





• • • *Amb lletra petita*

Jaume Cela

Edicions 62. "Llibres a l'abast - Sèrie Rosa Sensat"

122 pàg. PVP: 1.400 PTA

- • • *Amb lletra petita* és un recull de reflexions sobre educació. A partir d'una breu referència literària o cinematogràfica, l'autor dóna la seva opinió sobre un tema que afecta el món de l'educació. Aquestes opinions estan expressades d'una manera distesa, amb sentit de l'humor, i són reflexions que s'inicien a l'escola i que miren la realitat educativa també des de l'escola.

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
E-mail: rsensat@pangea.org

Distribuciones de Enlace • Bruc, 49 • 08009 BARCELONA • Tel. (93) 317 52 66

Reis o consum

L'any comença amb una festa que cada vegada resulta més paradoxal. Qui pot negar el que hi ha d'il·lusió, de tendresa, d'ingenuïtat, de bellesa, d'esperança, d'amor en la festa dels Reis? Però també, qui no s'adona de tot el que s'hi ha desenvolupat de manipulació, d'engany, d'absurd, d'una banda, i de mal gust, d'excessos, de carrera de consum, de l'altra, una i altra banda coincidint en la manca de respecte al nen?

Enguany la paradoxa ha arribat a un cim prou curiós, a una contradicció més detonant. Una firma ha comercialitzat el «ninet maltractat», la imatge de l'infant maltractat, és a dir, ha volgut treure guany d'un drama.

A INFÀNCIA, naturalment, som sensibles al fet. En diverses ocasions, des de les nostres pàgines hem abordat el tema del maltractament a l'infant. Del maltractament físic, psíquic, social i polític, amb tot el seu abast; hem reclamat un, molts canvis, en la

valoració, la consideració, l'atenció a la infància tant en l'àmbit privat com en el públic. I hem considerat maltractament tant el que es fa directament a un infant o grup, com el que es difon indiscriminadament en l'ambient, en costums, pels mitjans de comunicació, en forma de morbositat, de violència, per la qual el nen té per menys defenses que l'adult, si és que aquest no les ha perdudes.

El ninot maltractat és senzillament una mostra de com la morbositat fa la collita comercial de la sembra als mitjans de comunicació, fins al punt que ens preguntem què és més greu: el maltractament, la seva difusió o la seva comercialització. Però el que ens interessa no és aquest judici, sinó posar el tema en el seu panorama de fons, el panorama paradoxal que cada any la festa dels Reis Mags ens fa present.

El valor de fons de la festa és la comprovació de com uns reis, i reis mags, venerables figures del poder i la saviesa, reten homenatge amb el do misteriós de les joguines, màgics objectes que ajuden a desvetllar la imaginació de l'infant en el joc, un dels grans misteris de la vida.

El contravalor és precisament la comercialització de la joguina segons les lleis de la moda i la quantitat, i no de la qualitat. El ninot maltractat no permet al nen altre joc que maltractarlo més, amb èxit possible, o mirar de curar-lo, amb més dificultat; jocs educatius, limitats i limitadors, l'un i l'altre, per a un nen que no sabem amb quina cara pot mirar els «reis» que li porten tal obsequi.

A nosaltres, el «ninet maltractat» ens ajuda a destriar la clau de la paradoxa Reis o consum. Quan una manifestació, en aquest cas la joguina, perd la seva referència al seu fons, en aquest cas l'homenatge a la infantesa, la paradoxa arriba al seu sùmmum, es converteix en contradicció, en aquest cas en un subproducte del maltractament a l'infant.

La proposta és que constantment refem els orígens, que pares, mestres, mitjans de comunicació, poders públics, estableixin un circuit en el qual la força sigui el respecte a l'infant; potser la clau seria aprendre dels infants, molt més interessats en la màgia de la imaginació que en l'avorrida violència.

Consell de Redacció		2
Educar de 0 a 6 anys	L'autoestima del mestre La pràctica psicomotriu: el joc i l'acció. Conversa amb B. Aucouturier	Miquel Martínez 4 Puri Biniés 9
Escola 0-3	La persona de referència. Conversa amb Elinor Goldschmied I després del currículum, què?	Infància 12 Equip de l'E. B. Xiroi 19
Bones pensades		23
Escola 3-6	El mirall màgic	Juan Pedro Martínez Soriano 24
Infant i societat	La primera experiència d'escola Fes-me un xiulet	Cristina Elorza 27 Felipe Mellizo 30
Infant i salut	Intoxicacions i accidents infantils domèstics Biodansa i salut	Òscar Garcia 33 Mary Caetano 38
El conte	En Cebeta i en Foigràs	Roser Ros i Vilanova 40
Informacions		42
Abstracts		46
Cop d'ull a revistes	sumari	47
Biblioteca		48

La Rosa d'Elx



El 7 de desembre, la Rosa Fernández dos Reis Díez ens deixà per sempre. La notícia s'estengué de boca en boca, sense fer soroll, de manera suau, a través d'una veu amiga, però ens colpí a totes i tots, i a la notícia s'encadenaven els records de la memòria individual i de la memòria col·lectiva. Records d'il·lusions, de lluites, reptes, projectes, anècdotes, treball, amistat i companyonia amb ella, la Rosa d'Elx.

La Rosa, una gallega de cap a peus, suau, melancònica, enyoradissa com ens recordaven sempre els seus gran ulls, havia esdevingut mediterrània, lluminosa i vital com sempre ens mostrava amb l'esclat de la seva rialla, en una síntesi personal on confluien amb harmonia ambdues realitats.

L'estima a la seva terra, la seva Galícia, li féu comprendre amb profunditat el País Valencià, la llengua, la cultura, les tradicions, l'escola, la gent, les criatures, totes les nenes i els nens.

El compromís la portà a ser, com a persona i com a professional, una

infatigable lluitadora a favor de les llibertats i de l'educació dels infants. Sempre tenia propostes obertes i aglutinants al sindicat, al moviment de renovació pedagògica, a l'escola... i plantejava i practicava un compromís superador de límits i dificultats.

La seva incorporació al Consell de Redacció d'INFÀNCIA i a l'organització del Congrés de 1994 ens aproparen novament, en treballar dia a dia, pas a pas, i un cop més vingué la passió que posava a tot el que feia. Amb apassionament defensà les múltiples experiències del País Valencià, va posar passió a les temàtiques que calia abordar, al treball de cada dia, una passió combinada amb reflexió i discreció quan prenia decisions, amb constància i cohesió en la feina, per tirar endavant, construir.

La companya i amiga alegre, vibrant, tossuda i fidel que sabia escoltar, estar al costat, fer equip... La imatge plasma la Rosa feliç d'estar entre amics, del treball fet, dansant al mateix ritme dels *Moros i cristians*. ■



Em demanen que t'expliqui, Rosa, i m'ompló de llàgrimes. La teva absència és tan plena de presència, per a mi... El teu silenci, tan ple de la teva veu, de les teves paraules, del teu riure potent i contagiós. El teu somni tan ple dels teus ulls grans i negres, curiosos, plàcids.

Vull fer, però, l'esforç pel gust de recordar-te a poc a poc, i pel gust que et coneixin els que no et coneixen.

Quan vas arribar a Elx i et vas posar a organitzar, amb la Isabel i la Carme, les escoles infantils municipals, quina empenta que hi posaves, te'n recordes? Quina força, quina quantitat de feina, d'imaginació, de reflexió, de lluita. I quan ja funcionaven, i fins i tot creixien, que bonica la teva manera de viure el grup de companys coordinadors, i com d'apassionadament t'entestaves a encoratjar i formar els educadors perquè veiessin, tan clar com tu, què és un infant petit, amb la seva tendresa i tossuderia, les seves necessitats i gustos, la seva explosió de vida a cel obert.

Sempre has estat embolicada a planificar, organitzar, innovar, sempre al dia del panorama educatiu polític, metodològic, i sobretot del panorama relacional. Sempre t'hem sentit tan propera, tan disponible, tan a punt per donar un cop de mà...

Ens animaves, als mestres, que escrivíssim les nostres experiències, que assagéssim noves formes de treballar, a fer colònies d'estiu, festes, exposicions; que ens renovéssim, des de la teva aportació continuada a les escoles d'estiu, als cursos, xerrades, seminaris, on oferies i rebies amb un entusiasme palpable.

Ens animaves, també, a divertir-nos, a inventar, i a viure la professió —i la vida— amb aquesta consciència senzilla de quotidianitat i de valoració de les persones i de l'afecte, que tan bé coneixies.

Em ve la teva imatge en aquell teatre de l'Escola d'Estiu d'Elx, disfressada de gitana que ven les arracades i els collarets dels teus múltiples viatges pel món. O al tren, amb en Fidel, camí de les reunions del Consell de Redacció d'INFÀNCIA. Em vénen les abraçades amb què rebies en Nacho quan venia, les bromes amb en José Antonio i la Pilar, les tardes amb la Trini. Els arbres que fotografiaves amorosament. La teva col·lecció de botons. Em ve la teva cara contenta quan em recomanaves un llibre, un infant, una de les teves estimades paraules portugueses. Em vén tu sencera ballant boleros.

I com que torno a plorar, i ja t'he explicat una mica, ho deixaré.

Que estrany que se'ns farà estar sense tu!

M. Carmen Díez

L'autoestima del mestre

Un vell debat, en un nou context. L'autoestima del mestre en el marc de la Reforma educativa i en els nous reptes que la societat planteja a l'escola és abordada amb la complexitat que el tema comporta i tots els interrogants que obre.

Miquel Martínez

Tothom coincideix a afirmar que no són possibles les reformes sense la participació activa d'aquells que han de protagonitzar-les. També és objecte de consens que les reformes educatives en societats plurals i democràtiques són reformes que es construeixen mitjançant el concurs de diferents aspectes i amb diversos graus de professionalització i responsabilitat. Entre aquests i de forma cabdal es troba el mestre.

Però algú pot afirmar que aquesta participació i implicació activa es pot produir sense un cert nivell d'autoestima pel que respecta a la funció que fem i, també, sense un nivell d'autoconcepte personal elevat? Creiem que ningú no ho pot afirmar. L'autoestima en el professorat i l'autoconcepte de cada un dels mestres és una condició necessària, malgrat que no sigui suficient, per iniciar i, sobretot, per mantenir constant un esperit de reforma que tan sols pot ésser indicada en els textos legals i que no existirà mai si no és en la realitat de cada aula i centre educatiu.

La nostra societat facilita aquests graus

per tal de sentir-se segurs, protagonistes i bons professionals de la seva feina?

Malauradament la resposta a la primera pregunta és clarament negativa i la resposta a la segona, malgrat les diferències individuals, no pot contestar-se majoritàriament de manera positiva.

Millorar l'autoestima no vol dir sempre i únicament incrementar la presència de reforçadors positius. Pot ésser també produïda per l'eliminació de reforçadors negatius i, sobretot, és fruit d'un procés d'autoregulació de caire no tant conductual com cognitiu que té com a objectiu la fixació autònoma i compartida de fites, l'autoobservació de la pròpia manera d'actuar i de ser, l'autoavaluació que compara la distància entre fites i realitat, la modificació real i efectiva de l'estat inicial i l'avaluació autònoma i compartida del grau d'assoliment dels objectius o fites establerts. En aquest procés són els mes-

d'autoestima desitjables? Disposen de recursos personals i d'habilitats suficients els que fan de mestres

tres l'autèntic factor de millora i creixement de l'autoestima.

És evident que la presència d'incentius positius és necessària i que, avui per avui, no és satisfactòria. Però també és necessari que el professorat sigui conscient i estigui en condicions de viure processos d'autoregulació i modificació en les maneres de ser i d'estar a l'aula i davant la feina, que no siguin viscudes com una pèrdua de la identitat personal sinó com una manera eficaç i saludable de viure la professió i de respectar les obligacions ètiques com a educadors i deontològiques com a professionals.

D'aquestes afirmacions deriven com a mínim tres conclusions. La primera fa referència a la necessitat de promoure un programa de reconeixement social i laboral dels mestres que tingui una clara dimensió política i que, per tal d'ésser efectiu, ha de suposar un compromís clar dels sistemes de comunicació de masses i una clara proposta de caire pressupostari que concreti la rellevància i la importància que té la formació, en especial la bàsica i general, en la producció del coneixement i la transferència de tecnologia en la nostra societat. Això, avui



per avui, és tan sols una declaració de voluntats i un propòsit en els programes polítics, però no és una realitat.

La segona fa referència a dos tipus de necessitats. Una consisteix a modificar els sistemes reals de formació del professorat, en especial el d'educació secundària, i els sistemes de selecció i promoció dels mestres de tots els trams del sistema educatiu. L'altra consisteix a dissenyar sistemes de reconversió professional dels docents que no gaudeixen dels mínims nivells d'autoestima i il·lusió per la feina que fan, per facilitar així la incorporació de mestres novells.

La tercera, potser la més urgent i la que ens ha de permetre superar la situació actual fins que les anteriors consideracions no siguin reali-

rat, avui per avui obsolets.

Abans d'analitzar amb més detall la tercera de les conclusions volem fer dues consideracions.

Les accions pressupostàries orientades a incrementar igualment les retribucions laborals no són per elles mateixes eficaces. Afegir un caire finalista a l'acció pressupostària adreçada a la consolidació, mobilitat si s'escau, i estabilitat dels equips de mestres amb projectes de millora de la qualitat pedagògica, no tan sols didàctica, pot ésser una decisió més útil i de més abast a mig i llarg termini, en el cas que ens ocupa.

Les accions orientades a la millora de la qualitat pedagògica i institucional dels centres educatius no són possibles sense una formació disciplinària sòlida i rigorosa en el conjunt de

continguts informatius, procedimentals i actitudinals que han d'ésser objecte d'aprenentatge per part dels estudiants. Aquesta formació no sempre està garantida amb allò que s'aprèn en les diferents llicenciatures o diplomatures que permeten l'accés a l'exercici docent. Aquesta formació és imprescindible i convé que sigui del màxim nivell pel que fa a les diferents disciplines, per tal d'actualitzar-se, sobretot en les àrees del coneixement afectades pels canvis derivats del desenvolupament científic i tecnològic que caracteritza el nostre moment sociocultural.

Hem de fer atractiva la professió docent per tal que els millors estudiants de les diferents àrees pensin en aquesta com una professió amb futur i no com una segona sortida o un retorn a l'escenari i al paisatge de l'escola que, per ésser conegut per tots, és més segur amb tot el que això pot suposar quant a la manca de seguretat personal i de capacitat de superació per part de qui així ho pugui viure.

Optar per la professió docent ha d'ésser una decisió no tan sols vocacional, sinó també una decisió que comporti l'increment de l'autoesti-

ma personal i, per això, aquesta professió requereix tant un reconeixement social com uns candidats competents, il·lusionats i amb capacitat no tan sols d'aprendre a aprendre sinó

també d'aprendre a emprendre. Sense aquests trets és difícil abordar la funció pedagògica com una funció de crítica i de transformació social, de profundització en la democràcia, de canvi i de progrés cognitiu, volitiu i afectiu orientat a la millora, tant individual com social, dels estudiants i de la societat en general.

Sense aquests trets és difícil que el model de persona i d'estil de vida professional que tot mestre exhibeix davant els estudiants sigui encoratjador i exemplar per tal de contribuir a la seva formació com a personalitats íntegres i a la vegada hàbils i il·lusionades, amb esperit crític i capacitat de transformació social, cultural i també tecnològica i científica.

Però, malgrat tot, i en el cas que les condicions abans exposades fossin realitat, hi hauria mestres que estarien en condicions de millorar el seu nivell d'autoestima i altres que no.

Sovint pensem que la resposta a com es considera cadascú en la seva feina, com a instructor o



com a educador, és un primer factor d'importància per confiar o no en la seva bondat professional i en la seva capacitat d'incrementar l'autoestima. Creiem que la identificació de la feina del professorat com a instrucció és incompleta i que no és possible esgotar-ne responsabilitat ni funció si aquesta s'entén com una funció formativa i educadora i no tan sols instructora.

Així entenem sovint que el professorat d'educació infantil i primer cicle de primària és més professional que el de secundària i que aquest darrer redueix la seva funció educadora i dona més rellevància a la funció instructora.

Probablement això és cert en termes generals, que no vol dir sempre ni en cada cas particular, però també hem de reconèixer que això és així per altres raons, de les quals aquí en considerem tan sols quatre. La pressió social i familiar en relació al control de l'eficàcia dels mestres és més punyent i real en els darrers cursos d'educació primària i secundària que en els primers nivells del sistema educatiu. La manca de conta-

minació de les urgències socials al voltant dels continguts informatius i la manca d'exigència de rendiment a curt termini facilita aquesta situació i fa possible que la tasca del professorat sigui més afí al desig vocacional educador en els nivells del sistema que en els nivells terminals. La progressiva complexitat dels aprenentatges és la tercera raó, entre d'altres, que incideix en aquesta consideració més centrada en la instrucció pel que fa al professorat de secundària. La quarta raó, òbviament, radica en la diferent formació inicial i els criteris per accedir a l'exercici professional en cada cas.

Tanmateix la resposta a si la seva funció és fonamentalment instructora o, a més i especialment, formadora no és la clau que els permeti incrementar l'autoestima. En tot cas és una bona reflexió que pot ajudar a plantejar l'autèntic problema.

L'autèntic problema fa referència a quina és la responsabilitat del professorat. Només amb una clara definició de quines són les seves res-

ponsabilitats serà possible que el professorat i cada mestre en particular estigui en condicions d'autoavaluar-se, autoregular les seves accions professionals i ajustar-les a allò que s'espera del seu exercici.

Hem d'ésser responsables no tan sols en el sentit d'un compromís individual, sinó en termes de definicions extremadament clares tant sobre les finalitats com sobre els procediments dels quals se'ns considera responsables.

Hem de fugir de mitificar la responsabilitat dels mestres i, en canvi, hem de desenvolupar instruments que facin possible determinar, analitzar i avaluar les conseqüències de la presa de decisions i de l'acció professional. No defensem un model tecnocràtic de mestre, però tampoc defensem sense més ni més un model de mestre com aquell que reuneix les qualitats que s'esperaven d'un mestre competent a mitjan segle passat. Fritz Oser cita el teòric crític Adolf Diesterweg quan deia que s'esperava d'aquest la salut i la força d'un teutó, la ment penetrant de Lessing, la profunditat emocional de Hebbel, l'entusiasme de Pestalozzi, la veracitat de Tilich, l'eloqüència de Salzman, els coneixements de Leibniz, la saviesa de Sòcrates i l'amor i la caritat de Jesucrist. Entre aquesta declaració noble i utòpica del que ha d'ésser un mestre i les afirma-

cions tecnocràtiques que el redueixen a un especialista en afers d'instrucció hi ha un espai en què l'anàlisi de les conseqüències de les seves decisions i accions professionals ha d'ocupar un lloc preferent en la recerca pedagògica d'avui. L'objectiu és fer possible la formació de mestres que orientin la seva funció a la responsabilitat i l'efectivitat.

No es tracta tan sols de delimitar fins on arriba la nostra responsabilitat, és a dir, en quins casos hem d'avaluar les conseqüències negatives que se suposa corresponen als nostres àmbits d'acció. Es tracta també de crear un model que integri l'efectivitat del professorat davant la seva funció instructiva amb la responsabilitat que ha d'obligar a analitzar els riscos i les conseqüències que poden derivar d'una acció professional, i especialment les conseqüències negatives.

En un model d'escola on les diferències individuals són notables, una mateixa acció professional pot produir efectes diversos. Es tracta de crear pautes que facin possible que el professorat no



utilitzi tan sols el seu coneixement professional i apliqui les millors tècniques didàctiques, sinó també que consideri les qüestions ètiques.

L'autoestima d'un professional se situa a partir d'aquestes consideracions en el coneixement dels límits de les seves responsabilitats i en el coneixement de com avançar davant dels conflictes que caracteritzen la seva activitat. L'autoestima està íntimament relacionada amb la seguretat en un mateix i, en el cas de l'autoestima del professorat, amb la seguretat per resoldre conflictes propis d'una activitat en què les solucions no existeixen, han de construir-se.

I en l'exercici del professorat la manca d'habilitats i procediments per resoldre conflictes d'implicació ètica és, per desgràcia, més freqüent del que convindria.

Sabem què fer o com orientar el mestre per tal que sigui capaç d'actuar, quan pren consciència d'un problema i arriba a la conclusió que avançar d'acord amb el currículum normal no és possible d'acord amb les personalitats, necessitats fonamentals o processos d'aprenentatge de determinats alumnes?

Aprofundir en la integració de la responsabilitat i l'efectivitat del mestre i oferir recursos per millorar-ne la qualitat professional, entesa d'aquesta manera, pot contribuir a dotar la seva funció d'un clar component moral i a millorar la seva seguretat i autoestima professional. La recerca pedagògica, que ha estat capaç d'avançar en la millora de les tècniques didàctiques, ha d'afrontar sense més dilació la recerca entorn a les qüestions ètiques i morals en l'exercici professional del mestre.



És a través d'aquest àmbit de recerca de progrés pedagògica, com podem contribuir a millorar l'autoestima del mestre.

És a través d'aquesta presa de consciència de la funció moral inherent en la seva professió, que el mestre serà capaç de conèixer els seus límits i les seves responsabilitats, sabrà autovalorar-se de forma equilibrada i ajustada, i sabrà protegir-se millor de la pressió social no sempre justificada i sovint causa de malestar i inseguretat.

Com sempre, tot té un límit. No es tracta del fet que tot mestre millori la seva autoestima a través de construir-se una autoimatge positiva de la seva funció ja que a vegades aquesta no seria l'adient. Es tracta que conegui les seves capacitats i limitacions, que sigui capaç de valorar allò que té de positiu i reconèixer allò que no ho és. Tan sols així és possible la fixació de noves fites, l'autocontrol de comportaments no

sempre adients i la construcció de noves formes de fer i d'estar a la seva feina i en el seu espai de la classe i l'escola.

Però per tot això, a més de la reflexió sobre un mateix i l'autoconeixement de les nostres possibilitats i limitacions, és necessari estudiar, conèixer i crear les fites, la majoria ètiques i morals, que han de regular la nostra acció professional. Sobre això cada vegada som més els que hi dediquem alguns esforços i cada vegada són més els mestres que, a través de la feina ben feta de cada dia, n'orienten molts d'altres. Potser seria bo que el debat i les reflexions de tots sobre els límits i les responsabilitats de la nostra funció professional fossin motiu de debat social i públic. La renovació pedagògica dels propers anys no podrà prescindir d'aquestes qüestions perquè són qüestions que afecten l'autèntica finalitat de l'educació i la feina del mestre. ■

Conversa amb Bernard Aucouturier

La pràctica psicomotriu

El joc i l'acció

INFÀNCIA: *Quins són els trets fonamentals de l'educació psicomotriu que vostè propugna?*

BERNARD AUCOUTURIER: Voldria definir, en primer lloc, què significa per a mi la paraula psicomotricitat. Parlar de psicomotricitat és parlar d'un període de maduració psicològica de l'infant en el qual

l'aspecte sensoriomotriu, el joc i l'acció són fonamentals per al seu desenvolupament psicològic. La pràctica psicomotriu està centrada en aquest període. Totes les representacions mentals, tant conscients com inconscients, dels nens de 0 a 6 anys maduren a partir de l'acció; per a ells actuar és pensar. En aquesta etapa, a més, qualsevol acció implica plaer, el joc és plaer. Quan parlo d'acció vull dir, evidentment, acció espontània basada en el plaer. I el joc dels infants és una acció d'aquestes característiques. Actuar és, doncs, en aquest sentit, transformar, i transformar tant l'exterior com

Bernard Aucouturier és una de les persones significatives, sens dubte, en el panorama actual de la psicomotricitat. La seva pràctica psicomotriu és objecte de cursos i seminaris al nostre país des de fa ja vint anys. Però encara són massa pocs els centres educatius que ofereixen als infants una educació psicomotriu basada en la llibertat i l'acció. De tot això vam parlar amb el professor Aucouturier, president de l'ASEFOP (Associació Europea d'Escoles de Formadors en la Pràctica Psicomotriu) i director, actualment, de l'Escola d'Educació Física Especialitzada de Tours, a França.

Puri Biniés

l'interior, perquè qualsevol transformació externa comporta transformacions internes sensoriomotrius i emotives. Aquestes serien les bases de l'educació psicomotriu. Vull afegir, però, que de les accions que produeixen plaer els infants en fan accions repetitives, pel plaer mateix, però també perquè els són necessàries per a la seva maduració mental, perquè els ajuden a crear esquemes d'acció, les seves primeres formes de pensament.

I.: *Quina és la raó fonamental per introduir la pràctica psicomotriu a les escoles bressol i a l'educació infantil?*

B. A.: Senzillament el fet que ja he apuntat abans: la pràctica psicomotriu educativa és necessària per a la maduració psicològica del nen, per a la construcció del seu pensament racional, lògic i imaginatiu. Per al nen de 0 a 6 anys actuar és pensar.

I.: *Quins elements conformen una sessió de pràctica psicomotriu?*

B. A.: L'educador proposa durant la sessió un itinerari de maduració que permet a l'infant passar, progressivament, pel plaer de l'acció, del joc, de la representació, del llenguatge. L'objectiu de la pràctica psicomotriu és que els nens puguin passar, de manera progressiva, a representacions on el moviment sigui cada vegada menys necessari. En una sessió podem distingir tres temps diferents: 1. Un temps per a l'expressivitat motriu, amb jocs de reassurament profund (rodar, córrer, saltar, amagar-se, enfrontar-se,



construir i destruir, etc.), 2. Un temps per a l'expressivitat plàstica i del llenguatge (dibuixos, construccions amb diferents materials, etc., i utilització del llenguatge per explicar les creacions), 3. Un temps per al reassegurament a través del llenguatge (explicació per part de l'educador d'històries amb un interès profund per al nen: abandonament, pors, pèrdues, devoració, etc.). L'explicació d'aquests contes permet a l'infant nodrir-se psíquicament per poder distanciar-se de tot allò que pot ser-li molt invasor.

I.: *Existeix una certa resistència a la introducció de la pràctica psicomotriu a les escoles?*

B. A.: Sí, hi ha una certa resistència perquè la pràctica psicomotriu comporta donar llibertat de moviment i d'expressió al nen. I això els allibera l'afectivitat. No tots els professionals estan suficientment formats com per acceptar aquesta dimensió del nen. L'escola, a excepció de l'escola

bressol, és, essencialment, un lloc d'aprenentatges cognitius. Encara no hi ha, crec jo, una consciència suficientment clara de la importància de l'acció, de l'afectivitat, en el procés maduratiu d'un infant. També és cert que la pràctica psicomotriu requereix una formació específica per part del mestre. Els cursos de formació es repeteixen cada any i cada any hi ha més professionals formats. El més important és que els mestres sàpi-

guen comprendre el nen, la seva història afectiva, a través de la seva pròpia expressió motriu.

I.: *La pràctica psicomotriu pot ajudar davant de certes conductes problemàtiques dels infants?*

B. A.: Sí i no, depèn de la intensitat del problema. Determinades conductes com les agressivitats o inhibicions són una forma de revelar dificultats en la pròpia història afectiva. Els infants que presenten aquesta problemàtica no són éssers d'acció, perquè no tenen capacitat de transformació (exterior/interior). Queden en una fixació i reiteració de comportament. Aquests nens fan una demanda de relació afectiva, de ser reconeguts, de ser escoltats per aquella persona que els pot acollir. I difícilment aquesta persona pot ser el mestre. El mestre, com a professional, pot ser, però, de gran ajuda per detectar, comprendre i oferir una referència estructurant a aquests infants.

I.: Quina diferència es podria establir entre l'anomenada educació física i la pràctica psicomotriu?

B. A.: L'educació física, motriu o corporal s'interessa principalment per l'eficàcia dels moviments, per la competència motriu. La pràctica psicomotriu potencia la lliure expressió del nen per la via motriu, es fonamenta en dades psicològiques i considera imprescindible la comprensió de la dimensió inconscient de l'infant. La cultura de la psicoanàlisi ajuda a comprendre aquesta dimensió profunda que es manifesta per la via motriu.

La primera sol utilitzar una pedagogia directiva, la segona no. Tot s'oposa entre una i altra. La pràctica psicomotriu, mitjançant la lliure expressió de moviments, és important en el desenvolupament del nen fins als sis o set anys d'edat, l'ajuda a establir relacions cognitives amb el món exterior —n'estructura així el pensament—, i a expressar el seu món emotiu, aspecte que fa un paper fonamental en la maduració i el desenvolupament. Després d'aquesta edat, l'infant s'interessa ja per altres formes d'expressió, com poden ser el teatre, els esports, etc. Cal tenir ben present que els nens necessiten constantment el reassurament profund, necessiten assegurar-se en relació amb les seves angoixes de pèrdua, i la manera de reassurar-se és mitjançant el plaer d'actuar. L'escola, massa preocupada pel progrés cognitiu dels seus alumnes, oblida, massa sovint encara, que els aspectes cognitius tenen les seves arrels en la dimensió afectiva profunda de l'infant.

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

viatja a

ESTOCOLM I LULEA

del 17 al 22 de maig
de 1997

Programa:

Dissabte 17, sortida de Barcelona a les 10 h.
Dies 18 a 21, visita a les escoles bressol, parvularis i altres serveis educatius d'ambues ciutats, per conèixer la realitat urbana i rural del país.
Dijous 22, arribada a Barcelona a les 19 h.

Preu aproximat:

95.200 ptes. (comprèn el viatge en avió, l'allotjament i l'esmorzar a l'alberg, els desplaçaments en autobús i l'interpret).

Preinscripció:

És imprescindible que els interessats omplin la butlleta de preinscripció i la facin arribar, per correu o per fax, abans del 15 de març a:

INFÀNCIA
Associació de Mestres Rosa Sensat
Còrsega, 271. 08008 Barcelona
Fax: (93) 415 36 80

Butlleta de preinscripció

Dades personals

Nom: _____ Cognoms: _____
Adreça: _____ Número: _____
Població: _____ Codi postal: _____
Telèfon: _____ Fax: _____

Lloc de treball

Escola: _____
Adreça: _____ Número: _____
Població: _____ Codi postal: _____
Telèfon: _____ Fax: _____

Conversa amb Elinor Goldschmied

La persona de referència

INFÀNCIA: *Una pregunta que ens fem sovint és què deu passar per l'interior d'un infant quan comença a anar a l'escola bressol.*

ELINOR GOLDSCHMIED: L'infant no demana que se'l porti a l'escola bres-

sol i, com que no té capacitat per entendre els nostres motius, es pot sentir abandonat. Per evitar o, almenys, per reduir la sensació d'abandó, amb la possible ànsia consegüent, cal que es creï una continuïtat entre la família i l'escola bressol, a fi de garantir al nen la possibilitat de comprensió per part dels adults de l'escola bressol i tenir en compte les seves necessitats individuals d'una manera personalitzada.

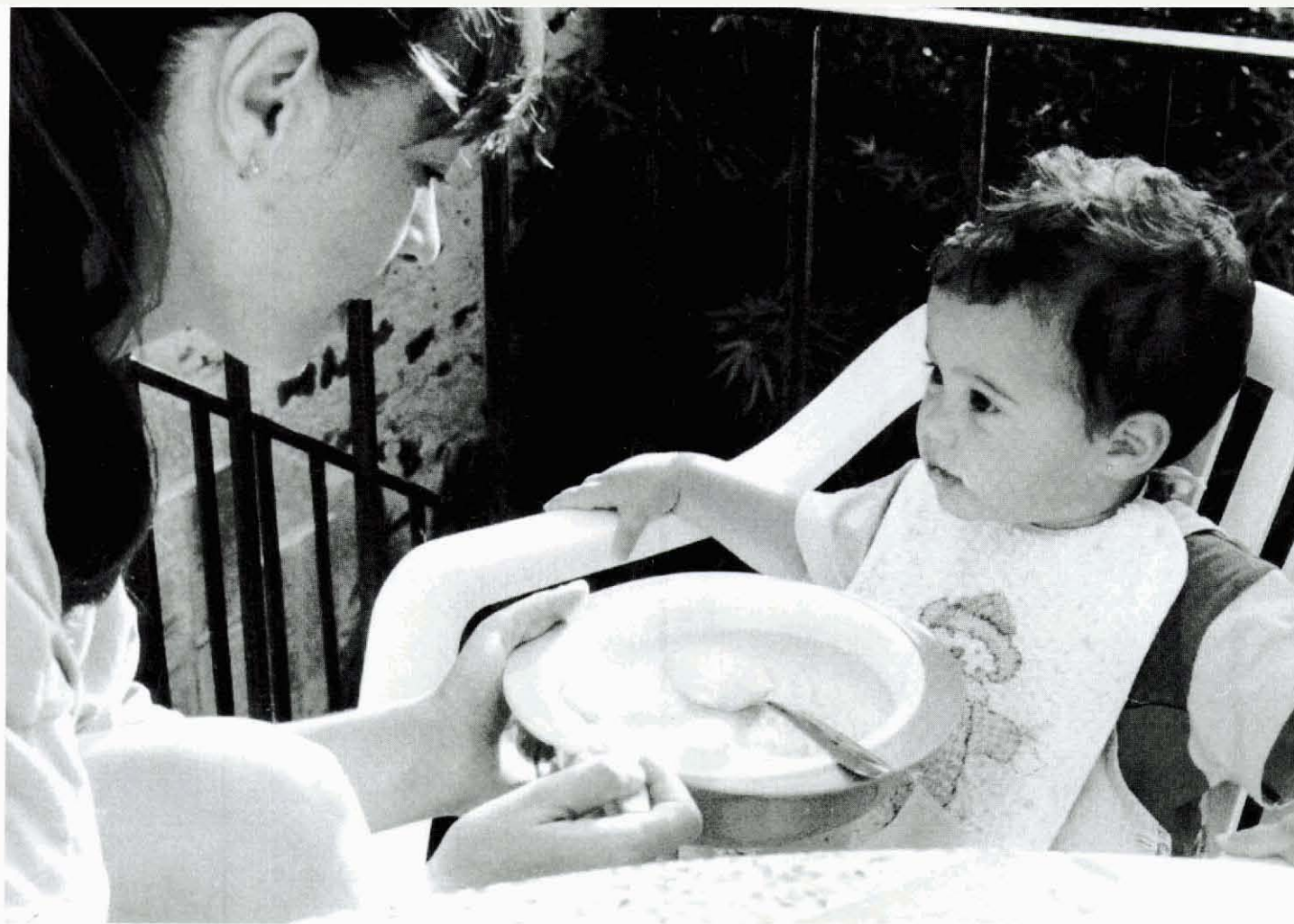
Si ho relacionem amb una experiència nostra, podem pensar en com ens sentim els adults quan ens trobem en un hospital, lligats a una dependència dels altres, a vegades gairebé absoluta, per satisfer les nostres necessitats i assegurar la nostra supervivència. En una situació com aquesta notem, amb una sensació molt aguda, la diversitat de mans que ens toquen i ens sentim més segurs quan una infermera de torn estableix amb

Elinor Goldschmied ens exposa el model de la persona de referència. Aquesta organització, que s'aplica a una realitat concreta, contribueix a una millor acollida i atenció dels infants i les seves famílies. Incideix, des del seu punt de vista, en aspectes clau com són l'estabilitat, la regularitat i l'establiment d'una relació personalitzada. Actualment està en període d'experimentació i reflexió en algunes escoles bressol tant del nostre país com d'Itàlia.

nosaltres un tracte personalitzat. I si, de vacances, ens trobem en un hospital a l'estranger, on no parlem la seva llengua, la nostra angoixa augmenta notablement. Així, podríem pensar que l'experiència d'un nen molt petit, que encara no té capacitat per expressar amb paraules el que sent, podria ser en certa manera anàloga. La comunicació amb els adults es produeix preferentment per mitjà del seu cos i fins i tot el coneixement de les persones que se n'ocupen es produeix a través del cos d'aquestes persones (les mans, l'olor, el contacte freqüent, la veu, les mirades recíproques). Es tracta d'una relació, d'una comunicació, força complexa, profunda i específica que es pot establir entre dues persones que es tracten sovint i amb continuïtat. A l'escola bressol, per tant, on les persones estan ben preparades i disponibles per establir una relació justa amb els infants, no és possible pensar en la rotació i l'intercanvi de les figures que s'ocupen dels infants i de les seves famílies.

I.: *I sobre necessitats dels infants, quins punts de contacte i quines diferències poden sentir entre l'ambient familiar i l'escolar?*

E. G.: Si s'accepta aquesta visió de les necessitats de cada nen, especialment si és molt petit, la seva entrada a l'escola bressol planteja molts dubtes al personal per veure com es podran conciliar aquestes exigències del nen i de la seva família amb les de l'organització interna d'una institució com és l'escola bressol. La diferència entre tots dos ambients és molt òbvia. Dins



la família hi ha lligams constants, encara que a vegades poden ser difícils, com ara les experiències de germans i germanes i d'altres persones d'edats diverses o les activitats diàries de la casa, tant dels pares com dels veïns. En canvi, a l'escola bressol, hi ha l'experiència de l'atenció professional dels adults compartida amb molts altres infants d'edats semblants o una mica més grans, amb activitats de joc, espais i un ritme d'organització del dia molt concret. Però reprement el tema de la continuïtat entre la família i l'escola bressol, hi ha experiències comunes, com és el fet de menjar, de ser rentat i canviat i de ser posat a dormir; amb els contactes físics amb un adult que impliquen aquestes experiències. Cal recordar que, forçosament, aquestes atencions físiques necessiten una relació d'un en un. No es poden canviar dos nens a la vegada!

La introducció d'una persona de referència per a cada nen i la seva família pretén, per mitjà d'una relació establerta, minvar l'estrès que provoca la separació dels pares i l'adaptació que la vida de l'escola bressol imposa al nen.

I.: *La realitat de les escoles bressol del nostre país és molt heterogènia. Tot i que la majoria són petites, sovint amb un nombre reduït d'infants per grup, no hi ha dubte que la relació personal és en molts moments difícil. Com pensa que és possible organitzar-se per crear una relació el més personal possible?*

E. G.: Aquesta relació particular es crea en el context d'un grup petit constituït sempre pels mateixos infants, del qual l'educadora és responsable durant una bona part de la jornada, la dedicada principalment a les activitats de menjar, rentar-se, canviar-se i dormir. Naturalment, l'organització de la sala dels bebès s'ha de basar en la diversitat d'horaris de menjar o dormir que tenen en aquesta edat i s'estableix que la persona de referència, mentre les hores en què hi és present ho permetin, s'ocupi directament



dels petits dels quals es responsabilitza. En canvi, els nens mitjans i els més grans necessiten una atenció més personalitzada al migdia, el moment de màxima presència del personal a l'escola bressol. Quan, en altres moments del dia, s'ha de canviar un nen, és millor que ho faci la seva persona de referència si hi és, a fi de garantir aquests moments d'intimitat.

I.: *Aquesta relació més pròxima i personalitzada, com pot afavorir la necessitat de seguretat i al mateix temps el progrés cap a l'autonomia personal?*

E. G.: És molt important entendre bé i apreciar la situació social que el grup ofereix als infants que han adquirit mobilitat, que estan plens de joia per explorar el món i gaudir de l'autonomia creixent.

L'adult ha d'estar atent a no crear una posició «exclusiva» amb el seu petit grup. El punt més significatiu per al nen és que, en els moments més íntims, està segur de rebre un contacte i una atenció particular de la seva persona de referència.

Pel que fa a la resta del dia, els nens, que gaudeixen d'aquesta base de seguretat, es barregen amb els altres infants del grup en una veritable expe-

riència de socialització, afavorida per la consciència creixent que tenen d'ells mateixos i de la seva mobilitat; coneixen bé les altres educadores i fan la seva experimentació amb intercanvis amb el grup.

Cal que l'educadora accepti amb professionalitat que els nens no són els «seus». Si aquesta situació tan delicada no és percebuda i acceptada, poden sorgir conflictes i competitivitats entre les educadores que comparteixen el grup.

Per als infants, en aquesta etapa de creixement vers l'autonomia, no tot és fàcil; la feina requereix sensibilitat i flexibilitat en les relacions entre companys. El grup dels mitjans es pot considerar com el més difícil i comporta a les educadores una veritable prova professional: el grup està constituït per nens que descobreixen el «no» i obliguen els adults a negociar amb ells!

I.: *Fins ara ens ha exposat el que des del seu punt de vista pot representar per a l'infant tenir una persona de referència. Aquesta organització com implica les famílies?*

E. G.: La família també necessita establir una línia de comunicació segu-



ra amb l'escola bressol, i aquesta s'estableix per mitjà de la persona de referència del fill. Aquesta relació pot començar d'una manera concreta si els pares reben i accepten l'oferta de l'educadora d'anar-los a veure un dia a casa, amb una cita còmoda per a tothom.

A vegades, l'educadora, contrària a aquest tipus de suggeriment, se sent insegura de la seva capacitat per dur a terme una visita a casa d'uns desconeguts. En efecte, només recentment s'ha desenvolupat aquest aspecte de la seva feina i, certament, l'educadora necessitarà discutir què ha de fer per sentir-se segura i atreta per la idea de fer una visita d'aquesta mena.

L'experiència de les educadores que han fet aquestes visites abans que els infants entrin a l'escola bressol ha estat molt positiva, ja que els ha donat la possibilitat de conèixer no tan sols l'ambient familiar sinó també la situació de la zona on viu la família. Com ja sabem, és molt diferent poder-se trobar amb una persona, amb la qual treballarem, en el «nostre



territori» que en un centre desconegut, per molt acollidor que sigui.

Això permet crear una relació més equitativa amb la família, mostrar-li respecte i, consegüentment, reduir la tensió. Aquesta serà l'oportunitat que tindran els pares de parlar del nen, el qual, per primera vegada, patirà el fet de separar-se'n; parlaran de la vida diària del nen, i anomenaran altres persones que per a ell són importants, com ara els avis, els germans, etc. L'educadora procurarà no fer gaires preguntes, sinó simplement recollir la informació que ofereixen els pares sobre els hàbits del menjar i el dormir i sobre el llenguatge.

Els pares voldran tenir informació —tot i que no gaire— sobre la vida a l'escola bressol, i saben que, mentre duri la integració, conduïda per l'educadora, tindran força oportunitats d'orientar-se sobre els canvis amb què s'enfrontarà el nen. Gairebé sempre la mare es pregunta si és just d'enviar el nen a l'escola bressol, té por de si estarà ben atès, i li entra un sentiment de culpabilitat pel fet de decidir deixar-lo en mans d'una altra. Però trobar-se amb l'educadora representa calmar aquesta ànsia i confirmar que el nen rebrà les atencions adequades.

L'atenció individualitzada del nen i la relació de confiança amb la família són inseparables. Un altre objectiu molt important és que el nen pot



conèixer l'educadora, que serà la seva persona de referència, i viceversa. Les educadores que han fet visites d'aquesta mena a domicili expliquen que la cara dels nens expressa un gran plaer quan, en arribar per primera vegada a l'escola bressol, troben una persona coneguda, ja que, durant la visita, han pogut veure els pares conversant amigablement amb la seva persona de referència.

És important que durant la visita no hi hagi cap element d'inspecció, perquè així els pares començaran a crear un «pont de confiança» amb l'educadora i, a través d'ella, amb el servei que ofereix l'escola bressol. Aquesta relació amb els pares es desenvoluparà amb el temps i permetrà

que l'educadora reflexioni per ella mateixa sobre el significat de la seva obligació professional sense confondre-la amb el rol dels pares i, en particular, amb el de la mare del nen, tot i que a vegades el nen li demani atencions que per a ella són molt significatives emotivament. Quan demanem que l'educadora assumeixi aquest

paper, li demanem que doni un afecte extremat perquè després haurà de patir la separació del nen que ha atès, quan passi a mans desconegudes al parvulari.

Cal tenir en compte que l'educadora pot desitjar discutir els seus sentiments cap al nen i fins i tot cap als pares, per afrontar d'una manera sana i creativa l'experiència que susciten aquestes relacions.

I.: *En aquest tipus de proposta organitzativa es podria pensar que es posen en joc les emocions. Fins a quin punt considera que el model de la persona de referència pot crear rivalitats entre pares i educadors?*

E. G.: Actualment es comença a reconèixer la càrrega emotiva, a més de la

física, que el personal de l'escola bressol sovint assumeix durant els llargs anys de feina.

En algunes escoles bressol de Milà, les coordinadores s'estan preparant per oferir, al personal que accepti la proposta, una conversa individual que tindrà per objectiu escoltar, a fi de permetre que l'educadora entengui la seva pròpia professionalitat. No es tracta d'una «teràpia», sinó d'una oportunitat per a l'educadora de reflexionar amb tranquil·litat sobre els aspectes de la seva feina diària. Per exemple, una educadora en el seu rol de persona de referència, quan té ganes de parlar amb un familiar, generalment amb la mare, sobre qualsevol aspecte del creixement del nen, pot trobar una notable ajuda sobre com conduir millor la trobada si ha tingut la possibilitat d'aclarir-se les idees en la conversa amb la coordinadora. Així, una cita organitzada amb la coordinadora permet que l'educadora es pugui preparar bé i evitar els canvis d'impressions apressats que es podrien produir si no s'haguessin previst. No es pot deixar de banda el problema de la gelosia i de la competència que pot sorgir de la relació entre la mare i l'educadora.

A vegades, quan em trobo amb les mares, creo la situació següent: aga-

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

**Cada subscriptor
un nou subscriptor!**

He fet un nou subscriptor i desitjo rebre gratuïtament
un dels vídeos:

- *L'organització de la classe de tres anys*
- *L'observació i experimentació al Parvulari*
- *Comunicació i llenguatge verbal al Parvulari*
- *Qui sóc? Com sóc? Què sé?*

Cognoms Nom

Adreça Població

CP Telèfon

Dades del nou subscriptor

Cognoms Nom

Adreça Població

CP Telèfon

Desitjo rebre gratuïtament **un** dels vídeos:

- *L'organització de la classe de tres anys*
- *L'observació i experimentació al Parvulari*
- *Comunicació i llenguatge verbal al Parvulari*
- *Qui sóc? Com sóc? Què sé?*

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
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/~rsensat>

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®

fo una nina, la prenc en braços i, mirant-la als ulls i somrient-li, li acaricio dolçament el cap. Després dic a una de les mares: «Pensa que estic fent això amb el teu fill. Què sents en veure'm?» La mare em respon: «Pateixo», «Sento gelosia», «Em sento morir», etc. Aleshores dic: «És just que tinguis aquests sentiments; em preocuparia si no fos així.» És una situació normal, com quan el nen menja sol o menja més a l'escola bressol i, en canvi, té dificultats per fer-ho a casa. En tots aquests casos, cal que hi hagi una gran disciplina emotiva, a la qual els pares no se senten disposats d'entrada, i per això és absolutament necessari que entre els pares i els educadors es construeixi un sentiment de confiança recíproca juntament amb la consciència que els rols són diferents i no de competència entre ells. En efecte, si dintre seu una mare no aconsegueix elaborar aquesta disciplina emotiva i dur a terme la separació, el nen, al seu torn, tampoc no ho farà.

Així, doncs, podem entendre com és d'important mantenir aquesta relació de confiança entre l'educadora i la família per aconseguir que el nen, en el seu estat de dependència i en la seva percepció aguda de l'atmosfera emotiva, se senti segur en mans dels altres.

Abans d'introduir un sistema de persona de referència és essencial discutir les alternatives, és a dir, si oferir al nen i a la seva família una relació més profunda, factible amb un nombre reduït d'infants, o bé mantenir una relació menys profunda amb tot el personal. ■

I després del currículum, què?

Una mica d'història

L'Escola Bressol Xiroi va néixer l'any 1974, com a cooperativa de mestres, per donar resposta a les necessitats dels veïns i veïnes del barri de Les Corts. Actualment pertany a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona.

Des dels seus inicis s'ha mantingut fidel a dues característiques del seu funcionament: el treball en equip i l'obertura.

Per a nosaltres, el treball en equip ha representat la discussió continuada de temes pedagògics, l'intercanvi d'experiències i d'actituds. Aquesta manera de procedir ens ha permès, durant més de vint anys de treball, articular la nostra evolució professional tan individual com d'escola.

Però el treball en equip ho ha quedat tancat dins les quatre parets del centre. L'escola s'ha obert per rebre i valorar propostes pedagògiques diferents, ha col·laborat i ha estat oberta a

Durant dos cursos hem treballat el Projecte curricular de centre. En aquest article voldríem comunicar-vos les nostres reflexions entorn d'aquest treball. Per fer-ho ens ha semblat que era important contextualitzar mínimament la nostra trajectòria d'escola i el nostre mètode de treball.

parvulari per facilitar l'escolarització dels infants...

Aquesta realitat de treball en equip i obertura ha implicat una reflexió i anàlisi constants sobre l'educació dels més petits en un procés en el qual s'ha combinat la reivindicació de l'etapa de 0 a 3 amb la millora professional en contínua interacció.

Després d'aprovarada la LOGSE, la inspecció va demanar a l'escola el Projecte educatiu i el Projecte curricular de centre. Es va viure com una imposició, però es va considerar que calia complir.

Durant el curs 1993-1994 el nostre treball sobre el Projecte curricular de centre es va desenvolupar en el marc del Pla de formació permanent patrocinat per l'Institut Municipal

Equip de l'Escola Bressol Xiroi

les famílies, ha col·laborat també amb altres institucions del barri per millorar l'atenció als més petits, s'ha connectat amb el

l'escolarització dels

d'Educació de Barcelona (IMEB). Això implicava disposar de dos elements importants: comptar amb un assessor, expert en el tema, i elaborar el treball dintre de l'horari laboral sense nens.

Amb moltes discussions prèvies, es va iniciar la feina amb dos tipus de material:

- Documentació bibliogràfica,
- Esquemes de continguts extrets de la pràctica quotidiana.

Es van establir objectius, estratègies i activitats per realitzar. El treball, el va elaborar la meitat de l'equip i el va revisar i aprovar tot l'equip.

Els temes del document elaborat eren les àrees de la descoberta d'un mateix i de descoberta de l'entorn natural i social.

El curs 1994-1995, amb l'experiència prèvia, vàrem introduir dos canvis en la metodologia de treball:

- Partir bàsicament del dia a dia, de la pròpia experiència.
- Treballar en el Projecte tot l'equip en petits grups.



Es va fer una discussió conjunta i es va elaborar el document definitiu sobre l'àrea d'intercomunicació i llenguatge.

Els canvis introduïts en aquest segon any de treball sobre el PCC han estat valorats molt positivament, sobretot per les raons següents: en grups petits la participació era efectiva, tothom se sentia el projecte com a seu i sobretot es partia de la realitat pràctica i del treball de tots.

Finalment podíem estar tranquil·les: complíem la normativa i podíem respondre la petició de la inspecció si ens demanava el PCC.

I després del PCC, què?

L'escola ja tenia el Projecte curricular. En una anàlisi i valoració posterior de la seva utilitat vàrem definir tres tipus de factors: positius, dubtosos i negatius.

dels múltiples coneixements que adquireixen i treballen els infants.

- Però, si pensem en els estudiants i en el fet que un dia hauran de fer de mestres, la falta d'experiència podria fer que l'utilitzessin de manera errònia, és a dir, treballar per aconseguir uns objectius (els recollits al PCC) i perdre de vista allò que és fonamental: l'infant com a persona, amb la seva particularitat i globalitat.

Factors negatius

Com més ens endinsàvem en l'anàlisi del nostre PCC, més incòmodes ens sentíem. Vàrem valorar negativament

- La fragmentació.
- Perdre de vista les necessitats de l'infant.
- Posar l'accent en allò que pot aprendre l'infant més que no pas en l'infant, en la seva glo-

Factors positius

- L'elaboració del document ens va servir, a l'equip, per sistematitzar discussions pedagògiques.
- Ens va fer més conscients dels nombrosos continguts que cada dia es treballen amb els infants.

Factors dubtosos

- El document dona, és cert, una visió

balitat, en el seu moment evolutiu, sempre tan apassionant.

- Centrar-se en un model i no en una realitat.
- El fet que condicioni, cosa que pot fer perdre espontaneïtat tant als infants com a l'adult.

En definitiva, ens va semblar que aquest model de disseny curricular no era representatiu del que creiem que ha d'orientar l'educació d'un infant en aquestes edats, perquè fragmenta i emfatitza el que l'infant pot aprendre, per sobre del que és, és a dir, una persona que, a través de l'activitat, desenvolupa globalment i simultàniament la personalitat, el coneixement, les emocions.

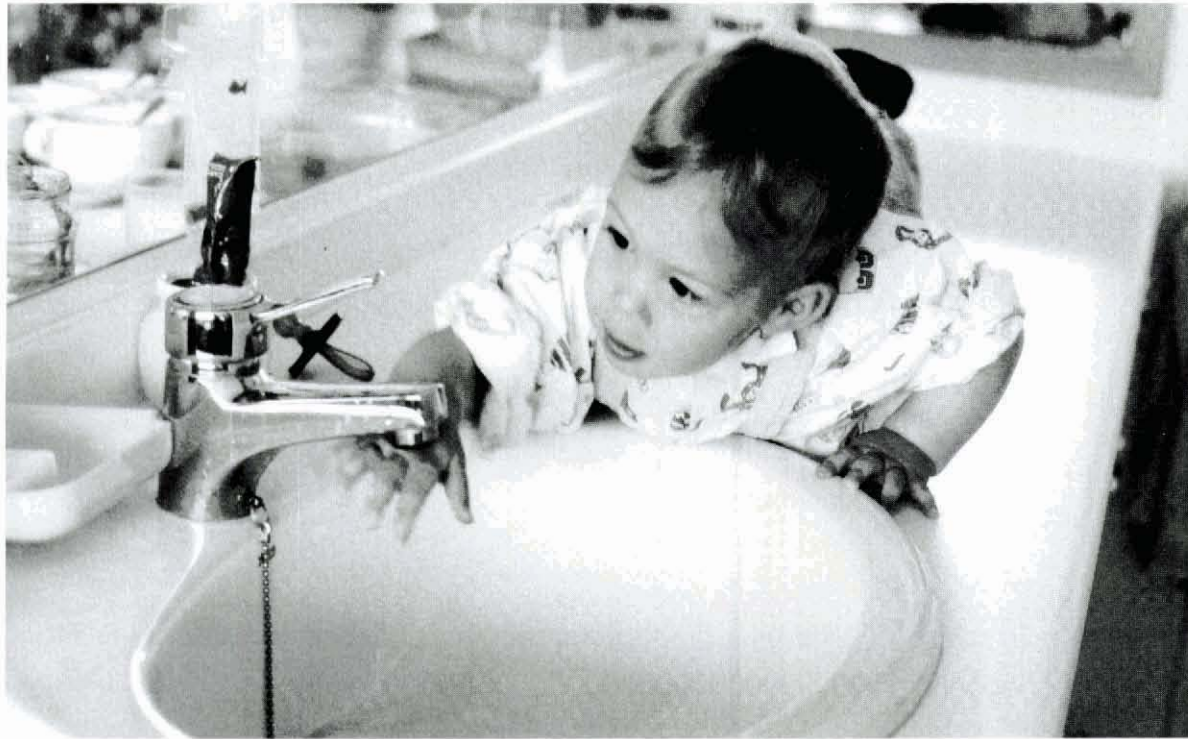
Com a exemple, una activitat quotidiana, rutinària, ens pot servir de base per a aquesta reflexió que tants anys fa que practiquem i analitzem: el canvi de bolquers.

A quina part del currículum situaríem el canvi? És una activitat individual, que dona a l'infant benestar, seguretat, afecte. Totes les àrees curriculars es posen en funcionament i també els eixos transversals i les actituds i els procediments i els valors, i més.

És una activitat que li facilita l'autonomia, el coneixement del seu cos, les nocions de quantitat, qualitat, direcció, posició, el llenguatge.

Durant aquesta estona d'intimitat un dia es farà un joc, un altre s'observarà un mòbil, i un altre l'infant es descobrirà la panxa o es voldrà posar un mitjó, o jugarà amb l'aigua, o t'acaronarà o l'acaronarà.

Cal temps, temps per observar, temps per sistematitzar, temps per discutir, temps per aprendre dels infants i temps per observar com aprenen, com aprenen cada un de manera diferent i



verificar que aprenen si els deixes temps i els ofereixes mitjans.

Des del nostre punt de vista i amb la nostra experiència professional qüestionem l'enfocament que el disseny curricular dona a la nostra etapa. Considerem que és un error pensar que un únic patró o model pot servir a tots els nivells educatius. Els infants, a l'escola bressol, actuen a través de la seva pròpia necessitat d'investigar, sense que l'adult intervingui de manera directa per ensenyar, com sol passar en altres etapes.

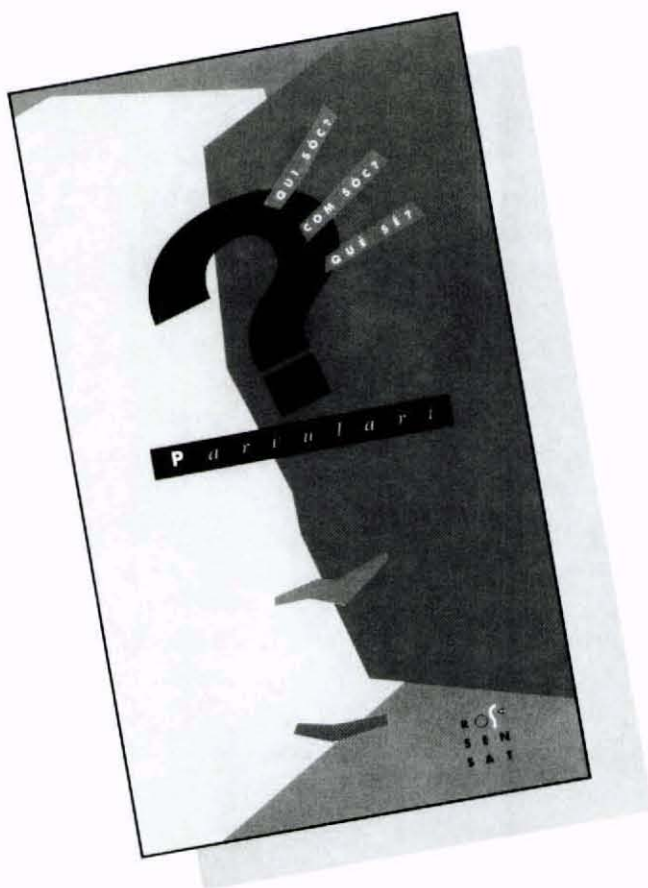
Una forma de procedir com la que nosaltres practiquem no s'ha de confondre tampoc amb l'espontaneïsmo. Fem un treball regular d'observació dels infants i d'organització de l'am-

bient, entenent per ambient l'espai, l'equipament, el material i l'oferta d'activitats que es desenvolupen al ritme que els infants creixen i s'adeqüen als interessos individuals i col·lectius. L'anàlisi regular de la dinàmica de cada grup ens permet introduir nous elements d'acció, la retirada i aprofundir o millorar algunes constants, com una avaluació continuada del nostre treball que faciliti cada cop més el desenvolupament de les criatures.

En aquestes edats els infants fan un aprenentatge sobre la vida i la manera de viure i ho poden fer amb naturalitat a través de la pròpia acció i reacció, experimentació i manipulació d'allò que els envolta, persones, espais, objectes, etc. Hi estableixen relacions, els posen nom, en comprenen les lleis, adquireixen costums i, per tant, els infants i nosaltres aprenem sense que ningú ens faci passar per un patró.

L'adult, el mestre, ha de ser un referent afectiu i alhora organitzador de l'ambient per tal que l'infant pugui tenir les condicions més adequades i un marc idoni per ser protagonista de la seva activitat diària. Potser quan l'infant és més gran, el paper del mestre és diferent i es pot admetre una estructura curricular i estàndard.

Com a equip de persones que treballem amb els infants de 0 a 3 anys, tenim la sensació que els que han orientat el disseny curricular potser tenen un coneixement teòric del que pot fer un infant, però desconeixen la complexitat de la pràctica del dia a dia a l'escola i la multiplicitat d'aprenentatges que l'infant fa o pot fer al llarg del dia. Poder veure-ho i viure-ho és apassionant. ■



Col.lecció **ELS VÍDEOS DEL PARVULARI**

Qui sóc? Com sóc? Què sé?

Guió: **Carlota Buixons** • Realització: **Agustí Corominas**

Durada: **18 minuts** • Format: **VHS**

- • • La construcció de la pròpia personalitat és un procés cabdal en la infància. L'infant vol saber qui és, com és i què sap fer. Vol explorar el propi cos, posar a prova les seves capacitats, distingir-se dels altres, exercir la pròpia autonomia. Ajudar els nens i les nenes perquè aquesta construcció sigui òptima és un dels objectius més importants del parvulari.

Altres títols de la col.lecció:

- ***L'organització de la classe de 3 anys.***

Amb la col.laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- ***L'observació i l'experimentació al parvulari.***
- ***Comunicació i llenguatge verbal al parvulari.***

Distribució: **Triangle**. C/ d'Alcalà de Guadaira, 25 • Tel. (93) 266 18 00

R 
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 (93) 415 67 79
 E-mail: rsensat@pangea.org

La lluna

Els nens es disposen a jugar. Són grandets i, si l'adult els ho ensenya a poc a poc, jugaran sols. Els agrada molt jugar als jocs que els permeten saltar o córrer per l'espai, els jocs que els fan sentir l'alegria d'un determinat moviment amb una música agradable i que, a la vegada, els obliguen a cantar i a ballar.

Els jocs dansats sempre preparen la dansa. El joc dansat normalment es fa en grups. És un joc social. El joc es fa amb una cançó coneguda.

La lluna, la pruna,
vestida de dol,
la mare la crida
el pare la vol.

És un joc antic, semidansat, que segons Joan Amades els nens i nenes de Taús, al Pallars Sobirà feien els vespres de lluna plena i consistia a agafar-se en renglera i saltar, segurament amb salts de galop, córrer o balancejar-se al so de la cançó. És probable que en acabar la cançó el nen o nena que anava al davant passés al darrere i quedés un altre de capdanser.

Els nens sempre s'han lliurat al joc com a font de joia, de plaer i d'aprenentatge de vida.

Montserrat Busqué i M. Antònia Pujol

AMADES, Joan: *Costumari català. El curs de l'any*, volum v, Barcelona: Edicions 62, 1983, pàg. 363.



El mirall màgic

La impremta de gelatina, una vella tècnica, amb la màgia amb què inverteix la imatge, la facilitat de reproducció, etc., esdevé un instrument de formalització i difusió del treball del grup i de comunicació i aprenentatge.

Intentaré explicar-vos la utilització i el sentit que dono a un recurs material concret que els

infants han anomenat «mirall màgic», suposo que per associacions simbòliques, de fantasia o vés a saber.

Anomenem «mirall màgic» a allò que en termes escolars es coneix com impremta de glicerina, que va ser força utilitzada pels mestres que seguien els plantejaments de Freinet, com a mètode casolà per reproduir el que no es permetia fer per altres mitjans.

Aquesta safata de substància transparent, que incita els infants a tocar-la contínuament per comprovar-ne la textura i consistència, ens permet reproduir amb una qualitat suficient, quantitat de còpies, neteja, immediatesa i participació dels infants del grup, qualsevol cosa que es dibuixi, escrigui o traci.

La utilització del mirall màgic ens permet principalment plasmar gràficament el resum de tot un procés o aspecte viscut per utilitzar-lo i

recrear-lo individualment.

Vull ressaltar que hi ha moltes vivències i

moments de la vida quotidiana que tenen una vigència plena i valor per ells mateixos, recollits en altres suports o amb un altre tipus de simbolitzacions gràfiques, sense cap necessitat de fer servir aquest recurs. És a dir, que aquest és un mitjà que es pot tenir a mà per als recorreguts en què fer-lo servir entronqui amb la necessitat de fixar-lo en un paper, ordenar-lo espacialment, simbolitzar-lo per mitjà de dibuixos o signes.

No és una finalitat, no ha de ser la meta a la qual cal arribar, entorn de la qual es monta la motivació, els jocs i les activitats necessàries per arribar a la realització de la «fitxa».

Si alguna cosa important ens permet aquesta impremta, és que, per la seva rapidesa i facilitat d'ús, es pot recollir una vivència, el joc, la situació que s'ha produït, etc., i ho fa amb les característiques, peculiaritat en la manera d'entendre i simbolitzar el grup, dels que aporten la cons-

Juan Pedro Martínez Soriano

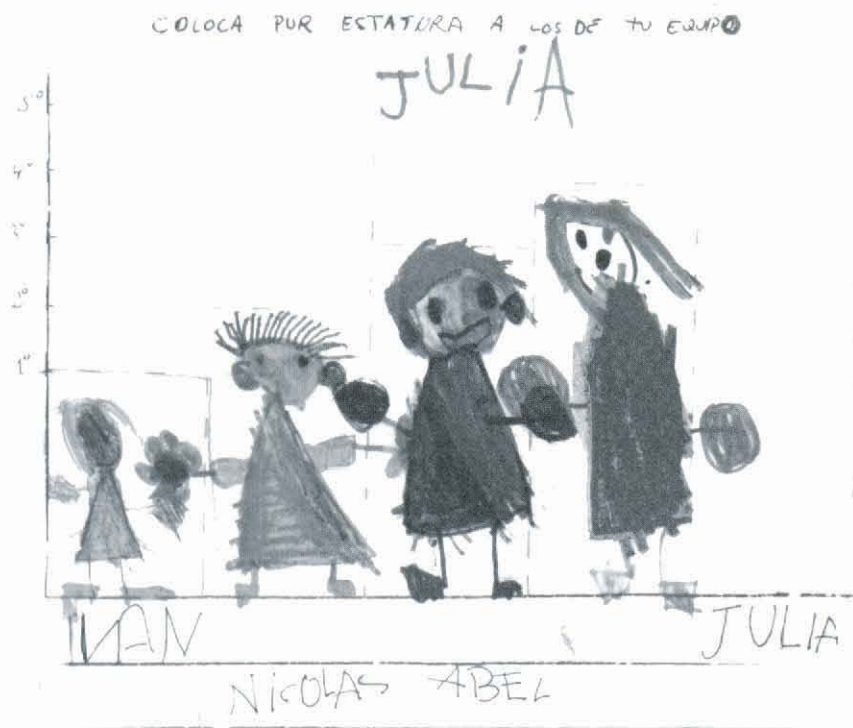
trucció de formes i nivells de complicació que són assumits fàcilment per la majoria. Per mitjà d'aquestes pautes s'assumeix la «nostra fitxa», la que hem fet entre tots.

L'execució per part dels nens està associada també amb la dinàmica concreta de l'acció, i així la farà simultàniament tot el grup, en petits grups o respectant l'elecció individual de fer-la i el moment.

Us exemplificaré breument alguns dels usos més comuns que durant aquest curs hem fet del nostre mirall màgic.

Les cartes

Apareixen moltes ocasions en què cal enviar missatges i encàrrecs: als pares perquè ens ajudin a buscar per casa les coses que ens poden servir per al nostre «hospital», per demanar-los dues monedes de cent per a l'autobús de la sortida que farem, per avisar-los d'una reunió per preparar una festa, etc. A la cuina de l'escola, per explicar-los el que més ens agrada o que ens donin



una recepta. Als d'un altre grup, per convidar-los al teatre. Al meu amic d'una altra escola, per dir-li què tenim aquí, etc.

Discutim entre tots el que és bàsic del missatge que volem transmetre. Busquem la construcció d'un format i una ordenació espacial adequada, barrejant símbols gràfics reconeguts, text escrit que acompanya els requadres on inclouran els dibuixos i les iconografies particulars i, fins i tot —ja a mig curs—, espais concrets per escriure els noms més significatius de la carta (pare, mare, signatura, nom o nombre d'algun objecte important, etc.).

on cada un farà la seva còpia, la seva carta personalitzada, i la guardarà en un sobre per fer-la arribar al destinatari.

El cançoner

La riquesa de les cançons que agraden als nostres nens no està solament en el gaudi que permeten, en les aportacions rítmiques i de llenguatge, en els jocs i accions corporals que inciten...

L'ordenació perfecta en seqüències sonores anima fàcilment a traduir-les ordenadament de

Un cop fet l'esborrany a la pissarra, en una cartolina o paper, on s'ha pogut rectificar i canviar una vegada i una altra, dins de la complexa dinàmica grupal, podem passar a fer-ho al mirall màgic,

manera gràfica, i els protagonistes que solen tenir les lletres d'aquestes cançons —persones, éssers vius, objectes, i les accions que impliquen— poden ser simbolitzats amb les aportacions d'uns i altres.

Consensuades, recreades, canviades, millorades, i sobretot enteses i amb la possibilitat que tots les llegeixin i interpretin, podran passar-se a murals i a la impremta perquè tots vagin augmentant a poc a poc el seu cançoner, portar-les a casa, llegir-les als seus familiars, etc.

Els recorreguts i laberints

Els jocs de recerca, desplaçament i equilibri, l'afany de superar obstacles, el gust pel descobriment de noves vies, la necessitat de recrear gràficament el que es viu emotivament, solen ser característiques de la infància d'aquestes edats.

Aquest tipus d'activitat, immersa en els jocs motors, rítmics, en els jocs populars més comuns, propicien una escala d'abstracció suc-

Elaboració i ús de la impremta de glicerina

Ingredients necessaris

- 1/2 litre d'aigua
- 1/2 kg de sucre
- 1/2 kg de glicerina
- 150 g de cola de peix
- Una safata més gran que un foli, de metall, de 3 o 4 cm de fons
- Paper carbó Hectocopy —marca Kores. N'hi ha de diversos tons —els millors, violeta i blau.

Elaboració

Es posa a escalfar en una cassola gran l'aigua i el sucre, i es remena fins que es dissolgui. S'afegeix la cola de peix, sense deixar de remenar. Un cop dissolta, s'hi afegeix a poc a poc la glicerina, remenant contínuament i sense que arribi a bullir. S'aboca a la safata a través d'un colador i una gassa fina per eliminar qualsevol impuresa. Es deixa refredar i, unes hores més tard, s'endurirà i ja tindrem el nostre «mirall màgic» preparat.

Utilització

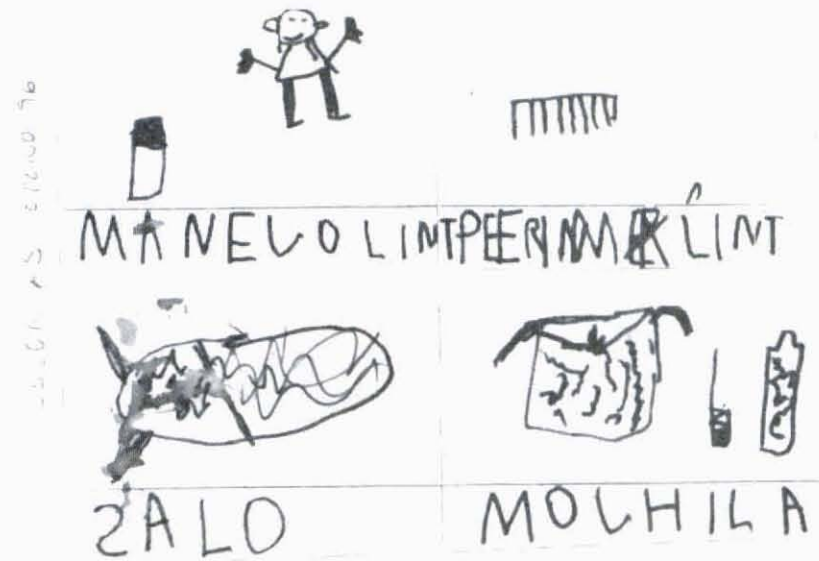
Posarem el nostre esborrany, el paper carbó i un foli en blanc, tot subjectat amb clips. Es marca —l'adult o l'infant, d'acord amb el treball que es vulgui obtenir—, amb un bolígraf de punta dura, els dibuixos o signes, i es canvia el paper carbó si es vol treure amb diversos tons. S'humiteja la impremta amb una esponja i s'hi posa el full on s'ha traslladat la tinta del paper carbó. Es frota una mica, aixequem el paper i tenim l'original passat a la impremta. Hi posarem fulls en blanc, cosa que nens i nenes fan fàcilment i amb il·lusió, i en treurem les còpies, fins a 25 o 30 bastant nítidament. S'esborra la tinta de la impremta amb una esponja i força aigua, tan bon punt s'acabi.

cessiva, una interiorització de les seqüències temporals i uns recorreguts espacials que s'efectuen en aquest joc. Una via important són les realitzacions gràfiques de tot tipus, amb l'aportació essencial que té en el seu desenvolupament. A més, podem intentar buscar simbolitzacions que vagin creant un llenguatge gràfic que s'entengui, compartit en aquesta col·lectivitat concreta, i a poc a poc apropar-lo als signes socials de la nostra cultura.

Progressivament passarem a situacions vivencials d'àmbit psicomotriu, a la utilització d'objectes, a la seva representació gràfica en grans superfícies en què es puguin sentir immersos —terra, pissarra, etc.— i posteriorment, quan ho dominin i sigui adequada la seva plasmació, a la nostra impremta, a realitzar i interioritzar individualment la representació gràfica d'aquesta acció.

Els problemes que tenim

Posar els plats i tovallons necessaris a cada taula d'acord amb les cadires que tingui, veure quants peixos hi ha a cada peixera, apuntar les persones que viuen a casa de cadascú i a quin pis, els ous que han post les gallines aquesta setmana, ordenar els atuells de cuina que es poden penjar i els que van dins de l'armari, saber els dies que ens falten per marxar de colònies, etc., són alguns exemples de la mul-



titud de situacions que se'ns presenten quotidianament i que comporten, entre altres aspectes, discussions i aportacions en què el raonament lògic de cada infant treu a la llum les seves medalles i llacunes. Passar al terreny de l'abstracció gràfica i simbòlica, un cop s'han recorregut les qüestions anteriors, sembla lògic i recomanable, i els membres del grup ho accepten de bona gana si els passos són simples i respecten la incorporació progressiva de cada infant al nivell i moment que puguin assumir.

La nostra impremta ens ajudarà a crear un material de «problemes lògics» arrelat en les nostres vivències i la resolució dels quals podran assumir nens i nenes en els diversos nivells de complicació o en els diferents moments de la seva evolució al llarg del curs.

Es podria continuar descrivint aplicacions concretes —elaboració de carnets individuals, targetes d'invitació, agendes de noms i telèfons dels amics, etc.—, però estic segur que cada lector, cada educador, pot afegir-hi les seves experiències i suggeriments. ■

La primera experiència d'escola



La primera entrevista, el primer contacte que una mare o una família té amb l'escola a la qual vol portar la seva criatura és una activitat asimètrica; per a l'escola, per als mestres professionals, és una acció ritual rutinària; per a les famílies, és nou, desconegut, personal, íntim, ple d'interrogants. Cal fer que aquesta doble realitat es converteixi en un element decisiu de comunicació, d'interacció, de lliurament, i que s'aproximi a una realitat de pràctica qualitativa d'escola.

Cristina Elorza

Quan estava embarçada vaig visitar diverses escoles bressol i alguna guarderia-aparcament. A la ciutat on visc l'oferta és gairebé nul·la i el que vaig trobar van ser llargues llistes d'espera o la demanda d'una data concreta inalterable per a la matriculació del meu fill futur. En una escoleta —amb no més de quaranta criatures de 0-3 anys— a meitat de camí entre les localitats on visc i on treballo, em van rebre un matí amb molt bon humor i l'actitud més relaxada i tolerant que podia esperar.

L'educadora que em va rebre de seguida va saber quina era la meva situació: jo tenia les inseguretats sobre el naixement que crec que té tota futura mare, encara no coneixia el meu fill i no podia imaginar com seria la meva relació amb ell. Jo no podia comprometre'm a escolaritzar-lo en una data determinada, no sabia si voldria agafar permís i dedicar-li un temps o tornar ràpi-

dament a la vida professional. Ara tinc trenta-cinc anys i és el meu únic fill. Treballo a l'ensenyament, però mai no havia pensat que la separació per deixar el meu fill a l'escola resultaria un procés tan dur i enriquidor.

A l'escola que he comentat ens van reservar plaça sense demanar data d'ingrés. Quan en Jon ja havia nascut, vaig tornar amb ell i la meva parella i vaig informar el centre de les meves intencions de seguir uns mesos més amb ell a casa i altra vegada tot van ser somriures. Els quatre mesos de baixa van passar sense adonar-me'n gairebé, i vaig decidir dos mesos més de permís per assumptes propis. Tots a casa vam gaudir dedicant part d'aquest temps a familiaritzar-nos amb l'escola.

Quan en Jon estava a punt de complir sis mesos em vaig acostar amb ell altre cop a l'es-

cola bressol. Ens van permetre arribar sense un horari estricte, sortir després de dues hores per no interrompre la lactància. Els dos vam poder dedicar-nos aquests mesos a aprendre a separar-nos: primer dues hores, després tres, després el biberó i els primers purús a l'escola, més endavant el deixava i el seu pare el recollia... Fèiem passos relaxats i sempre alegres. Jo no tenia pressa, no havia d'anar a treballar, podia parlar amb les educadores, quedar-me allí i saludar la resta d'infants. En Jon semblava la mascota. Ens va costar que s'habitúés al biberó, al seu pare i a mi, un mes continuat d'intents diaris. Després d'aquest esforç, a l'escola se'l prenia a gust després dels menjars i amb mi feia les altres tres preses de lactància natural del dia.

Quan vam poder anar a fer aquest període d'adaptació peculiar era primavera: arribàvem tard i trobàvem el grup que corria pel jardí. El meu fill va iniciar l'escolarització a l'abril i crec que som privilegiats per haver pogut decidir entre els dos quant temps estar junts i quan començar a separar-nos.



Ara, amb la perspectiva que dona el temps transcorregut, sóc conscient de l'ajuda que vaig rebre per part del professorat perquè aquest procés fos més suportable i fins i tot més atractiu. M'agradaria intentar resumir el que jo aleshores percebia.

L'opinió dels altres

Algunes persones del meu entorn em deien: «pobre, l'hi portaràs tan petit...» Tenia ganes d'ensenyar el centre a tothom. L'escola no és a prop d'on vivim, però jo preferia desplaçar-me i anar a un lloc en el qual confiés. Jo sabia que les condicions físiques i d'atenció eren ideals per a en Jon. Va anar a l'escola amb una mica més de cinc mesos, just quan ja dominava el coll, començava a aguantar-se assegut i, des del primer moment, la seva mirada no deixava d'observar tots els estímuls. A més, des del primer matí, un somriure de curiositat li il·luminava la cara. Les dues hores que hi era coincidien amb les que fins aleshores havíem dedicat a un passeig pel parc, i jo no tenia cap dubte que, a aquesta edat, l'escola tenia molt més atractiu que un temps diari ajagut i amb la meua única companyia.

Els meus desitjos i inseguretats

Malgrat que no tenia cap dubte sobre la bondat d'aquest procés de socialització per a en

Jon, separar-me'n em va resultar més difícil del que esperava. Jo ja havia fet petits assajos deixant-lo als meus pares entre mamada i mamada amb l'excusa d'alguna cosa que volia estudiar. Sempre necessitava excuses per no estar amb ell; vivia amb l'ambivalència del desig d'estar sempre amb ell i de tornar a recuperar els meus espais de persona adulta. Em vaig apuntar a un grup de gimnàstica en el qual coincidíem diverses mares recents, de manera que no podia estendre'm gaire en els comiats i tenia un grup amb qui bromejar sobre les meves pors.

La complicitat amb les educadores

Em sembla bàsic que no es visqui una rivalitat entre l'equip educatiu i les famílies. No fem cap favor a la criatura si competim pensant «jo l'estimo més, jo el conec millor...» A en Jon sempre l'han rebut amb un somriure i, en els primers moments, vaig poder gaudir de la relació incipient amb les persones adultes que comprenien i respectaven les dificultats per les quals jo, com a mare, estava passant.

La flexibilitat d'horari

Al centre havien demostrat la seva flexibilitat respecte del calendari (potser no sempre el curs ha de començar el setembre) i tampoc no van posar cap dificultat al fet que decidíem l'horari



d'arribada els primers dies. Jo tenia temps i volia continuar amb la lactància materna, de manera que les primeres sessions van ser de dues a tres hores. En Jon i jo vivíem amb intensitat aquesta nova situació i gairebé no ens vam adonar que no coincidíem amb cap altre familiar quan arribàvem o marxàvem.

La flexibilitat en l'ús dels espais

Quan vam arribar a l'escola, aquelles primeres setmanes les educadores i els infants estaven ocupats en les seves coses, l'ambient era sempre relaxat, sovint trobàvem el grup al pati i sempre la mestra d'en Jon s'acostava i ens dedicava una estona d'atenció als dos abans que m'acomiadés. A l'escola hi ha una zona d'entrada, de rebedor, des de la qual es veu la classe, i han passat mesos abans que en Jon i jo ens acomiadem en aquesta



zona. Al començament sempre entràvem junts a classe; el nen passava dels meus braços als de l'educadora i no oblidaré el dia en què va entrar pel seu propi peu del passadís a la classe, ja en aquest mateix curs. Ara faig com les mares i els pares dels grans: m'assec en una cadira a l'entrada, li trec la caçadora, li recordo qui el vindrà a buscar a la tarda, saludem junts el mestre i m'acomiedo, deixo la caçadora i el xumet al seu penjador del passadís i me'n vaig. També per a la utilització dels espais han respectat el nostre ritme i ningú no em va dir res ni em va posar mala cara tot el temps que jo entrava a classe per acomiadar-me o per posar-li l'abric.

La claredat en els objectius

Al llarg de tantes situacions informals compartides he pogut comprovar com tran-

quil·litza tenir una idea similar de l'educació. Les salutacions, els comentaris sobre qüestions quotidianes, parlar tant de les caques com dels gestos i actituds, transmeten la idea d'infància que tenim. De manera indirecta parlem de respecte a l'originalitat, de nens i nenes autònoms, de resolució de conflictes i també de socialització.

Era abril quan vam portar en Jon a l'escola. Hi va estar fins a mitjan juliol. Mai no va plorar. Jo tampoc. Vam tornar al setembre, quan estava a punt de complir un any. És un nen que es mostra alegre, fort i sociable.

Molts setembres de la seva vida viurà tants altres començaments de curs i penso que primer hauria d'iniciar-los amb tota la flexibilitat possible.

M'he informat i ara sé més coses del cicle de 0 a 3 anys. He escoltat el Ministeri d'Educació dir que solament el 15 % dels infants d'aquesta edat estan escolaritzats. Sé que la demanda és molt més gran, que hi ha determinats serveis que han de refusar la matrícula d'infants de tres anys per manca de mitjans. El panorama a la localitat on visc és desolador, i encara ho és més el poc interès que mostren les institucions per posar-hi remei.

En termes generals conec els problemes de mitjans, organització, quota, etc. No podrien les institucions responsables de la resposta al 0-3 afavorir aquest tipus de pràctiques educatives tan respectuoses dels ritmes originals de cada infant i la seva família? ■



Foto: Gabriel Serra.

Fes-me un xiulet

Felipe Mellizo

Suposo que passa a les millors famílies. A la meva, el meu pare es comunicava amb nosaltres en certes circumstàncies amb un xiulet musical —tenia quatre notes— que va arribar a convertir-se en el sant i senya del clan. Quan ens perdiem entre la gentada, quan, al futbol, aquesta gentada ens separava els uns dels altres, el xiulet de la tribu ens convocava i respiràvem més tranquils. Crec que amb aquell sant i senya es comunicaven també, des de la seva joventut, el meu pare i els seus amics i, evidentment, avui mateix, els meus germans i jo sabem on estem, quan tot s'enfonsa al nostre voltant, llançant a l'aire la nostra crida, que ha arribat a ser una cosa així com l'olifant de Rotllà ressonant per les muntanyes.

Així em comunico jo amb els meus fills, però per a la més petita, la Inés, hi ha una crida especial que identifica com a exclusiva i que distingeix de la vella crida del clan. Sap molt bé que una d'aquestes mínimes melodies és de tots nosaltres, seva també, però que l'altra és per a ella. De manera que quan vaig a l'escola o la busco en algun parc, xiulo la seva contrasenya i ella comunica immediatament a qui l'acompanya que hi ha el seu pare.

Comunicar-se amb música és tan vell com el món. Comunicar-se amb xiulets, també, perquè era i és el millor telèfon dels pastors o dels caçadors, de tots els que han d'enviar senyals a distància. Hi ha fins i tot un complex idioma de xiulets que encara utilitzen amb mestria els homes de La Gomera i que serveix per intercanviar informacions difícils.

En el meu cas —i suposo que en el de tot el món que comparteix aquesta curiosa tradició— es tracta d'una manifestació urgent d'amor, de lleialtat, d'ajuda. Ve a dir que ningú s'ha de preocupar, que hi som, que en cas necessari donaríem la cara, que la solitud s'ha acabat. I és, evidentment, una forma de conspiració secreta: ningú, excepte nosaltres, sap el que està passant.

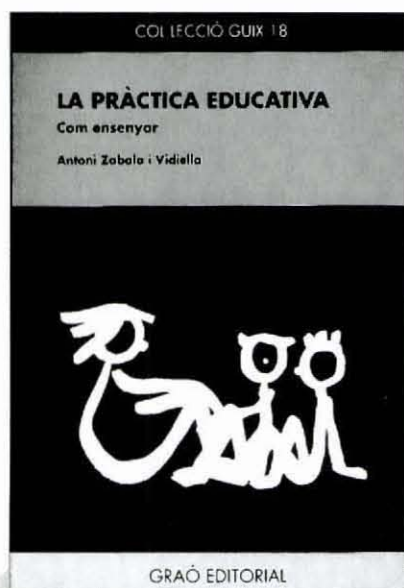
La meva filla Inés no pot fer les mateixes coses que altres nens. Però sap pensar, desitjar, sentir, enyorar, recordar, esperar i ajudar. El meu xiulet l'omple de joia i llibertat. A mi em passa el mateix quan l'emeto i fins i tot m'he convertit en un mestre de la tècnica de la xiulada. Estic segur que, si arribés a quedar-me sense aire o sense llengua, inventaríem tots nosaltres una altra manera d'enviar missatges cordials a través de l'espai. I potser a través del temps, per damunt d'aquestes muntanyes que són els segles. ■

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 dóna 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 Tàrrrega, 32-34, 08027-Barcelona

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

Intoxicacions i accidents infantils domèstics

Estat actual del tema

En els darrers anys, els progressos en la higiene i la millora de la qualitat de vida han fet disminuir la mortalitat de moltes malalties, sobretot infeccioses. Alhora, la mortalitat causada per accidents ha augmentat d'una manera espectacular: el trànsit, les aplicacions de l'electricitat, els medicaments i els productes tòxics d'ús quotidià són responsables de la major part dels accidents i intoxicacions infantils. Així, els accidents són la primera causa de mort entre els nens a partir de l'any de vida a tots els països industrialitzats. Però el problema més important dels accidents des del punt de vista de la salut pública i de la medicina és la morbiditat: encara que no existeixen dades estadístiques fiables, se sap que per cada accident mortal se'n produeixen centenars que no ho són.

Els avenços socio-sanitaris han fet que els accidents i les intoxicacions esdevinguin la principal causa de mort entre els nens a partir de l'any de vida. El nombre d'accidents no mortals pot arribar a ser fins a vuit-centes vegades superior. La majoria tenen lloc a la llar i la ignorància i negligència dels adults sol ser-ne la causa. Cal reflexionar sobre les situacions de risc i tenir en compte alguns instruments per evitar els accidents infantils.

adequades. La prevenció dels accidents entre els nens no és exclusiva dels metges (ells han d' aconsellar els pares sobre les mesures per prevenir els accidents als quals està exposat el fill tenint en compte la seva edat), sinó que afecta molts estaments de la societat: arquitectes i urbanistes, enginyers i industrials, mestres, sociòlegs, economistes, treballadors socials, polítics i molts d'altres. Finalment, els pares són els més interessats i a més tenen el paper més important puix que la prevenció comença en el moment del naixement. Els avenços tècnics han permès desenvolupar sistemes que ajuden a aconseguir un medi més segur, però, alhora, els nens han d'ad-

Òscar Garcia

Un aspecte fonamental que s'ha de considerar és que pràcticament tots els accidents que sofreixen els nens no haurien arribat a produir-se si s'haguessin adoptat les mesures de prevenció

quirir consciència del risc i capacitat de protecció pròpia. En resum, la seguretat dels infants s'afavoreix si es redueixen els riscos ambientals i si es creen en els adults i els nens hàbits i actituds que permetin la prevenció d'accidents.

A Catalunya, l'any 1990 els accidents varen representar el 3,8 % de totes les causes de mort en els menors d'1 any, el 23,3 % en el grup d'1 a 4 anys i el 34,8 % en el de 5 a 14 anys. L'evolució de la mortalitat per accidents infantils a Catalunya en els darrers anys demostra una situació estabilitzada. En el grup d'edat de 0 a 14 anys, la principal causa de mortalitat dins les causes externes són els accidents de trànsit, els ofegaments i les caigudes.

Quant a la morbiditat, no existeixen dades globals, però se sap que el tipus d'accident més freqüent són les caigudes, seguides dels cops i els accidents de trànsit. Els llocs on es produeixen la major part dels accidents dels nens d'entre 0 i 6 anys són la llar (60 %), el carrer o la carretera i l'escola. A la llar, els llocs amb més risc són la cuina, el bany, l'habitació del nen i les escales.



Els instruments que han de permetre prevenir els accidents i les intoxicacions infantils són de dos tipus: tècnics (mecanismes que actuen sobre l'agent causal i sobre el medi) i educatius (canvis en les actituds i en els hàbits).

Factors implicats en la seva producció

En la producció de qualsevol accident intervien quatre factors: el nen, els seus pares o qui en tingui cura, l'agent causal i el medi. L'edat del nen és molt important, ja que es pot dir que determinats accidents són propis de determinades edats:

- Entre els 0 i els 3 mesos el nen és passiu i els perills principals fan referència a caigudes i sufocacions amb la roba del llit.
- Entre els 3 i els 6 mesos el nen es porta a la boca tot el que té a les mans i el risc més gran és l'aspiració d'objectes petits.
- Entre els 6 i els 12 mesos comença a gatejar i ho vol investigar tot. Els perills a la llar es multipliquen: endolls, caiguda d'objectes a sobre, portes, finestres, escales, banyera, etc.
- Entre l'any i els 3 anys desenvolupa el moviment, la curiositat i els hàbits. Els perills encara augmenten més: productes tòxics, medicaments, cremades, caigudes a peu pla i des de llocs alts, ennuiegament amb el menjar, etc.
- A partir dels 4 anys progressa la seva autonomia i l'educació per prevenir els accidents es fa especialment important.

També tenen influència el sexe (són més freqüents entre els nens) i la personalitat. Els

elements del medi són de caire material i sociològic. La conducta dels pares pot ser causa d'accidents en no prendre les mesures preventives per evitar-los o en provocar-los directament: per exemple, en beure alcohol i conduir.

L'evolució psicomotora de l'infant es basa principalment en la seva pròpia experiència, i tota experiència suposa un risc. En aquest sentit, cal adoptar mesures de protecció i a la vegada, evitar sobreprotegir els nens i no reprimir sense causa justificada les seves necessitats d'exploració.

Prevenió: recomanacions als pares

Un aspecte important que cal considerar és la descripció dels principals tipus d'accidents domèstics, sobretot les causes i la prevenció:

1. Caigudes i cops

Són els accidents més freqüents i estan molt relacionats amb l'activitat motora del nen, amb els seus jocs i les seves etapes d'aprenentatge. Poden caure a peu pla (els nens petits que comencen a caminar o els més grans que juguen atabalats, que rellisquen o ensopeguen amb objectes diversos) o a diferent nivell (per exemple, des de la finestra, el llit, el bressol o la plataforma on el vesteixen).

Mesures de prevenció:

- Cal evitar els desnivells i les irregularitats del sòl, procurar que no rellisqui (especialment

- al bany i a la cuina), fixar les catifes i les estores i no deixar objectes a terra.
- Els barrots de les baranes han de ser verticals.
- Existeixen panys de seguretat i dispositius per a finestres que permeten la ventilació i no deixen passar un nen.
- No es poden acostar mobles a finestres i balcons.
- Els vestidors, les lliteres, els bressols i els llits han de tenir baranes de protecció.
- Els nens petits no es poden deixar sols damunt del llit dels pares o una taula, requereixen una atenció constant.

2. Ofegament per submersió

És un accident poc freqüent, però molt greu. El risc més important és la caiguda de nens petits en una piscina o dins la banyera.

Mesures de prevenció:

- Els nens no es poden deixar sols a la banyera, ni un moment.
- Les piscines han de tenir tanques de protecció i els nens no es poden banyar si no són vigilats constantment.

3. Cremades

Són molt freqüents, especialment entre els 2 i els 3 anys. Tenen diferents causes: flama o brasa (es cala foc a casa seva o a la seva roba, perquè

juguen amb cerilles, als jocs de química, un adult fuma al llit o hi ha instal·lacions elèctriques en mal estat, per exemple), sòlids calents (planxes, estufes, etc.), líquids (li cau a sobre aigua, llet, cafè, oli, o cau dins d'una banyera amb aigua a una temperatura excessiva), sol (falta de protec-



ció o exposició excessiva), càustics (àcids o àlcalis forts usats en la neteja domèstica).

Mesures de prevenció:

- Cal col·locar detectors de foc i de fum a la casa.

- Les instal·lacions elèctriques han d'estar en bones condicions i els ploms s'han de calibrar.
- Cal que hi hagi extintors en les zones de risc, com la cuina o les sales amb llar de foc.
- La roba dels nens no ha de ser inflamable, especialment per dormir.
 - Els escalfadors d'aigua han de tenir termòstats que no deixin sortir aigua a més de 55 graus. Sempre s'ha de comprovar la temperatura de l'aigua abans de banyar el nen.
 - Els mobles de cuina no han de permetre que el nen els pugui moure o arribar-hi a dalt. Els mànecs dels estris de cuina s'han de dirigir sempre cap a dintre.
 - Els aparells de calefacció han de ser de resistència protegida.
 - S'han de protegir les llars de foc.
 - Si no es pot deixar de fumar, els cendrers han de ser de base estable i amb tapa. No s'ha de fumar mai al llit.
 - Els nens no s'han de quedar sols a casa i no han de tenir mai al seu abast cerilles, encenedors o substàncies inflamables.

4. Intoxicacions

Són cada vegada més freqüents, sobretot en nens menors de 2 anys. Tenen lloc quasi sempre a la llar, sobretot a la cuina, on hi ha més agents tòxics i la vigilància és menor. Una norma vàlida és que els nens no haurien d'entrar

mai a la cuina. Les intoxicacions es produeixen sobretot amb medicaments i productes d'ús domèstic (detergents, blanquejadors i altres productes de neteja). El nen al final del primer any no para de moure's i té curiositat, a més del fet que tot s'ho posa a la boca i imita els adults. L'abundància de medicaments a moltes cases i la falta de precaucions per guardar-los afavoreixen que el nen tingui accés al tòxic.

Mesures de prevenció:

- Cal evitar al màxim la presència de medicaments i de productes tòxics a la llar. En tot cas, sempre cal fer cas dels advertiments dels envasos: «no ho deixeu a l'abast dels infants».
- Els envasos han de ser de seguretat, és a dir, que no els puguin obrir els nens petits.
- Els medicaments i els productes tòxics (igual que els licors) s'han de guardar en un armari tancat amb clau i deixar la clau en un lloc segur.
- No es poden prendre medicines davant dels nens.

- Els productes tòxics s'han de mantenir sempre en els seu envàs original i no s'han de guardar mai en ampolles que abans contenien begudes.

5. *Aspiració de cossos estranys*

Fruits secs, partícules d'aliment, peces de joguines i qualsevol objecte petit, poden ser aspirats per un nen.

Mesures preventives:

- No s'ha de deixar a l'abast d'un nen petit cap objecte que es pugui posar a la boca: monedes, peces de joguines, pipes, etc.
- El menjar se li ha de donar ben tallat i cal evitar que corrin, riguin, plorin o parlin amb la boca plena.

6. *Electricitat*

Els electrodomèstics mal instal·lats o els aïllaments defectuosos són les causes més freqüents

d'electrocució, especialment si el nen té els peus o les mans mullades.

Mesures de prevenció:

- Cal revisar les instal·lacions i els aïllaments elèctrics de la casa, i utilitzar correctament els aparells elèctrics.
- S'ha de col·locar un interruptor diferencial a l'entrada de la presa elèctrica de la casa.
- Els endolls han d'estar coberts amb taps que el nen no pugui treure.

7. *Animals*

Els nens menors de 6 anys no poden tractar de forma adequada un animal i han d'aprendre a respectar-lo i no maltractar-lo.

8. *Eines i màquines*

Hi ha un munt d'estrís que es troben a la llar i que cal mantenir lluny del nen: tisores, gani-

vets, aparells electrodomèstics, ascensors i portes de garatge, són alguns exemples.

9. L'equipament dels nens petits

El nen passa molta estona a la seva habitació i al bany fins als 3 o 4 anys i cal que aquests espais siguin segurs:

- Els barrots del bressol han d'estar separats un màxim de 6 centímetres perquè el nen no hi pugui posar el cap, amb una barana que ell no pugui baixar i un matalàs ajustat.
- La trona, el seient reclinat on es posen sovint i els cotxets, han de ser segurs de manera que el nen no pugui caure.
- No s'han de fer servir caminadors perquè són una causa freqüent d'accidents i perquè interfereixen el desenvolupament correcte de la deambulació.
- La banyera ha d'estar protegida perquè no caigui.



- Els xumets han de ser d'una sola peça.
- Cal vigilar els cantells vius dels mobles, els cordons de les cortines, les cintes i

cadena al voltant del coll i els calaixos oberts. ■

Bibliografia de referència

- CONSEJERÍA DE SALUD Y SERVICIOS SOCIALES: *Guía para la salud infantil en atención primaria*, Sevilla: Servicio Andaluz de Salud, 1990.
- CONSELL ASSESSOR SOBRE ACCIDENTS EN LA INFÀNCIA: *Accidents infantils a Catalunya: estudi pilot de la morbiditat hospitalària*, Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social, 1989.
- *Guia per a la prevenció dels accidents infantils*, Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social, 1992.
- DEPARTAMENT DE SANITAT I SEGURETAT SOCIAL: *Protocolos de medicina preventiva a l'edat pediàtrica. Programa de seguiment del nen sa*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1995.
- PICANYOL, J., i J. MATEU: «Accidentes e intoxicaciones», a: C. de García: *Pediatría Social*, Madrid: Díaz de Santos, S. A., 1994; pàg. 249-261.
- SANCHO, M., et al.: *Eso no se toca*, Barcelona: Ediciones B, S. A., 1990.
- SHELOV, S. P. (ed.): *Caring for your baby and young child. Birth to age 5*, Nova York: The American Academy of Pediatrics, 1993.

Biodansa i salut

La biodansa és un sistema que té per objecte la integració afectiva, l'equilibri orgànic i el reaprenentatge de les funcions originàries de la vida personal —capacitat per donar i rebre amor, expressar alegria, el coratge de viure, etc.

Per aconseguir aquests objectius utilitza una seqüència d'exercicis induïts per la música, el cant, la dansa individual i col·lectiva i situacions de trobada en grup com a vehicle i principi actiu del creixement personal.

El sistema «biodansa» va ser creat per Rolando Toro, psicòleg i antropòleg xilè, que es va inspirar en fonts antropològiques i etològiques. Actualment viu a Itàlia, des d'on dirigeix i coordina el moviment de biodansa a Europa i altres països. La biodansa té l'origen en experiències clíniques amb pacients psiquiàtrics, dutes a terme per Rolando Toro, a qui havia cridat fortament l'atenció l'ús de la música i la dansa per part dels pobles primitius en rituals de celebració de la vida i amb finalitats terapèutiques. En una primera sessió va fer servir una música suau que suggeria una dansa de moviments lents, relaxats, i va observar que alguns pacients mostraven vivències regressives i una tendència a accentuar les al·lucinacions. Després va treballar amb músiques més rítmiques i euforitzants, i va comprovar que els pacients deprimits i catatònics mostraven respostes corporals que denotaven un principi d'obertura al medi i possibilitats o

Segons l'autora, la biodansa té un axioma bàsic segons el qual els diversos estats que la dansa crea en la persona activen els processos de renovació i regulació global de les funcions biològiques i disminueixen els factors de desorganització i estrès.

Mary Caetano

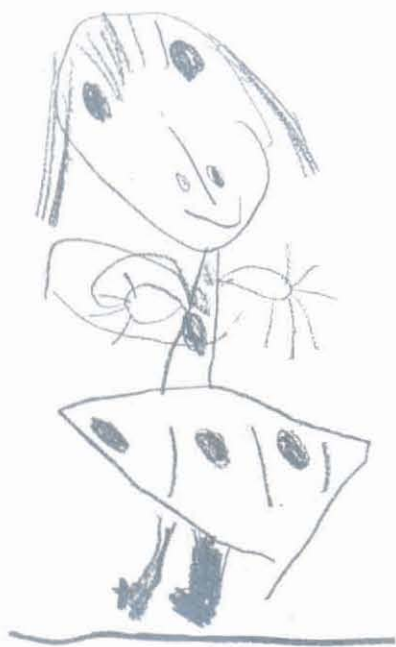
un augment de la comunicació i del sentit de la realitat. A partir d'aquestes experiències va arribar a la conclusió que per a cada pertorbació caldria actuar amb estímuls musicals. La investigació va continuar durant vint-i-cinc anys de confrontació amb la realitat fins a arribar a l'elaboració d'un model teòric científic, de caràcter biològic, que, a partir del potencial genètic inherent en cada ésser humà, ofereix a la persona unes línies de vivència que fan possible i estimulen el desenvolupament d'aquest potencial genètic.

El prefix *bio* ens indica que l'univers és un sistema biològic unitari en el qual orgànic i psíquic són solament aspectes d'una única realitat. La vida —no l'home— és el centre de l'univers. Els instints bàsics de la persona tenen com a objectiu conservar la vida i permetre'n la continuïtat i evolució. Un axioma bàsic de la biodansa és que els diversos estats que la dansa crea en la persona activen els processos de renovació i regulació global de les funcions biològiques i disminueixen els factors de desorganització.

Partim d'una percepció global de la persona i busquem l'optimització i la integració de les parts que, normalment, a causa de les repressions socials, culturals, etc., estan dissociades.

El model teòric de la biodansa té com a punt de partida el potencial —tota la informació que hem adquirit dels nostres pares—, que s'expressa sobre una trama de cinc línies de vivència:

1. Vitalitat: És tota l'energia que té cadascú per enfrontar-se amb el



món —el seu i el que el rodeja—, fins a establir-hi un equilibri i una harmonia biològica.

2. Sexualitat: El cos humà és una font de plaer i de dolor. El patró de resposta com a font de plaer es vincula de manera genètica amb la sexualitat. Ambdós patrons desenvolupen una estructura de selectivitat bastant estable que permet a la persona saber què vol i buscar l'autorealització. És la capacitat de fruit i sentir plaer sobre totes les coses.

3. Creativitat: És l'element de renovació que cal aplicar a la pròpia vida; crear-se un mateix i posar creativitat a cada acte.

4. Afectivitat: És la capacitat de donar i rebre amor, indiscriminadament, en la relació amb tots els éssers humans.

5. Transcendència: És la capacitat d'anar més enllà del propi jo i integrar potencialitats cada cop més grans, de manera harmònica i progressiva.

Aquests cinc potencials genètics es duen a terme dins d'una línia que oscil·la i gira entorn de dos extrems oposats: la identitat, d'una banda, i la regressió, de l'altra.

La identitat és la consciència d'un mateix, com a centre del món. És el sentiment de ser únic i, alhora, orgànicament vinculat a la totalitat. La identitat solament té sentit en presència d'un altre. D'aquí la necessitat del treball en grup.

La regressió és un estat de profunda relaxació, que implica l'abandonament i dissolució de la identitat en una totalitat més gran. L'acompanya la pèrdua del límit corporal, que canvia la percepció del temps i l'espai. El binomi identitat-regressió oscil·la i gira en forma d'espiral sobre un eix

vertical que surt del nucli del potencial genètic i s'eleva en un procés de creixement integratiu.

Beneficis per als que treballen amb estrès

La biodansa és, per damunt de tot, una activitat compensatòria de l'estrès i potenciadora de la relació interpersonal. Pretén, en una primera etapa, restaurar una actitud de vida més serena i innocent de manera que la persona que la practica pugui recuperar l'equilibri neurofisiològic bàsic, reprendre el seu temps interior, rehabilitar la digestió i respiració, adquirir moviments més relaxats, aprendre a dormir i sentir plaer en gaudir de la vida en tots els sentits. És molt important en la biodansa partir d'una presa de consciència de les patologies que els nostres estils de vida encobreixen.

Una situació estressant, manifestada en qualsevol dels nivells descrits per Selye (existencial, emocional, orgànic o de desenvolupament), desencadena a l'organisme un estat d'alarma i deixa tensions musculars. La biodansa substitueix l'esquema d'estrès per l'esquema d'harmonia, amb exercicis específics d'estirament, relaxació, elasticitat, etc.

L'ésser humà és un ésser de relació, d'interacció, que necessita profundament els altres per sobreviure i desenvolupar-se. Per tant, les relacions personals, en la biodansa, tenen un espai biològic en què aprenem a tenir relacions estables i nutritives, per mitjà de la interacció, compartir, confrontar, estimar, buscar finalitats de vida personal i col·lectiva.

El grup de biodansa es distingeix, principalment, per la comprensió de la persona com a ésser biocèntric, orientat sensiblement i intel·ligentment per a la vida. Busca en la dinàmica grupal el reforçament i desenvolupament de les expressions de les potencialitats humanes en centrar l'atenció no en els problemes psíquics, sinó en la construcció de la identitat, mitjançant l'enfortiment de la vida instintiva. ■

Bibliografia

TORO, Rolando: *Teoría de la Biodanza*, edició per a l'escola de facilitadors de biodansa, toms I i II.



Pere Puig

En Cebeta i en Foigràs

Roser Ros i Vilanova

*Escolteu amb atenció
aquest cas sense parió
d'en Cebeta i en Foigràs
dos amics com no n'hi ha pas.*

En Cebeta no és gens gras, més aviat està molt prim. És escanyolit i secardí com un escuradents. En canvi, en Foigràs està que peta. És gras, rodanxó, panxaple i galtaccontent.

En Cebeta és tan primoi, que per matalàs me'n gasta un cordill i un fil li fa de llençol, i encara li'n sobra! En Foigràs dorm dins d'un cove. Quan s'hi fica, sembla una magdalena d'aquelles que no en tenen prou amb el paper que els posen i, en anar al forn, tot ho inunden amb la seva carn flonja i dolçosa. Però, parlant de magdalenes... sabeu què ha triat per flasada en Foigràs: una ensaïmada! Així, entre badall i badall, clava mossegada i s'alimenta! No perd el temps, no, en Foigràs!

Diu en Foigràs:

—Ai Cebeta, és quan et veig que el cor em peta.

I li respon en Cebeta:

—Ai, Foigràs ara sí que em fas feliç!

Però escolteu quina una n'hi engalta en Foigràs:

—Cebeta, n'arribes a ser tan, de prim, que vet aquí que m'has de passar



Pere Puig

dues vegades per davant perquè sinó, no sé si et veig o no et veig! Així que no sé quan és que el cor em peta, amic Cebeta!

En Cebeta no s'immuta, i li fa com aquell qui res:

—Goita Foigràs, com és que et ve estreta la jaqueta?

Dissimula en Foigràs:

—La jaqueta, estreta? I ca, Cebeta...

Però ja en respon l'amic Cebeta:

—Foigràs, si vols que et sigui franc, et diré què sembles: un botifarró amb potes!

Ara en Foigràs està ben enfadat:

—I tu? No t'has mirat mai al mirall? Si sembles un espagueti!

En Cebeta no vol callar:

—Un espagueti, jo? Doncs tu, un bunyol de vent!

En Foigràs ja no pot més:

—Tu sí que ets un bon bunyol!

—Tu tens cara de cargol!

—Si no t'apartes, et pego!

—Si t'acostes, prendràs mal!

—Mira que vinc!

—Ves que t'empaito!

Mentre l'un persegueix l'altre, l'altre mira d'escapar-se. Si un ensopega amb el cordill, l'altre cau diversos cops damunt l'ensaïmada que tota s'es-

micola. En Cebeta va a parar dins el cove d'en Foigràs, i, aquest, d'un cop de cul esparraca el llençol d'en Cebeta, o sigui, el fil.

En vista d'aquell desgavell, en Cebeta s'afanya a sortir com pot del cove (és tan gran per a ell que és tan escanyolit!) i comes ajudeu-me se'n va a comprar una nova ensaïmada per a en Foigràs, perquè no li agradaria gens que el seu amic hagués de dormir al ras, vull dir, sense flassada. Mentrestant, en Foigràs prova de tornar a posar el cordill i el fil al seu lloc i tot ho allisa i ho apedaça perquè vol que sembli que allà no ha passat res.

En Cebeta és el primer de parlar:

—Foigràs, ja et corda la jaqueta!

I li respon en Foigràs:

—Cebeta, ara que et veig el cor em peta!

Després, tot s'acaba amb un:

—Som amics, Cebeta?

—Amics som, Foigràs!

*Doncs que sigui així!
Que darrera la porta
hi ha un sac de confits
perquè els bons amics
s'hi llepin els dits!*

L'atenció dels infants fora de l'horari escolar

El VII Congrés d'ENSAC, organitzat per Rosa Sensat, s'ha celebrat a Barcelona del 6 al 9 de novembre de 1996. S'hi ha tractat les actuals línies de treball que es desenvolupen a Europa sobre l'atenció dels infants fora de l'horari escolar.

L'ENSAC és una xarxa que es va constituir el 1986 amb l'objectiu de treballar per la millora dels centres d'atenció a la infància en horari i període extraescolar, alhora que promoure'n la creació i facilitar intercanvis d'experiències i d'informació entre països d'Europa.

A l'ENSAC actualment es troben i coordinen investigadors, representants de les administracions i educadors dels serveis de més de vint països d'Europa. Anualment organitzen un congrés i regularment treballen entorn de temes de formació de personal, igualtat d'oportunitats i tecnologia de la informació, i també investiguen.

Cal, doncs, incoure el VII Congrés en aquest context de treball, reflexió, intercanvi i acció de l'ENSAC.



L'entorn és una finestra oberta a l'aprenentatge

Amb aquest lema, l'A. M. Rosa Sensat va organitzar aquest VII Congrés, que es va celebrar a Barcelona del 6 al 9 de novembre.

Hi van participar més de tres-cents professionals de diversos països. Entorn d'un 30 % d'aquests, procedien de països amb una forta tradició en aquest tipus de serveis o amb una forta implantació de l'ENSAC, com el Regne Unit, els Països Baixos o Escandinàvia. La representació espanyola estava entorn del 20 %,



i també hi havia representants d'Alemanya, França, Irlanda, Itàlia, alguns països de l'Est com

Estònia i Lituània, i de més enllà de l'Atlàntic, de l'Argentina, els EUA i el Canadà. La represen-



tació catalana era d'un 10 %, el 15 % dels quals la constituïen professionals en exercici i un 25 % estudiants, que contribuïren a donar un to entusiasta i jove a la dinàmica del Congrés.

El lema del Congrés convidava a conèixer, debatre i reflexionar sobre una panoràmica que, tot i incoure els serveis de fora escola i l'escola mateixa permetia anar més enllà, i centrar-se en l'entorn com a context d'educació informal, generador de projectes i accions a favor de l'atenció als infants.

Cultura, noves tecnologies, natura i ciutat, van teixir una àmplia trama d'idees i realitats experimentades, algunes amb una

llarga tradició i un impacte considerable. Es van combinar amb visites diverses a la ciutat i a les ciutats veïnes, que van acollir amb plaer els participants.

Una mostra de finestres diverses en concepte, disseny i construcció, fetes per infants d'edats diverses, van contribuir de manera plàstica a demostrar-ne la gran capacitat, imaginació i col·laboració de què són capaços si els ho permetem. La idea d'apropar-nos als infants sense prejudicis, d'escoltar-los, de permetre que es desenvolupin de manera lliure i creativa va ser una constant que es plantejà de manera recurrent en aquest Congrés.



El 0-3 hi és!

Com una frase que ens provoca, és el missatge de l'adhesiu que difonen FAPAC, USTEC, CCOO, UGT, Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya i la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, com a entitats que de manera unitària treballen a favor dels infants més petits i reclamen per a ells una llar d'infants o escola bressol de qualitat.

És una acció simbòlica amb una triple intenció:

1. *Una afirmació: els infants de 0 a 3 anys hi són*
Cal que els tinguem en compte i que sentim que tenim el deure de vetllar perquè els siguin respectats els drets.
2. *Recordar que l'escola bressol també existeix*
L'escola bressol té una llarga tradició en la construcció d'una

pedagogia per als infants d'aquestes edats i és el primer cycle del nou sistema educatiu llargament reivindicat.

3. Una invitació, a totes i tots

Un cop més, un paper actiu enfront d'aquest joc de l'és i no hi és, en què s'ha convertit l'atenció educativa dels infants més petits al nostre país.

Per poder participar-hi activament, només cal que cada un de nosaltres portem un adhesiu, per testimoniar que es treballa a favor dels infants i del seu dret a una educació de qualitat.

Si voleu tenir una adhesiu, adreceu-vos als organismes següents:

FAPAC
Tel.: 435 76 86

CCOO-Federació d'Ensenyament
Tel.: 481 28 42

USTEC
Tel.: 253 74 34

UGT-Federació de Treballadors d'Ensenyament
Tel.: 304 68 00

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica
Tel.: 218 78 87

Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya
Tel.: 218 78 87

Infància a Sant Feliu de Llobregat

Un centenar de mestres d'escola bressol i parvulari ens trobem i retrobem cada any, amb la finalitat de conèixer, comentar i reflexionar sobre la realitat educativa dels més petits. Aquest any ens vam trobar a la plaça de la Vila de Sant Feliu de Llobregat.

La visita d'enguany s'estructurà en dues parts.

Acollida a l'Ajuntament

De manera breu el regidor d'educació va explicar la realitat de la ciutat i l'acció de govern que s'està desenvolupant en escola bressol.

Actualment, a Sant Feliu de Llobregat, la demanda educativa d'aquestes edats s'atén entre el sector privat i el públic municipal.

El sector públic, el formen tres escoles bressol de llarga tradició i prestigi entre la població, que han estat municipalitzades.

Va exposar que el consens i la col·laboració en certa mesura defineixen el treball realitzat en aquest àmbit d'actuació, consens amb totes les forces polítiques per fer



possible la municipalització de les tres escoles bressol i col·laboració amb el Departament d'Ensenyament per a la millora de la qualitat dels espais.

Dues escoles bressol municipals han estat resiturades en espais d'escoles de primària, cedits pel Departament i remodelats i equipats per l'Ajuntament.

Un dels reptes de l'educació infantil és el de fer realitat la coordinació, continuïtat i coherència educativa entre els dos cicles, l'escola bressol i el parvulari. En la visita es va fer evident l'entesa entre l'Ajuntament i el Departament també a través de la inspecció i els serveis de suport, cosa que facilita la formació i coordinació entre els dos cicles en la reflexió i el debat i la proximitat física. El fet de compartir espais ha propiciat la relació. Una acció múltiple a favor dels infants i la seva educació.



Visita a les escoles bressol i parvularis

Les escoles bressol Fàbregues i Patufet, i els parvularis de les escoles Gaudí, Montmany, Pau Vila i Salvador Espriu ens obriren les portes un dissabte al matí. La visita s'inicià amb una explicació de les línies generals que caracteritzen cada escola; la història, el seu medi, l'organització, etc. Alhora també van exposar els temes entorn dels quals centren les seves prioritats pedagògiques.

És interessant de constatar la personalitat que té cada escola, fruit del seu propi procés i de la seva composició actual.



Dos elements destaquen per recurrents al llarg de les diverses exposicions: l'adaptació dels infants de tres anys al parvulari, valorat com a tema clau, emfasitzant la seva importància per establir tant amb els infants com amb les famílies una bona relació.

La relació amb les famílies és una prioritat compartida pel conjunt d'escoles visitades, però en cada una prenia una dimensió i estructura diferent.

A les escoles bressol el treball amb les famílies es manifestava com una realitat inherent o pròpia del quotidià. La relació és constant. Els nous edificis permeten espais adequats per a les famílies i una cartellera pensada per a ells els ofereix informació de l'escola i la ciutat.

En un dels parvularis la relació amb les famílies té en compte també els avis dels infants. Durant una setmana l'escola canvia l'estructura i el funcionament i les famílies participen activament en tallers de vells oficis, de contes o de cuina en un esplèndid marc de relació i aprenentatge.

Va ser una visita en què mestres de diferents indrets, de parvulari i d'escola bressol, formaren un grup interessant i interessat per conèixer i contrastar les diferents maneres de treballar, organitzar els espais i els materials, de veure quines feines fan els infants, de poder preguntar o contestar algun dubte. Un cop més, doncs, ha estat un recorregut viu i estimulador, que ens ha permès conèixer una mica més la realitat del nostre país en l'educació dels més petits.

El III Congrés estatal de moviments de renovació pedagògica

Del 5 al 8 de desembre va tenir lloc a Torremolinos (Màlaga) la celebració del III Congrés estatal de moviments de renovació pedagògica, amb la participació de gairebé tres-cents persones en representació dels moviments de les comunitats autònomes de l'Estat espanyol.

El debat, en vuit taules repartides en dos hotels d'aquella ciutat, es va fer a partir dels documents elaborats i complementats per les diferents federacions de l'Estat. Tal com estava estipulat, no es van redactar conclusions, i les aportacions d'aquests dies seran incloses en els materials ja publicats.

A l'assemblea, entre d'altres qüestions i després d'un llarg procés de discussió, s'aprovà per unanimitat una resolució de suport al Manifest de l'Escola 0-3 (que podeu trobar publicat en el núm. 93, de novembre-desembre, de la nostra revista).

També s'aprovà la proposta de funcionament per al futur de la *Confederación*. El contingut, elaborat i presentat des de la Federació de Catalunya, aposta, entre d'altres coses, per l'optimització de la coor-

dinació dels MRP i per aprofitar els avantatges que pot aportar l'ús de les noves tecnologies.

En definitiva, van ser uns dies de reflexions i experiències força positives, que van posar de manifest la voluntat de continuar treballant tots junts pel model d'escola pública definit en els anteriors congressos de Barcelona i Gandia. A més, es va evidenciar l'actual diversitat de situacions en què es troben els diferents MRP d'acord amb la conjuntura de cada comunitat autònoma.

Queda molta feina per fer. De moment, a les properes reunions de la Mesa Confederal es concretarà el calendari de treball per dur-la a terme.

Joan Triadú

Fe d'errades

A les pàg. 13 i 14 del número anterior de la nostra revista vam publicar l'article «Els més petits visiten el Museu de la Música». A més de Reina Capdevila, l'article hauria hagut de sortir firmat també per l'equip de l'Escola Puigmal de Barcelona.

A més, per una errada informàtica, el final de l'article va quedar tallat. Acabava amb «L'espai és una mica», i hi faltava «just i vint-i-cinc nens un xic massa».

La nostra portada



Durant aquest any les nostres portades parlaran de l'aigua, d'activitats que els infants fan amb l'aigua. Element natural i vital, és present a la vida de l'infant i li possibilita una gamma extensíssima d'activitats.

L'aigua a la pintura és una primera imatge que ens recorda l'experimentació que tot infant fa per equilibrar la textura del seu treball, el nivell de dissolució que desitja entre aigua i color. Aprèn que no regalimi i que l'excés de pintura no li impedeixi de fer lliscar el pinzell.

Una criatura al costat de l'altra permet la col·laboració, l'observació de l'activitat de l'altra, aprendre dels propis encerts, o errors, i també dels altres.

Learning from ages 0 to 6

The Self-esteem of the Teacher

MIQUEL MARTÍNEZ

An age-old discussion in a new context. The self-esteem of the teacher is a key factor in the progress of educational reform to confront the new challenges that society poses for the school. The issue is considered in all its complexity, as well as all of the questions it raises.

The Psychomotor Method: Play and Action. A Conversation with Bernard Aucouturier

PURI BINIÉS

Bernard Aucouturier is undoubtedly one of the most prominent figures in the field of psychomotor development today. His psychomotor method has been the subject of courses and seminars in our country for the past twenty years, which does imply that few educational centres offer children psychomotor instruction based on freedom and action. These matters are discussed with Professor Aucouturier, who is the president of the ASEFOP (European Association of Schools for Instructors in the Psychomotor Method), as well as

the current director of the Tours School of Specialized Physical Education in France.

School for ages 0-3

The Reference Person. Conversation with Elinor Goldschmied

INFÀNCIA

Elinor Goldschmied explains the model of the reference person. This method of organization, which is applied in a concrete reality, helps enhance the acceptance and the care given to the children and their families. From her point of view, it has an influence on critical aspects, such as stability, regularity and the establishment of personalized relations. At the present time, the model is going through a period of experimentation and reflection in a number of nursery schools in both Spain and Italy.

School for ages 3-6

The Magic Mirror

JUAN PEDRO MARTÍNEZ SORIANO

Gelatin printing, a time-honoured process, with its magical inversion of

the picture, easy reproduction, etc., becomes a tool to design and disseminate group work, as well as encouraging communication and learning.

The child and society

The First Experience of School

CRISTINA ELORZA

The first interview, the first contact, that a mother or a family has with the school which their child is going to attend is a symmetrical activity: for the school, for the professional teachers, this is routine, a ritual; for the families it is new, unknown, personal, intimate, and fraught with doubts. This two-fold reality must be turned into a positive element of communication, interaction and freedom, which becomes a qualitative practical reality of the school.

Give Me a Whistle

FELIPE MELIZO

Whistling can turn into language. In the case of this author, it has served as an instrument of affiliation, of identification, of the clan, of the family—communication above the crowds. And this allows, for example, his daughter to feel free and accompanied at the same time, although they cannot see each other,

because she is aware that she need only hear the familiar tune to know that her father is nearby.

The child and health

Accidents and Poisoning of Children in the Home

ÒSCAR GARCIA

As a result of progress in social health, accidents and poisoning are now the main causes of death among children over the age of one. The number of non-fatal accidents may be eight hundred times higher. Most of these occur in the home and their cause is usually the ignorance and negligence of adults. There is a need for reflection on risk situations, taking into account several instruments to prevent children's accidents.

Biodance and Health

MARY CAETANO

According to the author, biodance rests on a basic axiom: the diverse states that dance creates in the individual activate processes of overall renewal and the regulation of the biological functions, while reducing the factors of disorganization and stress.

Traducció: Anna Hobbs

Aula, núm. 55, octubre de 1996.

«Relaciones entre la música y otras áreas en educación infantil y primaria »

Andrea GIRÁLDEZ

CLIJ, núm. 87, octubre de 1996.

«Eterna Caperucita »

Teresa COLOMER

Cuca-Fera, núm. 34, novembre de 1996.

«Nou suplement idees útils per als pares »

Suplement

Cahiers Pédagogiques, núm. 347, octubre de 1996.

«Installation d'une vie coopérative en maternelle »

Christian BIZIEAU

Cuadernos de Pedagogía, núm. 251, octubre de 1996.

«Punto de encuentro »

M. DIAZ i I. ALFONSO

—, núm. 252, novembre de 1996.

«Para aprender hay que sorprenderse »

C. RIPOLL i M. SBERT

Educación y Biblioteca, núm. 72, octubre de 1996.

«Entrevista a Pedro C. Cerrillo, especialista en literatura infantil »

Cristina AMEIJERAS

European Journal of Psychology of Education, vol. XI, núm. 2, juny de 1996.

«The Norwegian perspective on issues of quality in day care »

Anne I. H. BORGE, Ellen HARTMANN i Steinar STORM

«Education under five in Spain: A study of preschool classes in Seville »

María José LERA

Guix, núm. 228, octubre de 1996.

«Pestalozzi: l'educació integral de la persona »

Jordi MONÉS

Le Nouvel Educateur, octubre de 1996.

«Entretien du matin chez les petits »

F. BOUGAIN i H. STRAUCH

Le Monde de l'Éducation, núm. 242, novembre de 1996.

«1896-1996: hommage à Freinet, hommage à Piaget »

Antoine REVERCHON

—, núm. 243, desembre de 1996.

«La rêverie vers l'enfance »

Literatura Infantil y Juvenil, núm. 141, estiu de 1996.

«Reyes, reinas, príncipes y princesas »

Guía de lectura

Butlleta de subscripció

Cognoms										Nom						
Adreça																
CP			Població						Província							
Telèfon (amb prefix)																

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per a 1997: 4.575 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció per a Europa 5.800 ptes.,

resta del món 6.100 ptes. o 47 \$

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										Entitat			Oficina			
Adreça de l'agència										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 meva 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



BASSA, R., i altres: **Serra mamerra**, Palma de Mallorca: Moll, 1995.



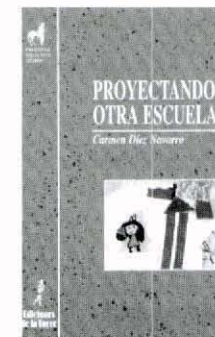
Amb el subtítol de «cantarelles i cançonetes per a infants», es recullen peces de tota la vida, algunes de pròpies de les Illes. Així retrobem les tonades que hem sentit cantar de petits asseguts a la falda de l'àvia, i que cantàvem al pati de l'escola, al carrer amb els amics, alhora que podem enriquir el repertori amb les que sentim per primer cop. A les lletres es retrata la vida en la seva complexitat, però sense perdre mai el plaer de la paraula, del joc i de la broma. S'hi troben estris desapareguts, com els llums d'oli i les escalfetes de l'escarabat bum-bum i arguments surreals sorgits de la rima interna, com quan demà és festa i Sant Josep la fa.

Però el llibre no és solament un recull. S'hi afegeix un important dossier amb exercicis. Permeten treballar el vocabulari, el ritme, els sons, les rimes, etc. També adjunten les partitures i, finalment, un índex temàtic i una bibliografia.

Però el llibre no és solament un recull. S'hi afegeix un important dossier amb exercicis. Permeten treballar el vocabulari, el ritme, els sons, les rimes, etc. També adjunten les partitures i, finalment, un índex temàtic i una bibliografia.

Carlino, PAULA C., i Denise SANTANA (coord.): **Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria**, Madrid: Visor, 1995.

Ens trobem davant d'un procés de formació docent, de lectura i reflexió, de pràctica amb els infants i d'experiència personal sobre l'escriptura. Les autores expliquen un conjunt d'activitats per ensenyar a llegir i a escriure, a comprendre i a expressar-se per escrit, a l'educació infantil i primària. Es descriu tant la planificació sistemàtica com el que passa veritablement a l'escola. Podem observar de prop com aprenen els infants a descobrir els camins fascinats que tenim els adults per potenciar-ne el desenvolupament. S'aprofundeix tant en els processos cognitius que fa l'infant quan s'enfronta a la lectura i l'escriptura com en el paper del mestre per afavorir-los.



Edició i Administració:
Associació de Mestres Rosa Sensat

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros
Cap de Redacció: Raimon Portell
Secretaria: Mercè Marlès
Consell de Redacció: Concepció Acedo, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Fidel Garcia-Berlanga,

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

Còrsega, 271 - 08008 Barcelona
Telèfon: 237 07 01

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

ISSN: 0212-4599
Distribució i subscripcions:
Associació de Mestres Rosa Sensat
Còrsega, 271 - 08008 Barcelona
Preu de la subscripció:
4.575 ptes. l'any
PVP: 815 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, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

VIDEOS DIDÀCTICS PER A EDUCACIÓ INFANTIL

LLAVORS I PLANTES (43 minuts): Formació de les llavors · Dispersió de les llavors · Creixement de les llavors. PVP 4.700 ptes.

LA FANTÀSTICA HISTÒRIA DE LA PATATA (22 minuts): Amb la patata com a protagonista, aquesta divertida pel·lícula d'animació segueix el fil de diversos esdeveniments i situacions de la història humana. PVP 3.300 ptes.

D'ON VÉENEN ELS ALIMENTS? (24 minuts): El pa · L'oli · La sal · L'arròs · El vi. PVP 3.300 ptes.

LA POMERA (19 minuts): Sis capítols en dibuix animat mostren l'evolució d'un arbre fruiter (la pomera) durant el cicle d'un any (primavera, estiu, tardor, hivern). PVP 3.300 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, I (35 minuts): La gata Pusjka · Els llops. PVP 3.900 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, II (64 minuts): L'ànec coll-verd · L'esquirol · Els dofins · Gossos. PVP 7.000 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, III (55 minuts): Lleó i guepard · Babuí negre i mona verda · Zebra de Burchell i zebra de muntanya · Nyu negre i nyu blau. PVP 3.300 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, IV (50 minuts): El mosquit · L'escurçó · L'aranya. PVP 3.300 ptes.

• **COM VIUEN ELS ANIMALS, I, II, III i IV** (204 minuts): PVP 15.000 ptes.

COM VIUEN ELS INSECTES (43 minuts): Llagosta i libèl·lula · Papallona i mosca · Insectes beneficiosos per a l'home. PVP 4.700 ptes.

IMATGES I SONS DE L'AIGUA (24 minuts): Descubrim l'aigua · L'aigua i els éssers vius · Estats de l'aigua · L'aigua i les persones PVP 2.900 ptes.

COM ES FA...?, I (24 minuts): La ceràmica · La fusta · El vidre · El suro. PVP 3.300 ptes.

COM ES FA...?, II (44 minuts): La mel · La llana · Les piruletes · Els croissants · La pasta alimentària · Les nines · Les sabates · La xocolata · Les porcions arrebossades de peix · Les màscares · Els llumins · La pinya en almívar. PVP 5.000 ptes.

EXPRESSIÓ ORAL I ESCRITA, I (46 minuts): El més eixerit de tots · El nen i l'oca · Pessigolles · Balablok · L'ós i el ratolí. PVP 4.700 ptes.

PER TORNAR A MIRAR (27 minuts): T'he ben atrapat! · El Drac Mag · Boles de Neu / Castells de Sorra. PVP 3.300 ptes.



Informació, catàleg i comandes a:

Fundació Serveis de Cultura Popular

Provença, 324, 3r. - Telèfon (93) 458 30 04 - Fax (93) 458 87 10 - 08037 Barcelona



• • • *La lògica matemàtica a l'escola bressol*

Equip de l'Escola Bressol Nenes i Nens

Col·lecció "Temes d'Infància", 26

54 pàg. PVP: 800 PTA

- • • En aquest llibre podem trobar la descripció del treball que l'equip de Nenes i Nens ha dut a terme entorn de *la lògica matemàtica a l'escola bressol*: el treball en equip, el fer escola, la formació permanent que parteix de la mateixa realitat i és capaç de transformar-la, i l'observació, reflexió i debat com a instruments bàsics per a la millora qualitativa del treball quotidià.

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
E-mail: rsensat@pangea.org

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