, 1995

«Maltrato infantil» (número monogràfic)

Kikiriquí, núm. 37, juny-agost de 1995

«La investigación infantil desde el taller 0-8» pàg. 77-12

Tre sei, núm. 6, novembre de 1995 (*allegato a l'educatore*)

«Animali, bambini ed esperienze di apprendimento»

Silvia Vivalda, pàg. 17-20

Zero to Three, vol. 16, núm. 2, octubre-novembre de 1995

«The Early Childhood Program: Promoting Children's Development through and within Relationships»

Carol S. Klass, Karen A. Guskin i Jean M. Thomas, pàg. 9-17

Butlleta de subscripció

□□

Cognoms Nom

Adreça

CP Població Província

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per a 1996: 4.375 ptes. (IVA inclòs)

Preu per exemplar: 785 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció a l'estranger: 45 \$

Pagament: Per xec nominatiu, a favor de l'A. M. Rosa Sensat,

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del subscriptor

Nom i cognoms del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc/caixa Adreça de l'agència

Entitat Oficina Compte/llibreta

CP Població Província

Senyors: us agrairé que, amb càrrec al meu compte/llibreta, atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat per al pagament de la meua subscripció a la revista INFÀNCIA.

Firma del titular

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT
in-fàn-ci-a
 educar de 0 a 6 anys

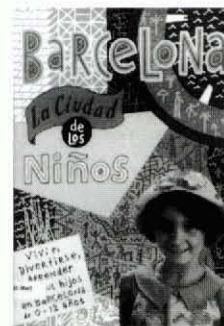
Còrsega, 271
 08008 BARCELONA



Barcelona, la ciudad de los niños, Barcelona: PAU, 1995.

Aquesta guia es presenta amb el subtítol de «Vivir, divertirse y aprender con tus hijos en Barcelona. De 0 a 12 años». La informació s'agrupa en quatre grans temes: néixer i créixer, de casa a l'escola, temps lliure, i drets i deures. Les vint-i-set seccions toquen des del naixement fins a la protecció jurídica del menor, passant per l'alimentació, les escoles, els museus, la televisió, etc. Un total de 360 pàgines d'informacions pràctiques on s'agrupen dades disperses, per simplificar la vida a tots aquells que treballen i viuen amb criatures.

A cada apartat també s'informa dels camins possibles, de quina ha de ser l'actitud de l'adult, com caldria que es dugués a terme... Tot, escrit amb un llenguatge planer.



Educació Infantil. Parvulari, Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1995.



En el número 79 delanostre revista, us ressenyàvem el volum 4 d'aquests exemples d'unitats de programació. El número 8 d'aquestes unitats que avui us presentem tracta del parvulari, el segon cicle que preveu la nova ordenació del sistema educatiu.

La publicació s'adreça als professionals. Ofereix un mosaic de recursos que són una mostra de la riquesa d'aquest cicle. Els exemples tracten aspectes dels tres cursos. Els temes són prou diversos: els primers dies de l'escola, una excursió, imatges, contes, memòria, ordinador, un material plàstic, fer-se gran i picar cromos.

Aquestes unitats han d'ajudar a reflexionar i aprofundir en els models d'estructuració de la feina. S'hi exposen textos rics, activitats suggerents, material de suport, gràfics clars i una bibliografia essencial.

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: Raimon Portell
Secretaria: Mercè Marles
Consell de Redacció: Concepció Acedo, Enric Batis-te, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa F. dos Reies, Fidel Garcia

Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Immaculada Muñor, Pepa Ódena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securún

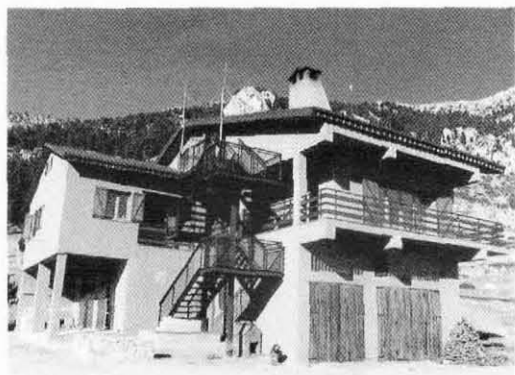
Projecte gràfic i disseny de les cobertes:
 Enric Satué
Composició i fotolits: Addenda, Pau Claris, 92, 08010 Barcelona
Impremta: Romanyà-Valls, Verdaguer, 1, 08786 Capellades (Barcelona)
Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599.
Distribució i subscripcions:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
 Còrsega, 271 - 08008 Barcelona
Preu de la subscripció:
 4.375 ptes. l'any
PVP: 785 ptes. IVA inclòs

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímico, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit del editorial.

INSTAL·LACIONS PER A JOVES

On són i què hi trobareu



XALET DE COLL DE PAL (Guardiola de Berguedà) A 1.900 m d'alçada i dins el Parc Natural del Cadí-Moixeró

Allotjament i alimentació
Escola de Natura a càrrec de biòlegs
Itineraris pel Parc, amb guies
Lloguer de material i cursets d'iniciació a l'esquí



RECTORIA DE SANT JOAN DE FÀBREGUES (Rupit i Pruit) A 3,5 km de Rupit i en l'entorn de les Guillerries

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions amb bicicletes de muntanya
Visites a granges
Esports d'aventura
Piscina municipal a Rupit



RECTORIA DE CASTELLAR DE N'HUG Al centre de la vila, antiga rectoria totalment restaurada

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions a les fonts del Llobregat
Polisportiu municipal



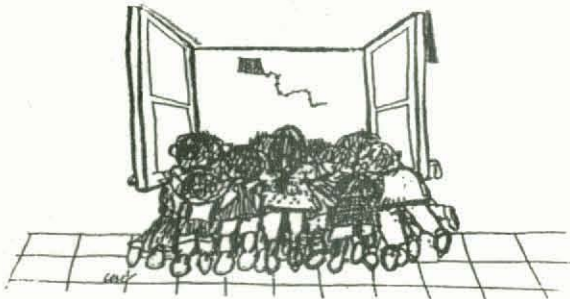
SANTA MARIA DEL PRIORAT (Castellfollit de Riubregós) Conjunt medieval dels segles XI i XII a 300 m del nucli urbà

Allotjament i alimentació
Excursions guiades
Polisportiu i piscina municipal

Informa-te'n a:
Diputació de Barcelona
Servei d'Esports i Turisme
Tel. 402 22 22 (ext. 7007)



Diputació de Barcelona



**7è Congrés Internacional
d'Atenció a la Infància en Edat Escolar:**
L'entorn és una finestra oberta
per a l'aprenentatge

Barcelona
6-9 de novembre de 1996

R
S
E
N
S
A
T



**Associació de Mestres Rosa Sensat
European network for school-age childcare
(ENSAC)**

Què és ENSAC?

És la **Xarxa Europea d'Atenció a la Infància en Edat Escolar**, que té com a objectiu promoure la igualtat i millorar la qualitat de vida dels infants i joves, en el fora escola.

Posa en contacte professionals, administradors, educadors i grups voluntaris per:

- Comparar l'Atenció a la Infància en Edat Escolar en diferents països.
- Desenvolupar i avaluar diferents models d'Atenció a la Infància en Edat Escolar.
- Intercanviar experiències i informació.
- Augmentar la consciència sobre l'Atenció a la Infància en Edat Escolar.

ENSAC edita diverses publicacions, impulsa la recerca, organitza congressos.

El proper CONGRÉS serà a Barcelona:

Tema: "L'entorn és una finestra oberta per a l'aprenentatge"

Reflexions sobre el medi natural, urbà i cultural

Objectiu: Aprofundir en el respecte democràtic que els nens i les nenes es mereixen, en el reconeixement de les seves capacitats i en el seu ple dret de ciutadania.

Estructura: Conferències, debats, intercanvis d'experiències europees i visites comentades.

Butlleta d'inscripció

Nom _____ Cognoms _____
Adreça _____ Població _____ CP _____
País _____ Telèfon _____ Fax _____
Llengües que enteneu: català castellà francès anglès

Si us plau, envieu aquesta butlleta a:
Secretaria del Congrés d'ENSAC (Roser Aguilar)
Associació de Mestres Rosa Sensat • Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (9)3/237 07 01 • Fax: (9)3/415 36 80 • E-mail: rsensat@citel.pangea.org

Preu d'inscripció:
Fins al 14 de juny: 33.250 PTA
A partir del 15 de juny: 35.000 PTA