

in-fàn-ci-a 71

educar de 0 a 6 anys

MARÇ
ABRIL
1993

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

- • • Et fa por, ets reticent, creus que hi ha dificultats insalvables per utilitzar l'ordinador a les aules d'educació infantil i primària?

La riquesa d'experiències i propostes de treball que conté aquest dossier t'ajudaran a vèncer-les.

Posaràs a l'abast dels teus alumnes una eina d'aprenentatge d'incalculables possibilitats.



EL PREU D'UNA FORTUNA

Sí, la fortuna ens és propícia i cada vegada més, i més a fons, haurem de parlar de la immigració. Perquè poder parlar d'immigració i no haver de parlar d'emigració, és una primera gran sort, o fortuna, que no es pot temptar, i que per això mateix, cal valorar. Temptem de pensar en la immigració, des de dins, dins seu i dins nostre; veiem causes i efectes en les dues perspectives.

No ens costarà de descobrir –podrem recordar molt i imaginar quelcom– les causes polítiques i econòmiques que hi ha darrera cada cap abaixat o insolent, al costat de cada gest fugisser, o de cada grup d'autoafirmació. Sabem el que és viure en un país econòmicament i políticament tancat en ell mateix, pels qui manaven sols, sense tenir en compte ni la resta del món ni la resta de la gent; cal ara només un petit escreix d'esforç d'imaginació per la comprensió. ¿I si els preguntéssim?

D'altra banda ¿ens costarà valorar els efectes? Valorar, més que en xifres, en qualitat i en temor, les diferències de llengua, de costums casolans, de veïnatge, de treball, de gustos, de conviccions i creences, de color o de raça; tot plegat arrelat en una realitat i estimat en una altra. Però tot, ¿és tan diferent, tan millor o pitjor, que no ens permet l'encontre del diàleg damunt del pont de la presència física, per esvaïr el temor seu i nostre?

No ens fem il·lusions; cal comptar amb el nostre, i de tots, subconscient, amb les reaccions visceralis de tots els que tenim vísceres; i en això de les vísceres sembla que és on menys diferències troben els científics, entre els animals més desenvolupats i els homes d'un país o un altre, d'una llengua, d'una raça, d'una creença o una altra. I la semblança s'estén, entre els homes, a allò que visceralment segrega la víscera cerebral, els prejudicis, i la seva conseqüència arreu: la por.

Però fem-nos, fem la gran il·lusió, que amb el joc humà de les vísceres en l'ordre capgirat, o completat per l'educació, el judicis poden infondre les emocions, i les emocions les accions més creatives, que podem construir amb les nostres mans la realitat nova de cada dia i de cada circumstància, potser petita aparentment, però gran en el fons, com a nou model humà que és. I això té un preu que hem de pagar els afortunats.

El proclamarem com a antiracisme, o integració, l'anomenarem multiculturalisme, o interculturalisme, però el nou model només serà veritat si ens hi juguem personalment, si sabem que quelcom ens serà retornat en moneda de mestissatge; beneït mestissatge que permet a la resignació atènyer els cims de la caritat, i al doctrinari més eteri quedar pres en les pròpies xarxes, i al nen més petit fer vida pròpia del joc amb l'altre. Potser perquè l'educació-educació, la que per fortuna podem fer entre els 0-6, és bàsicament relació personal, des d'In-fan-ci-a valorem tant el mestissatge.

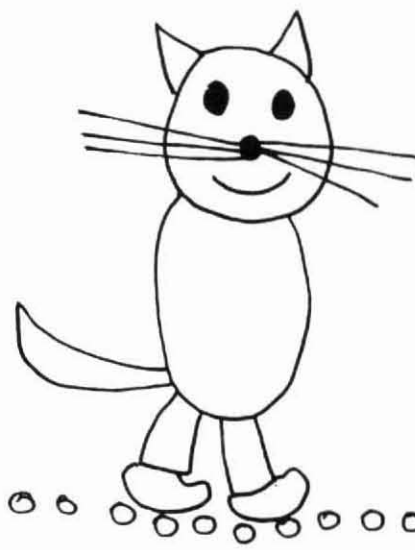
No és senzill, ni en les nostres petites escoles, tenir barreja de races i cultures; i no tant pels nens, com pels pares i per les relacions mestres-pares. Però és el treball en aquests nostres petits laboratoris d'educació, d'humanitat, el que ens permet afirmar que ara els homes i les dones del nostre país som els més afortunats, els que tenim la fortuna de poder rebre la immigració, la fortuna de poder conèixer-ne les causes i els efectes, la fortuna de poder pagar el preu del que no té preu, fer el do de la comprensió, de la solidaritat; la fortuna de poder jugar-nos-ho tot, sabent que allò que perdrem de nosaltres, no és res al costat del que guanya la humanitat de tots.

editorial

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: ELS RITMES DEL NEN/Ferran Batiste i Enric Batiste	4
Educar de 0 a 6 anys: LITERATURA ORAL I ECOLOGIA DEL LENGUATGE/Gabriel Janer Manila	7
Escola 0-3: LA PARTICIPACIÓ DEL NEN PETIT EN L'ATENCIÓ PERSONAL/Katalin Hevesi	11
Escola 0-3: LA SEQÜENCIACIÓ DEL SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ/Montserrat Castelló	15
Bones pensades	20
Escola 3-6: SENZILLAMENT MIRÓ/Quimi Creixems, Marleny Colmenares i Montserrat Soldevila	21
Escola 3-6: EL JOC DE TERRA, MAR I AIRE/Josepa Garcia i Josefina Anguera	25
Infant i Societat: TESTIMONI D'UNA ADOPCIÓ INTERNACIONAL/Puri Biniés	29
Infant i Societat: CULTURA D'INFANT/Fleming Mouritsen	34
Infant i Salut: ADAPTACIÓ DEL NEN EN EL MEDI AQUÀTIC. ACTIVITATS AQUÀTIQUES PRENATALS I POSTNATALS/Jean Jacques Chorrin	38
Racó del Conte: QÜENTOS DE XERRAIRE. ELS NUVIS DEL SEGON/Roser Ros	42
Informacions	44
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Fent preguntes al Ratolí Pérez.
El pas del temps a la vida de la classe



RATOLÍ PEREZ
PETIT

RATOLÍ PEREZ
VIATGE

Hi havia una vegada un grup de nens i nenes que estaven junts moltes estones. Feien conversa, cridaven, jugaven, de tant en tant es barallaven i fins i tot alguns cops es preguntaven per què estaven junts.

Un dia els va passar una cosa que els va fer pensar: una nena tenia una dent que se li movia. Ells ja n'havien sentit a parlar, d'aquest fet, però mai no els havia passat a ells.

Van tenir un problema per resoldre: què passava amb la dent, si feia mal, com era la dent, com seria el forat... Tothom estava alerta i a l'espera de nous esdeveniments.

Preguntaven als germans més grans per aconseguir més informació i tothom hi deia la seva.

El grup estava molt preocupat per la nova situació: cada cop apareixien més dents «movidisses» en altres boques de diferents nens i nenes. Això creava molta inquietud.

I vet aquí que va aparèixer un nou personatge misteriós: *EL RATOLÍ PÉREZ!*

Ell era l'encarregat de fer desaparèixer les dents i de deixar una sorpresa sota del coixí.

Però va arribar la gran pregunta: *Què feia el Ratolí Pérez amb les seves dents?*

Oh! Quin problema! Això sí que els feia pensar de debò.

Llavors, de tant pensar els van sortir *sis respostes* (tantes com anys tenien els nens). El ratolí no era un, sinó sis, perquè feia molta feina pel món, ja que hi havia altres nens i nenes de diferents llocs que tenien el mateix problema.

I vet aquí el sis ratolins

El ratolí Pérez poruc

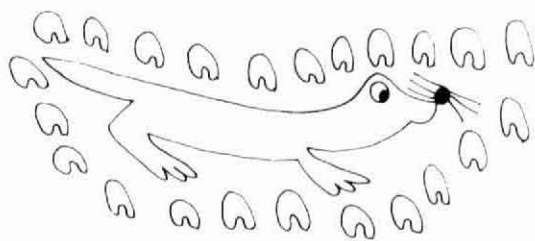
Aquest té por i s'amaga dins d'una muntanya de dents.

És molt vergonyós i no es deixa veure mai, perquè te un bon amagatall.

El Ratolí Pérez dentista

Aquest porta les dents al dentista per a la gent que les necessita.

La visita que fem al dentista és necessària per a la nostra boca i no ens ha de fer por anar-hi, ja que els dentistes saben moltes coses de les dents.



RATOLÍ
PEREZ
PORUC

El Ratolí Pérez viatger

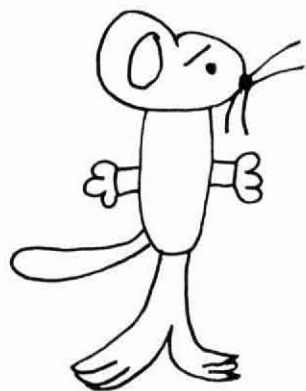
Aquest fa camins amb les dents per poder viatjar cada cop més lluny i poder tornar a casa sempre que vulgui.

Mai no es perd, és el que coneix més coses d'altres països i el que sap més idiomes.

El Ratolí Pérez despistat

Aquest sempre es deixa la dent a sota del coixí.

Això passa quan el pare i la mare estan despistats. Aquest és el ratolí que ens agrada menys.



RATOLÍ PEREZ
DESTISTAT

El Ratolí Pérez col·leccionista

Aquest guarda totes les dents de tothom en caixetes amb el nom de cada u.

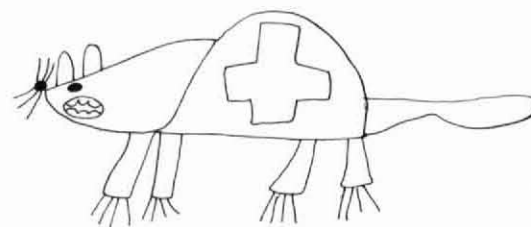
Té una memòria d'elefant, perquè es recorda de tots els nens i nenes que ha conegut.

El Ratolí Pérez petit

Aquest se'n porta la dent de sota el coixí i deixa un regalet-sorpresa.

És el que més ens agrada, és el que ve normalment quan cau la primera dent. A algunes cases, ja no hi torna mai més.

Ah! Per fi tenien respostes!



RATOLÍ PEREZ
DENTISTA

Ara sí que n'estaven de contents... i tranquils, perquè tots els del grup tenien notícies per comentar quan anaven de casa a l'escola i de l'escola a casa. Els grans del seu voltant també els explicaven coses dels seus Ratolins Pérez (fins i tot d'uns angelets que passaven abans per les cases). Quantes històries noves, quanta feina feta a l'escola (com rentar-nos les dents, quantes vegades, què necessitem, què hem de menjar, com...) i fins i tot van fer el seu Ratolí Pérez preferit per portar-lo a casa i que els fes companyia cada nit mentre dormien.

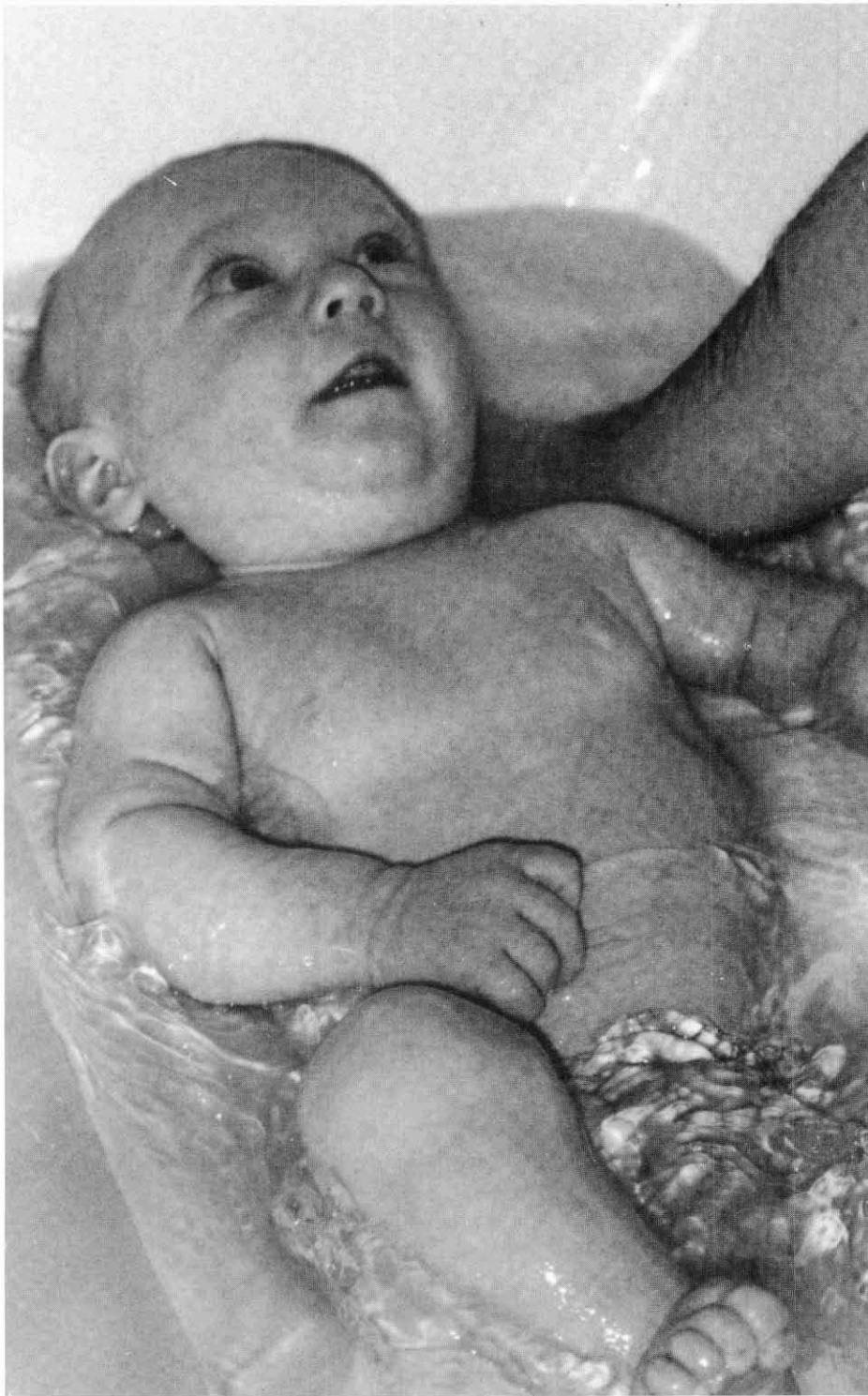
Tot això va durar un curs, durant el qual

vam compartir el nostre projecte amb els altres: un projecte que ens parlava del fet que ens fèiem grans, de com canviem, i que hi ha una cosa que ens neix ara i ens acompanyarà tota la vida: *les nostres dents*. Les nostres dents són com les coses que aprenem de nosaltres, dels altres i de tot allò que ens envolta..., les tenim per *SEMPRE* i *SÓN NOSTRES*. Nosaltres hem de decidir què *en volem fer!*

Dedicat a totes i tots aquells decidits a **CREIXER**.

Montserrat Espert

1r B. Escola Pública Folch i Torres. Curs 1991-92
(Esplugues de Llobregat)



educar de 0 a 6

ELS RÍTMES DEL NEN

FERRAN BATISTE. ENRIC BATISTE

La comunicació

Un amic em demana: «Ja t'entens amb el teu fill?» Jo m'ho penso un moment abans de contestar-li (en Ferran té dos mesos i una setmana) i li responc: «És clar que sí, ell m'ajuda, ell m'ho explica tot...» El meu amic somriu. No, no és broma.

En Ferran té dos mesos i una setmana (sempre m'ha costat d'entendre l'edat dels nens tot sumant les seves setmanes ras i curt; un no és cap especialista en aquest registre).

En Ferran té dos mesos i una setmana i unes ganes enormes de comunicar-se. I (sembla mentida com, de sobte, se'ns fa tan evident als pares novells!), des del primer dia de la seva vida, en Ferran posseeix llenguatge.

I és que posseir llenguatge no vol dir altra cosa que utilitzar una facultat humana per a la comunicació. El llenguatge només existeix en el seu ús. El llenguatge existeix en la mesura en què es fa servir en un acte comunicatiu. La gènesi del llenguatge és a la comunicació, dels actes de comunicació neix el llenguatge. I el llenguatge és molt més que un mitjà de transmissió de referències i significats. El llenguatge és construcció i desenvolupament, d'ell mateix i de qui l'utilitza. El llenguatge és creació.

La vida d'en Ferran (m'atreviria a dir la vida de tots els nadons), des del primer moment, és plena d'actes de comunicació provocats pel mateix nen, és repleta d'accions que els adults fem *juntament amb* el nen: l'alimentació, el canvi, el consol, la conversa, el bany, el bescanvi de mirades, el bescanvi de somriures, els moviments, els cants, les carícies... són accions que van fluint i configurant els dos subjectes que es relacionen en l'intercanvi comunicatiu.

En aquestes situacions d'interacció, ambdós participants fem servir llenguatge. Ves quina tonteria si ara digués que el que menys interessa és el que jo utilitzo! El llenguatge amb el qual en Ferran i jo ens comuniquem és compartit. I, a més de compartit, comú, del més comú, sense pertànyer a ningú en exclusiva: és un llenguatge familiar, amb entonació intensificada en les seves expressions, amb síl·labes allargades en la seva duració, amb rimes i accents pronunciats...

He fet referència al fet que el llenguatge amb el qual el meu fill i jo ens comuniquem és (jo diria que sempre) compartit. I si em forceu gaire, pel que jo arribo a entendre, fins i tot quan s'expressa mitjançant el plor, les variants de modulació, intensitat, ritme... m'ajuden a comprendre els diferents matisos i significacions de la diversitat de missatges que en Ferran m'envia.

Els seus missatges s'omplen de multitud de recursos expressius: ascensos i descensos de volum, variacions a la línia melòdica d'entonació, pauses i allargaments, somriures i mirades, esbufecs i silencis...

I dins del seu llenguatge es descobreixen els ritmes que no són només dins del seu llenguatge.

Els ritmes

El ritme es crea a partir del temps, més ben dit, a partir de marcar uns punts clau sobre la línia del temps.

Per a un nen, la regularitat de les accions enfilades en la trama del temps és factor de desenvolupament; que se m'entengui bé: no una regularitat absolutament estricta, repetida cada dia amb l'exactitud d'un rellotge, sinó un sistema bàsic de referència.

Els ritmes del nen compassen el seu llenguatge, la seva alimentació, el seu descans, el seu entreteniment, el seu desenvolupament... Els ritmes de cada nen ens mostren la seva personalitat.

Des del primer dia, com a pare, trobes davant teu una tasca tan apassionant com inesgotable: conèixer el teu fill, i conèixer una faceta teva que fins aquest moment restava latent. El procés és doble: conèixer i conèixer-te.

I l'aspecte millor del cas és que aquesta relació per al coneixement és recíproca. Amb els seus ritmes, el teu fill et va comunicant com és, les seves necessitats, les seves preferències, els seus canvis... Des del primer dia.

I encara molt més: el ritme obre la porta al temps, a la memòria, al llenguatge, al pensament... El ritme, fins i tot, és una porta oberta a la paciència i al respecte. Intentaré explicar-me.





A la demorada tasca de conèixer el teu fill, vas aprenent a sincronitzar els actes que amb ell realitzes amb els ritmes que ell et va mostrant. T'adones de la importància d'arribar a saber respectar, per exemple, els seus intervals de son i alimentació, la seva necessitat d'estones tranquil·les, les seves fases de desenvolupament... Pensem, si no, en el que passa quan alterem de manera continuada les seves regularitats o pretenem forçar les seves capacitats. L'agitació, les estridències, la manca d'atencions, els estímuls excessius, no semblen ser els millors amics dels nens d'aquestes edats. Hem d'esperar que, del nostre respecte, els nens treguin el seu propi respecte i el respecte pels altres.

D'altra banda, tampoc no hauríem de negar-los la paciència. La seva i la nostra. En funció d'un sistema de ritmes establert, haurem d'aprendre a saber esperar; amb flexibilitat, és clar. Paciència per esperar la fi d'un plor prolongat, sense voler acabar amb la qüestió amb violències o amb excés de mim. Paciència per esperar el moment de la satisfacció de les pròpies necessitats.

És en el llenguatge on el ritme pren veritable carta de naturalesa. Els torns d'emissió al diàleg dels dos participants, el caràcter reiteratiu en l'ús de les expressions, la repetició implícita en les rimes i els períodes rítmics d'enunciats i cançons, la seva duració... van estructurant la relació afectiva, la relació comunicativa i el discurs mateix del llenguatge i, per tant, el sentiment i el pensament.

Mentre vaig dient al meu fill «Ferran, rataplum, patatim, patatam...», o li vaig cantant «Plim, plim, plim, plim, / salta l'esquirol, / plim, plim, plim, plim, / i de pressa puja al tronc», ell es mou, somriu, emet «gues» més o menys prolongats... en reconèixer aquests sons i ritmes del nostre llenguatge.

Els poetes saben que les rimes i els ritmes dels versos d'un poema van imprimint-se a la memòria. La memòria, que és anticipació i record alhora, com tan bé saben els recitadors.

I no hi ha cap dubte que en Ferran reconeix les melodies i té les seves preferències: gaudeix més amb unes que amb altres, i reacciona de distinta manera, més a l'espera, davant les noves.

El respecte, com en tota relació, té també en l'acte comunicatiu un paper primordial: respectar els torns de paraula i no substituir les seves emissions per altres de diferents, sinó repetir-les per demostrar-li que les acceptem; utilitzar el volum de veu que no li causi molèstia; no voler anar en el diàleg més ràpid que ell, sinó respectar els seus ritmes...

En definitiva, tan sols dos mesos i una setmana i tan poc i tant com dos mesos i una setmana per anar aprenent a entendre'ns, a conèixer-nos, a estimar-nos...

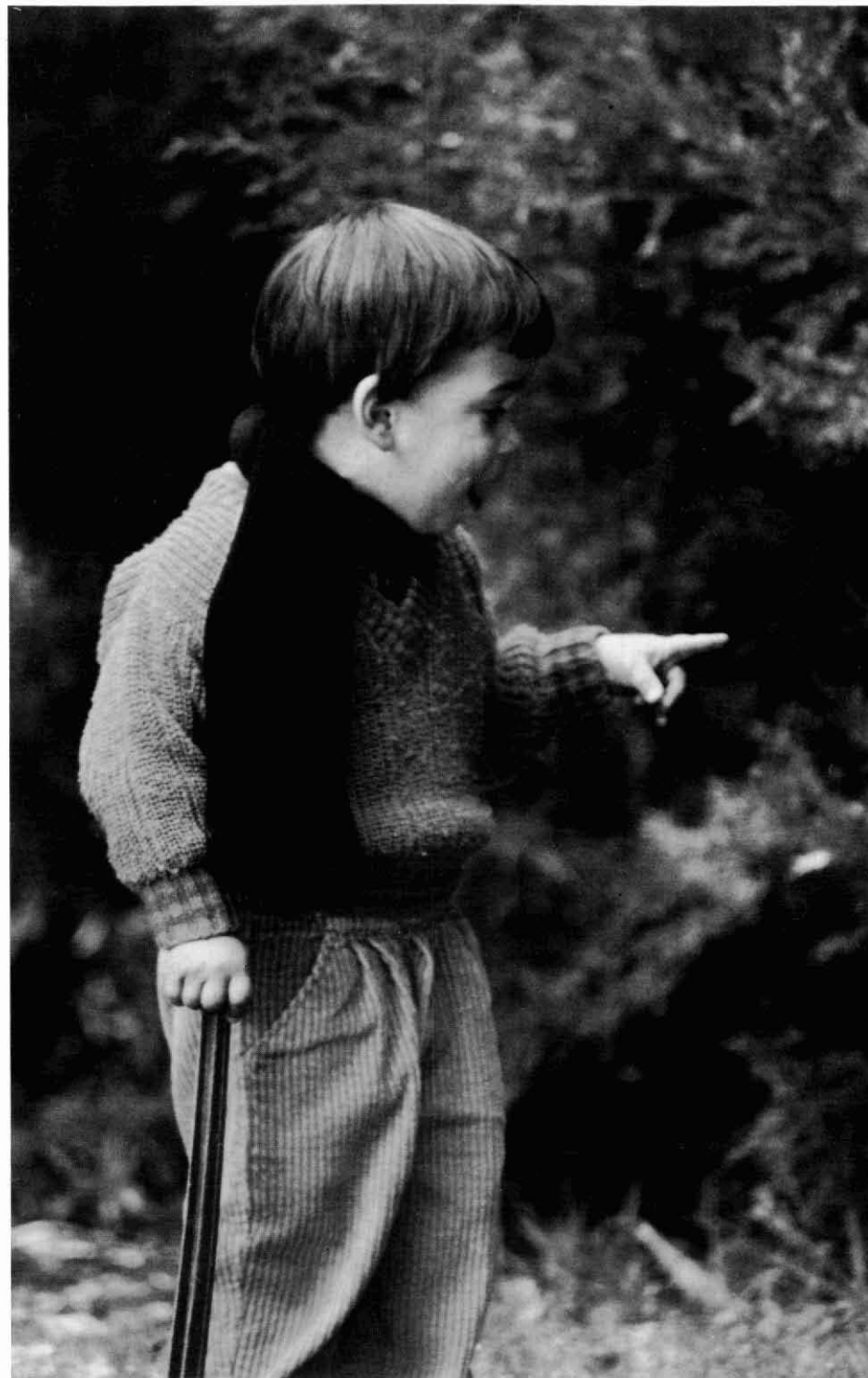
LITERATURA ORAL I ECOLOGIA DEL LLENGUATGE

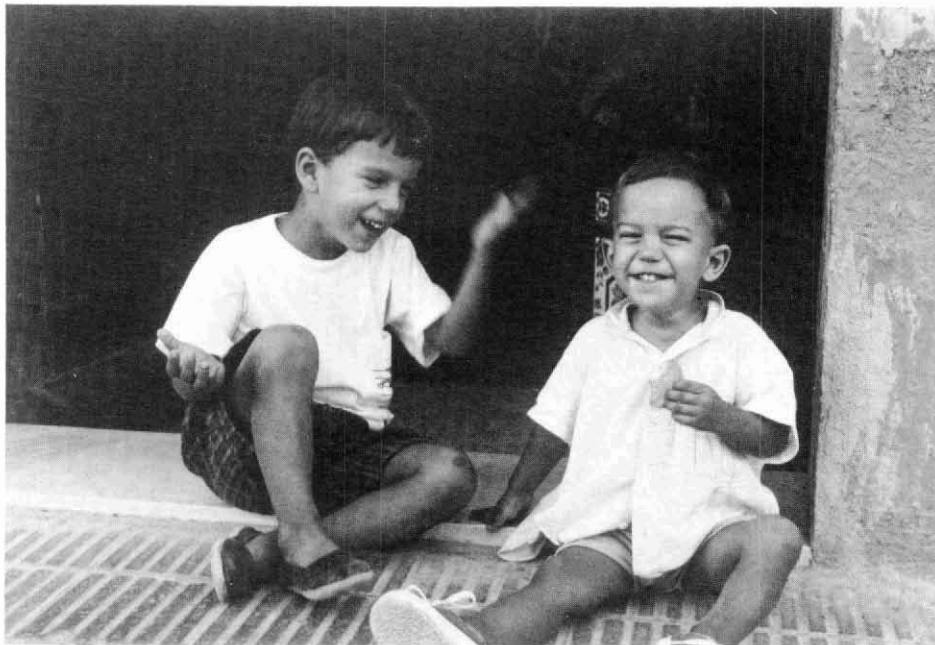
GABRIEL JANER MANILA

En els nostres dies, les ciències humanes han descobert la importància i el valor documental de les fonts orals: d'aquells coneixements no compartimentats que constitueixen la saviesa que la gent ha acumulat sobre el seu propi món. Sovint, l'escola fracassa perquè fomenta la seva activitat en la cultura prefabricada, programada verticalment, al marge de la necessitat de l'home de capbussar-se en la pròpia realitat, en el llenguatge que codifica la realitat i la representa.

Sartre afirmava que el llenguatge és el mirall del món. I cal insistir en la representació del món que el llenguatge codifica. Els textos de la literatura oral –els etnotextos– participen d'aquella representació simbòlica i constitueixen un llenguatge perdut, encara carregat d'energia, capaç de fecundar la imaginació.

El concepte d'etnotext és equivalent a «discurs oral» i és diversificat i vast. Hi ha qui no considera literaris tots els etnotextos:





«Il comporte des éléments "littéraires" (littérature orale) et d'autres non-littéraires (récits sur les multiples aspects de la vie quotidienne), complémentaires et indissociables» (J. C. Bouvier, 1980).

Però són alguns dels elements que defineixen una cultura i, encara que no integrin «tots» els elements de la cultura –no ho diuen «tot» sobre els temes de què parlen–, aporten una visió unificadora, «globalitzant», que es dirigeix a allò que és essencial i dona coherència i perspectiva als diversos components culturals. D'aquí ve la importància de l'etnotext en la recerca interdisciplinària.

La comunicació oral és sovint marginada de l'escola, excessivament vinculada a l'escrit, al llibre imprès, sense tenir en compte que difícilment s'arriba al domini de la llengua escrita si hom no ha trescat amb petja segura pels camins de l'oralitat. És, això no obstant, la paraula oral i la literatura a la qual serveix de vehicle un material indispensable per a la fecundació del pensament i de la imaginació.

Els primers contactes del nin amb la llengua literària s'han efectuat durant segles per mitjà de la literatura de tradició oral, si acceptam que és literatura qualsevol comunicació verbal transmesa amb intenció d'art. La intencionalitat estètica determina, doncs, el fet literari. És literatura la història recontada, quan el narrador posa en la narració un cert enginy, una certa, deliberada voluntat d'artifici. Aquesta intencionalitat estètica es tradueix en la voluntat del narrador de divertir els que l'escolten, de fer-los riure, de fer-los plorar... Pot ser, per tant, literari el relat d'uns esdeveniments que succeeixen: la relació del servei militar, l'explicació d'una desgràcia, d'una aventura... El relat d'un fragment de la vida d'un home. Jo vaig tenir la fortuna –us ho cont amb la intenció d'exemplificar el que us explic– de sentir narrar les desventures de la guerra de Cuba a un vell del meu poble que hi havia acudit de soldat. El record, aquell vell, les tardes d'estiu: treia una cadira vora el portal i s'asseia una estona a prendre la fresca. Llavors, una colla d'al·lots ens hi acostàvem perquè ens agradava sentir-li explicar –és evident que hi posava un cert èmfasi– l'heroica resistència d'aquells homes... I cada tarda hi afegia algun element nou, un detall que eixamplava l'horitzó imaginari de les batalles. Us asseguro que per aquells relats vaig entrar en relació amb una literatura que parlava d'uns homes perduts en una guerra remota, absurda. És literatura –literatura oral– una cançó de bres, l'explicació d'una rondalla, la narració d'una història màgica, el cant d'un romanç o d'una corrandà.

Potser, hauríem d'elaborar una redefinició de la comunicació cultural amb el propòsit de reconèixer el valor creador de la veu humana, la seva capacitat estètica. La creativitat: una força que recorr tot l'univers lingüístic, en el sentit pròpiament lògic i metamatemàtic d'aquest terme, en el sentit d'invenció, troba el seu punt més suggestiu en la creació oral –ha escrit T. De Mauro (1977).

Avui, tornam a parlar de l'efervescència de l'oralitat, de la resurrecció de les energies vocals de l'home, de la importància de la veu en l'acte de comunicació humana:

«La veu no pot ser reduïda a la funció única de transportadora del llenguatge –escriu P. Zumthor (1985)–, perquè, en realitat, el llenguatge, més que ser portat, el que fa és transitar per la veu, l'existència física de la qual se'n imposa amb la força de xoc d'un objecte material.»

Pot succeir que la significació de les paraules quedi relegada a un segon terme, perquè la veu sola basta per seduir-nos. El mateix Zumthor ha subratllat el caràcter virtualment eròtic de la veu. La veu emana del cos, és una expansió del cos.

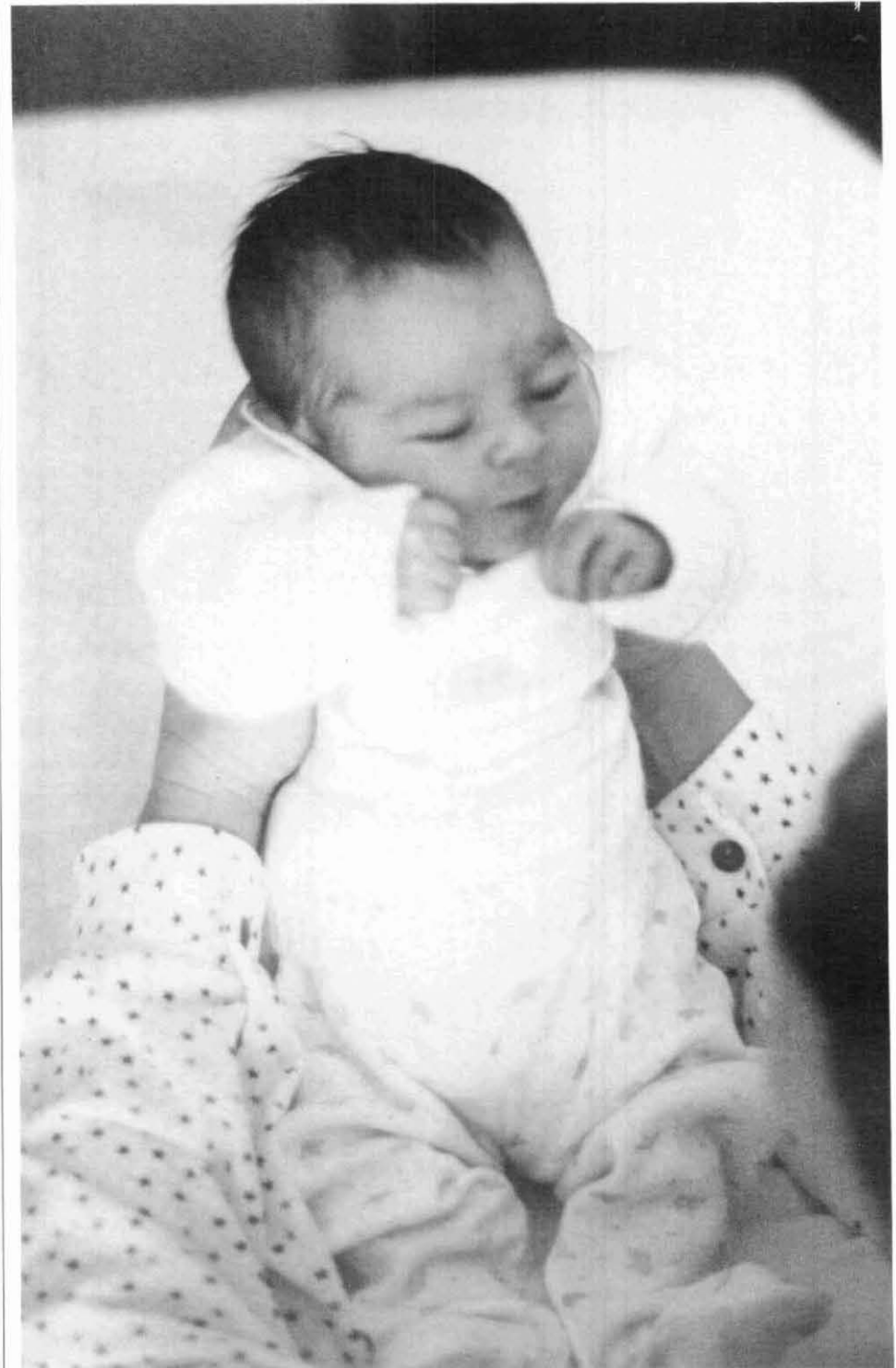
«Je considère en effet la voix non seulement en elle-même, mais (plus encore) en sa qualité d'émanation du corps et qui, au niveau sonore, le représente pleinement.» (P. Zumthor, 1990).

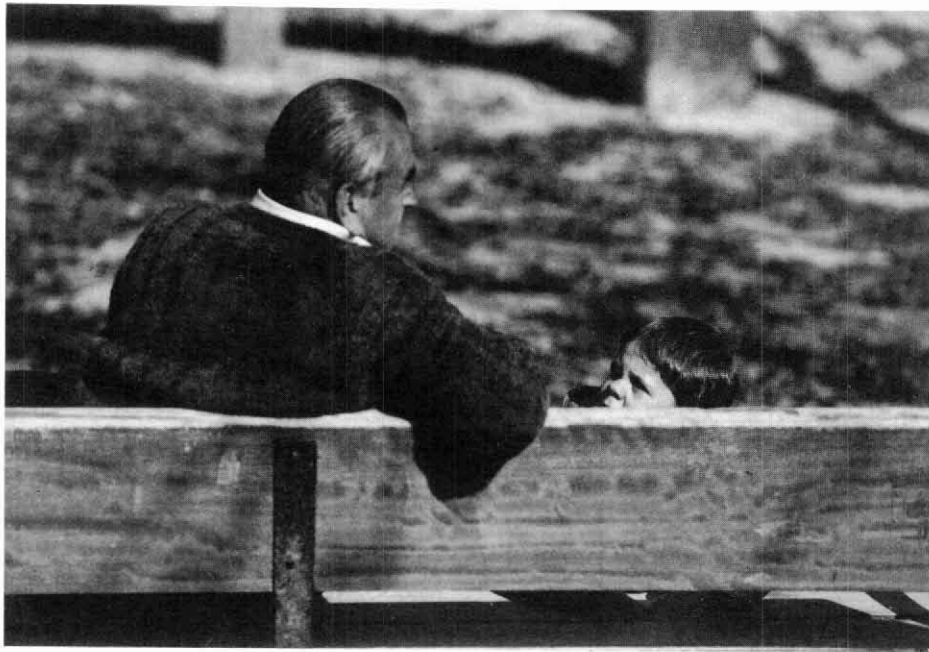
I el cos acompanya la veu amb el gest, amb l'esguard. «Gràcies a la veu, la paraula esdevé exhibició i do, virtualment erotitzat.» (P. Zumthor, 1985) Posseeix, la veu, la qualitat, assegurava Jung (citada per P. Zumthor, 1983), de fer vibrar en nosaltres quelcom que ens diu que no ens trobam absolutament sols.

Llavors, caldria preguntar-nos ¿en quina mesura els sons que configuren el text oral projecten l'eco del seu significat? i ¿fins a quin punt, aquests sons posseeixen el seu propi significat? El nin de l'escola maternal repeteix sovint els mots per pur plaer: les sonoritats l'encanten quan desvetllen els seus propis ritmes biològics, perquè l'introdueixen en la paraula, en la simbologia dels ritmes, en la motricitat i la memòria. Sembla que l'entonació –els tonemes– penetren el llenguatge infantil amb anterioritat a l'adquisició dels fonemes. D'aquí ve que, en parlar amb un infant petit, tingui més importància l'entonació: com es diuen les coses. Hi ha una manera d'explorar la realitat a través dels sons, de conèixer-la, la realitat que els sons suggereixen. R. Jakobson (1981) féu referència al simbolisme dels sons i explica que aquest simbolisme es fonamenta en la connexió de les diferents formes de percepció sensorial. No dubta Jakobson de subratllar el precepte al·literariu que Pope indicava als poetes: en el so, ha de ressonar-hi el significat. També, J. Held (1981) fa referència a aquelles històries que fan somiar amb el significat dels sons, als jocs de paraules que introdueixen els nins en la simbologia dels ritmes col·lectius.

Es tracta també d'educar, per mitjà de la veu, la qualitat de les percepcions auditives.

Per causa del renou –dels renous– l'oïda es deteriora progressivament, sobretot si és sotmesa sense interrupció als renous excessius. És necessari que el





nin percebi el valor del silenci, les flexions de la veu pausada, els matisos de la veu i els seus registres. La relació que existeix entre la percepció auditiva i l'emissió de la veu. L'oïda ha estat per a l'espècie humana un instrument d'adquisició de la consciència del món. És una de les portes privilegiades a través de les quals penetra la informació i, alhora, el principal controlador de la sortida de la veu: una veritable màquina cibernètica. L'oïda és, doncs, un aparell d'exploració de la realitat, com una antena capaç de localitzar els sons i d'escrutar-los, de discernir els diversos components de les estructures acústiques. El nin pren consciència, mentre juga amb els sons, que és capaç de produir els seus propis renous, la seva particular producció fònica: renous alts, baixos, aguts, greus, llargs, curts... Un joc que s'inscriu en l'aprenentatge humà –ha observat A. Tomatis (1978)– abans que aprenguem a utilitzar les cames. Es tracta de protegir-la, la consciència de l'emissió de la veu, guiada per la nostra capacitat de percepció; perquè és una de les adquisicions humanes més bel·les i més fràgils.

G.J.M.

Fragment de la Conferència de Cloenda del Simposi sobre Didàctica de la Llengua i Literatura celebrat a Tarragona el desembre de 1991.

Bibliografia

- BOGATYREV, P., -La funcionalità della canzone popolare-, a CASALI, E. *Letteratura e cultura popolare*. Bolònia. Zanichelli, 1982.
- BOUVIER, J., *Tradition orale et identité culturelle*. París. CNRS, 1980.
- BRUNER, J.S., *La parla dels infants*. Vic. Eumo, 1985.
- CHOMSKI, N., *Current Issues in Linguistic Theory*. La Haya. Mouton, 1964.
- DE MAURO, T., -Prefazione-, a *La cultura orale*. Bari. De Donato, 1977.
- DE MAURO, T., *Guida all'uso delle parole*, 6ª. ed., Roma. Riuniti, 1983.
- HELD, J., *Los niños y la literatura fantástica*. Barcelona. Paidós, 1981.
- GRAMSCI, A. *Letteratura e vita nazionale*. Torino. Einaudi, 1950.
- JAKOBSON, R., i BOGATYREV, P., *Die Folklore als eine besondere Form des Schaffens*. Nimega-Utrecht. Donum natalicium Schrijnen, 1929.
- JAKOBSON, R., *Lingüística y poética*. Madrid. Cátedra, 1981.
- JANER MANILA, G., *Sexe i cultura a Mallorca: el cançoner*. Mallorca. Moll, 1979.
- JANER MANILA, G., *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Barcelona. Ceac, 1982.
- PELEGRIN, A. *Folklore y Literatura*. -Cuadernos de Pedagogía-, núm. 101 (maig, 1983).
- STEINER, G., *Lenguaje y silencio*. México. Gedisa, 1990.
- TOMATIS, A. *L'oreille et le langage*. París. Seuil, 1978.
- VIGOTSKII, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Critica-Grijalbo, 1979.
- ZUMTHOR, P., *Introduction a la poésie orale*. París, Seuil, 1983.
- ZUMTHOR, P., *Permanència de la veu*. -El correu de la Unesco-, núm. 88 (setembre, 1985), p. 8.
- ZUMTHOR, P., *Performance, réception, lecture*. Québec. Le Préambule, 1990.

LA PARTICIPACIÓ DEL NEN PETIT EN L'ATENCIÓ PERSONAL

KATALIN HEVESI

En una institució, alguns elements de les atencions que es prodiguen a l'infant quan se'l canvia o se li dona el menjar tenen una especial importància, quan la relació entre l'adult i el nen petit es manifesta en una activitat concreta, quan l'infant, amb un petit moviment, participa en aquestes atencions. Per exemple, quan aixeca el braç cap a la màniga de la camisa, quan es posa, a petició de l'adult, assegut o dret, o bé se li acosta arrossegant-se o caminant a quatre grapes, etc. Tots aquests moments de participació indiquen que el nen s'interessa en tot allò que li passa i que, per a ell, actuar conjuntament amb l'adult és una font de plaer.

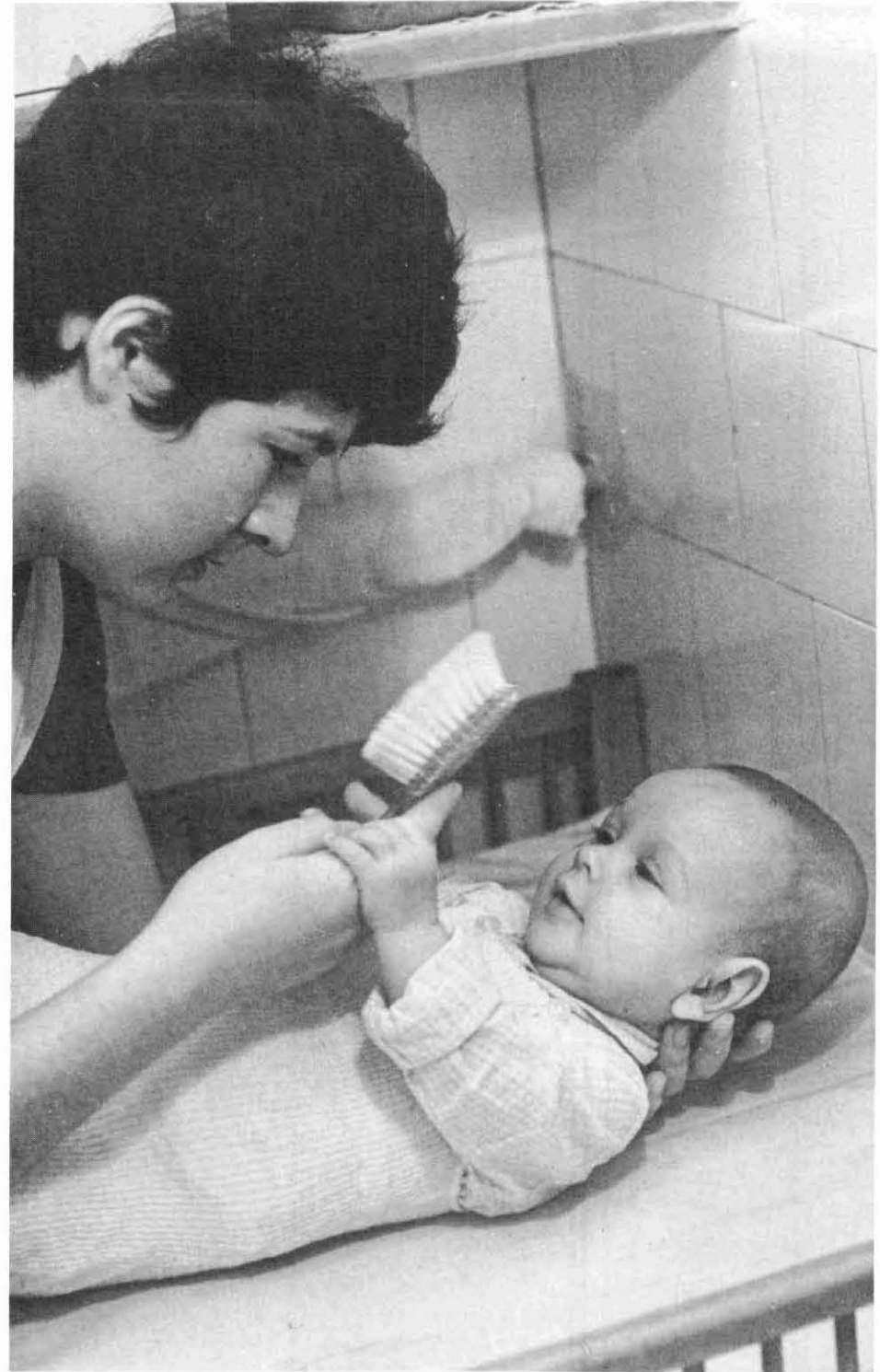
Aquests diferents moments són importants des de dos punts de vista: el del desenvolupament i el del comportament adequat de l'educadora. Per a ella es tracta d'una tasca concreta, molt definida: aconseguir que el bebè faci d'una manera independent alguns moviments que són necessaris per vestir-se o per desvestir-se tot sol.

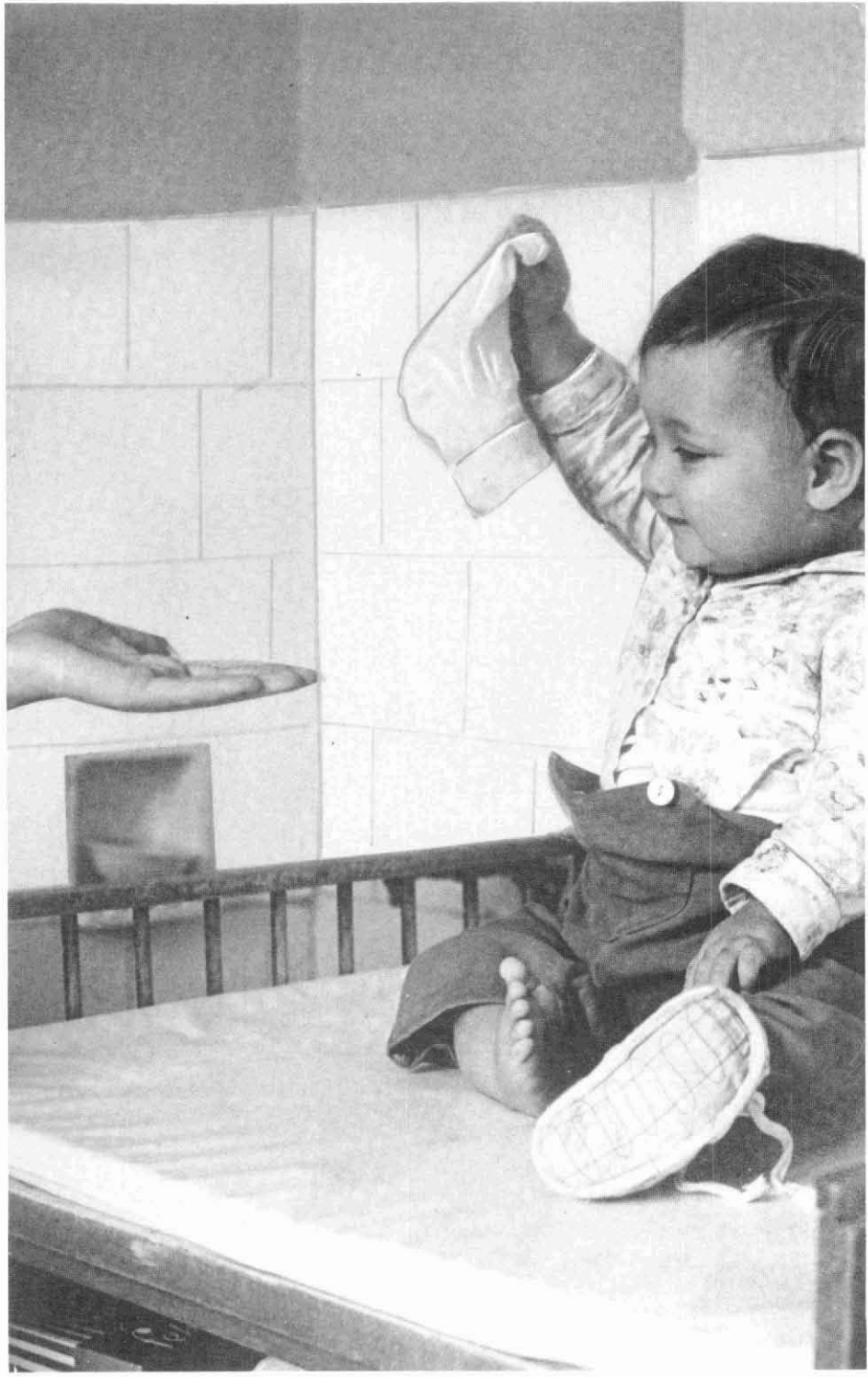
A la vegada, aquesta tasca té influència sobre el caràcter de la relació que s'estableix entre ella i l'infant. El seu acompliment facilita que no doni el menjar al nen ni el canvi amb gestos mecànics: cal que es desvetlli en ella un interès personal pel comportament del nen, per la seva personalitat. Al mateix temps, en aquest tipus de relació on l'activitat comuna té un paper molt important, és més fàcil per a l'educadora el control dels seus sentiments.

Mitjançant l'anàlisi d'alguns exemples voldria parlar d'algunes característiques del comportament de les educadores. Els errors i els passos en fals que generalment es fan són instructius des d'aquest punt de vista: són errors comesos en altres maternitats que intenten de tenir en compte tot allò que ha estat dit abans sobre els gestos de l'educadora; maternitats on intenten ocupar-se del nen no com si fos un objecte, sinó, al contrari, com un ésser humà, viu, i intenten acceptar la idea que és possible una cooperació amb el nen.

Però moltes vegades passa que el resultat visible de la cooperació se sobreestima i s'aïlla del seu veritable contingut. En una maternitat vaig observar l'escena següent:

L'educadora col·loca Zsuzsi, de dotze mesos, sobre la taula que servirà per canviar-la, tot dient-li algunes paraules. Zsuzsi li contesta amb un «heu» i se





somriuen mútuament. Després l'educadora l'estira i mentre la desvesteix li dóna una capseta de plàstic perquè jugui. Zsuzsi mira la capsa amb plaer, baveja i dóna cops de peu expressant la seva alegria; l'educadora li renta les natges, li posa els bolquers amb gestos ràpids. Tot i que diu algunes paraules sobre allò que està fent, no busca la mirada de la nena. L'una i l'altra tenen activitats independents: Zsuzsi s'ocupa de la capsa i l'educadora, de la tècnica de les atencions. Però quan l'educadora comença a posar-li el pijama demana a la nena que li doni els peus. Quan pronuncia aquesta frase, la seva veu es torna més viva, s'inclina una mica cap a la criatura i espera. Zsuzsi continua jugant amb la capsa i no reacciona.

En aquest exemple podem destacar la barreja de diversos tipus de comportament de l'educadora. És interessant remarcar que al començament del canvi de bolquers, la nena s'ha girat amb interès cap a l'educadora i aquesta, amablement d'altra banda, ha trencat la interacció en el precís moment en què començava la feina de canviar-li la roba. L'educadora no podia desprendre's de la vella i dolenta rutina; ha tractat la nena com un objecte quan l'ha posat panxa enlaire, ha agafat el bolquer i li ha aixecat el peu. Només en un sol detall que l'educadora considerava important ha intentat -sense èxit- d'obtenir la participació de la nena. Podem treure'n dues conclusions. D'una banda, el fet que l'educadora, en un sol moment de l'acte de vestir la nena, surti del marc del procés mecànic, ho podem atribuir a la influència de la tasca concreta; demanant el peu a la nena, s'inclina cap a Zsuzsi, busca la seva mirada i espera la seva reacció. D'una altra, justament perquè l'educadora només ha estat atenta a la nena en aquest únic detall, aquesta no estava preparada al fet que es reclamés realment la seva participació.

Per això considerem com un factor fonamental que el bebè segueixi amb interès les operacions de les atencions, fins i tot quan encara no es pot vestir tot sol, i que observi bé tots els detalls en els quals encara no és capaç de participar. Si la cadena de les interaccions s'interromp de tant en tant, les nostres educadores intenten captar de manera conscient la mirada del nen, s'esforcen per fer renèixer els intercanvis. Per exemple, moltes vegades he observat en el nostre Institut que, quan l'educadora agafa una tovallola per eixugar la cara del nadó, allunya la seva mirada de la del nen, però una mica més tard, quan aguanta la tovallola sota l'aigua de l'aixeta, comença ja una nova interacció. Tot fixant el bolquer de plàstic (gest que pot fer sense mirar), l'educadora podria aprofitar l'ocasió per inclinar-se més a prop de la criatura, parlar-li i mirar-li directament els ulls.

En el context d'aquesta mútua atenció és natural que el nen ofereixi el seu peu perquè l'educadora li posi els camals del pijama. A l'educadora, en aquest moment, aquest gest no li suposa un esforç especial, sinó que el veu com a part integrant de tot el procés d'aquesta atenció recíproca.

L'altre problema que s'observa molt sovint en el curs de les visites a les maternitats hongareses és que l'auxiliar suscita adequadament la cooperació, els seus gestos i les seves paraules possibiliten la resposta i la reacció del nen;

fins i tot l'educadora espera pacientment, però no pot suportar que els seus esforços no siguin eficaços d'una manera immediata, que el nen no reaccionés sempre com ella voldria. En aquest punt moltes educadores de bona voluntat es decanten cap a l'àmbit de l'educació rígida, fins i tot autoritària.

«Agafa el raspall amb l'altra mà», diu una educadora, inspirant-se en una idea justa, d'altra banda. Però quan el nen no ho fa, li repeteix d'aquesta manera: «Cal agafar el raspall amb l'altra mà..., amb l'altra mà..., amb aquella, amb aquella, amb aquella...» Crec que les paraules ja són prou eloqüents: en aquest cas concret l'educadora no ha ofert simplement una possibilitat. La repetició de la demanda en aquests termes i en aquest to fa que el bebè es vegi pràcticament obligat a executar el gest sol·licitat. I així, segurament no és per casualitat que per parlar al nen utilitzi espontàniament primer la segona persona i després la tercera persona: utilitzant una forma impersonal l'educadora concentra la seva atenció sobre el gest que s'ha d'executar i no sobre el nen.

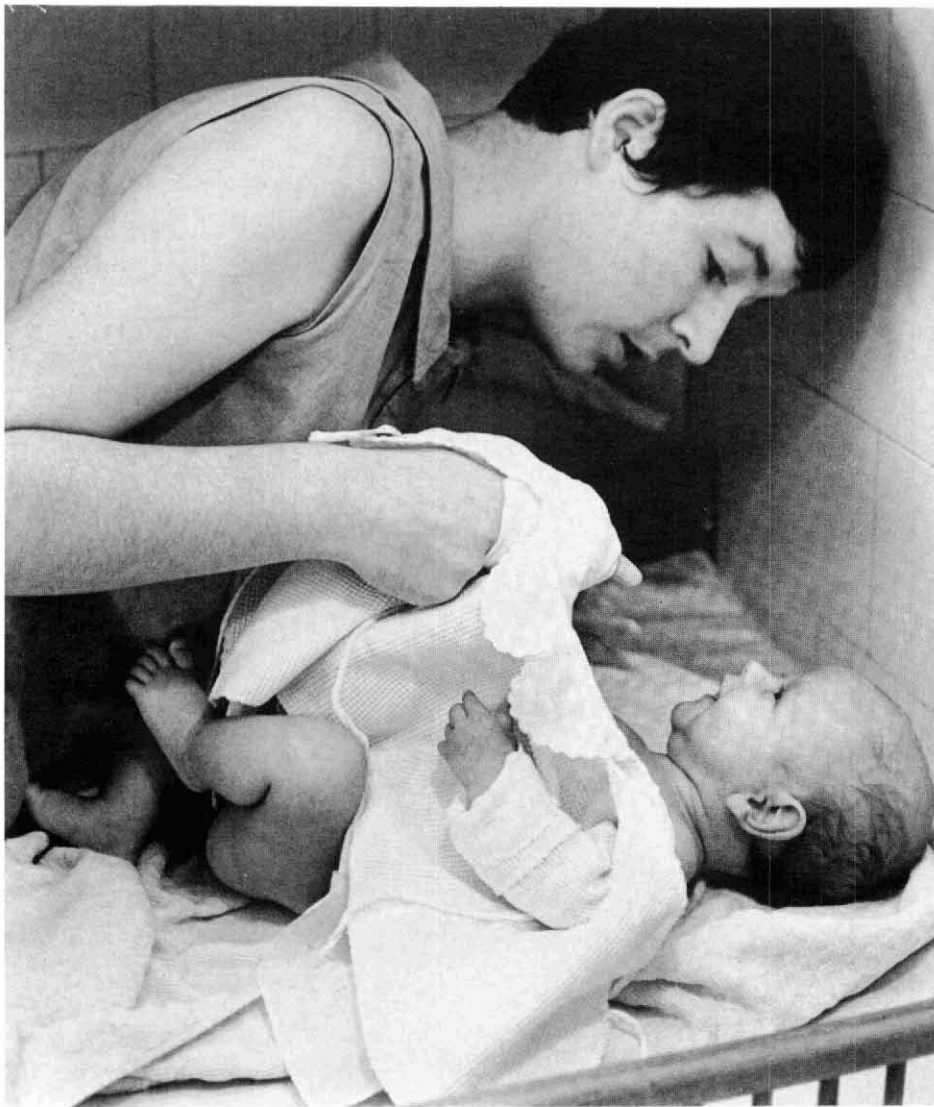
Aquest comportament desemboca en el fet que, en les diverses institucions, sovint s'exigeix als nens que tenen de dos anys i mig a tres anys que es vesteixin tots sols. Vaig veure una jove educadora que parlava amb veu suau i que, tranquil·lament i amb paciència, s'acontentava d'indicar les tasques que calia fer a una nena de tres anys. No va parlar de res que no estigués directament relacionat amb el vestir-se. Quan la nena va mostrar-li una peça de roba, l'educadora va refusar d'ajudar-la amb gestos molt suaus, però molt decidits: «Ets tu que te la poses, no jo», o «Tu també, tu l'has de voler», va dir-li col·locant l'altra mà de la nena sobre la camisa perquè se la posés tota sola.

Pel que fa a aquests dos últims exemples, en les educadores ha dominat la «suau violència». En altres casos, l'educadora, quan volia obtenir del nen el gest demanat al preu que fos, romania amable, però en lloc d'una veritable acció comuna es va poder observar una caricatura de cooperació.

Així, l'educadora crida Attila, que ja pot desplaçar-se de quatre grapes, per menjar. Mentre prepara l'àpat l'avisava tot ensenyant-li el pitet i després es posa a l'entrada de l'espai de joc, cridant i esperant el nen: després l'anima diverses vegades; però Attila, tot i que està atent a les paraules de la seva educadora, no es mou. Fins aquí l'educadora ha actuat correctament, però en aquest moment no ha pogut acceptar que aquest dia Attila no hagi tingut ganes de desplaçar-se de quatre grapes fins a la porta del parc i que esperi que el vagi a buscar. L'educadora comença a cridar-lo de nou des de l'altre cantó de l'espai de joc, fins i tot s'ajup i li fa senyals amb la mà. Attila s'acosta una mica, després s'atura i mira al seu voltant. L'educadora agita un sonall per atreure la seva atenció; el nen encara fa uns quants passos i agafa un sonall semblant i l'agita. Finalment, després d'un temps considerable, l'educadora s'acosta al nen i l'agafa a coll.

Observant aquesta petita escena vaig tenir el sentiment que l'educadora donava d'alguna manera la impressió d'haver oblidat el seu primer objectiu: és a dir, fer un senyal a Attila per indicar-li que aviat menjarà i suggerir-li que s'acosti ell tot sol cap al lloc de l'àpat. Però el comportament de l'educadora no





ha ajudat el nen a comprendre la situació; al contrari, el joc amb el sonall l'ha torbat, l'ha atabalat; només ha servit perquè el nen fes a qualsevol preu aquests pocs moviments; aquest comportament només ha servit per donar una imatge de la participació del nen però sense el seu veritable contingut.

Per acabar, voldria encara oferir un exemple que vaig poder observar en la pràctica quotidiana de l'Institut Lóczy i que es refereix a l'adequada realització de l'activitat comuna.

Tomi és un nen grassonet de nou mesos: és alegre, somrient, però una mica mandrós. La seva educadora està canviant-lo. Li treu el vestit, però mentre fa aquest gest la seva mà s'atura. «Treu el peu, tu també», li diu. El nen somriu, l'educadora repeteix la petició, espera, després d'alguns instants el nen treu un peu. Quan l'educadora li treu el bolquer, Tomi agafa el seu peu nu i el mira amb interès, després, girant el cap, xucla el seu dit. L'educadora s'inclina cap a ell i li diu somrient: «No em fas ni cas?» El nen es treu el dit gros de la boca, somriu àmpliament i vol agafar el vestit de l'educadora. En aquest temps, l'educadora ha agafat el vestit per tornar a vestir en Tomi que mira a un altre lloc; li acosta la peça de roba dient-li: «Mira, el teu vestit.» Espera el moment que el nen estigui atent per demanar-li el seu peu. Tomi dona cops de peu rítmicament sobre la taula de canvi i l'educadora li posa el vestit amb gestos lleugers i continuats, seguint el ritme del moviment del nen i somrient durant tot aquest temps. «Penses que sóc jo la que he d'agafar el teu peu?», li diu. Finalment li corda els botons del vestit i agafa els peücs. Tomi aixeca els seus peus ben amunt, l'educadora li posa un peüc i durant l'operació explica al nen allò que està fent. Amb l'altre peüc a la mà, s'atura, demana al Tomi que li doni el peu, després espera; i ara Tomi participa voluntàriament.

Podem constatar que aquesta educadora intenta estimular de manera conseqüent el nen a participar en el moment de vestir-lo. No deixa de cridar la seva atenció sobre allò que fa amb ell, espera pacientment que el nen se n'adoni i observi amb cura la peça de roba que se li mostra, i en aquest moment li demana que faci el gest necessari. Quan el nen no fa el gest previst, l'educadora continua vestint-lo amb perfecta naturalitat, seguidament li demana amb el mateix to lleuger la petita tasca següent. La seva actitud era conseqüent i tanmateix molt més flexible que la de les educadores dels altres exemples explicats més amunt.

Les nostres educadores creuen que és molt important obtenir algun signe de participació de l'infant en les tasques de vestir-lo i desvestir-lo, però al mateix temps són capaces d'acceptar amb molta comprensió que el nen no vulgui aprofitar la possibilitat que se li ofereix. Formar les educadores en aquesta classe d'actitud és part integrant del nostre treball d'educació.

K.H.
Institut Pikler-Lóczy
Budapest

LA SEQÜENCIACIÓ DEL SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ

**Una proposta al voltant dels
continguts de valors, normes i
actituds**

MONTSERRAT CASTELLÓ

La Reforma del Sistema Educatiu, omnipresent ja en qualsevol escrit, discussió, conversa o anàlisi en àmbits pedagògics, té en les noves formulacions de QUÈ, COM i QUAN ensenyar i avaluar, és a dir en els nous programes o dissenys curriculars, un dels seus elements més innovadors i que més reflexió psicopedagògica ha generat en tots els nivells educatius.

L'etapa 0-6 no ha estat aliena a aquestes reflexions al voltant del currículum i de les concepcions sobre ensenyament-aprenentatge que es desprenen del disseny curricular. En aquest sentit, són ja bastant nombroses les iniciatives innovadores de reflexió sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge que s'estan duent a terme en l'àmbit de l'escola bressol.





Tanmateix, i malgrat aquestes iniciatives importants, pensem que aquesta és una etapa en la qual un conjunt de factors molt diferents, dels quals, només a tall d'exemple, podem destacar la curta tradició en formació curricular dels ensenyants (factor, d'altra banda, comú a altres etapes educatives), la poca sensibilització de l'administració per les necessitats específiques de l'etapa, la situació socio-cultural d'aquesta..., han propiciat que s'oferís per part de l'Administració, en l'àmbit de formació dels mestres per a la Reforma, més exemplificacions i menys elements de reflexió teòrica que en altres etapes educatives. La situació de no-obligatorietat segurament és també un factor determinant d'aquesta situació.

Malgrat això, i justament per això, els esforços per part d'equips de mestres de l'etapa 0-6 per la formació curricular són necessaris i creiem també que altament motivadors pel fet d'enllaçar plantejaments que «a priori» semblen molt teòrics i allunyats de la realitat quotidiana de l'escola bressol amb la pràctica pedagògica, és a dir, amb les activitats que es duen a terme a l'aula, i dotar de nous «significats» aquestes activitats, els continguts i els objectius que ens proposem.

En aquest sentit de treballar a partir de la reflexió sobre la pròpia pràctica, partint d'una realitat concreta, d'unes experiències prèvies, tant individuals com de grup, estem duent a terme, des de fa tres anys, un projecte de recerca i de formació amb l'equip docent de la Llar d'Infants «Josep Borràs» de Lleida.

El treball ha anat evolucionant en funció dels objectius d'una recerca prèvia –l'estudi dels comportaments socialment orientats dels nens envers els seus companys, a l'aula–, però en funció també de les necessitats i del procés de reflexió sobre l'acció de les mestres implicades. Així, vam començar fent un treball basat en l'observació de determinats comportaments que, en la interacció social, els nens establien amb els seus companys, i, cada vegada més, hem anat introduint el docent en les observacions, atès que significa un element fonamental en el procés interactiu que s'estableix entre els nens i, per tant, la seva influència és cabdal en els tipus de comportaments socials que s'aprenen a l'aula. Aquest procés, que va anar centrant l'atenció cada vegada més en l'actuació del professor, s'ha anat desenvolupant utilitzant diferents procediments d'autoobservació (Castelló, M., 1991) i suposa una anàlisi del comportament que la mestra fa de la seva actuació a l'aula en funció de tres paràmetres:

- L'activitat del nen (allò que el nen ha fet o dit).
- La teoria implícita de la mestra (allò que la mestra pensa que hauria de fer en aquella situació).
- Els objectius curriculars (l'objectiu que la mestra volia aconseguir amb la seva actuació).

Aquests tres paràmetres ens han ajudat a centrar la discussió sobre l'acció del mestre tot reflexionant, simultàniament, sobre el que la mestra fa i per què,

sobre el que pensa que hauria de fer i sobre el que volia aconseguir. Sabem, per treballs de pedagogs com Schön (1987) o Marcelo (1987), que aquesta reflexió sobre l'acció del docent és molt útil a l'hora d'aprendre i conceptualitzar o generar teoria a partir de la pròpia pràctica i que treballar en aquesta línia de professional reflexiu és, a part de més gratificant, molt més útil en la millora de la pràctica pedagògica.

En aquest procés de reflexió ens vam trobar aviat amb la necessitat, explicitada per les mateixes mestres, de comptar també amb els continguts de tipus actitudinal, que era el tipus de contingut amb què nosaltres estàvem treballant; és a dir, de comptar amb l'anàlisi del QUÈ volíem ensenyar als nostres alumnes i que sovint era canalitzat, potser de manera inconscient, a través de l'actuació del mestre (segons el que es diu o el que *no* es diu, s'està fomentant una actitud o una altra, segons com reaccionem davant de determinats comportaments dels nens fomentem uns valors o uns altres, etc.). Volíem, en la mesura en què ens fos possible, tenir clars els continguts de valors i actituds que el centre com a tal es plantejava.

La qüestió és, però, complexa. Recollir els continguts de les Orientacions i Programes, és a dir, del primer nivell de concreció, tal i com estan formulats, no ens donava massa llum davant de les situacions concretes sobre les quals volíem reflexionar a partir de les observacions que fèiem. De fet, es feia evident la urgència de comptar amb un segon nivell de concreció que permetés seqüenciar els continguts per tal de precisar QUÈ volia dir cada bloc de contingut i decidir QUAN i COM ensenyar-los. Per tant, ens vam plantejar començar la seqüenciació dels continguts, en primer lloc els referits a valors, actituds i normes, i continuar amb l'autoobservació i la reflexió sobre la pròpia pràctica per anar clarificant cada vegada millor el que feiem i el que volíem fer.

Durant aquest curs 1991-92 hem estat, doncs, immerses de ple en la seqüenciació dels continguts, però d'una manera totalment interrelacionada amb les altres activitats de formació esmentades. Pensem que aquesta és la millor manera de reflexionar sobre els continguts que s'han d'ensenyar, perquè ens permet partir de la pròpia realitat (que estem observant i analitzant) des de la doble vessant de les expectatives dels mestres (què volem) i de les característiques dels nens de cada aula.

Aquests són, doncs, conjuntament amb l'anàlisi de l'estructura del contingut a la qual ens referirem després, els criteris en base als quals pensem que hem de seqüenciar cada contingut. La realitat a analitzar i a tenir present és el que conforma la significativitat psicològica que des del marc curricular (Coll, 1986) es demana a l'hora de seqüenciar els continguts. Som conscients, però, que aquesta significativitat psicològica és analitzada en un context concret i només a aquest context s'adreça (en aquest cas, la nostra escola, de titularitat pública, situada en una ciutat i un barri determinats, etc.). Aquesta contextua-





lització també fa que allò que volem ensenyar sigui segurament més funcional per als nens als quals va adreçada la nostra intervenció pedagògica.

Som conscients, també, que les opcions en la selecció i l'ordenació dels continguts que estem fent hauran de resistir anàlisis i modificacions posteriors per esmenar les errades en l'ordre o en la definició que hem triat i que el desenvolupament de les unitats de programació evidenciaran quan es portin a la pràctica. Aquesta és l'avaluació formativa del procés d'ensenyament-aprenentatge que ens fa progressar cap a una millora en la definició de tots els elements implicats en el fet educatiu.

L'altre criteri bàsic en la seqüenciació, com ja hem apuntat abans, és l'anàlisi de l'estructura lògica dels mateixos continguts, que anem fent paral·lelament a aquesta anàlisi psicològica que acabem de descriure. Per establir l'estructura d'un contingut determinat i decidir la seqüència més útil en l'ensenyament d'aquest contingut, ens basem en les relacions jeràrquiques que s'estableixen entre els diferents aspectes de cada bloc de continguts i que ens serveixen, en un primer moment, per «ordenar» lògicament el contingut que volem seqüenciar. A partir d'aquesta «ordenació» lògica i tenint presents les consideracions psicològiques i contextuals ja esmentades, es decideix la millor seqüència per a aquell contingut concret. Els principals punts a tenir presents en aquesta ordenació es deriven dels principis establerts pel marc curricular (Coll, 1986) i que a grans trets ens recomanen partir dels continguts més generals i simples i anar cap als més complexos i detallats i reprendre cada contingut a diferents nivells, per bé que amb diferents graus de complexitat. Som conscients també que el nostre coneixement sobre l'estructura lògica dels continguts que analitzem pot estar limitada o esbiaixada en algun aspecte concret. Novament la retroalimentació des de la pràctica ens ha de permetre verificar o canviar l'opció feta.

D'especial importància ens sembla la consideració d'aquest procés d'elaboració del segon nivell de concreció com un procés que, a més de permetre l'elaboració de les unitats de programació per a cada nivell, de manera ràpida i coordinada amb les altres unitats de programació del centre, també ens ha d'aportar criteris per a l'autoobservació i la reflexió de l'actuació docent com l'hem definida anteriorment, sobretot en el moment d'establir els objectius que volem aconseguir amb aquesta actuació del mestre. I, evidentment, ens ha d'aportar criteris també per a l'avaluació més objectiva de la nostra actuació docent.

Sembla obvi comentar, atès que possiblement s'intueix a partir del que hem anat dient, que la metodologia de treball escollida per dur a terme aquesta seqüenciació és la de treball en equip (tot l'equip docent està implicat en el projecte) i és en aquest marc que s'utilitza la reflexió, amb totes les mestres i sobre les actuacions a cada nivell, al voltant de situacions concretes extretes de les observacions que s'han fet a l'aula (per exemple, rentar-se les mans,

dinar...). Aquest punt de partida en l'observació de situacions concretes permet operativitzar els conceptes abstractes, «situar-los» en un context determinat i avançar de manera més profitosa i consensuada en els continguts que cal definir.

Ara que gairebé tots els professionals del món educatiu estem prou avesats a escoltar i també a utilitzar conceptes com la significativitat de l'aprenentatge, els mediadors o la construcció activa dels aprenentatges, ens sembla d'especial importància que nosaltres, com a docents, no només ens preocupem d'entendre el que aquests conceptes suposen per al nostre treball, sinó que comencem a integrar-los en la nostra manera de fer i de pensar. Això és realment difícil des de la posició d'un mestre aïllat, i la formació contínua en el centre ens ofereix un marc per posar-ho en pràctica.

El procés que al llarg d'aquest article hem exposat ha estat un procés de formació i d'aprenentatge per a nosaltres, les mestres, en el qual hem partit dels nostres coneixements previs, entenent per coneixements previs tant el que sabíem (coneixement conceptual) com el que sabíem fer (coneixement procedimental), en el qual ens hem implicat tot l'equip docent per construir conjuntament, però cadascú des de la seva perspectiva personal, uns elements d'anàlisi i uns criteris per dur a terme la seqüenciació dels continguts, tenint presents les noves directrius de la Reforma i també la realitat dels nostres nens i de la nostra actuació com a mestres.

Cada pas que anem fent és significatiu per a tot l'equip, de tal manera que sabem com integrar a la nostra pràctica docent el que hem après. Estem convençudes que aquest procés de construcció personal és el primer pas cap a una correcta integració dels plantejaments constructivistes a la nostra tasca diària. Ho estem vivint en la pròpia pell! Després, quan tinguem les unitats de programació dissenyades, i amb elles el tercer nivell de concreció, l'anàlisi de la seva posada en pràctica ens informarà del grau d'adaptació del nostre procés de formació: Fins on hem arribat i que ens queda encara per fer, què cal canviar i per què...

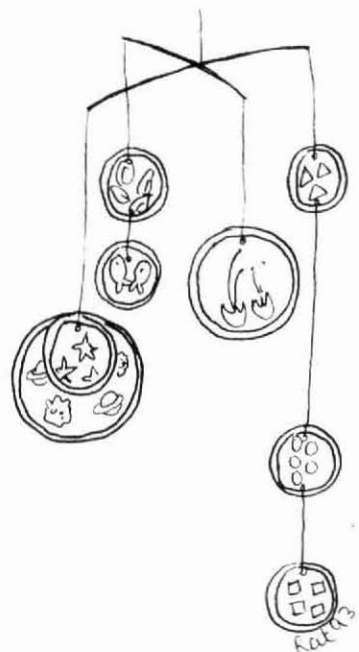
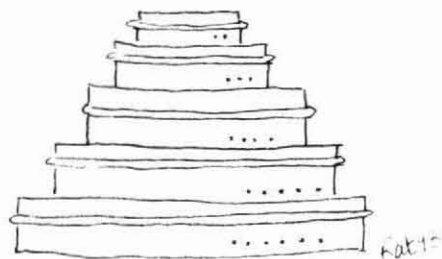
M.C.

Referències bibliogràfiques

- CASTELLO, M. *Antecedents dels comportaments socialment orientats als altres. Informe de la recerca*. Document intern no publicat. Departament de Psicologia de l'Educació, UAB, 1991.
- COLL, C. *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Dept. d'Ensenyament, 1986.
- MARCELO, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona, Ceac, 1987.
- SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass, 1987.



Qui continua el reciclatge de materials? Avui reciclarem capses de llauna!



No cal dir que la majoria de parvulistes hem sofert, sofrim i sofrirem els encants de les capses. Guardem totes les capses que ens arriben a les mans, pidolem capses, fins i tot de vegades somiem capses... i evidentment ho encapsem tot, treballs, treballets, papers i paperets: la dèria de l'ordre, la dèria del control, la dèria de vés a saber què...!

Doncs bé, ara no podem ampliar i millorar els nostres criteris sobre la gran utilitat de les capses, i avui de les capses de llauna (Butter Cookies, Mac-kintosh's, Anthon Berg, etc.).

Per la seva resistència i polidesa interiors, ja fa temps que moltes mestres les utilitzen per guardar les maquetes, les gomes..., però encara les podem fer servir per algunes coses més:

Capses russes: tres capses rodones de galetes de diferents mides -1.500, 1.000, 450 gr.- pintades o folrades amb aironfix, i al damunt un cromó, postal, fotografia, etc.

Torre de volums (Montessori): tres o més capses de diferents mides pintades totes del mateix color.

Jardí japonès: ompliu la capsa de terra, poseu-hi petxines, caragols, camins de sorra tenyida, plantes, figuretes o ninotets.

Porta-retrats: retalleu una fotografia a la mida de la tapa, dins de la tapa hi enganxeu la fotografia i al darrera una fusta o cartró per fer de peu.

Mòbil gegant: unes quantes tapes de les capses de llauna, pintades i decorades.

Timbals: enganxeu la capsa i la seva tapa amb cinta adhesiva, pinteu les dues superfícies planes de color llis, i la superfície lateral es pot guarnir amb diferents colors i formes. Lligueu tot el contorn del timbal amb una corda per poder-lo portar penjat al coll.

M. Àngels Ollé i Romeu

SENZILLAMENT MIRÓ

QUIMI CREIXAMS, MARLENY COLMENARES i MONTSERRAT SOLDEVILA

En el centenari del naixement de Joan Miró és gairebé obligat recordar la seva figura i la seva obra dins el context de l'escola. L'esdeveniment servirà per endinsar-nos més en la vida d'aquest artista que gaudeix de gran popularitat universal i que, pel fet de pertànyer al nostre entorn més proper, per força ha de formar part del currículum escolar.

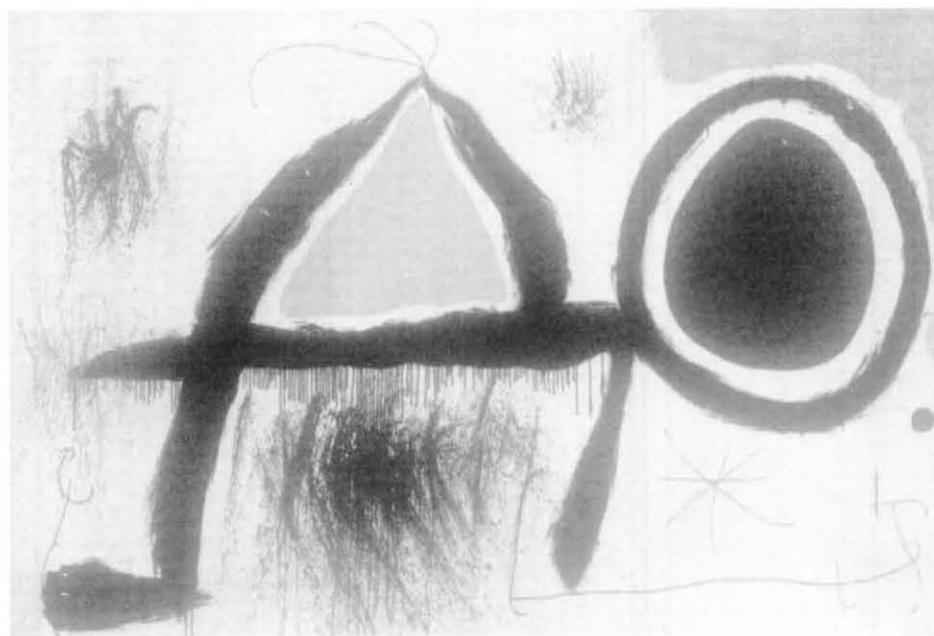
De totes les facetes de l'obra de Miró i pensant en els alumnes d'educació infantil, ens ha semblat oportú centrar el treball en el coneixement d'alguns trets de la seva personalitat i, principalment, d'una petita part de la pintura i l'escultura que ell creà.

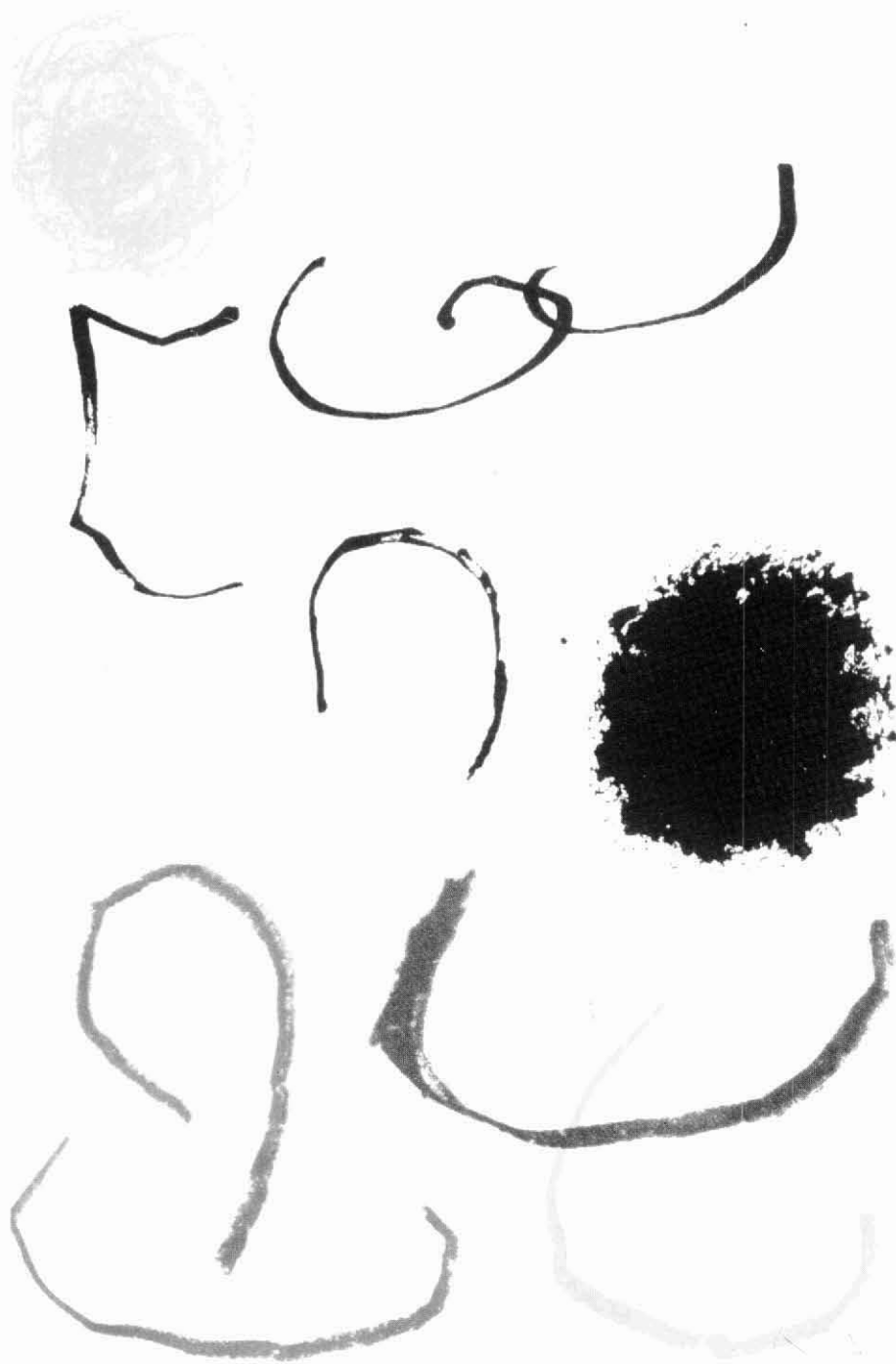
De la documentació consultada sobre aquest artista, m'hem tret la conclusió que va ser un home que tenia la facultat de captar l'entorn amb una sensibilitat exquisida, era disciplinat, constant i feiner. Tot i que sembla que no va ser un gran alumne en l'època en que va freqüentar l'Escola de Belles Arts, la seva incansable constància per arribar a ser un bon pintor el va convertir en una primera figura del món de les Arts. Investigador constant, defugí la comoditat del camí trobat per iniciar-ne de nous, més innovadors, que li permetessin fer una anàlisi exhaustiva del seu gran afany: *LA PINTURA*.

Miró és un artista viu en el nostre entorn. És un signe d'identitat arrelat fortament a la nostra estètica quotidiana; només cal donar un cop d'ull a molts rètols i anuncis publicitaris.

Cal comptar, també, que els mitjans de comunicació aportaran durant tot aquest any molt tipus d'informació que ens sera de gran utilitat per aprofundir més en el tema. La celebració d'actes oficials i populars, principalment a Catalunya i Mallorca, exposicions a l'abast de tots els públics, etc. ajudaran a crear un clima que afavorirà notablement el treball a l'aula i a l'escola.

En parlar de la seva personalitat hi ha uns trets que, pel fet de remarcar-los, la poden significar i diferenciar: Mai no va viure amb els tòpics que es podrien





suposar en un artista, ans al contrari, va ser una persona tan senzilla com la seva obra.

La senzillesa de la tècnica pictòrica que utilitzà a partir dels anys 60 és una porta d'entrada per als alumnes més petits per iniciar-los en el coneixement de la seva obra.

Si observem les obres *Personatge davant del sol*, *El guant blanc*, *Poema 3*, *Hommage à Corot*, *Peinture sur bois mortelé n° 3*, podrem trobar que utilitza: formes planes, massa de color opac, taques, regalims; segons la utilització de l'estri obté esquitxos, línies que comencen amb un traç net per acabar amb un rastre sec, trencat, podem descobrir senyals inequívocs d'haver picat suauement la base amb un pinzell de pèl dur, retallat per tal de treure ductilitat a l'estri. Colors simples, primaris, saturats. Simplificació en les formes tot i que són plenes de riquesa simbòlica, aparentment poc treballades, però interiorment i intel·lectualment elaborades al màxim.

Una forma, un detall que es repeteixi en diverses obres pot ser un motiu d'estudi: una estrella, un sol, un ull... –cada vegada que Miró pinta els ulls dels seus personatges els crea de nou, amb un nou signe–. El fet de buscar una forma concreta serveix d'excusa per veure obres, habitar-se a identificar un estil i aprendre a distingir-lo.

El treball a classe

Previ a l'activitat sobre el coneixement d'un artista concret i la seva obra cal que els nens i nenes estiguin informats sobre què és un artista plàstic, el seu producte i els espais destinats a conservar-lo i a exposar-lo: els museus.

L'artista, en general, ens permet veure a través dels seus ulls realitats, situacions, estats d'ànim, emocions... que de formes diverses estimulen la nostra sensibilitat i enriqueixen la nostra imaginació. Per tant, és molt important apropar l'infant al món de l'artista tant per nodrir-lo en aquest aspecte com per integrar-lo en la nostra cultura.

Fent una anàlisi de l'obra d'un artista, hi podrem apreciar els processos de creació que ens aporten coneixement sobre les seves realitzacions plàstiques. Podem també valorar la capacitat d'observació, reflexió i recerca que implica el seu treball, així com l'exercici de la llibertat que el porten a crear el seu propi llenguatge.

Els Museus són llocs on podem posar-nos en contacte amb les obres de molts artistes i podem valorar el fet que representen part del nostre patrimoni cultural i un bé col·lectiu del qual tots podem gaudir.

És important valorar el comportament i l'actitud que requereix la visita a un museu com a espai col·lectiu. Tot això que hem expressat implica un treball previ a la visita i un de posterior.

Tractar a la classe l'artista i la seva obra pot estar dins el procés de treball dels elements que componen el llenguatge plàstic; com a motivació, com a reforç dins el procés o com a element que tanca el procés.

Elements plàstics a treballar

En el nostre cas el plantejament del treball sobre Miró comprèn els següents aspectes: pintura, línia, forma, color i escultura. Així, doncs, cal acotar els conceptes plàstics a treballar, els procediments i tècniques a utilitzar i els valors a desenvolupar.

Iniciem la presentació de l'artista als infants a través de material imprès, àudio-visuals o altres que considerem adients, tenint en compte els aspectes introductoris referents al coneixement d'un artista.

El tractament de la línia implica reconèixer-la dins l'obra de Miró, tant pel que fa als diferents tipus, formes i funció expressiva que l'artista fa servir, com associada als procediments tècnics utilitzats.

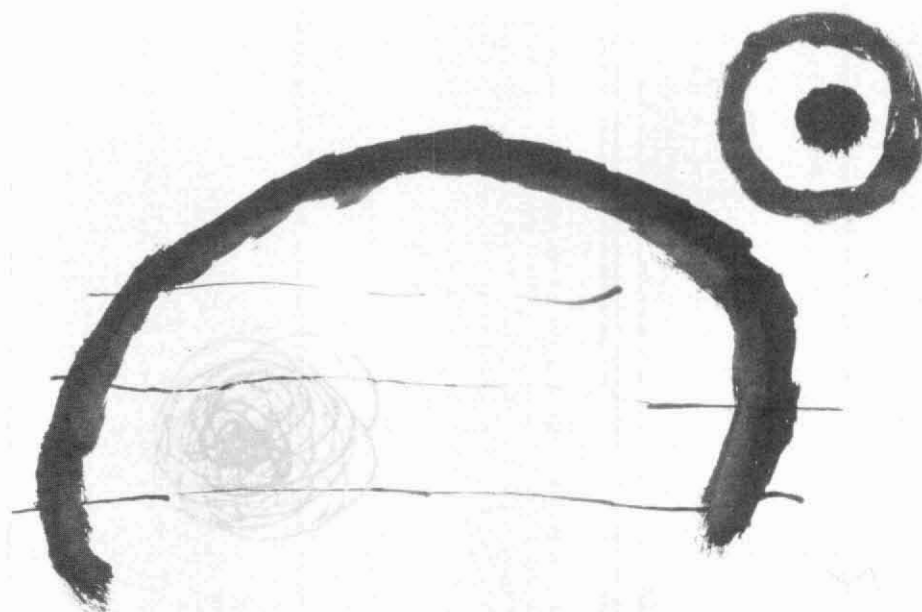
Si observem obres entre els anys 39 al 41, època de les constel·lacions, trobem l'ús de la línia com un entramat que dona forma a la composició; en altres moments de la seva trajectòria la línia dibuixa el rastre que deixa el pas d'un ocell, o, en l'última època, la línia es fa gruixuda i consistent...

A partir d'aquesta sensibilització per l'observació i l'anàlisi podrem iniciar l'experimentació amb diferents formats i eines en la realització de línies. Podem fins i tot arribar a fabricar o anar a la recerca d'estris nous adients als efectes desitjats.

Referent a la forma, Miró ens ofereix, dins la seva obra, un extens mostrari de formes diverses i simbòliques com: ulls, personatges, astres... Cal primerament reconèixer-les, diferenciar-les y en certa manera classificar-les, per finalment acotar, la forma o les formes, que volem treballar. Podem partir de jocs d'expressió, com per exemple: si tapem la cara i només deixem veure els ulls, podem extreure'n la seva expressió i saber si estan tristos, riuen, dormen, etc., i fer una anàlisi d'aquesta forma associada a l'expressió.

Arran de l'anàlisi de la pròpia experiència personal i endinsant-nos dins l'obra de Miró, els infants tindran prou elements per iniciar el procés de recerca i creació de noves formes, ja sigui confeccionant un gran mostrari col·lectiu i/o integrant-lo en composicions, com a diàleg entre els diferents elements, etc.

Referent al color, del tractament que Miró en fa podem destacar principalment els colors plans i l'ús preferent dels primaris i secundaris, però cal no oblidar que, en la seva obra, hi trobem colors terciaris, transparències i textures que en molts casos són el fons que rebran formes i colors clarament definits.





En la seva obra escultòrica Miró utilitza molts cops elements quotidians, domèstics, a l'abast de tothom. Sembla ser que li encantaven per la seva senzillesa i que els utilitzava com a símbol o com a similitud en les formes que creava. Aquests objectes, molts d'ells familiars als ulls dels nens, facilitaràn el reconeixement posterior d'obres mironianes.

Recollir objectes era un vici-virtut de Miró. Els nens també acostumen a tresorejar –i també els mestres–; pot ser un camí obert a l'elaboració de noves formes, aprenent a compondre amb dos o més d'aquests elements.

Tot i que existeixen una sèrie de conceptes plàstics que no són, de moment, comprensibles per la ment de l'infant, cal que el mestre o la mestra tingui coneixement dels elements que el defineixen i que depenents d'altres elements requereixen una situació concreta segons el seu color o el seu pes, llum... Només així el mestre podrà ser capaç d'ajudar a copsar aquest espai.

El fet d'anar afavorint situacions en les quals puguin anar utilitzant els elements plàstics farà que a poc a poc els infants s'hi vagin familiaritzant. Més endavant seran capaços d'integrar forma i teoria.

Moltes vegades els més petits ens deixen constància de la seva presència i de la seva necessitat d'expressió a través dels seus dibuixos, gargots, empremtes en llocs diversos i inesperats. Això ens fa pensar que oferir a l'infant l'experiència d'experimentar amb el color i amb diferents estris, a partir dels propis recursos corporals i motrius, amb la utilització de diferents formats, de ben segur que es convertirà en una experiència de goig i coneixement compartida amb la resta del grup.

Un altre recurs pot ser utilitzar tots els elements plàstics treballats plantejant una activitat de creació. La motivació pot venir donada a través d'un conte, una cançó, una història que faci referència a algun tema proper al món de Joan Miró.

Com a reflexió final cal remarcar la importància del procés i col·locar al seu lloc, dins aquest procés, el resultat final, tenint present que aquest no pot invalidar tot un treball. La riquesa del procés facilita assolir coneixements i proporciona, la major part de vegades, resultats interessants i sorprenents.

Q.C., M.C., M.S.

Nota:

A la Fundació Miró és possible trobar una documentació completa, tant gràfica com escrita, referent a l'artista.

EL JOC DE TERRA, MAR I AIRE

JOSEPA GARCIA. JOSEFINA ANGUERA

El treball que tenim a les mans va sortir de la idea de fer viure als nens l'aplicació del joc de terra, mar i aire a la realitat.

Aquest entreteniment consisteix a dividir un espai en tres parts, de manera que cada una d'aquestes té una característica que la diferencia de les altres dues.

El que dirigeix el joc té tres banderoles, que representen cada un d'aquests tres espais. En aixecar-ne una, el nen se situa en l'espai corresponent, creant, així, una dinàmica de joc i de treball, ja que requereix un bon domini del cos i, al mateix temps, és un bon exercici d'atenció.

Una variant del joc és canviar les banderoles pels noms de terra, mar i aire, i, una altra, donat el nom d'un vehicle, situar-se en el lloc corresponent.

Aquest joc proporciona un lligam en els aprenentatges dels dos cursos de parvulari.

Aprofitant que la situació de l'escola facilita l'apropament als mitjans de transport, tant de terra com de mar i aire, hem planejat una sortida, que actualment ja forma part de la programació.

La nostra escola es troba a la capital del Baix Camp, que és Reus. Reus compta amb una base aèria i un aeroport a 2 km, aproximadament, i amb el port de Tarragona, a 11 km. Així és que, a partir d'aquestes proximitats, hem muntat aquesta sortida.

Comencem l'excursió a les 9 del matí. Un autobús (i per tant, un vehicle que va per terra) ens trasllada a l'aeroport. Allí visitem tant la part civil com la militar. Observem una avioneta dins de l'hangar, tant de dins com de fora, ja que podem enfilar-nos-hi. Així mateix, tenim l'oportunitat de comparar com és una avioneta militar i un avió de passatgers.

Després de fer un recorregut per tota la zona, continuem la sortida cap al port de Tarragona.





En arribar-hi, observem el port i dins d'ell diferents molls. Cada un té una funció específica: uns carreguen i descarreguen cereals; altres, vehicles... Tot seguit, ens dirigim al port de pescadors, on veiem els diferents tipus de barques de pesca, les d'arrossegament, les de llum, ...i comprovem les diferents dimensions de cada una.

Més tard, i amb la barca del pràctic del port, els nens poden gaudir d'un passeig en barca vora els molls, tot gràcies a la col·laboració del port de Tarragona.

Arribada l'hora de dinar, ens acostem a la platja per poder fruit, després de menjar, d'una estona de lleure.

Molt a prop de la platja hi ha l'estació del ferrocarril, que ens permet utilitzar un altre mitjà de transport. Així que, per tornar a la nostra ciutat, pugem al tren. Aquest és un mitjà que molts nens en aquesta edat coneixen, però que no han utilitzat mai, de manera que resulta molt motivador fer aquesta experiència.

El tren representa per als nens un mitjà molt diferent del que usen habitualment: té un horari fix; no espera ningú; hi trobem d'altres persones, a les quals hem de respectar; s'atura en molts llocs, on la gent puja i baixa i, a més, s'ha d'estar alerta de quina és la nostra estació perquè ningú no ens avisa quan aquesta arriba.

Cada un porta a la mà el seu billet, que no pot perdre, ja que és el comprovant d'haver pagat el servei i s'ha d'ensenyar al revisor quan passa pels vagons.

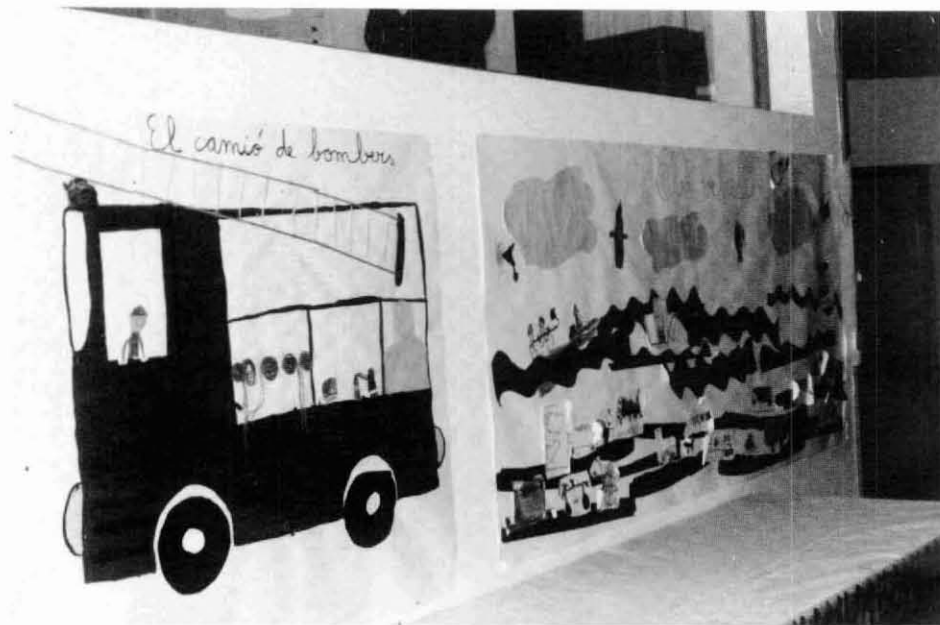
A les estacions observem altres vies de tren i els trens que es creuen amb nosaltres. D'aquesta manera, aquest mitjà de transport es comunica amb els diferents llocs per on passa.

A partir d'aquesta sortida encetem a l'escola un treball complet molt engrescador i que contribueix activament en la maduració i l'aprenentatge dels infants.

Arribat el curs següent, és a dir, a l'últim curs de parvulari, s'inicia, després de les vacances de Nadal i relacionat amb les joguines que els Reis han portat als nens, un centre d'interès, que és la continuació i aprofundiment d'aquest treball i se centra en els vehicles.

Una de les principals activitats que duem a terme, i a partir de la qual en sorgeixen d'altres, és la visita al Parc de Bombers de la ciutat. En ella els nens, a més de veure i pujar a un camió de bombers, observar les seves parts, vestir-se, un d'ells, de bomber i gaudir d'un passeig amb el camió escoltant des del seu interior la sirena, es consciencien, al mateix temps, de la importància d'aquest ofici en la seva vida diària.

Tot el que s'ha vist i s'ha fet es concreta en un exercici globalitzat, en el qual



tenen cabuda totes les àrees d'aprenentatge que configuren l'evolució dels infants a parvulari:

1. Descoberta d'un mateix.
2. Descoberta de l'entorn natural i social.
3. Intercomunicació i llenguatges:
 - llenguatge verbal
 - llenguatge musical
 - llenguatge plàstic
 - llenguatge matemàtic.

A causa de la interrelació constant entre les àrees, en les d'aprenentatge considerem adient reflectir algun dels exercicis que, a partir d'aquestes experiències, portem a la pràctica.

- El nen comprova, a tall d'exemple, com la roba del bomber que posen a un company és excessivament gran per la seva mida, fet que pot portar a una conversa que, més tard i a l'escola, es concretarà en la medicació i posterior anotació de les alçades de cada un en un mural enganxat a la paret i així es podrà constatar que cada un és diferent dels altres.
- Si les condicions climàtiques són favorables, experimenten també la sensació quan se'ls fa pujar a la cistella dels bombers a una certa altura.
- A l'aula, es fan classificacions dels vehicles de joguina que ells mateixos han portat: segons el mitjà per on es desplacen, segons els passatgers que poden portar i segons les seves característiques pròpies (si tenen rodes, si no en tenen, la seva grandària real,...).
- Copien també el nom d'algun d'ells, ja que estan a l'inici de l'aprenentatge de la lecto-escritura.
- Representen plàsticament una barqueta amb botons, escuradents, cartolina i gomets.
- Fem audició dels sons i dels respectius clàxons i sirenes que produeixen els diferents vehicles quan funcionen.
- Comprovem com un vehicle pot portar-ne un altre (relacions entre ells), com és el cas dels camions carregats de cotxes, o dels vaixells de passatgers que també carreguen tot tipus de vehicles en el seu interior.

I així, tot un seguit d'activitats que ajuden el nen a conèixer de la millor manera possible el tema que estem tractant.

D'aquesta manera aconseguim que els nens, durant tot el seu parvulari, prenguin consciència i entenguin la importància que els vehicles representen en la nostra vida, i coneguin al mateix temps quins serveis, en els sectors públic i privat, ens són útils.

És, doncs, un mitjà per aconseguir que el nen descobreixi de manera palpable i entenedora el món que l'envolta.

J.G., J.A.

Parvulari del C.P. Escola Mowgli, maig 1992 (Reus)



BARCELONA a l'escola

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

Bases per al curs 1992-1993

PER A INFANTS I JOVES

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

PER ADULTS I PROFESSIONALS

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

- Introducció: motivació i context en què s'ha realitzat l'experiència.
- Objectius
- Descripció de l'experiència.
- Materials i bibliografia utilitzats tant pels educadors com pels infants i els joves.
- Avaluació: reflexions a l'entorn dels resultats i el procés.

8. La memòria anirà signada pels autors, tot fent referència a l'entitat o les entitats a les quals pertanyen, i es presentarà per duplicat.
9. Els annexos seran originals i podran ser presentats en qualsevol forma o suport: vídeos VHS, cintes d'àudio estàndard i àlbums de fotografies.
10. Els premis adjudicats seran:
 - Un premi "Barcelona a l'escola" per a les activitats escolars.
 - Un premi "Viure i conèixer la ciutat" per a les activitats extraescolars.
11. Cadascun d'aquests premis consistirà en 250.000 ptes., que seran lliurats en concepte d'avançaments dels drets d'autor en cas de publicació.
12. Els treballs premiats podran ser publicats per l'Ajuntament de Barcelona.
13. El jurat del premi serà presidit per la regidora de l'Àmbit d'Educació i Cultura, Excm. Sra. Marta Mata.
14. El veredictes es farà públic per l'alcalde de Barcelona, Excm. Sr. Pasqual Maragall, o per la persona en qui ell delegui.

PER A LES DUES MODALITATS

15. Les obres seran lliurades a l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, plaça d'Espanya, núm. 5.
16. El termini de presentació finalitzarà el dia 10 de juny de 1993, a les 2 de la tarda.
17. Les qüestions no previstes en aquestes bases les resoldrà el jurat.
18. La participació al premi comporta l'acceptació d'aquestes bases.



Ajuntament de Barcelona

Àrea d'Educació

TESTIMONI D'UNA ADOPCIÓ INTERNACIONAL

Aquest article explica l'experiència viscuda per uns pares adoptius, des del moment que decideixen donar el pas de l'adopció fins que aconseguen tenir amb ells la seva filla. És una història que només pot explicar-se en primera persona, perquè són les llàgrimes, quelcom tan personal com les llàgrimes, ara de joia ara de tristor, el que fa córrer les paraules.

PURI BINIÉS

El dia que arribàrem a Sta. Cruz (Bolívia) feies tu els deu mesets. En un deu de novembre datava el jutge el teu naixement, i així estava escrit en un paper penjat de la paret, allà a l'habitació dels més petits en aquell Hogar Fátima que mai, el teu pare i jo, no oblidarem.





Una patrulla de policia t'havia trobat, deu mesos enrera, abandonada al mercat de Los Pozos, entre la misèria, la brutícia i la fam d'un poble que treballa per poder malviure... I com tu, un nen diari, deien els titulars d'un periòdic local. Tants nens abandonats i tanta burocràcia, tants impediments, tanta espera... per poder adoptar!

La força i la màgia del *Pourquoi pas?* («Per què no?»), junt amb les ganes que teníem de veure córrer entre nosaltres un minut, després de cinc anys de recerca biològica, van aconseguir vèncer tots els prejudicis, temors i dubtes que envolten l'adopció. I déu n'hi do si se n'han de vèncer, de prejudicis..., començant per un mateix, continuant per la família, els amics...: «Per què no espereu una mica més?, els metges encara no us han trobat cap impediment...»; «Un fill és per a tota la vida i l'has d'estimar, et surti com et surti, i si és propi encara, però...»; «Jo als meus fills quan eren petits, per fer-los enrabiari, els deia "però si t'ú no ets fill nostre, si et vàrem recollir..."».

I quan tres mesos després de tenir-te amb nosaltres els avis no poden passar dos dies sense veure't, els amics s'emocionen quan et coneixen i es pronuncia en veu alta un «Jo, a la Mar, no la canviaria per ningú», és quan es comprèn que un fill, ja sigui biològic, ja sigui adoptat, sempre és un fill. Perquè l'estimació creix amb el contacte del dia a dia. ¿Com ha de manar la sang en aquests casos, si tampoc no té res a dir en l'estimació més profunda que es dona entre els éssers humans, la de l'enamorament de la parella...?

I així va ser com després de nou mesos de tràmits burocràtics –quina coincidència, ¿no?– la tarda d'un 17 de setembre inoblidable et trèiem de l'Hogar Fátima, anàvem urgentment a comprar un llitet plegable i ens passàvem, tots dos, la nit en blanc, volent sentir la teva respiració, el teu benestar, la teva presència entre nosaltres. Volent acabar de creure'ns el «miracle».

Desinformació total

Un cop presa la decisió d'adoptar una criatura, el primer que calia fer era, naturalment, informar-se. La primera, de les desenes i desenes de trucades telefòniques que fariem, va ser adreçada al Servei d'Atenció a la Infància de la Generalitat. Aquí se'ns informà que havíem d'escriure una carta fent la petició, que per la nostra edat ens podien donar un nen de mesos, que el temps que podia transcórrer era senzillament impossible de predir, dos, tres anys..., que davant nostre hi havia centenars de parelles esperant per adoptar un nen, que nens abandonats de mesos i que estiguessin sans gairebé no n'hi havia, que seria diferent si volguéssim un nen amb anticossos de la SIDA, o amb determinades seqüeles degudes a la drogaddicció dels pares biològics...

El desig que es té quan s'espera un fill, ja sigui biològic ja sigui adoptat, és

que «vingui bé», com es diu popularment; si després apareix qualsevol malaltia, qualsevol desgràcia, t'hi enfrontes. Nosaltres no podem optar d'entrada per un fill ja malat; ens faltaven les forces, el coratge, l'altruisme necessari.

Començant a entreveure les dificultats, gairebé insalvables, per poder adoptar una criatura a dins del nostre Estat (si més no, hauríem d'esperar anys, i ja en portàvem així cinc), vam començar a mirar com estava el tema en l'àmbit internacional. I aquí ja trobarem de tot, des de la desinformació més penosa, a un tràfic de nens més o menys encobert.

Amb una llista de telèfons d'embaixades i consulats de països del tercer món començarem el gran viacrucis. En la majoria de casos no sabien absolutament res del que s'havia de fer per poder adoptar un nen del seu país. D'altres ens deien que havíem d'anar al país en qüestió i *atenerse a sus leyes...* I cap organisme, ni públic ni privat, que ens orientés sobre el tema...

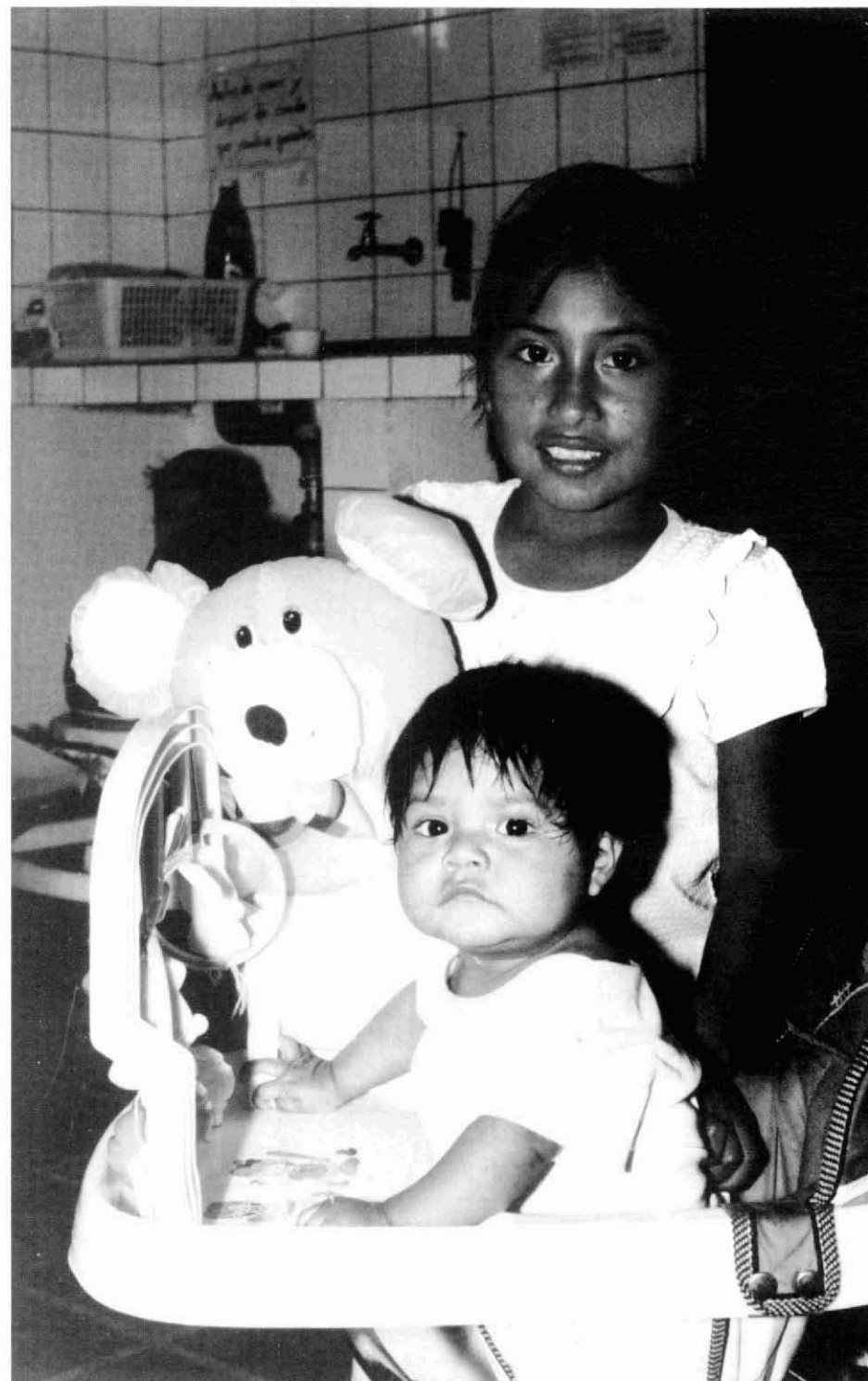
Què passa, doncs, amb tots aquells nens de ventre inflat, de vida al carrer perquè no tenen ningú? Qui defensa el seu dret a una família, a una infantesa feliç?

Tràfic de nens

Una persona que en coneixia una altra que estava fent tràmits per adoptar un nen a Romania ens va posar en contacte amb una part de la molta brutícia que envolta el món de l'adopció. Una conversa telefònica amb un contacte a Bucarest (teòricament professora d'espanyol) va ser suficient per adonar-nos del que la misèria i l'afany de lucre poden arribar a aconseguir. És tanta la misèria que hi ha en aquest país que molts pares porten els seus fills a l'orfanat, senzillament perquè no els poden mantenir. No es tracta, doncs, en tots els casos, de nens abandonats.

Després d'informar-nos per telèfon de la minuta diària que havíem de pagar, la «professora d'espanyol» ens indicà la necessitat de portar regalets (com mitges, productes cosmètics, licors...) per obsequiar i «tenir content» el personal de l'orfanat. Després ens explicà que nosaltres hauríem d'anar a Romania i estar-hi una setmana, durant les dates de celebració del judici. I al judici, uns pares pobres renunciaven per la seva misèria al fill i el donaven a una parella més «rica». Perquè la condició comparativa de «rics» els donava dret a convertir-se en pare i mare d'una criatura que ja en tenia, de pares, però per desgràcia pobres...

Continuant amb la conversa telefònica amb la «professora», un dels seus últims advertiments va ser la possibilitat que la mare biològica ens demanés més diners (aquest «més» deixava constància que una part, mínima natural-





ment, de la minuta que pagaríem a la «professora» s'utilitzava per convèncer la família del nen de la conveniència de donar-lo en adopció). «I, és clar, –ens deia a través del telèfon– un cop t'has encapritxat amb un nen...»

Penjar el telèfon i decidir acabar amb la via de Romania va ser tot u. Nosaltres volíem ser pares d'un nen abandonat, que no tingués ningú al món. Però el que no volíem de cap manera era treure el fill a uns pares per la seva desgràcia de ser «pobres» i la nostra sort de ser «rics». En tot cas es tractaria d'ajudar econòmicament aquesta família perquè poguessin mantenir el seu fill, però no prendre-l'hi.

Sotregats encara per tota la brutícia descoberta, ens trobàvem de nou amb les mans buides, sense saber què fer, on o a qui dirigir-nos. Es feia imprescindible contactar amb alguna persona de confiança per no caure de cap manera en la brutícia que començàvem a descobrir. I pensant en amics i coneguts que poguessin estar repartits per aquells països condemnats a la pobresa, ens vam recordar d'un amic capellà que feia un any havia marxat de missioner a Dakar, al Senegal, i d'un altre amic, també capellà, que estava a Bolívia.

Burocràcia i més burocràcia

Era el mes de gener quan rebíem carta des de Bolívia. Amb un «és difícil i costós, però no impossible», el nostre amic ens animava a començar tots els tràmits i ens brindava el seu ajut.

La paperassa que vam haver de reunir, tant aquí com a Bolívia, és, sense exagerar, infinita: certificats de naixement, de matrimoni, psicològics, psiquiàtrics, mèdics, d'assistenta social, de penals... Documents que, només els d'Espanya, arriben a portar, per a la seva legalització, fins a set signatures diferents, cosa que vol dir que han hagut de passar per set oficines i administracions entre Barcelona i Madrid. Tres mesos intensius de burocràcia a Espanya i un mes intensiu de burocràcia a Bolívia, amb continus «haurà de tornar demà», «la persona que ha de signar no hi és», «falta la firma de tal i el segell de tal altre», «*estará listo para mañana si me das para mis chicles*»... En definitiva, per perdre la paciència, com més d'una vegada vam perdre. El teu pare deia, de broma, que per aprendre a llegir et donaria tots aquests documents...

I per fi amb nosaltres

El dia que et vam conèixer plovia a Sta. Cruz. «*Buen tiempo*», deia la gent, en una ciutat on el sol i els mosquits poden arribar a ser insuportables. Només entrar a l'Hogar, un munt de nens de dos i tres anys que anaven al menjador



trencaren files i se'ns abraçaren a les cames dient-nos «papá», «mamá», «papá», «mamá»... Nosaltres repartíem petons i carícies com podíem, mans i cames tremoloses, veu ennuegada, ulls entelats.

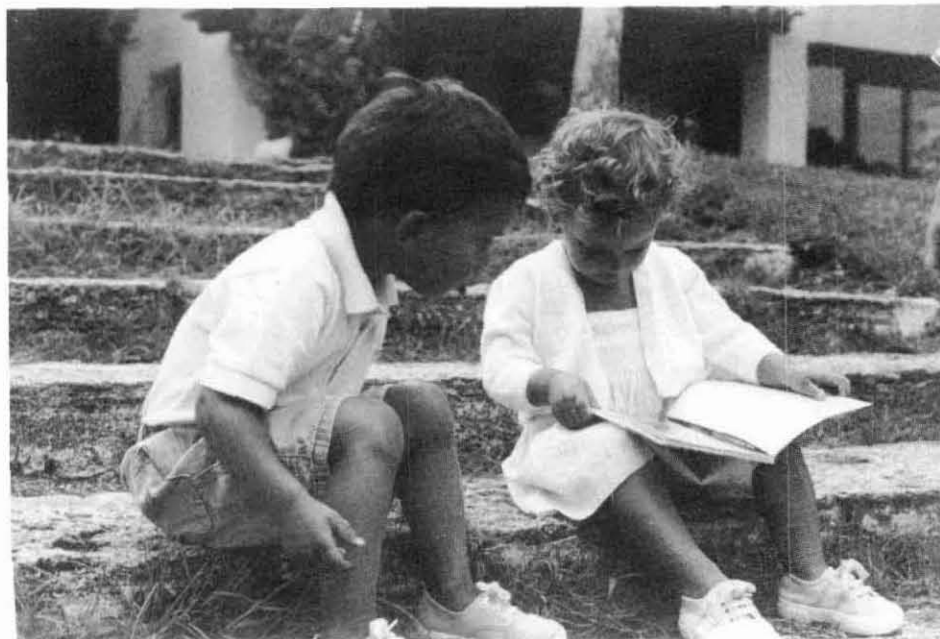
Quan vam arribar a la teva habitació t'estaven canviant. En apropar-nos a tu ens vas somriure. Tots els nens feien de seguida rialles als adults, esperant a canvi una carícia, un petó, el contacte físic, l'estimació d'algú. Els bolquers que portaves, de roba perquè el pressupost no els dóna per a comoditats més grans, feien una pudor forta, d'hores i hores d'anar mullada sense que toqués encara canviar-te. Després, a la casa on vivíem, esperant l'endemà per tornar-te a veure, tractàvem d'imaginar, de recordar mentalment la teva cara i no podíem; t'havíem vist tan poquet!

Set dies vam estar anant a l'Hogar Fátima, aprenent a donar-te el menjar, a posar-te a dormir, començant a conèixer-nos i estimar-nos tots tres. Allà vam conèixer la Silvia, el Carlitos, el Bruno. I també la Bibiana, una nena de set anys que en veu baixeta ens deia que a ella i als seus germans també els vindrien a buscar aviat uns papàs... I la Muñecar, una de les mainaderes que més t'estimava, també nena d'hogar. Eres la seva preferida, i, quan badàvem una mica, ja t'havia agafat per donar-te el menjar. «Yo he sido su primera mamá», ens deia. El dia que per fi vam arribar a l'Hogar per dur-te amb nosaltres, va marxar corrents, sense acomiadar-se, plorant. De tots els altres nens més grandets ens vam anar acomiadant un per un, ens van cantar la cançó «Angelitos de ojos tristes», que els havíem ensenyat dies enrera, i ens van assaltar i omplir de petons. Des del taxi, amb tu als braços, els vàiem tots córrer al llarg del pati, fent adéu amb les mans, dient adéu a una nena abandonada com ells, dient adéu a uns pares que ells, massa grans ja, mai no tindrien. Les llàgrimes ens entelaven els ulls, i un nus a la gola ens va impedir parlar durant tot el trajecte. Tu dormies.

Fa ja quatre mesos que ets amb nosaltres. Ja camines, el teu ventre ja no està inflat per la desnutrició, ja saps quedar-te sola jugant a l'habitació sense plorar per no veure'ns, et despertes als matins somrient, i ens crides «papa», «mama»... I ets tan estimada! Fins i tot el teu cosí més petit, que està una mica gelós, es mira els braços i diu: «Mira, mama jo també sóc una mica morenet, com la Mar», en el seu deliri per assemblar-se a tu, de tant com veu que et celebren! El teu pare i jo encara ens emocionem mirant-te, sentint les teves rialles, no sé si aquesta sensibleria durarà sempre, però sospito que sí. El teu rostre fa dies que ens acompanya a la nostra ment completament nítid, fet nostre. Quants pensaments, quants somnis al llarg dels dies per tu, Mar, la nostra estimada filla!

P.B.





escola 3-6

LA CULTURA DEL JOC DELS INFANTS

FLEMING MOURITSEN

Al parvulari hi havia un grupet de nens que s'explicaven històries, contes de terror, de perill, contes esfereïdors. Calia seguir una regla: com més terrorífic, millor.

Un dels nens va dir:

«Una vegada vaig anar fins molt lluny en un bosc. Hi havia una casa. Era molt gran. Realment molt gran. Que n'era de gran! llavors vaig entrar a la casa...»

Un dels altres noiets l'interromp:

«Vas atrevir-te a entrar anant tot sol?»

El narrador li respon:

«I és clar que hi vaig entrar; veuràs, és que *llavors* jo era gran.»

«Ah, sí, és clar», li respon l'altre.

I el narrador pot continuar amb la seva història com la cosa més natural del món.

Es podrien fer molts més comentaris sobre aquesta història. Parlarem d'alguns d'ells més endavant. Entre d'altres coses, aquesta història ens mostra que la manera casual d'explicar històries que tenen els infants és veritablement complexa i artística. I també ens mostra de quina manera viuen ells mateixos la ficció dintre seu, mantenint-ne alhora una distància radical. Els infants expliquen i alhora reflexionen sobre la narració; la seva actitud envers la narració és l'actitud d'un artista envers la matèria que treballa.

Allò que vull recalcar aquí, però, és el fet que la relació infant/adult es capgi tot de sobte. «Llavors jo era gran.» En aquest cas l'edat és un estadi que ja ha passat i es veu ara des del punt de vista de l'infant com a narrador. L'edat adulta és un estadi del desenvolupament que ja pertany al passat.

La major part dels adults (fins i tot els investigadors, els educadors i els psicòlegs) interpretaran la història a l'inrevés. La consideraran com un exemple

simpàtic de la incapacitat dels infants per distingir entre el passat, el present i el futur, i com un exemple del desig dels infants de ser adults i poderosos. L'infant barreja les coses i expressa la seva impotència com a tal.

Aquesta és una mala interpretació de la història. No és allò el que el noiènt ens diu. Però, només sentim el que volem sentir i som capaços de sentir. Considerem els infants com a persones *mancades* d'alguna cosa, i aquesta opinió fa de pantalla. Considerem els infants com a persones que han de ser instruïdes i educades per tal que puguin arribar a ser éssers humans «de debò». És una manera de veure els infants tan antiga com la interpretació moderna de la infantesa, és a dir, que té uns 200 ó 300 anys. Els infants no són éssers humans; han de ser instruïts o educats per convertir-los en persones de debò. (Els infants no són éssers humans, són futurs éssers humans.)

Aquesta manera de veure-ho constitueix una mena de fonament implícit de totes les ideologies de les grans narracions, de les teories educatives i psicològiques que determinen la nostra manera de veure els infants i la manera com construïm les institucions, les escoles, la vida diària i la cultura dels infants. En el nostre segle la psicologia evolutiva ha estat especialment decisiva. El mateix concepte de desenvolupament és essencial. Explícitament i implícitament defineix els infants, la infantesa i el que fan els infants (és a dir, els seus jocs) com a itineraris cap a l'edat adulta. Nosaltres dividim els infants i la infantesa i les seves activitats en estadis del desenvolupament i apliquem el criteri de «ser adults». Aquesta divisió dels infants segons l'edat s'ha fet notar significativament en les institucions que nosaltres organitzem segons criteris d'edat. Allò que els infants saben i fan, per exemple, en els seus jocs, es considera o bé que inhibeix o bé que fa progressar el seu desenvolupament, i es converteix en un instrument per fer-ho.

El procés d'educació dels infants ha estat totalment funcionalitzat, especialitzat i racionalitzat (com si es tractés d'un sistema de producció industrial). Aquest procés ha tingut lloc en el nostre segle amb la psicologia evolutiva com a fonament. Els infants són considerats com una matèria primera per al futur i per a l'època adulta que els correspon. Un altre símptoma és que també utilitzem imatges industrials en la teoria educativa i quan parlem de la infantesa.

Han sorgit moltes teories –i no menys d'una descripció de tipus psicològic– sobre la socialització. El tema ha estat investigat. Sobretot, els aspectes especials i funcionals del desenvolupament i els aspectes cognitius. S'ha endegat molta recerca sociològica sobre els infants i la infantesa, i la utilitzem com a fonament de la nostra manera d'organitzar les grans institucions. Al mateix temps, però, no en sabem gran cosa de la vida diària dels infants amb els adults i amb ells mateixos, sobre allò que fan, allò que diuen i el que això significa. És com un país sense mapa. Gairebé no s'ha estudiat. Allò que els infants fan, allò que saben i com és la seva xarxa de relacions socials i culturals.

N O V E T A T

Quins llibres han de llegir els nens?



CONSULTOR informàtic de 10.340 llibres seleccionats pel SEMINARI DE BIBLIOGRAFIA INFANTIL de Rosa Sensat

Consulta per:

Edats • Temes • Títols • Autors • Editorials

- Preu de la 1a còpia: 5.000 pessetes + IVA
- Subscripció anual: 2.000 ptes + IVA. El preu inclou dues actualitzacions.
- Despeses de tramesa: 200 ptes
- Comandes: A. de Mestres Rosa Sensat. Tel: (93)237 07 01

Amb la col.laboració dels Serveis de Cultura Popular i la Diputació de Barcelona

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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

Hem creat teories de l'educació i les hem aplicades abans de tenir un coneixement genuí d'allò que els infants són i com és realment la seva vida.

Allò que no s'ha desenvolupat i que encara manca és una descripció cultural o antropològica i una comprensió dels infants i de la seva vida. Hi ha moltes tendències orientades a aquesta descripció en diversos camps. Això significarà una reinterpretació del concepte d'infantesa i també de la teoria de l'educació i del concepte de desenvolupament. Jo considero el meu propi treball com a part d'aquesta recerca sobre la manera d'actuar dels infants, sobre la seva cultura i com a part d'una reinterpretació, no només en atenció als infants, sinó també en atenció als adults. La nostra comprensió de la infantesa, la manera de veure els infants és en bona part una projecció «adult». Ells són allò que nosaltres no som. Allò que temem i allò que enyorem. La nostra opinió dels infants correspon a la nostra opinió del «salvatge», dels anomenats homes primitius, en molts aspectes. És l'educació del salvatge, o com la pissarra buida que cal anar omplint.

Per explicar-vos amb més detall la meva feina us diré que tinc especial interès per dos aspectes d'allò que s'anomena cultura infantil. Podem distingir, d'una banda:

1. La cultura per a infants –la cultura que els adults produeixen *per* als infants. És a dir la literatura infantil, el teatre, la música, els mitjans com les pel·lícules, la televisió, el vídeo, els jocs d'ordinador, però també les joguines, els caramels, etcètera;

i de l'altra:

2. La cultura dels infants –la cultura que els mateixos infants fan–, és a dir, els jocs, els contes, les cançons, els versos, les cançonetes, les endevinalles, les maneres de caminar, les maneres de fer sons i sorolls, els ritmes, etc., etc.

Un estadi intermediari entre aquests dos és una cultura produïda amb la intervenció dels infants, en la qual els adults juntament amb els infants posen en pràctica diverses tècniques i mitjans culturals. Aquesta manera de fer és molt important i té una llarga tradició a Dinamarca, on ha conegut un fort ressorgiment en els darrers 20 anys. Com a exemple d'això, el conte ocupa una posició molt destacada en la tradició danesa.

El camp en el qual he treballat més en els darrers anys, i també aquell que trobo més important, és la cultura del joc dels infants. Tenim al nostre abast moltes teories sobre el joc i els infants, però el tema no ha estat massa estudiat. Abans de fer-vos un esboç dels meus criteris sobre els jocs i els contes dels infants parlaré una mica sobre la cultura *per* a infants per tal de destacar-ne els perfils diferents.

La cultura per a infants té la mateixa edat que la infantesa, la qual –segons Ariès– és una invenció burgesa del segle XVIII. És contemporània de la teoria de l'educació com a camp especialitzat. I és una part integral del gran projec-

te de l'educació i de les institucions concebut per la classe mitjana per garantir l'educació dels infants perquè esdevinguin ciutadans útils. La cultura per a infants es desenvolupa paral·lelament amb l'escola; és educativa, didàctica. La literatura per a infants (que és la meua especialitat) és el mitjà principal. És desenvolupada com a instrument per a l'educació dels infants. Aquesta és la seva funció bàsica, fins i tot avui dia. Això es així encara que existeixin altres perspectives que són cooperatives, per exemple, les artístiques, i també que se sentin veus que s'hi oposen i una actitud crítica envers l'educació a l'escola.

D'una banda, la cultura per a infants és una institució educativa i avui la comunitat li dona suport com a tal, de la mateixa manera que el dona a l'escola.

D'altra banda, de bon principi, la cultura per a infants es converteix en un article de consum. Avui aquesta cultura de *mercat*, cultura de masses, està fortament a l'ofensiva i s'està estenent extraordinàriament. Aquesta situació d'oposició, els interessos en conflicte: l'educació, «ser el millor», la qualitat, l'art abans que l'economia i el negoci, susciten debats apassionats. És a dir, debats sobre els infants i la televisió, els vídeos i altres tipus de porqueria cultural. Però, aquests debats no són nous, i els d'ara són repeticions dels debats d'abans. Pels voltants del 1800 la cultura popular, els contes de fades i els jocs eren considerats enemics perillosos; més endavant, l'enemic va ser la ficció popular, les pel·lícules, i els anys 50 les historietes il·lustrades; avui, ho són els vídeos. Les forces lliures del mercat minen el desenvolupament «ideal» dels infants, i també estan fora del control de les institucions, tot i que són instruments socials de control d'un altre tipus. Es podria dir que aquesta és una batalla en el camp de la cultura per a infants «feta pels adults» i una expressió d'una divisió i un conflicte d'interessos bàsics. En tots dos casos els infants són els objectes per als projectes; en tots dos casos els adults estan interessats en el control dels infants, de la infantesa i de la cultura.

En aquesta cultura hi ha una línia divisòria entre productors i consumidors, i entre els productors i els consumidors hi ha un intermediari amb poderosos instruments tècnics, econòmics i institucionals. Avui hi ha una tendència que fa que les indústries culturals multinacionals s'encarreguin de la producció. Fins i tot en un país petit com Dinamarca les vendes són extremadament importants. (Les peces de la casa danesa LEGO per fer muntatges es troben en el 75% de totes les famílies europees). Les indústries de la televisió, el vídeo i els ordinadors encara tenen vendes més importants. Això significa que els infants i la infantesa són molt «interessants» per a les indústries de la cultura. Amb aquesta visió del tema és com s'enceta la recerca aplicada, el desenvolupament dels productes i el marketing.

La tendència apunta a una distància més gran dels infants i a un reforç del paper de consumidors passius.

Simultàniament, aquesta indústria dels mitjans supera l'educació tradicional.

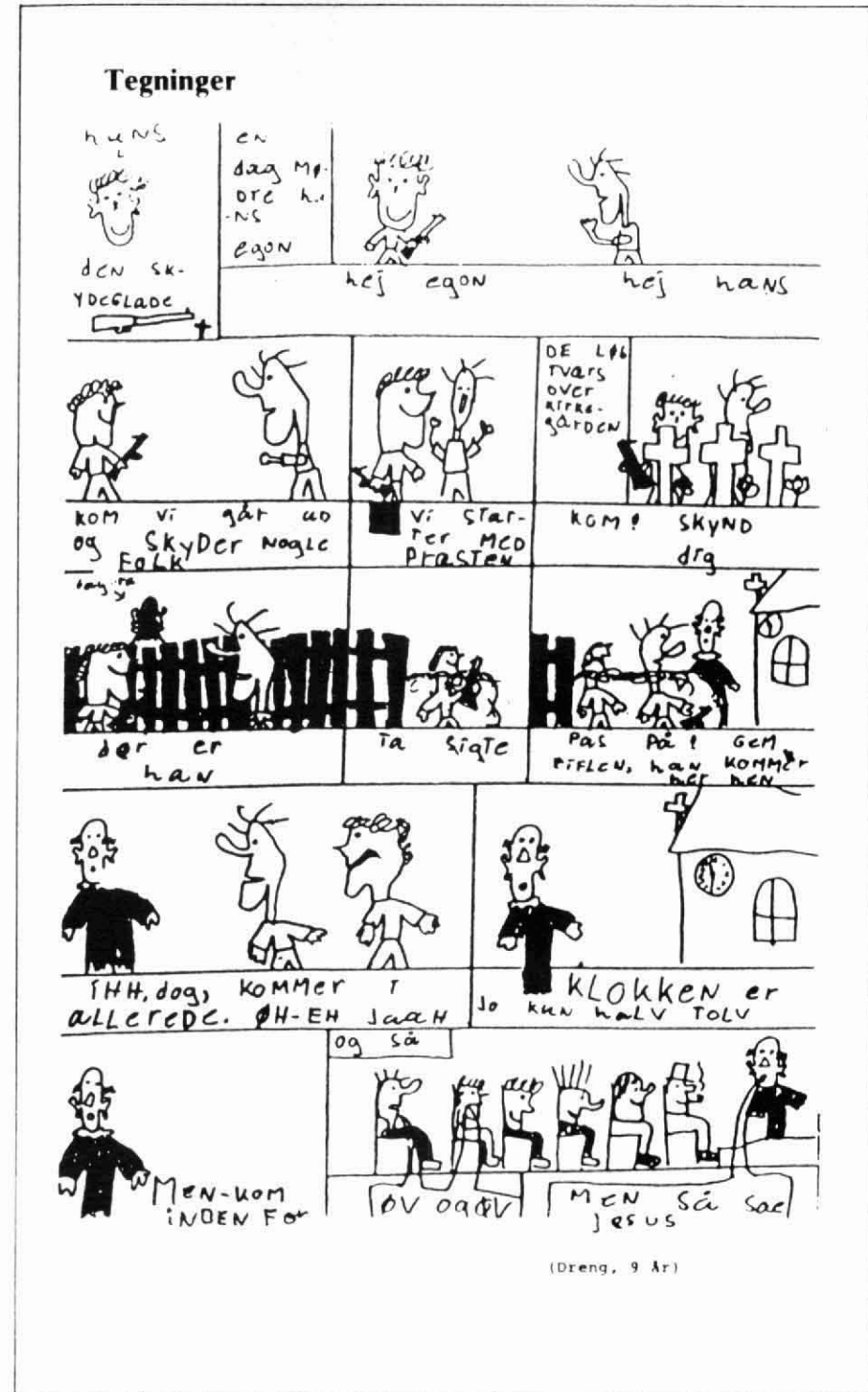
L'educació dels infants per mitjà d'una cultura escrita es veu amenaçada. D'aquí prové la batalla i el debat sobre una nova classe d'analfabetisme.

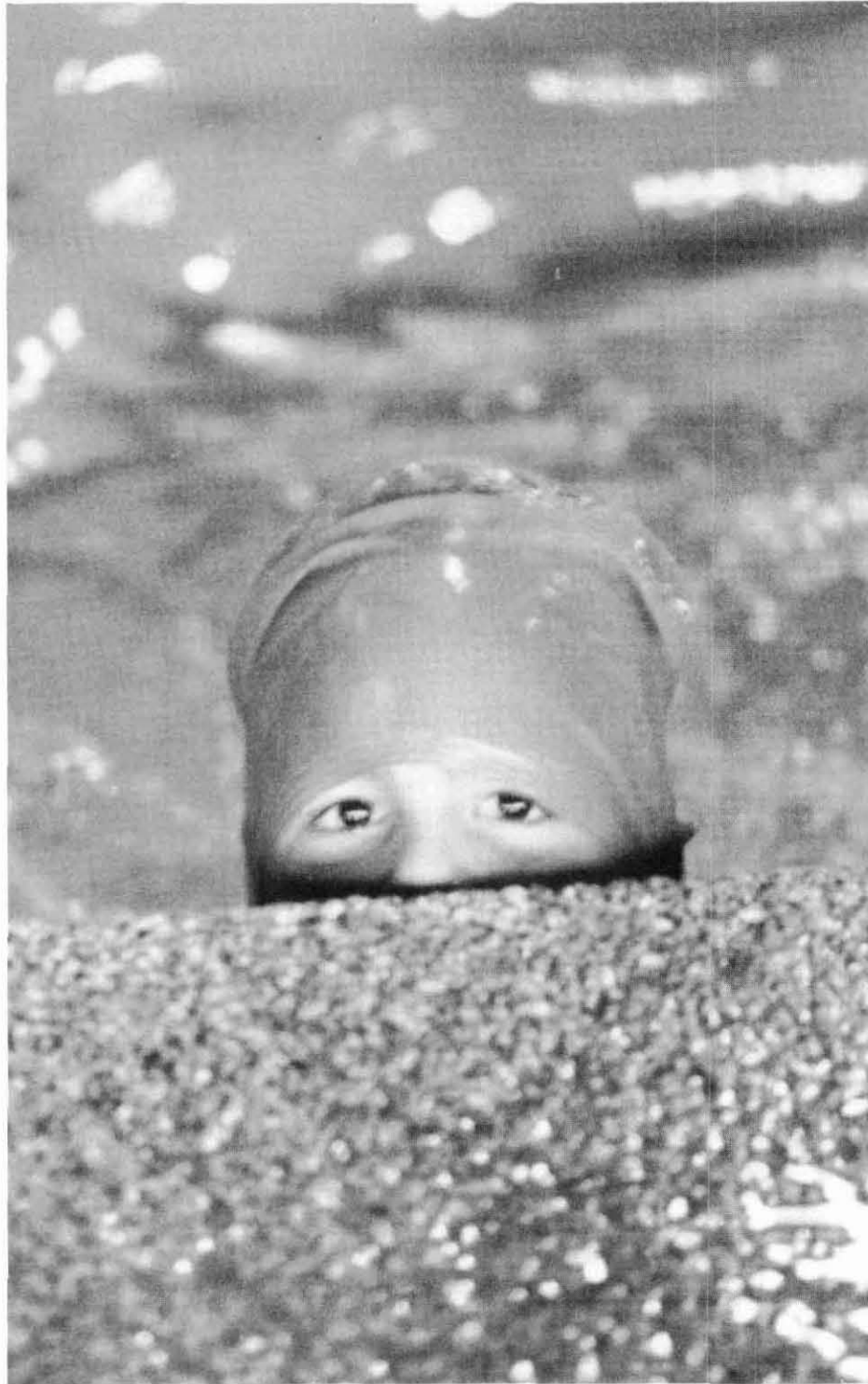
Aquestes qüestions són apassionants, però jo només puc suggerir la seva presència.

Diré només, de passada, que els infants no només són víctimes d'aquesta veritable explotació. Perquè en molts aspectes, aquests mitjans dirigeixen les vides d'uns paràsits que es nodreixen de les necessitats de la vida dels nens d'avui. No obstant això, mantic que el problema és encara pitjor per als adults. Quan s'acaba l'obra de teatre, comença la diversió. I el joc no forma part del món dels adults. Els infants en fan ús, d'aquells productes; hi tenen una relació activa. I saben com fer-los servir com a matèries primeres en la cultura del joc. La presència d'aquesta cultura és la condició essencial que fa que els infants puguin fer alguna cosa amb aquells productes. Per això, el fet que aquesta cultura del joc estigui cada cop més minada per les condicions de la vida moderna constitueix un problema. I en això no només hi tenen part la vida social, les condicions dels habitatges, la naturalesa de la família i la indústria cultural. També hi tenen a veure les institucions educatives, el lloc cada vegada més gran que ocupen en la vida dels infants, en la divisió dels infants en grups per edats, la seva orientació funcionalista envers el procés d'aprenentatge, etc. La cultura del joc és un món propi i es transmet sense tenir en compte els projectes i institucions dels adults. Aquesta cultura es transmet a través de xarxes informals d'una a una altra generació d'infants, dels més gran fins als més petits. I aquesta manera de transmetre la seva pròpia cultura es veu amenaçada en molts aspectes.

La manera d'entendre el joc i el seu significat s'han vist influenciats de manera important per les teories del desenvolupament. Al principi (al segle XVIII), el joc es considerava com un perill per a les veritables intencions que hi havia al darrere de l'educació dels infants. Es van prohibir els jocs i es van inventar les joguines com la primera forma de control. Més endavant, el segle XIX, els jocs van ser desenvolupats com si es tractés de mercaderies i van ser domesticats, per dir-ho d'alguna manera –els populars contes de fades en són un paral·lelisme–. I tot això amb l'objectiu d'utilitzar el joc com a instrument per a educar. En el nostre segle, el joc es considera com un estadi en el desenvolupament cognitiu, com un instrument per al desenvolupament de l'infant, com un estadi anterior al «pensar», com la manera com els nens aprenen, com a instrument que permet simular diferents aspectes de la personalitat en el desenvolupament lingüístic, cognitiu i motor. Certs jocs corresponen a certs grups d'edat i estadis del desenvolupament. I tots som molt conscients que els nens haurien de desenvolupar-se segons el pla establert. (Acostumem a ser massa exactes quan donem la seva edat; no diem que té 3 anys, sinó 3 anys i dos mesos.)

F.M.





infant i salut

ADAPTACIÓ DEL NEN EN EL MEDI AQUÀTIC. ACTIVITATS AQUÀTIQUES PRENATALS I POSTNATALS

JEAN JACQUES CHORRIN

¿Hem d'entendre una bona forma física o una bona salut?

Els organitzadors mundials de la salut consideren la salut no només com l'absència de la malaltia, sinó també com un estat complet de benestar físic i moral. Per la nostra banda, i en el camp que ens interessa –és a dir, les activitats aquàtiques del nen molt petit i les activitats prenatales i postnatales–, no retindrem més que una part de la definició: «assolir un estat complet de benestar físic i moral». Tot el que afavorirà l'evolució o el desenvolupament d'un individu amb l'objectiu d'obtenir un esperit sa en un cos sa participarà de la seva bona salut. A partir d'aquesta reflexió, podem plantejar una primera pregunta.

¿Com afavoreixen les nostres societats modernes el desenvolupament harmònic dels individus?

Es constata comunament que en el món occidental es dona prioritat a les activitats intel·lectuals, i que es descuiden les activitats físiques. Cadascun de nosaltres pot constatar en el seu entorn el predomini de les activitats de despertar sensorial en l'educació dels nens petits i la absència gairebé total de les demandes motrius.

Aquesta actitud, deguda essencialment a l'evolució dels nostres modes de vida, pot fer-nos témer que arribem a una disminució de la resistència física i de les capacitats físiques de les generacions futures, la qual cosa, per des-

comptat, ha de distingir-se de l'esperança de vida, que es basa en l'evolució de les condicions de vida i en les polítiques de salut que es duen a terme.

L'èxit econòmic i comercial de les activitats físiques, com ara el «jogging», el «fitness», l'«aeròbic», l'«aiguagim», mostren que en l'edat adulta existeix una presa de consciència del desequilibri existent i aquest fet es dona molt particularment en les classes socials més benestants.

Tanmateix, els medis mèdics estan dividits sobre l'interès de les pràctiques esportives. L'esport practicat a un alt nivell amb un mal seguiment mèdic o sense respecte a les regles de la fisiologia de l'adaptació a l'esforç poden presentar-se com a molt perilloses per a la salut. Això no obstant, el cos mèdic reconeix que l'home és un tot que fa convergir en el seu desenvolupament, en la seva evolució, necessitats d'activitats físiques i d'activitats intel·lectuals.

En aquest marc, ¿les activitats d'adaptació del nen petit al medi aquàtic –en el qual les activitats aquàtiques prenatales i postnatales com les que desenvolupem en el si de la FNNP–, aporten un plus al bon desenvolupament del nen i una millora de la seva salut en una faceta determinada?

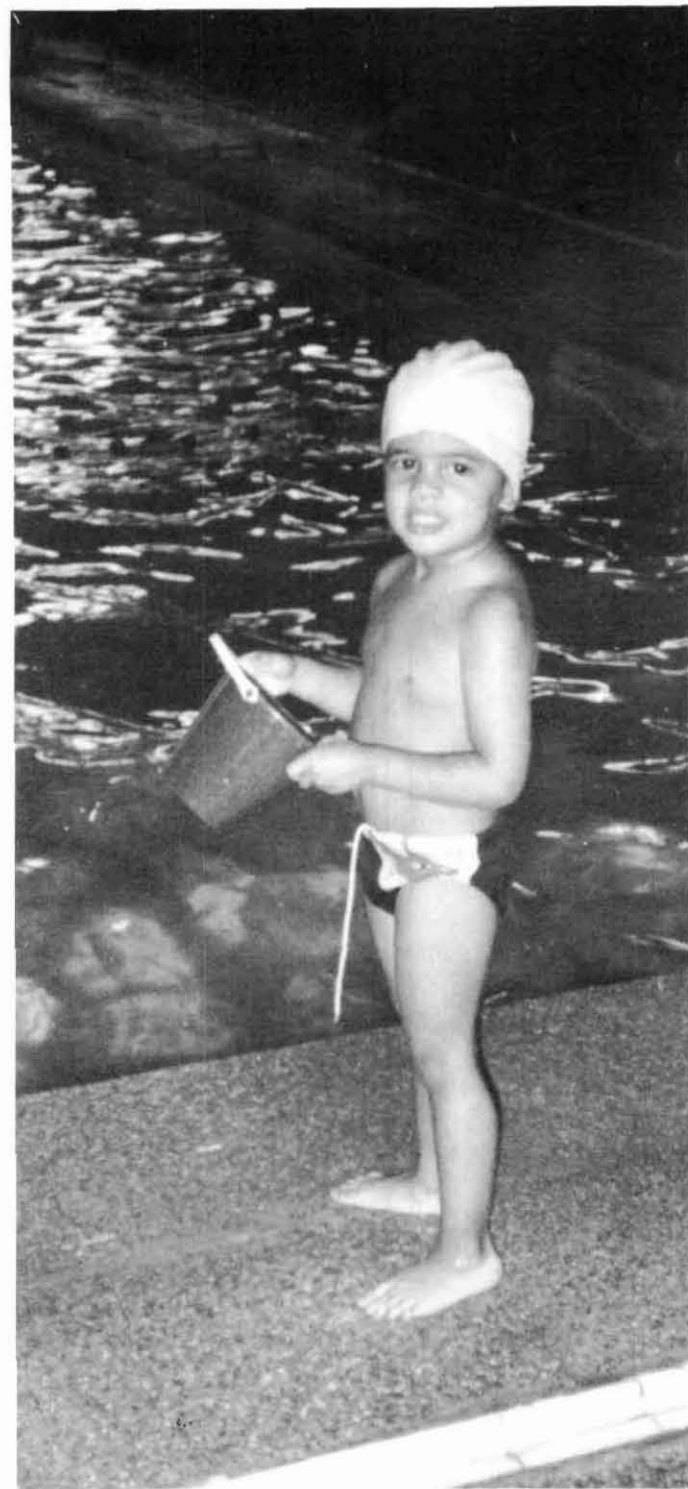
És tota una problemàtica a la qual ens esforçarem a respondre.

Des de l'origen d'aquesta activitat, els iniciadors, com Jacques Vallet o el Dr. Guy Azemar a França, han fet referència a la constatació que en països d'Àfrica, de la Polinèsia, en les regions dels estanys o vora del mar en què la població viu prop de grans extensions d'aigua, l'educació incideix més en el moviment i l'adaptació al medi aquàtic. En aquestes condicions, els nens adquireixen, mitjançant la simple habituació, una autonomia aquàtica que els permet desplaçar-se ràpidament per l'aigua i tenir ben aviat capacitats motrius importants.

A partir d'aquesta observació, podem fer tres preguntes:

- * ¿Pot existir l'adquisició d'una autonomia aquàtica sense l'ensenyament estructurat?
- * ¿Quines són les possibilitats d'aprenentatge només pel fet de trobar situacions experimentals?
- * ¿Quin valor, quina importància, s'ha de donar des de la primera edat a situacions de moviment en les quals el cos del bebè, del nen petit, sigui molt sol·licitat, al contrari de les nostres societats modernes, en les quals l'univers del bebè i del nen petit es limita al seu bressol o al reduït espai del seu parc de jocs?

El poc temps del qual disposen els pares després de la seva jornada de treball per ocupar-se dels seus nens, la necessària seguretat de l'entorn, comporta un confinament dels nens en situacions que permeten, és clar, despertar-los sensorialment gràcies a joguines multiformes, multicolors i ben concebudes;



però aquest desvetllament sensorial, fins i tot si és fonamental, no ha de descurar per aquest motiu el desvetllament corporal. Una obra excel·lent de Francis Campagne fa una reflexió sobre els papers de l'objecte en el desenvolupament del nen i el treball pedagògic. Recorda i mostra fins a quin punt aquesta situació de joc és rica, i que la situació «ell juga» no és una situació de repòs.

Jean Piaget, psicòleg suís ben conegut pels especialistes del nen i de l'ensenyament, ha mostrat en els seus treballs el lligam existent entre el desenvolupament motor i l'intel·lectual del nen. Permetent actuar el nen sobre el món que l'envolta deixem que adquireixi les bases indispensables per a l'estructuració del seu pensament. Per aquest motiu els especialistes de la infantesa insisteixen en la necessitat d'iniciar molt aviat els nens a les activitats motrius adaptades a les seves possibilitats intel·lectuals i al nivell del seu desenvolupament físic. El problema que persisteix és que qualsevol adult ha de saber adaptar-se a les possibilitats del nen i no voler adaptar el nen als seus desitjos de veure'l fer proeses.

Els especialistes en neurobiologia –com el Prof. Changeux o el Prof. T. N. Wiesel, premi Nobel de medicina el 1981– han evidenciat molt bé, de manera experimental en els animals, els mecanismes de maduració del cervell i la necessitat d'estímul específics, per tal que s'instal·lin les estructures neuronals que permetran l'adquisició de funcions vitals i indispensables, tals com la marxa, la visió, etc.

Recordem les experiències del Prof. T. N. Wiesel, que demostrà en el mico petit que, si se li posa un pegat en un ull des del seu naixement, i se'l manté tapat d'aquesta manera durant algunes setmanes, l'ull privat d'estímul lluminosos era afectat d'una ceguesa definitiva. L'experiència il·lustra, si encara fos necessari, aquests coneixements que accentuen la necessitat indispensable d'estímul sensorials per obtenir l'assentament, durant el desenvolupament del nen, de les estructures neuronals de base, que acabarà per especialitzar-se després d'alguns mesos i de diverses etapes de maduració.

Tanmateix, cal perfilar immediatament aquesta afirmació.

No es tracta, efectivament, de fer creure que tot i no importa què pot presentar-se en nom de la necessitat d'estimular els nens. S'han de denunciar totes les pràctiques que, per tal de seleccionar o millorar les espècies, troben en aquests coneixements científics un suport ideològic nefast per als interessos dels nens, perquè se'ls proposarien tècniques manipuladores o d'ensinistrament amb l'objectiu de seleccionar futurs campions o de crear superdotats.

L'objectiu que s'ha assolit no és aquest.

El que cal comprendre és la necessitat d'aconseguir un equilibri harmònic entre les diferents formes de desvetllar del nen. El desvetllament corporal

que realitzem en el quadre de les activitats aquàtiques s'orienta a reequilibrar una harmonia necessària entre el desvetllament sensorial, el desvetllament corporal, el desvetllament afectiu i social, el desvetllament del llenguatge, que tenen tots un paper per accomplir en el desenvolupament dels individus. És en aquest sentit que les activitats aquàtiques del nen petit poden participar en la millora de la seva salut.

Les nostres experiències amb els nens molt petits ens duen a insistir en el fet que l'adult ha de saber adaptar-se al nen i a les seves possibilitats. No podem aplicar als bebès els mètodes clàssics d'educació física en els quals reproduïm un gest, i com més el repetim més el perfeccionem. En el cas dels bebès, hem de prendre consciència de l'abast de les seves possibilitats.

Hem de saber estar atents, saber mirar, saber proposar-los situacions adaptades a les possibilitats del moment. Per evolucionar i progressar, el nen ha de ser actiu, i les situacions que preconitzem apunten al fet que el nen s'estimuli vivint situacions de joc com a resultat de la seva mateixa elecció, actuant sobre el medi més que suportant-lo. El medi aquàtic permet proposar als nens unes possibilitats de joc molt variades i, com a conseqüència, és una font d'estímul molt diversos: sorolls, consistències, olors, dimensions, sensacions noves de fluïdesa, de flotació, nocions d'espai comparables a la ingravidesa. La piscina ofereix moltíssimes possibilitats per tal que el nen exerceixi aquests sentits.

La nostra honestat ens obliga a observar que aquestes sensacions poden ser percebudes en altres llocs que no siguin la piscina, com a casa o a l'escola, però el desenvolupament del nen es qüestió de molt de temps. Permetre-li «vivenciar» experiències motrius originals d'una envergadura més gran que les que li són accessibles en el seu univers familiar és, sens dubte, útil al desenvolupament de la seva motricitat. Pensem que els progressos de les ciències, especialment de la neurobiologia, confirmaran d'una manera més científica, més quantificable, el que avui afirmem empíricament.

Hem dit que la salut del nen no és únicament la seva motricitat; és, en l'àmbit familiar, l'interès i l'afecte dels pares. Dur els pares a la piscina per passar una o dues hores a la setmana jugant amb els fills pot semblar als observadors seriosos que és una aportació tan insignificant com una gota d'aigua en l'oceà; doncs bé, res més llunyà de la realitat. En aquesta aportació hi ha un acte important d'amor i d'interès; és un moment privilegiat i únic que comporta que els pares juguin i s'ocupin totalment del seu fill, no repartir-lo amb les tasques de la casa –cuina, telèfon, preocupacions professionals–, sinó ésser allí, per a ells, totalment disponible en una comunicació total pares-fill. Aquest interès que dediquem al fill, aquest reconeixement, aquesta comunicació a través del joc afavoreix la construcció de la família i, gràcies a ella, aquesta noció de bona salut.

Investigadors com el Dr. Guy Azemar o el Prof. Jean Lecamus s'han interessat

amb molta cura en les interaccions del nen petit amb la seva mare i el seu pare en el medi aquàtic. Han distingit, d'aquesta manera, diverses categories de comportament (comportaments qualificats d'hiperprotector, manipulador, facilitador, fluctuant, indiferent, inactiu) i d'actituds dels pares (actituds d'expectativa, activa, iniciativa, manipuladora, autoritària, sobreprotectora). Han mostrat també que en la nostra activitat el comportament del nen no era idèntic fossin qui fossin els pares. El seu estudi també posa en dubte models teòrics de la relació pares-fill, com els de Freud, Winnicot, Lacan; però aquest és un objectiu molt complex i us remeto a les seves obres si el tema us interessa.

Sense entrar en el detall dels casos mèdics, i recordant que per a nosaltres aquesta activitat és abans que res una activitat d'animació i de distensió, podem dir que per a un observador metge o per a un psicòleg, aquestes sessions són una ocasió per constatar clarament les dificultats relacionals en el si de la família. Els pares que no saben jugar amb els seus fills, els que projecten les seves inquietuds, les seves angoixes en ells o en el seu paper d'educador són més nombrosos que no ens pensem. Desdramatitzar la relació pares-fill mitjançant situacions de joc permet el retrobament amb altres pares, és una participació certament modesta, però útil per a la bona salut de la família.

El destí del nen és viure i integrar-se en la societat. Les nostres activitats proposen, des de la primera infància, una socialització. Aquesta és una etapa indispensable que permet al nen construir la seva identitat pròpia i de descobrir els altres i el món que l'envolta. N'hi ha prou de mirar els intercanvis entre els nens a les catifes, els intercanvis d'objectes, tocar i descobrir el seu cos i el cos de l'altre, un cúmul d'actes simples que es donen i que participen de l'ajut del nen per construir les referències del seu entorn.

Més essencial, més específic de la nostra activitat, és la trobada amb l'aigua. La por a l'aigua és, paradoxalment, una motivació freqüent dels pares per participar en les nostres activitats. Existeix un gran nombre de persones que desitgen que el seu fill no sigui com ells, inhibits per la seva por al medi aquàtic. En aquest marc de referència, el nostre treball és important; primerament hem de fer canviar d'idea els pares que vénen amb aquesta motivació. Sovint succeeix que no s'adonen d'aquest estat, i no és fins que, constatant les dificultats que tenen amb els seus fills, la seva rigidesa, els seus pànics o les pors dels nens, ens decidim a abordar la qüestió. És molt interessant no oblidar que el rebuig a l'aigua o a les dificultats del nen amb el medi aquàtic poden ser deguts a l'angoixa dels pares.

J.J.CH.

Fragment de la ponència presentada al 2n. Congrés d'activitats aquàtiques.





el conte

«QÜENTOS» DE XERRAIRE ELS NUVIS DEL SEGON PIS

ROSER ROS I VILANOVA

—«Buenes»; torno a ser jo, em recorden? Doncs és que amb la meua mena de manera de ser així xerraire, pimpolaire, de la gorra bigorraire, voldria explicar-los, si m'ho permeten, allò que els va succeir als nuvis del segon pis, pimpoladís, de la gorra bigorrís.

La primera vegada que varen venir deien que havien llegit al diari, pimpoladari, de la gorra bigorrari que allí, a la nostra escala hi havia un pis buit, pimpoladuit, de la gorra bigorruit. I jo els vaig contestar que sí senyors i agafant les claus, pimpoladaus, de la gorra bigorraus, els vaig fer pujar amb mi per tal d'ensenyar-los-el, a veure si els feia patxoca, pimpoladoca, de la gorra bigorroca. Eren molt joves, i semblava que s'estimaven molt, ells. I com que eren una oreneta i un pinsà, vaig pensar que si es quedaven amb el pis tot seguit aniria a informar a la formiga, aquella a qui ja no dic pimpoladiga ni tot allò, sinó que li dic as perquè, realment, ho és un as, pimpoladàs, de la gorra bigorràs... Doncs això, vaig pensar que l'aniria a veure per dir-li el que feia el fet del segon pis.

Com que

L'oreneta i el pinsà
se'n volien maridar

de seguida els va semblar bé aquell pis de la segona planta, pimpoladanta, de la gorra bigorranta. Pobra canalla!

En volien fer unes bodes,
no tenien pa ni vi.

Però ells no es van tallar ni un pèl, pimpoladel, de la gorra bigorrel.

El dia que es van casar
no tenien per menjar.

El pinsà deia rient:

—Sense pa com ho farem?

Veuen passar una morena
que en portava un pa de Viena.

I ells que sí, que la conviden a pujar.

—De pa, rai, ja en tenim prou,
mes, de vi, com ho farem?

Ja en veuen passar un senyor
carregat amb un porró.

I ells que sí, que el conviden a pujar.

—De vi, rai, ja en tenim prou,
i de tall, com ho farem?

Ja en veuen venir un xiquet
que en portava un bon fuet.

I ells que sí, que el conviden a pujar.

*—De tall, rai bé, en tenim prou,
per música com ho farem?
Veuen venir un soldat
amb un timbal al costat.*

I ells que sí, que el conviden a pujar.

Fins aquí tot anava bé. És clar que cada vegada hi havia més soroll al pis, cosa que jo, de mena xerraire, pimpoladaire, de la gorra bigorraire com sóc, vaig notar tan bé com els veïns, pimpoladins, de la gorra bigorrins. Però aquell pinsà encara volia més coses; es veu que aquell paio, pimpoladaio, de la gorra bigorraio volia que tots ens recordéssim de la seva boda... I renoi! ho va ben aconseguir!

*—De música també en tenim prou,
de balladors si en tindrem?*

*—Sí! —diu un poll saltant la biga
fent parella amb la formiga.*

*I de la música al compàs
n'han ballat un contrapàs.*

*I de tant saltar i ballar
el sostre es va ensorrar.*

*Cap d'ells no va prendre mal
però el poll va anar a l'hospital.*

I tant i tant se'n va parlar d'aquella boda, pimpolada, de la gorra bigorroda, i de tot el que s'hi va arribar a menjar i beure i tocar i ballar, que fins i tot se'n va fer una cançó. I quan la varen tenir ben escrita i ben apresada, l'oreneta i el pinsà en varen regalar una còpia a cadascun dels veïns de l'escala pimpoladala, de la gorra bigorrada. I cada any, per celebrar l'aniversari del seu casori, pimpoladori, de la gorra bigorrori conviden tots els veïns i mentre cantem la cançó, que a mi, tot i ser xerraire, pimpoladaire, de la gorra bigorraire, també em conviden perquè diuen l'oreneta i el pinsà que sort de mi que els vaig ensenyar el pis... Doncs això, mengem i bevem, i toquem i ballem que jo penso, ai, senyor, que no es torni a ensorrar el sostre, pimpoladostre, de la gorra bigorrostre, que llavors sí que la faríem bona, pimpoladona, de la gorra bigorrona!

NOTA: Les males llengües continuen negant-se a donar crèdit a res del que surti de la boca d'algú que es declara xerraire, pimpolaraire, de la gorra bigorraire i que aquí hi ha molt de «qüento». O, si no, diuen, vegeu com ara mateix, per explicar això de s'ha inspirat en la cançó de «L'oreneta i el pinsà».

*I el que és jo,
no dic ni sí, ni no*



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®

informacions



Llibres a mans dels infants

KITAMURA, Satashi:

CUANDO LOS BORREGOS NO PUEDEN DORMIR

Un libro de contar

Madrid, Altea, 1986

Què és el que passa quan no podem dormir? Doncs..., que comptem bens.

¿Hem pensat mai, però, si els bens tenen problemes per dormir? Doncs, jo en sé d'un, que sí que es va trobar en una situació així de galdosa.

Una noche, un borrego llamado Madejo no se podía dormir. «Voy a ir a dar un paseo», se dijo, y salió a caminar sin rumbo fijo por la pradera.

I és clar, pel camí es troba una colla de..., veurà sortir els... I per tal de no oblidar la colla de..., ni els..., ni cap de les coses que veu i que li passen, el nostre be va i les dibuixa una a una. I tot això, perquè no podia dormir.

I què fem quan un nen no pot dormir? Doncs, davant la impossibilitat de dur-lo a fer un tomb o de convidar-lo que el vagi a fer tot solet, hi ha la possibilitat de compartir plegats el passeig i les aventures que corre aquell be que, com ell, no podia dormir i va anar a fer un tomb. I, igual que l'animaló en qüestió, podem convidar-lo a dibuixar tot allò que li ha anat passant mentre no podia dormir. Només que en el cas de l'infant, això és millor fer-ho l'endemà.

Vet aquí un llibre ben il·lustrat i ben explicat. De fet, això ja ens ho podem imaginar només de veure el dibuix de la portada i, a més a més, hi ha el subtítol: un llibre de contar, que, ben mirat, podria ser també un llibre de comptar.

Quan no podem dormir, de vegades comptem, de vegades contem. Contes.

Tantàgora



GENERALITAT DE CATALUNYA

SI NO DIEM RES VOLEM DIR QUE SÍ

Aquesta és la llista de coses en què, si l'administració de la Generalitat no li respon en el termini establert, vostè pot entendre que li ha dit que sí. D'això se'n diu **silenci administratiu positiu**. La Generalitat de Catalunya va determinar, ja

l'any 1991, més de cent supòsits en els quals la petició quedava aprovada si no obtenia resposta en el termini establert. **Aquests terminis seran modificats en breu** per adequar-los a la llei 30/92, que regula el procediment administratiu.

Decret 100/1991 i normes subsegüents

Acadèmies	Contractes d'integració	Mutualitats
Estatuts (3 mesos)	Registre (1 mes)	Registre (6 mesos)
Administració local	Cooperatives	Neteja de cereals
Operacions d'endeutament dels ens locals (6 mesos)	Ratificació d'alts càrrecs de cooperatives de crèdit i caixes rurals (2 mesos)	Permisos (6 mesos)
Atorgament d'aval per part de les entitats locals (6 mesos)	Auditories anuals de les cooperatives amb secció de crèdit (2 mesos)	Pesca
Agrupacions de Defensa Vegetal	Autoritzacions relatives a cooperatives de crèdit i caixes rurals (6 mesos)	Llicències i permisos per a la pesca fluvial (6 mesos)
Estatuts i inscripció (6 mesos)	Qualificacions de les inversions de cooperatives de crèdit i caixes rurals (6 mesos)	Extracció de corall (6 mesos)
Alimentació	Autorització per superar el límit d'inversió de recursos de la secció de crèdit en immobilitat de la cooperativa (6 mesos)	Llicències de mariscador (6 mesos)
Higiene i control alimentaris (6 mesos)	Qualificacions i inscripcions (6 mesos)	Plaguicides
Atorgament i inscripció de la marca Q (6 mesos)	Empreses àudio-visuals	Registre (30 dies naturals)
Utilització de la marca Q (6 mesos)	Registre (6 mesos)	Preus
Empresa artesanal alimentària (6 mesos)	Empreses editorials	Subjectes a règim de preus autoritzats (3 mesos)
Inscripció dels mercats en origen (6 mesos)	Registre (6 mesos)	Subjectes a règim de comunicació (1 mes)
Almàsseres (6 mesos)	Empreses familiars agràries	Productes zoonosanitaris
Alumnes	Registre (6 mesos)	Registre dels establiments que en distribueixen o en comercialitzen (6 mesos)
Registre d'associacions d'alumnes (2 mesos)	Empreses fonogràfiques	Protecció dels animals
Registre d'associacions de pares d'alumnes (2 mesos)	Registre (6 mesos)	Dissecció d'animals morts o ferits (6 mesos)
Antenes col·lectives	Empreses periodístiques i agències informatives	Registre de nuclis zoològics (6 mesos)
Projectes (6 mesos)	Registre (6 mesos)	Associacions de protecció i defensa dels animals (6 mesos)
Aprofitaments forestals	Entitats d'assegurança lliure d'assistència mèdica-farmacèutica	Registre de tallers taxidermistes (6 mesos)
Aprofitaments forestals i tallades arreu (6 mesos)	Creació, supressió i d'altres modificacions (6 mesos)	Competicions de tir al colom (6 mesos)
Arrendaments rústics	Registre d'entitats d'assegurança lliure (3 mesos)	Protecció civil
Registre especial (6 mesos)	Equipaments comercials	Plans municipals (3 mesos)
Artesania	Informes de les comissions territorials (2 mesos)	Proves automobilístiques i motociclistes
Empresa artesana (6 mesos)	Prorroga de la vigència dels informes (2 mesos)	Autorització per la realització de proves (6 mesos)
Caça	Establiments sanitaris assistencials	Publicitat
Declaració i reconeixement d'àrees de caça (6 mesos)	Autorització final d'obertura i funcionament (6 mesos)	Registre d'empreses i activitats publicitàries (6 mesos)
Xarxes amb finalitats científiques, previstes a la Llei de protecció dels animals (6 mesos)	Fires	Ramaderia
Caixes d'estalvis	Registre (6 mesos)	Registre d'explotacions ramaderes (6 mesos)
Autorització de determinades inversions amb alts càrrecs (15 dies)	Estatuts (6 mesos)	Qualificació sanitària d'explotacions porcínes (6 mesos)
Projectes i pressupostos de publicitat (6 mesos)	Pressupostos i plans de promoció (2 mesos)	Certàmens ramaders (6 mesos)
Determinació i distribució de l'excedent líquid i pressupost d'obra social (6 mesos)	Funció Pública	Serveis aplicatius d'inseminació artificial i dipòsits de recepció de dosis seminals (6 mesos)
Obertura de noves oficines per les caixes sotmeses a règim d'autorització (6 mesos)	Excedència automàtica	Serveis socials
Aprovació de la fundació d'una caixa d'estalvis (6 mesos)	Obtenció (1 mes)	Inscripció d'entitats de promoció d'activitats, no titulars de serveis o establiments (6 mesos)
Absorcions i fusions de les caixes d'estalvis (6 mesos)	Excedència voluntària	Homologació d'inscripcions practicades en altres registres públics (6 mesos)
Dissolució i liquidació voluntària (6 mesos)	Per tenir cura d'un fill (1 mes)	Inscripció al registre d'entitats, serveis i establiments socials (6 mesos)
Estatuts i reglaments reguladors del sistema d'eleccions (6 mesos)	Llicències	Activitats de recaptació (30 dies)
Estatuts de la Federació Catalana de caixes d'estalvis (6 mesos)	Per raó de matrimoni o embaràs (1 mes)	Teatre
Entitats de caràcter cultural, científic, benèfic, econòmic o professional representades a l'assemblea general (6 mesos)	Permisos	Registre (6 mesos)
Canvi de domicili central (6 mesos)	Trasllat domicili (5 dies)	Tofonaires
Cambres Oficials	Exàmens finals (5 dies)	Llicències (6 mesos)
Règim de comptabilitat	Deures inexcusables (5 dies)	Transport d'aigua
Autorització transferències entre capítols (15 dies)	Matrimoni d'un fill o familiar dins el segon grau (5 dies)	Contenidors, tancs i cisternes mòbils destinats al transport d'aigua (6 mesos)
Aprovació pressupostos ordinaris i extraordinaris (1 mes)	Absència d'una hora diària de treball per atendre un fill de menys de 9 mesos (1 mes)	Transport de viatgers
Aprovació liquidacions pressupostos ordinaris (3 mesos)	Per raó de guarda legal (1 mes)	Caràcter linal
Centres d'ensenyament	Serveis especials	Millora dels horaris (30 dies)
Activitats complementàries en centres privats d'ensenyament a distància (15 dies)	Funcionari al servei d'organitzacions internacionals o supranacionals (1 mes)	Millora dels trajectes (30 dies)
Cinema i material àudio-visual	Càrrecs polítics a la Generalitat de Catalunya, al Govern de l'Estat o en altres Comunitats Autònomes (1 mes)	Vehicles adscrits als serveis regulars (30 dies)
Registre d'empreses cinematogràfiques (6 mesos)	Òrgans constitucionals o d'altres òrgans d'elecció dels quals correspon a les cambres (1 mes)	Caràcter zonal
Classificació de sala d'art i assaig (6 mesos)	Titulars senadors o membres del Parlament de Catalunya (1 mes)	Non recorregut o la substitució total o parcial de l'existent (30 dies)
Classificació de sales X (6 mesos)		Modificació de l'horari, dies de circulació, nombre d'expedicions i noves expedicions parcials (30 dies)
Impressió de bitllets d'entrada (6 mesos)		Transports turístics (1 mes)
Llicències de doblatge (6 mesos)		Transport marítim

Curs d'Instructors de Massatge Infantil

Els dies 6, 7, 8 i 9 de novembre del 1992, l'Associació Internacional d'Instructors de Massatge Infantil (IAIMI) va impartir el primer curs a Espanya per formar Instructors. El curs el va donar Inger Hartelius, de Dinamarca, que va passar la formació d'Instructora i Instructora Educadora, a l'escola de Vimala Schneider, als EUA.

Esperem que això sigui tant sols el primer pas per estendre, també en el nostre país, l'ensenyament del massatge als infants, i poder-lo aplicar en les diferents modalitats de treball i aspectes de la vida en els quals els adults es relacionen directament amb els infants. D'aquesta manera podrem contribuir a fomentar la pràctica del massatge infantil, un dels camins que ajuden a fer possible un món millor.

L'IAIMI va ser fundada als EUA l'any 1981 per Vimala Schneider, autora del llibre *Masaje Infantil, guía práctica para la madre y el padre*.

L'any 1973, Vimala treballava a l'Índia en un hospici. En la darrera setmana de ser allà va agafar la malària, -Mentre desvariejava per la febre -diu Vimala- les dones del veïnat donaven massatge al meu cos i em cantaven tot fent torns, fins que la febre va cedir. Mai no podré oblidar la sensació de les seves mans i els seus cors tocant-me.»

Quan Vimala veia les mares a l'Índia assegudes, moltes vegades en mig de la brutícia, fent massatge i cantant als seus fills amorosament, pensava que allò valia molt més en la vida que el benestar material. «Tot i tenint tan poc -diu- aquelles mares podien oferir als seus fills aquell regal d'amor i seguretat, un regal que podria ajudar els infants a convertir-se en éssers humans bondadosos.»

En tornar al seu país, Vimala va cercar i reunir confirmacions científiques que avalessin tot el que ella intuïa que podia esdevenir pel fet de fer massatge als infants, i més tard va confeccionar un programa per ensenyar aquest massatge, el qual inclouïa tècnica, teoria i filosofia del massatge infantil. Més endavant (1981) va fundar l'Associació d'Instructors de Massatge Infantil. L'any 1986, gent de Dinamarca es va unir al grup i l'Associació es va fer internacional.

Seguidament es van formar Instructors a Suècia i, poc després, aquests dos països van legalitzar les seves associacions, com a branques o filials de la internacional.

L'any 1992, Itàlia va formar també associació i, després del curs a Barcelona, estem preparats per formar l'Associació Espanyola d'Instructors de Massatge Infantil (AEIMI). L'objectiu de l'Associació Internacional i el de totes les seves filials, és *donar a conèixer el nodriment per mitjà del tacte i la comunicació, a través de cursos, educació i recerques, de manera que els pares, els educadors i els infants siguin estimats, valorats i acceptats arreu del món.*

Creiem en el suport als pares perquè puguin estar més a prop dels seus fills. Creiem que els infants són éssers humans conscients, que es mereixen tendresa, amor i que se'ls escolti amb el cor. Creiem que cada pare i mare, independentment de la seva filosofia personal, i cada infant, sense tenir en compte el seu naixement o posició social, hauria de tenir l'oportunitat d'experimentar durant tota la seva vida els beneficis de l'amor, la salut i la seguretat que esdevenen dels primers contactes.

Els dies 19, 20, 21 i 22 de març s'impartirà un nou curs. Per a més informació dirigiu-vos a Mercè Simon, tel. (93) 415 09 99.

Aprentatge

HUGUET, T. i BASSEDAS, E.: «Jugar, crecer y aprender en la Etapa de la Educación Infantil», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 7, octubre 1992, p. 30-36.

CARRILLO, I. i LÓPEZ, S.: «Habilitats socials en la infància», *Guix*, núm. 180, octubre 1992, p. 9-14.

VOLPATI, A.: «La dimensione creativa del gioco in Freud, Piaget e Winnicott», *Scuola Materna*, núm. 3, setembre 1992, p. 17-18.

Didàctica

BELLONI, C. i TINTI, M.: «Didattica... nell'acqua», *Infanzia*, núm. 2, octubre 1992, p. 43-44.

Educació

DÍEZ, M. C.: «¡Música, maestro!», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 207, octubre 1992, p. 26-28.

VIDAL, M.: «La Música en la Educación Infantil», *Comunidad Educativa*, núm. 199, setembre-octubre 1992, p. 9-14.

CÓROCOLES, M. V.: «Sombras navideñas», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 208, novembre 1992, p. 42-44.

Educació especial

JUÁREZ, A.: «El acceso a la comunicación y el lenguaje en el niño deficiente auditivo», *Revista de logopedia, foniatria y audiológia*, núm. 2, juny 1992, p. 68-75.

Lectura i escriptura

RODRÍGUEZ, M. C.: «Leer y escribir», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 208, novembre 1992, p. 38-41.

Llengua

GRANEN, G. i MAESO, N.: «El racó de llengua en una aula de 5 anys», *Guix*, núm. 176, juny 1992, p. 43-48.

FERNÁNDEZ, M. P.: «Interacción social y comunicación preverbal en bebés», *Revista de logopedia, foniatria y audiológia*, núm. 1, març 1992, p. 10-18.

Matemàtiques

BERNOUSSI, M.: «Les premières acquisitions numériques chez l'enfant. L'apport de la Psychologie Cognitive», *Psychologie et Education*, núm. 10, setembre-octubre 1992, p. 55-70.

Pedagogia

DE PABLO, P.: «La adecuación de objetivos en Educación Infantil», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 8, novembre 1992, p. 51-56.

AUTORS DIVERSOS: Monogràfic: «Innovar a l'Escola Infantil», *Guix*, núm. 181, novembre 1992, p. 5-33.

FIGUERAS, C.: «Educació infantil i currículum», *Perspectiva Escolar*, núm. 168, octubre 1992, p. 59-64.

Plàstica

CENTIONI, R. i RAPARELLI, M. G.: «Gesti... Tracce... Colori... Sens-azoni», *Bambini*, núm. 9, novembre 1992, p. 32-37.

Psicopedagogia

FREDIANI, P.: «L'inserimento collettivo», *Bambini*, núm. 7, setembre 1992, p. 28-31.

Societat

MARTÍNEZ, M. C. i VERA, J.: «Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimilación y la integración», *Educación y Sociedad*, núm. 10, 3r. trimestre 1992, p. 23-33.



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01

Fax 415 36 80 08008 Barcelona

Butlleta de subscripció

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

Adreça
<input type="text"/>

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

Telèfon
<input type="text"/>

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

Import: 3.650,- ptes. (Iva inclòs)

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

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

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

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

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

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

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

(Firma)

biblioteca



GONI GRANDMONTAGNE, A.: **La Educación Social. Un reto para la escuela.** Barcelona. Graó, 1992.

Parlar d'educació social en el marc de l'educació infantil no és una cosa nova; socialitzar el nen ha estat un objectiu present en programes i models d'educació de fa temps, tot i que no se li ha donat tant de valor en etapes posteriors. Això no obstant, des de fa poc temps l'educació social està aconseguint un reconeixement més gran i s'ha convertit en una finalitat explícita en la nova Llei d'Educació. El propòsit del llibre és oferir a l'educador les eines que li permetin escollir entre les diferents estratègies educatives per a la modificació de la conducta social. Però abans d'arribar a aquest punt, l'autor fa una revisió de les diferents teories explicatives del comportament social per tal de remarcar el paper actiu del nen en la seva interrelació amb l'entorn; és a partir d'aquesta interrelació com anirà construint la comprensió de la seva realitat social.



FUNDACION SANTILLANA: **La Educación Infantil, una promesa de futuro.** Madrid. Fundación Santillana, 1992.

La Fundación Santillana ha publicat els treballs de la VI Setmana Monogràfica sobre Educació Infantil. Les diferents ponències queden agrupades sota cinc blocs que tracten diferents aspectes de l'Educació Infantil.

Aquest recull de ponències posa de manifest que les jornades van reunir especialistes de gran qualitat tant de Catalunya com de la resta de l'estat i d'altres països, i van contribuir a clarificar i reflexionar sobre el paper de la família, els adults, els mitjans de comunicació, els poders públics, organitzacions civils... en la generalització de l'Educació Infantil. S'incideix en la idea que l'Educació Infantil és un instrument imprescindible per al desenvolupament individual de tots els que d'alguna manera hi estan relacionats. Quasi bé totes les ponències es fan ressò de la necessitat de serveis dedicats a 0-3, com també d'espais de trobada i experiències flexibles on nens i adults puguin establir lligams més rics.

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

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

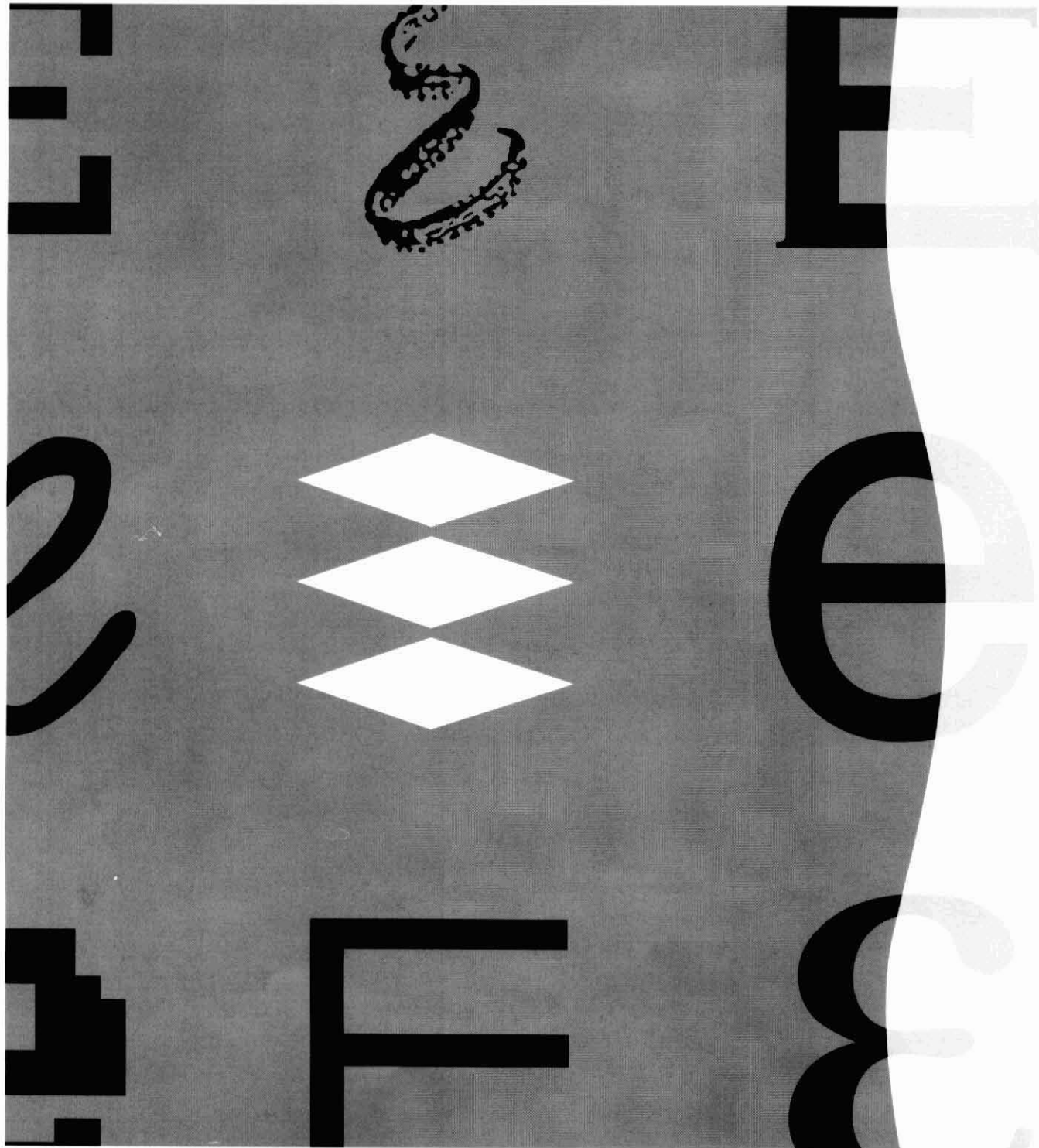
Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.

Pintura mural per a Joaquim Comis. Gentilesa de la Fundació Miró de Barcelona.

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

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

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



Saló de l'Ensenyament

19 al 24 d'abril 1993

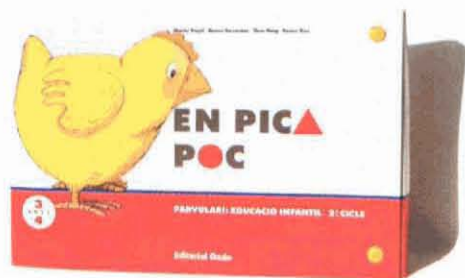
Fira de Barcelona



Generalitat de Catalunya
**Departament
d'Ensenyament**

EDUCACIÓ INFANTIL: PARVULARI

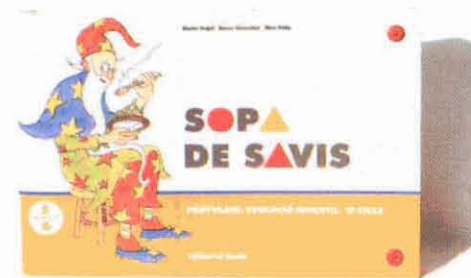
Per començar amb bon peu



3
ANYS
4



4
ANYS
5



5
ANYS
6

QUADERNS DE TREBALL

*En Pica Poc
Llibre del mestre*

QUADERNS DE TREBALL

*Quina Colla!
Llibre del mestre*

QUADERNS DE TREBALL

*Sopa de Savis
Llibre del mestre*

RACONS: Per acompanyar l'acció educativa amb materials que l'ajudin i la facin possible.

MATERIAL D'AULA: Per a facilitar l'equipament de la classe i crear un ambient afectiu entre els infants i els mestres.

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