

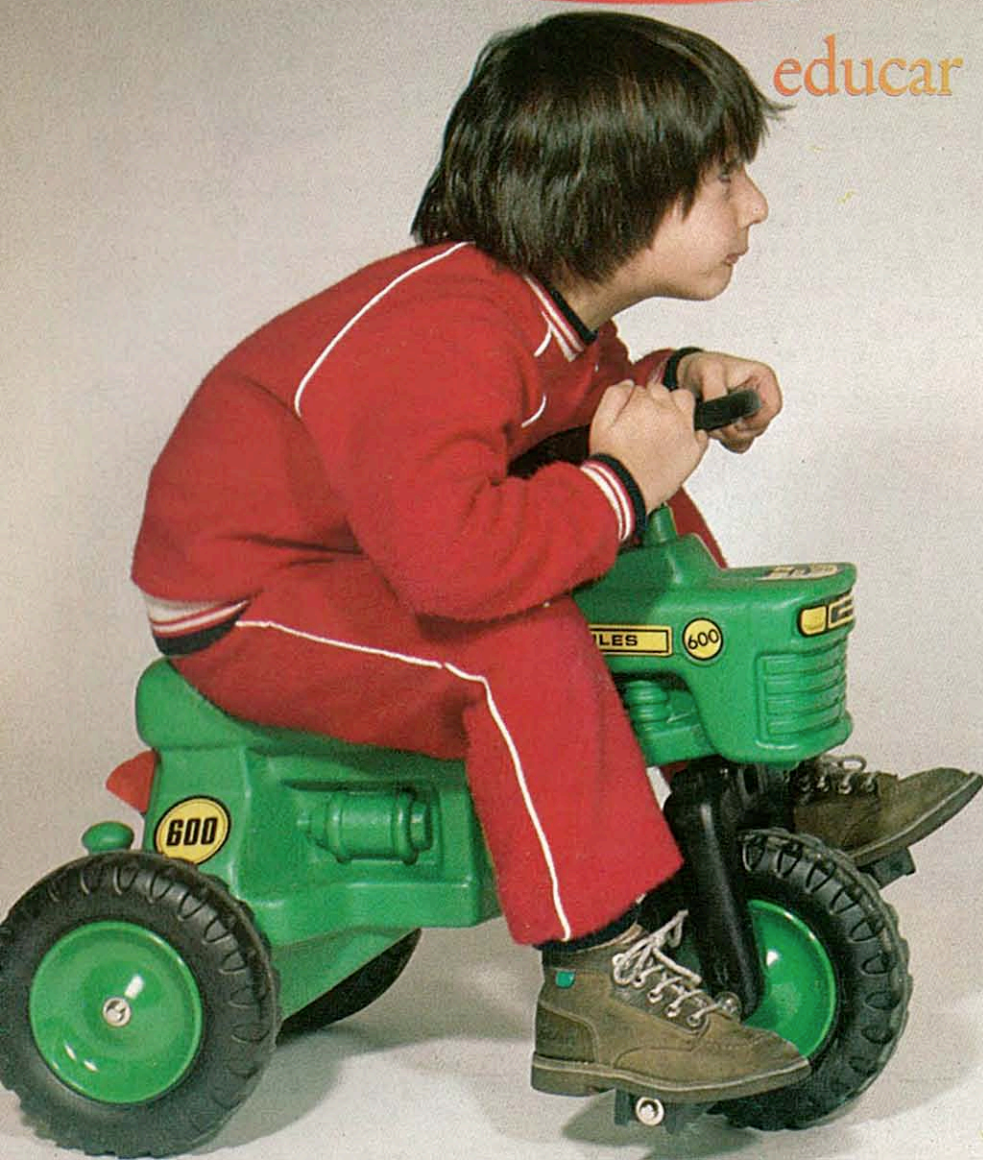
REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

6

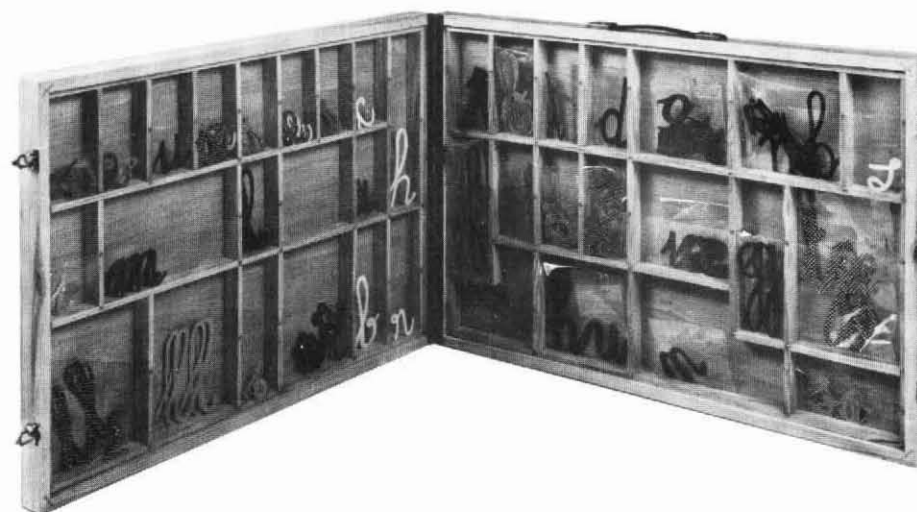
maig/juny 1982



MATERIAL DE CLASSE COMPLEMENTARI DE «LA CLAU» DE ROSA SENSAT.

LES LLETRES

- *Les lletres Montessori de compondre adaptades a la llengua catalana i col·locades dins d'una caixa.*
- *Una caixa amb 39 compartiments.*
- *Un compartiment per a cada so de la llengua catalana i cinc compartiments per a les grafies més dificultoses.*
- *Cada compartiment en el lloc que li pertoca en la boca i el pensament del nen:*
 - *la filera de les vocals tòniques*
 - *la filera de les vocals àtones*
 - *la filera dels sons líquids*
 - *la filera dels sons oclusius*
 - *la filera dels sons fricatus*
 - *la columna dels sons labials*
 - *la columna dels sons dentals*
 - *la columna dels sons palatals i velars*
 - *la columna de les lletres mudes més freqüents*
 - *la columna de les mudes i les dificultoses menys freqüents*
- *Els colors plans indiquen seguretat en l'ús de les lletres*
- *Els colors tacats indiquen cautela*



CADA ANY...

Cada any aquestes darreres setmanes del curs els mestres rebem el programa d'Escola d'Estiu. L'obrim i el mirem en uns moments que un cert cansament de final de trimestre ens invadeix, juntament amb una certíssima recança dels nens que ja no tindrem el curs que ve. Els mirem a ells també i ens adonem de com s'han fet grans, i la mica de rau rau de si ho haurem fet prou bé, i el molt d'afecte de què ara quedarem orfes, nosaltres, els mestres.

Deu ser perquè no sols mirem el programa d'Escola d'Estiu sinó que també mirem els nens, i trobem algunes de les qüestions que ells tàcitament ens plantejaren, insinuades en les ratlles del programa, que oblidem el cansament i, apa, a fer cua per matricular-se tot acabant de triar els cursos.

Aquest és un gest que cada any repeteixen o deixen de fer milers de mestres amb els sentiments de fons que hem dit, i altres sentiments encontrats en la superfície: *Vols dir que hi ha res de nou en aquest programa...? Aquí potser em donaran solució concreta a aquell problema... No, aquest no, que serà massa «rotllo»... Sí, aquest sí, que diu que és d'experiències...*

Però al cap i a la fi l'Escola d'Estiu guanya i continua perquè aquestes dues setmanes de Pedagogia sense nens ens ajuden a recordar i a pensar millor en l'educació dels nens, els que ens han deixat, els que trobarem, tots els nens. I ens ajuden a redescobrir, per damunt de les petites incidències del curs, el gran valor formatiu de tenir companys a prop i lluny.

Si això és l'Escola d'Estiu per a tots els mestres, això i molt més és per als mestres que eduquem 0-6, mestres que no hem tingut una formació prèvia adequada a l'educació d'aquestes dues meravelloses unitats de vida que són el 0-3 i el 3-6. A nosaltres ens toca anar planificant la nostra pròpia formació damunt el treball i l'estudi, i les trobades del curs i amb la Trobada-Festa Major de l'Escola d'Estiu. I encara més ens pertoca planificar-lo en equip, equip d'escola, equip de moviment de mestres que dóna i rep a l'Escola d'Estiu.

I si tot això és l'Escola d'Estiu per als mestres que eduquem 0-6, molt més ho és ara que veiem com, d'una banda, la concepció del Parvulari 3-4-5 s'escapça del 5 a partir d'un hipotètic Cicle Inicial i ja és escapçat del 3 per una planificació mesquina; i d'altra banda veiem com la concepció d'Escola Bressol 0-1-2 és rebutjada per la mesquinesa de les instàncies públiques que tenen la responsabilitat d'oferir-la als nostres nens.

Raons de més perquè els mestres que eduquem 0-6 complim amb la nostra responsabilitat i ens trobem a l'Escola d'Estiu.



El nivell d'autonomia i domini de la marxa, fa que l'infant necessiti complicar cada cop més els seus moviments. Per aquest motiu una joguina com la bicicleta és esplèndida pel control, domini i habilitat motriu de l'infant.

Edició i Administració: A.A.P.S.A.
«Associació de Mestres Rosa Sensat»
Còrsega, 271 - Telèfon 237 07 01
Barcelona-8

Direcció: Irene Balaguer
Cap de Redacció: Pepa Òdena
Secretària: Francina Martí
Consell de Redacció:
Pep Bras, M. Antònia Canals, Mercè Comas,
Teresa Folguera, Roser Gómez, Carme González,
Núria Jiménez, Montserrat Perramon, Joan
Ripoll, Tina Roig, Roser Ros

Projecte gràfic: Enric Satué
Fotografia coberta: Gabriel Serra
Composició: Grafitex
Fotolits: Roldán
Impremta: Litoclub
Dipòsit legal: B-1761-81

Distribució: L'Arc de Berà
Subscripcions: «Associació de Mestres
Rosa Sensat» Còrsega, 271 - Barcelona-8

Preu de subscripció: 1.350 ptes. l'any
P.V.P.: 250 ptes.

in-fàn-ci-a-6

De tot arreu:
Experiències i treball dels lectors

Educar de 0 a 6 anys:
ELS EDUCADORS I LA REALITAT DE
L'ENTORN.
M. Teresa Codina i Mir.
L'OBSERVACIÓ A L'ESCOLA.
Lourdes Molina i Simó

Escola 0-3:
EL NEN SORD I L'ESCOLA BRESSOL.
Isabel Ferrer i Serrahima.
L'HORA DE MENJAR ES FEINA DE TOTS.
Equip de l'Escola Bressol «El Cargol».

Bones pensades:
L'atrapa-bestioles.

Escola 3-6:
ELS JOCS RÍTMICS A PARVULARI.
Sílvia Puigvert.

Infant i Societat:
EL NEN APALLISSAT
A. Martínez-Roig, F. Domingo i Salvany,
J. Dargallo i Reventós.
CONTRA LA PASSIVITAT TELEVISIVA.
Ignasi Riera.

Infant i salut:
EL MEDI AMBIENT I LA SALUT DE
L'HOME.
Josep Martí i Valls.

Racó del conte:
PINOTXO L'ASTUT.
Gianni Rodari.

Informacions:
Recull de notícies i actes
relacionats amb l'educació de 0 a 6 anys.

Cop d'ull a revistes

Biblioteca

2

4

9

14

19

23

24

29

34

37

41

44

47

48

in-1

de tot arreu

«LES FIGUERETES»

Una experiència de transformació d'antigues naus industrials en Escola-Bressol.

Del com, quan i per què neix «Les Figueretes»

Maig-juni de 1980: El Patronat Municipal de Guarderies de Mataró es disposa per primera vegada a fer la planificació general d'un curs per a totes les seves (aleshores cinc) escoles bressol. El Patronat, nascut el desembre del 79, enmig d'una greu problemàtica econòmica —ens faltàven gairebé divuit milions per a poder afrontar els cinquanta-quatre milions de despeses del primer pressupost (1980)— estava començant a posar en marxa un programa que volia garantir la continuïtat del servei de totes les escoles que havien confluït en el Patronat, trobar un sistema de finançament que ho fes possible, i alhora posar les bases institucionals i organitzatives que asseguressin, amb participació de tots els sectors implicats, una racionalització de tot allò de què es feia hereu el Patronat, i alhora una millora qualitativa en el servei i les condicions de treball, en la mesura de les possibilitats reals.

Un dels elements de racionalització que es tractava d'introduir passava per una correcta planificació del proper curs (80-81), te-

nint molt present que anàvem a oferir un servei públic, gestionat democràticament i amb recursos materials escassos (públics i procedents dels pares) dels que calia obtenir el màxim de rendibilitat social.

La planificació del nombre de grups-aula a cada escola bressol havia d'estar dins de l'estructura general i de les dimensions que cada escola permet, determinat per la demanda de places per a cada edat i per un compliment estricte de les 'ratios' (nombre de nens/educador) aprovades. Això, junt amb una estructuració dels horaris de cada educador ajustats al màxim a les diferents necessitats de l'escola a través de la seva jornada —intensius de matí i de tarda combinats amb horaris de jornada partida escalats— és el que determinà el nombre d'educadors necessaris aquell curs en la planificació d'un centre.

Si creiem que en una escola la tasca educativa que es porta a terme és resultat del treball d'un equip, també creiem que en un servei públic d'escoles bressol els educadors formen part d'una única plantilla —en aquest cas del Patronat— que ha de permetre a més d'un graó més alt en el procés d'elaborar col·lectivament objectius i plantejaments pedagògics, possibilitar també serveis comuns i una planificació global en l'assignació dels recursos humans i materials disponibles.

Aquest procés que homogeneïtzarà a totes les escoles els mòduls de nens/educador i

que reestructurarà els equips de cada centre en funció de les demandes reals, ajustant simultàniament els horaris de treball a les necessitats de cada llar, donà com a resultat un excedent de personal en la plantilla d'educadors.

El Consell del Patronat optà simultàniament per una política de manteniment de llocs de treball, cosa que suposava que amb la mateixa plantilla del curs anterior podíem oferir servei a més nens, amb uns mateixos nivells de qualitat i una millora relativa en les despeses. Una part d'aquest excedent de personal educador —tres persones— s'integrava en l'equip d'una escola bressol que estava en procés d'integració al Patronat i permetia a aquella escola treballar ja amb les mateixes relacions de nens-educador i amb iguals horaris que la resta del Patronat.

Amb les vuit educadores restants es tractava de configurar un nou equip, el més homogeni possible, i de comú acord amb l'Ajuntament intentar crear una nova escola-bressol a la ciutat en una àrea fins el moment no coberta.

Així començava la història de «Les Figueretes».

Escola-Bressol amb educadors busca local i nens per a començar el curs

I comença un procés, amb l'estiu pel mig, un estiu per a algú sense vacances, amb la urgència de trobar una sortida progressiva a

l'esquema plantejat. Es tria com a nova àrea la del centre històric de Mataró. Fins aleshores les escoles-bressol del Patronat eren presents només als barris de la ciutat. Pensàvem que existia una demanda social potencial dels serveis que oferíem, que podríem atendre i que no cobrien tampoc les guarderies privades que ja existien a la zona.

I la pressa... la necessitat de trobar un local adequat en una zona sense espais buits per



a equipament, i on els edificis existents havien de reunir unes característiques mínimes per a ser viables funcionalment, i uns preus que permetessin tirar endavant el projecte.

Fem passos, trobem una torre, però no, ha d'anar a terra per a fer-hi un bloc; no, no es lloga; no, no està en venda; val tant, no... I finalment una sorpresa, fent gestions amb els Srs. Marfà per a llogar uns locals, ens ofereixen en venda la seva vella primera fàbrica: un edifici industrial de finals del

de tot arreu

segle passat, de tres plantes; una vella fàbrica tèxtil que havia anat amb caldera de vapor i que portava només setanta anys tançada! Encerclada per un elevat mur que no la deixava veure, en una zona tranquil·la, la «baixada de les Figueretes», al bell mig de la zona més vella de la ciutat —una zona tan degradada i mancada d'equipaments com molts altres barris de la ciutat—. La vivenda de l'antic conserge, ara en ruïnes, si s'enderroca permet un pati de dimensions



suficients. La fàbrica està situada en una zona qualificada urbanísticament com a sector de remodelació que permet iniciar negociacions sobre el preu: pot ésser satisfactori per ambdues parts.

Fem la proposta a l'Ajuntament, el nostre pressupost no permet cap alegria, i l'Ajuntament col·labora decididament: serà possible l'escola-bressol en dues de les plantes; la tercera planta podrà incloure altres equipaments i incidir a partir d'aquest nou punt, centrat en la vella fàbrica, en el procés de

recuperació del centre històric de la ciutat, l'Ajuntament procedia a la compra de les antigues naus industrials, i iniciàvem el projecte de «Les Figueretes», la primera escola-bressol que creava el Patronat des de la seva constitució.

El projecte d'Escola-Bressol

Començar el curs a les Figueretes no és possible. Es feien encara les negociacions. El procés però, pot ser engrescador i de comú acord amb les vuit educadores, el Patronat procedeix a un expedient de regulació: una suspensió temporal de contracte per a sis mesos. I continua el treball.

El Patronat és encarregat del projecte d'adaptació de les dues plantes que se'ns cedeixen i de l'execució de les obres. L'Ajuntament es compromet al seu finançament.

Enderroquem vivendes annexes en estat de ruïna i apareix el que serà el pati de la nova escola-bressol, alhora es fa visible tota la vella façana. L'edifici és prou sòlid, però es procedeix a fer un reforç de tots els seus fonaments.

Traduir les demandes en plànols i portar la direcció de l'obra serà el treball de l'arquitecte mataroní Manuel Brullat; en Manuel Salicrú en serà l'aparellador, i les obres finalment són adjudicades a la cooperativa Torca, amb la col·laboració de Teixidó de la part de lampisteria.

Evidentment l'edifici té uns condicionants i

uns problemes que calia resoldre: les dimensions de les naus determinen l'espai en què ens haurem de moure i treballar; l'embigat, els revoltons, els arcs que suporten l'edifici, són formes i estructures que es volen recuperar i aprofitar per al nou projecte; i també l'alçada de les naus per a crear nous espais acollidors i a la mida del nen; els espais d'estada, de circulació, canviadors, dormitoris, cuina, les divisions interiors, els materials...

D'entrada elaborem un projecte que preveu dues fases de realització. L'escola bressol definitiva tindrà dues plantes, i aquestes plantes tindran una especialització d'espais i de serveis ben diferenciats. A la planta superior, la que es realitzarà en la primera fase, hi haurà els nens de 2 a 4 anys i a la planta baixa els nens de 0 a 2 anys. Preveient també que fins no tenir realitzat el projecte complet, provisionalment la planta superior haurà d'ésser utilitzada per a totes les edats.

Pensem que no cal ara entrar en els detalls de la realització del projecte. I si algú estigués especialment interessat en conèixer els detalls ens pot venir a veure directament (prèviament caldria que ens truqués al Patronat, tel: 790 41 83).

L'Escola-Bressol es posa en marxa

Paral·lelament a la realització de les obres es procedia a obrir la inscripció per a la nova escola. «Les Figueretes» no havia pogut

començar el curs el setembre, però obria les portes a la primavera del 81. Havíem aconseguit posar-la en marxa, una mica més tard del previst, però l'expedient de suspensió de contracte no havia estat necessari de prorrogar-lo, el repte havia pogut superar-se i ens en sentíem contents.

Ara, n'hem après tots d'aquesta experiència. Algunes coses no les fariem igual, la mateixa pressa amb què van haver-se de decidir algunes qüestions, algunes incomprendiments... Però la nova escola és en funcionament. I tenim noves qüestions per a plantejar-nos: encara no hem pogut realitzar la 2ª fase i treballar amb edats de 0 a 4 anys en instal·lacions previstes per a 2-4 no és òptim precisament! Ara estem finalitzant el projecte de la planta baixa; el pati es troba encara molt precari; cal decidir encara definitivament els equipaments de la 3ª planta; i existeix un projecte interessant d'actuació urbanística en el sector, que planteja un espai públic obert —plaça— compatible amb l'ús com a pati de l'escola bressol, que conserva i revalorat la façana de la vella fàbrica. Serà un nou repte, nous problemes a afrontar, la imaginació sempre necessària, i una estreta col·laboració que ha de mantenir-se entre pares-educadors i Ajuntament a la que han de vincular-se els altres poders públics de Catalunya per a trobar solució a les dificultats d'avançar en l'esforç de creació i consolidació d'una xarxa pública d'escoles-bressol a la nostra ciutat. El futur continua.

JOSEP ROS P.M.G. de Mataró



4-a



educar de 0 a 6

ELS EDUCADORS I LA REALITAT DE L'ENTORN

Tenim en compte l'entorn? Ens condiciona, ens pesa o ens esperona?

M^a TERESA CODINA I MIR

Quan un educador té ja un grapat d'anys al darrera i capítols diferents en la seva trajectòria professional, no pot estar-se de repassar determinades situacions i actituds que ha viscut i de rumiar sobre els propis desconcerts i descobertes. Algunes d'aquestes consideracions i reflexions és el que ara intentem formular.

A tots ens costa eixamplar els nostres horitzons i relativitzar allò que ens és més nostre. Quant a les professions, això potser resulta especialment difícil a persones com els educadors: la concreció i alhora la intensitat i la dedicació que la tasca pròpia els demana, expliquen que sovint les fulles els tapin el bosc.

Suposem que, en un determinat moment, després d'esmerçar temps, voluntat i recursos en l'educació d'alumnes d'un tipus socio-econòmic determinat, el mestre arriba a connectar amb aquest sector concret del país. Això porta tot i intentar mantenir marge suficient per donar una resposta personal i coherent amb els propis principis, a l'etern interrogant sobre la relació entre la societat i l'educació¹. Tot i intentar mirar des de certa distància i aconseguir objectivitat, el fet de trobar-se immers per motiu de la pròpia feina en un sector de la societat i no pas en un altre, ajuda a conèixer especialment els interessos i les valoracions d'aquest mateix sector, porta a compartir —totalment o en part— els seus objectius i a trobar estímuls adients perquè els infants arribin a ser els ciutadans que aquest sector necessita i espera.

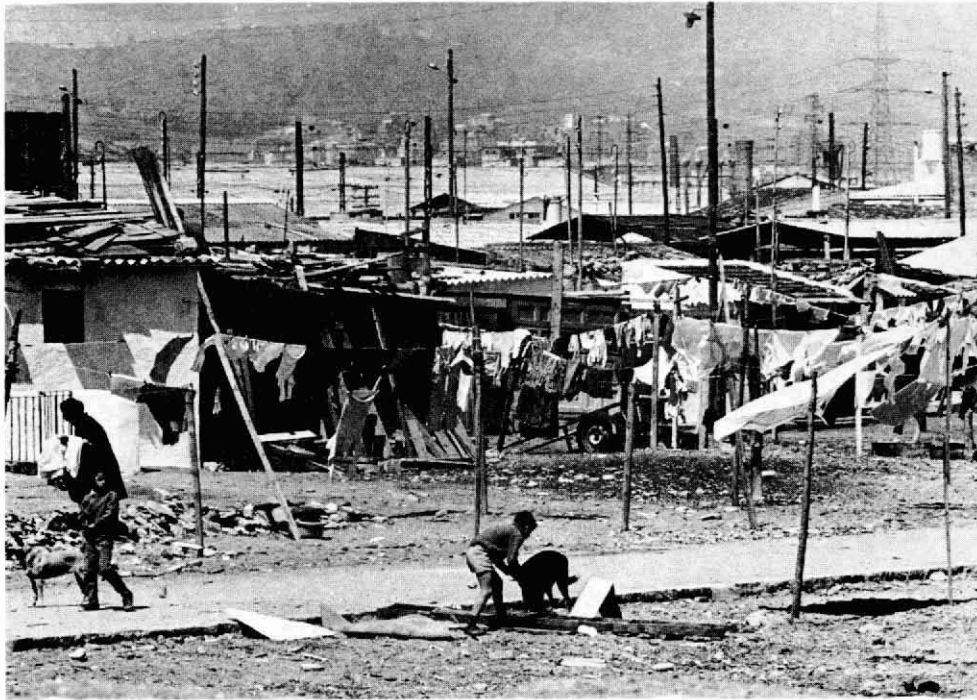
Els principis elementals de la pedagogia activa suposen aquesta aproximació i connexió. Mostres d'aspectes que en qualsevol escola responen a les característiques del medi concret, seran, per exemple, la gradació dels objectius preferents en l'educació del nen (benestar físic, aprenentatge, sociabilitat, desenvolupament harmònic...), recursos didàctics i pedagògics en funció d'aquests objectius, grau i tipus de comunicació entre pares y educadors i forma de portar-la a terme... etc. Aquests aspectes, de manera informal, arriben a establir normes de convivència, formes de relació i d'actuació.

L'educador no es lliura de la influència dels esquemes mentals i vitals d'aquest sector concret on exerceix la seva professió: conscientment o no, sigui per adherir-s'hi, sigui per oposar-s'hi, les formes de fer i d'expressar-se, la mentalitat etc. d'un lloc social determinat, deixen la seva empremta en el mestre.

Per això, quan l'educador arriba a un centre educatiu que per a ell no és el primer, és a dir, quan hi arriba amb una experiència anterior i amb determinats punts de referència, per poc que sigui conscient i valori la seva responsabilitat d'educació, haurà de fer l'esforç de reconsiderar el seu bagatge professional, de contemplar les circumstàncies on ara s'insereix i de treure'n les pròpies conclusions pel que fa a la seva actuació professional. Tots sabem que, ara com ara i en general, ni les disposicions administratives, ni els programes oficials, ni la majoria de publicacions escolars solen ajudar a discernir les situacions, a copsar-ne la diversitat i a facilitar l'adequació que cada realitat demana.

Davant d'una realitat diversa de l'anterior, l'educador podrà optar per mirar-se-la de fora estant, judicant-la segons els esquemes que ell ja té, i





adaptar-hi tot el que sigui adaptable del seu haver professional, o bé podrà maldar i espavilar-se per conèixer-la, per valorar-la en ella mateixa i per trobar les raons (històriques, sòcio-econòmiques...) de les diferències entre el que coneixia i el que ara descobreix.

Aquestes dues positures diferents marquen l'actuació posterior de l'educador. Es tracti del canvi que es tracti entre els tipus diferents d'escola, podem considerar que el mestre que el protagonitza, d'una banda té uns elements fruit de la seva experiència anterior que, en el nivell més bàsic i general, despulats de l'anècdota, podran ser *les constants* de la seva actuació educativa. Estarien en aquest apartat, el coneixement de la psicologia infantil, la constatació dels estadis previs a cada fase del desenvolupament, recursos professionals diversos adequats a cada situació, i sobretot, la pròpia formulació dels objectius generals i últims de l'educació; per exemple, que l'infant, en la mesura corresponent assoleixi autonomia, seguretat (física, afectiva, social), capacitat de relació i comunicació (amb el món que el volta, amb els companys, amb els adults...).

D'altra banda, aquest educador haurà de trobar *les variables* de la seva actuació, és a dir, la forma d'assolir els objectius en la realitat actual. La diversa importància que donarà a cada fet i el tipus de comunicació, són factors que marcaran aspectes tan bàsics en l'educació, com el llenguatge, les imatges mentals, els hàbits, els estímuls, etc.

Per exemple, la forma de relació amb els pares, varia força d'un centre urbà (on els pares són capaços de demanar hora i concertar prèviament l'entrevista amb els educadors per parlar del fill) a un centre de la perifèria (on l'educador haurà d'aprofitar els contactes amb les mares que es preocupen primordialment del benestar material del seu fill, per tocar aspectes directament educatius, com és la sociabilitat, la creativitat...).

Segons com sigui l'actitud personal del mestre respecte del nou centre educatiu i el seu entorn, podem trobar a la pràctica diversos tipus d'actuació professional. Els esquematitzem en tres:

1— L'educador actua amb fidelitat a uns principis teòrics, de la mateixa forma que havia actuat en l'altre ambient (i que pot actuar en els propers). La justificació és del caire següent:

— «Entre els nens de X edat, d'un entorn social o d'un altre, no hi ha diferències i no n'hi ha d'haver. És la família qui les fa i precisament cal evitar-les. A tots els nens s'han de fomentar els mateixos hàbits i ensenyar el mateix i de la mateixa manera. Jo ho faig així i no tinc problema».

Aquesta actitud, asèptica i distant, només té en compte l'educador, i d'entrada impedeix un atancament a la realitat.

2— L'educador enyora el medi ambient anterior: a partir d'ell, l'educador s'ha elaborat el propi esquema professional i intenta d'aplicar-lo modificant només aspectes secundaris. Això es manifesta, per exemple, en el tipus d'hàbit que fomenta, en la valoració de les actuacions dels infants, en els recursos didàctics i el gènere de material que utilitza, en la relació amb els pares... etc. Quan el punt de partida és una escola en un medi urbà i la nova està en la perifèria, aquest centre esdevindrà una mena de parent pobre que desitja però no arriba a aconseguir allò que per principi ve marcat com l'ideal. Un exemple concret, seria, l'educador que en una escola de suburbi es desconcerta i pateix davant del costum que tenen els pares de parlar dels fills amb els educadors davant dels mateixos fills. Aquest mateix desconcert i neguit, l'impedirán trobar les causes d'aquesta forma de fer, descobrir els valors secundaris que hi pot haver en l'actuació constant dels pares davant dels fills i per tant, li faran més difícil de trobar solucions o alternatives.

3— L'educador, a partir de la pròpia experiència comença a conèixer i a descobrir valors en la forma de fer, de relacionar-se ...del seu nou ambient. El segon pas és trobar precisament allò que és més específic, allò que sovint és el mòbil de les actuacions de la família i del nen; de mica en mica anirà assimilant tot el que no sigui contradictori amb el seu propi projecte educatiu (quan no l'hagi de retocar en algun aspecte). En aquesta fase, a l'educador se li desperta un cert mecanisme d'alerta davant cada fet que sobta: el fet de preguntar-se «per què?» o «per què no?», contribueix a sincerar-se amb un mateix i a destriar els motius.

Aviat queda palès a grans trets i de forma encara poc científica, però real, el contrast entre formes d'actuar que es repeteixen en un o altre tipus de centre i que esdevenen representatives. Per exemple:

Centre urbà

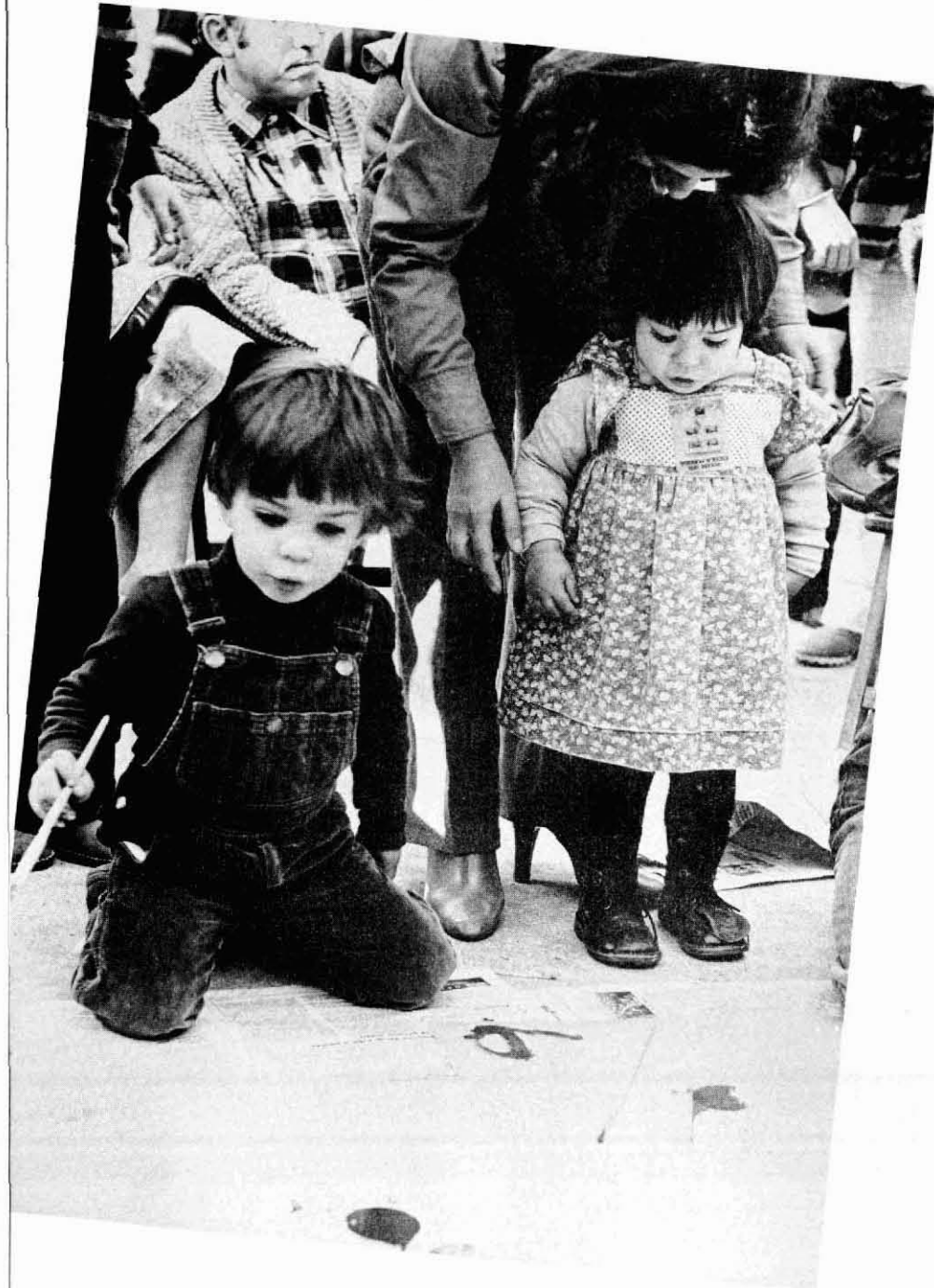
- capteniment
- capacitat de disquisicions teòriques
- previsions a llarg termini

Centre de la perifèria

- espontaneïtat
- actuació directa, impulsiva
- actuació puntual, immediata
- poc previsible

El pas següent és el de valorar, potenciar per si mateix (i no pas en comparació amb l'esquema anterior) i servir-se de tot allò que resulta propi d'un sector socio-econòmic determinat i que hem considerat positiu (donat, que, com a qualsevol sector, hi ha aspectes que no ho són pas). Un dels elements més positius i molt útils en educació, és la facilitat amb què els infants vibren davant d'estímuls molt simples.

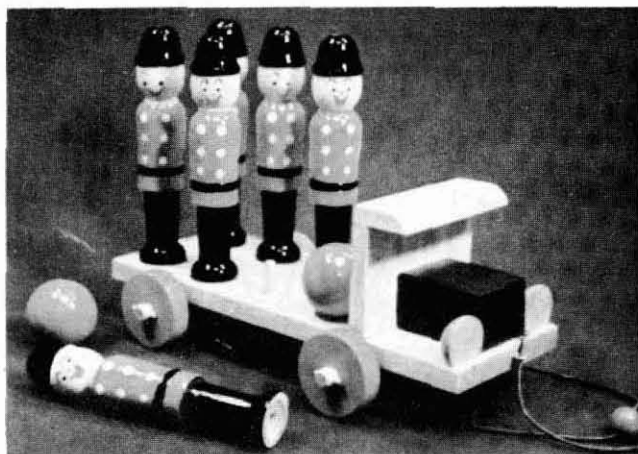
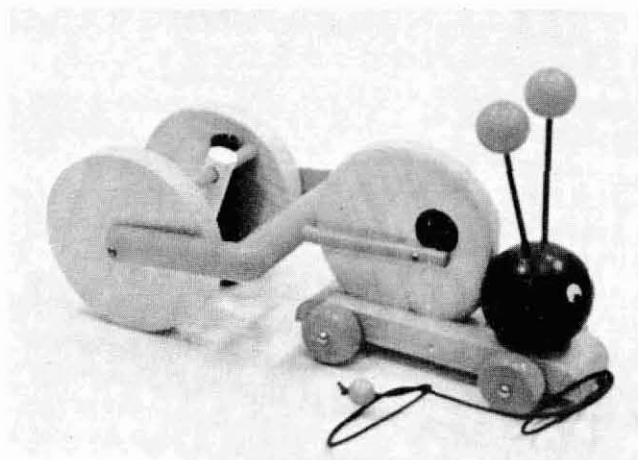
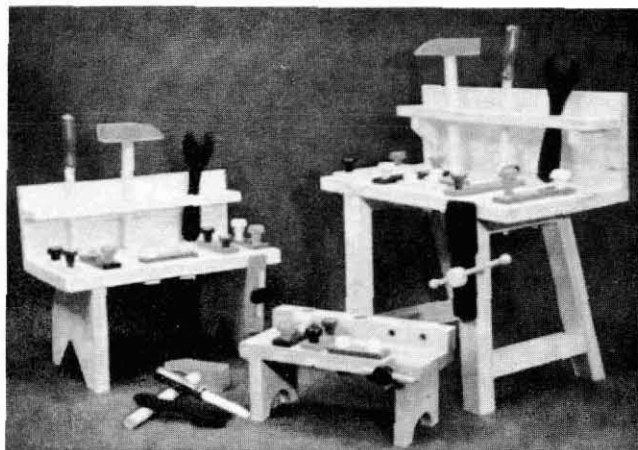
Pel que fa als hàbits, l'educador descobreix que cal fugir de donar peu a la divisió entre família/escola, com a conseqüència de fomentar al centre es-



joguines de fusta

Torreria Constança, S.A.

PUIG de TERRADES, 4 i 6
TELÈFONS
859 06 93 i 859 00 26
APARTAT 62
TORELLÓ
(BARCELONA)



colar hàbits que a casa no seran assimilats. Per exemple, no tindria cap sentit i a més a més resultaria contraproductent, donar normes als nens per servir-se dels coberts d'una forma determinada. Si a casa a penes fa servir més que la cullera; serà preferible a habituar-lo que, amb els coberts que sigui, conservi les mans netes. Hom s'adona també de com són de negatius alguns imperatius categòrics i determinades afirmacions que porten a falses escales de valors. «El ganivet s'agafa així», cal que tingui una categoria molt diferent a afirmacions com «El menjar no es llença», o «No s'han de dir mentides».

També en l'ordre dels hàbits, serà negatiu, (pel que suposa de manca de naturalitat o de submissió) fomentar que els nens donin formalment les «gràcies», quan en l'ambient general no han arribat encara a una relació d'espontaneïtat i de respecte alhora.

Ja es veu que enfoquem aquestes reflexions considerant que l'escola de la perifèria urbana (ara evitem de dir-ne «suburbi») és molt poc coneguda i molt poc atesa per l'Administració². Tant aquesta com els educadors hem de posar de la nostra banda per aconseguir adequació pedagògica i qualitat.

Cal aclarir que no es tracta de rebaixar pressupostos pedagògics respecte d'altres sectors, sinó de trobar la pedagogia adequada. Ni es tracta de fer ciutadans de segona classe, sinó que es tracta d'intensificar des dels primers anys totes aquelles coses per a les quals els nens tenen més facilitat perquè s'adiuen a la seva manera de ser i de viure. Si hi tenen més facilitat, el seu esforç resultarà més gratificat i alhora els serà estímul.

En arribar al final de cada etapa, tots els nens hauran d'haver assolit els mateixos nivells de capacitat —els que marca l'oficialitat corresponent— havent-hi arribat però, per camins diversos, segons les facilitats, recursos, ambients...

Resumint, per tal que la realitat de l'entorn no ens pesi sinó que ens esperoni, caldrà que aquesta mena de pas per la corda fluixa que ve a ser la pedagogia (corda fluixa entre dos extrems: llibertat - responsabilitat; creativitat - habituació; individu - col·lectivitat; ...) el fem amb els ulls oberts per veure la realitat del que ens volta, que tinguem la pell fina per copsar la transcendència de les actuacions nostres i dels altres i que esmolem el bon sentit per decidir a cada moment cap a on cal el contrapès.

MT. C. M.

² No toquem el tema de l'escola rural perquè no el coneixem directament. Tot i així, ens sembla que excepte els exemples i aspectes concrets, no hi hauria dificultats per comprendre des d'aquella situació, el contingut d'aquest article.

L'OBSERVACIÓ A L'ESCOLA, un element important en l'acció i en la investigació educatives

LOURDES MOLINA I SIMÓ

Per aquells que *no admetem* que l'acció educativa s'hagi de reduir a un conjunt de tècniques que tinguin per objecte una homogeneïtzació dels comportaments dels nens,

per aquells que *no admetem* que el comportament de l'home tingui una relació directa, determinant i exclusiva amb les característiques adquirides per herència biològica,

per aquells que *defensem* que l'evolució del nen (i de l'home) és la resultat de la interacció (acció mútua) entre l'organisme i el medi, que és un medi físic i social,

per aquells que *defensem* que l'acció educativa no pot partir només d'un coneixement exhaustiu de les lleis generals de desenvolupament psíquic dels nens, sinó que ha de tenir en compte també les peculiaritats pròpies de cadascun d'ells, la seva història personal, les seves experiències, les seves necessitats, el seu medi concret, la seva acció, ...,

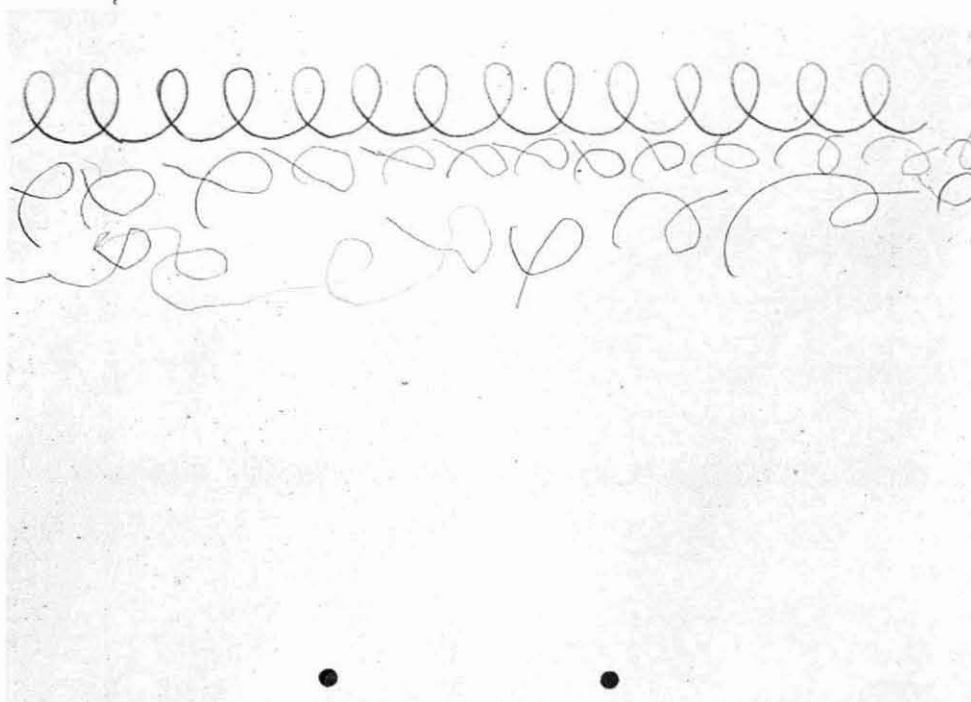
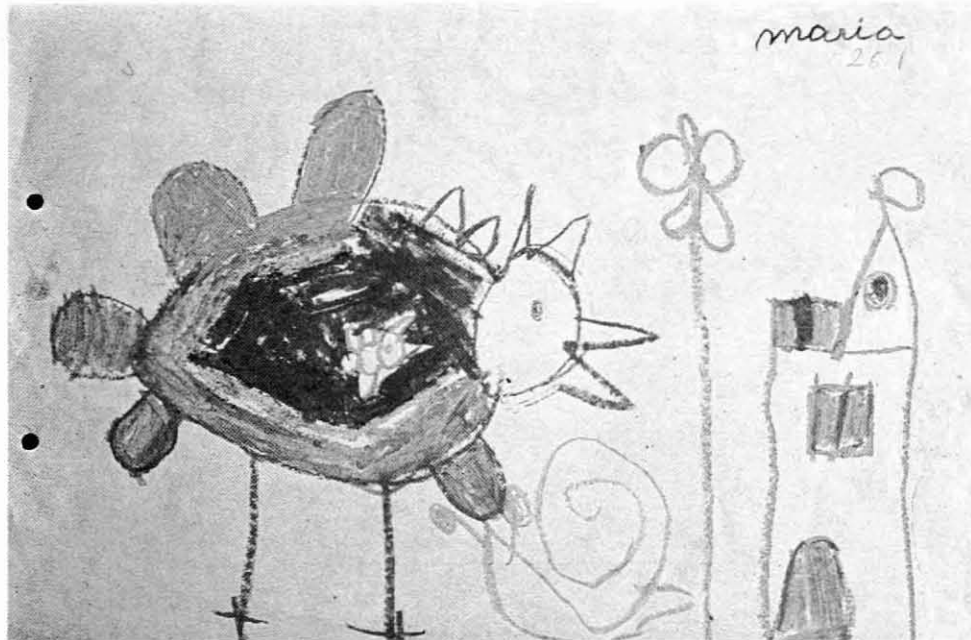
per tots aquells que cerquem la manera de crear condicions educatives —estimuladores del desenvolupament— que parteixin de les necessitats i possibilitats del grup de nens en concret i de cada nen en particular; que respectin els seus ritmes d'apropiació de la realitat; que tinguin en compte i aprofitin les influències i oportunitats que ofereixen el medi familiar i socio-cultural; que respectin i estimulin el valor estructurant de l'acció del nen.

Per a *tots nosaltres* no n'hi ha prou amb conèixer les lleis del desenvolupament infantil, els recursos metodològics i didàctics experimentats i donats com a vàlids, sinó que a *tots ens* és necessari, també, saber OBSERVAR, VALORAR i INTERPRETAR el comportament dels nens, les variants del medi i la relació educativa.



l'observació de la nostra cultura, les nostres tradicions, ...

10-fàn



les produccions dels nens, font de coneixement de la seva organització perceptivo-espacial, la seva visió del món, ...

Observar per comprendre. Comprendre per actuar.

Són diversos els professionals que, juntament amb els pares, col·laboren en l'educació dels nens. Tots —mestres, psicòlegs, metges, monitors, ...— han d'analitzar els comportaments dels infants, les condicions en què es troben, el sistema educatiu, el marc socio-familiar, etc., si volen fer adequadament la seva tasca.

Ens referirem, però, bàsicament només a les oportunitats que té el *mestre* d'observar i d'analitzar la realitat per contribuir a l'evolució dels nens de qui té cura, per fer aportacions a la investigació psicopedagògica.

El mestre és un element actiu en la situació educativa; és coresponsable de l'organització dels estímuls que el medi aporta al nen.

El mestre té una colla de coneixements en psicopedagogia, matemàtiques, llenguatge, ciències naturals, etc.; coneix una colla de tècniques; coneix una colla de mètodes; té una colla de recursos.

Els nens tenen un nivell de desenvolupament, un ritme de maduració, unes necessitats, una família, un barri, una història personal, unes experiències, ...

L'escola té uns criteris, unes condicions, unes possibilitats, un entorn concret; l'escola és un lloc de trobada, de comunicació, d'intercanvi, de transmissió de coneixements, d'aprenentatge, d'evolució, ...

Nen, mestre, escola, família, entorn, ... entren en acció, s'interaccionen.

Al mestre li cal *observar* aquestes interaccions; li cal observar-les per a *comprendre*; li cal comprendre-les per a *actuar* en conseqüència.

L'acció educativa no es pot muntar únicament sobre teories psicopedagògiques generals, sobre tècniques vàlides per a tothom; cal tenir en compte també els elements concrets del medi i del comportament dels infants.

Sols a partir d'una anàlisi sistemàtica i científica de la realitat concreta (material i humana), l'educador podrà fer la tria d'estímuls útils, necessaris i adequats.

Requisits per a una observació psicopedagògica científica, útil per a comprendre i actuar en conseqüència.

L'observació és una metodologia encara poc sistematitzada en l'àmbit psicopedagògic.

Ben segur que és un estri freqüentment emprat a les nostres escoles. Ben segur que és l'«observació» la que, sovint, ens porta a apropar-nos al co-

neixement —més o menys intuïtiu— del nen, del medi i de l'acció educativa i ens suggereix com elaborar la nostra estratègia psicopedagògica.

Cal, però, superar aquest nivell «intuïtiu». Cal garantir que podem recollir les dades sistemàticament i arribar a unes conclusions ajustades, vàlides i científiques.

Fent una primera aproximació direm que *en un procés d'observació científica cal:*

definir amb precisió quins són els OBJECTIUS i el TEMA de l'observació.

Posem per cas: controlar aquella metodologia d'aprenentatge que estem emprant; elaborar un programa psicopedagògic que parteixi de les característiques i necessitats dels nens; resoldre un conflicte concret (agressivitat, gelosia, inseguretat, incomunicació, imposició, ...); establir unes relacions afectivo-emocionals; veure a la pràctica coses llegides i/o estudiades; fer un estudi-investigació sobre una temàtica, etc.

Observarem tot allò que estigui relacionat amb el nen i la seva evolució:

- el nen i el seu comportament i necessitats: conductes alimentícies, control d'esfínters, son, hàbits personal-socials, higiene, condicions físiques, salut, motricitat, esquema corporal, lateralitat, gesticulació, llenguatge oral, expressió corporal, expressió plàstica, ritme, funció simbòlica, organització perceptiva, organització espai-temps, atenció, afectivitat, emocions, comunicació, joc, dibuix, agressivitat, ...
- l'entorn del nen i de l'escola: condicions ecològiques, sanitàries, socials, econòmiques, ideològiques, polítiques, lingüístiques, geogràfiques, demogràfiques, familiars, sistema educatiu, tradicions, costums, vivenda, urbanisme, ...
- l'escola i les seves condicions: edifici, material, organització, plantejament educatiu, recursos materials, recursos humans, ...
- la pròpia acció com a mestre: criteris, valors, participació en la vida col·lectiva, relació amb els nens i els seus familiars, ...

Cal concretar bé quin és l'aspecte que anem a observar i amb quina finalitat.

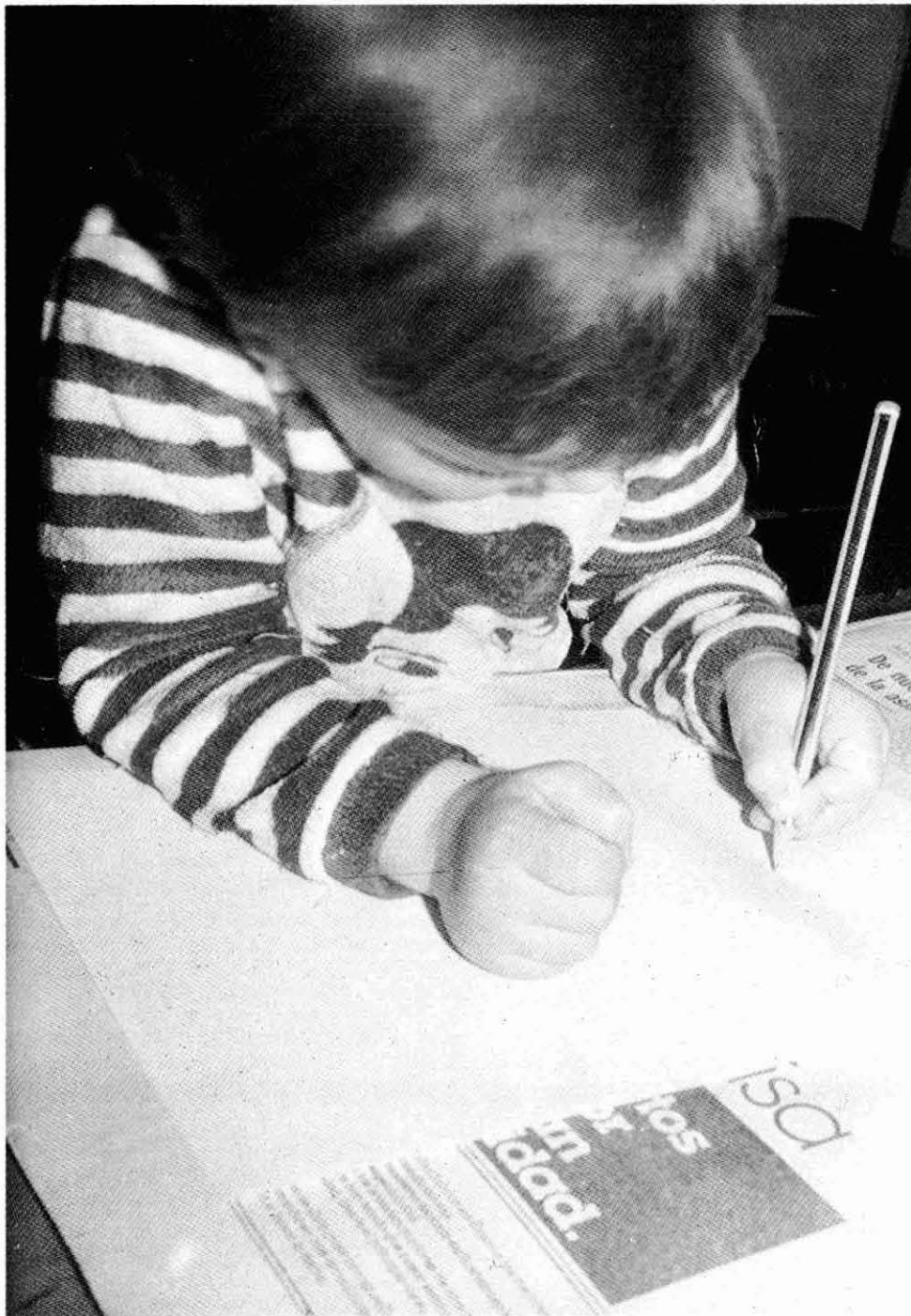
Explicitar-nos les HIPÒTESIS de treball (sempre que calgui). Què esperem trobar? Què intuïm? (Cal estar amatents a evitar els prejudicis).

Preveure la METODOLOGIA, els PROCEDIMENTS a emprar.

Hem d'eleger el moment concret en què observarem; eleger la tècnica de registre de dades (anotacions, tècniques audiovisuals, produccions dels nens, ...); preveure l'actitud que caldrà que prengui l'observador (partici-



L'observació del comportament espontani per conèixer ...



L'acte gràfic útil per observar la motricitat. L'espai, ...

pant, neutra, estimulants, l'habitual, ...); tenir en compte quines seran les dades complementàries a què ens caldrà recórrer per a interpretar els fets; decidir el sistema de codificació i de valoració-interpretativa de les dades recollides, ...

El moment més adequat per a recollir les dades depèn bàsicament dels següents elements:

- els objectius, tema i metodologia que ens hem proposat.
- les condicions materials de què disposem; és evident que el mestre que tingui al seu càrrec un nombre elevat de nens tindrà dificultats materials per a recollir allò que succeeixi.

Voldríem remarcar que quan centrem l'observació en el comportament dels nens, és convenient fer-ho en un ambient de naturalitat i confiança, defugint la creació de situacions fictícies i/o no habituals. És per això que considerem el marc de l'escola com un dels bons marcs per a la investigació psicopedagògica, i el mestre com un investigador propici.

El mestre pot aprofitar tots aquells moments en què ell no és el centre d'atenció de l'activitat per efectuar les observacions de comportament: activitat lliure, esbarjo, activitats interclasse, activitat d'exploració i/o investigació per part dels infants, ...

Hem de defensar la importància de disposar de personal suficient a l'escola que permeti els mestres, entre altres coses, fer la funció d'observador (imprescindible per a una tasca professional seriosa).

Hem d'elaborar-nos unes pautes d'observació prou clares, concises, concretes i organitzades que ens facin àgil i senzill el sistema de recull de dades.

- **RECOLLIR LES DADES I/O EL MATERIAL** utilitzant el sistema previst.

Es tracta de: mirar, escoltar, tocar, ... l'objecte, la situació, el comportament, ... amb una atenció continuada.

Registrar (a través del sistema previst) tot allò que es veu, se sent, s'enumera, ... L'elaboració prèvia d'un «guió d'aspectes a tenir en compte» (esmentat en l'apartat anterior) ens facilitarà aquesta tasca.

Evidentment que aquest recull de dades estarà influenciat pels coneixements teòrico-pràctics, l'experiència professional, etc. de l'observador; aquest fet, lluny d'alarmar-nos, cal que sigui assumit. Assumir-ho no vol dir deixar d'esmerçar-se en ser objectiu.

- **Classificar i ordenar el material recollit per a fer-ne una ANÀLISI (VALORACIÓ I INTERPRETACIÓ).**

Per a fer-ho haurem d'elaborar una «pauta d'anàlisi».

És en aquest moment que relacionarem entre sí totes les dades que tinguem: coneixements teòrico-pràctics, dades del nen/s (personals, d'evolució, familiars, socio-culturals, ...), dades del marc ambiental, fets observats, material recollit, etc.

- Treure CONCLUSIONS respecte a l'objectiu i a les hipòtesis que ens havíem plantejat.

Algunes possibles aplicacions de les conclusions extretes de les nostres observacions

Els resultats de les nostres observacions poden ser útils i necessaris en:

- la planificació de la nostra acció educativa a partir de les necessitats i característiques —col·lectives i individuals— del grup-classe de què tenim cura.
- les entrevistes amb els pares, amb qui hem d'elaborar estratègies conjuntes d'educació dels seus fills.
- les reunions de pares.
- el treball en comú amb altres mestres i altres professionals (l'acció dels quals recaigui —d'una forma més o menys directa— en els infants: psicòlegs, pedagogs, inspectors, metges, arquitectes, ...).
- el coneixement teòrico-pràctic de les característiques i necessitats infantils, de les característiques de la nostra cultura, de les necessitats d'equipaments i serveis en els nostres barris i/o pobles, etc.
- la contribució en l'avenç de la psicopedagogia a través de la investigació psicopedagògica en el marc natural.

Quan fem observacions individuals dels nens les inclourem en el seu «dossier psicopedagògic».

L. M. S.



la satisfacció de les necessitats bàsiques, bon moment per observar ...



EL NEN SORD I L'ESCOLA BRESSOL: Detecció i integració

ISABEL FERRER I SERRAHIMA
de l'equip d'ARANS

Detecció i integració són dues funcions diferenciades però complementàries que tenen cabuda dintre del marc i dels objectius de l'escola bressol. La detecció fa referència a l'observació de conductes o de símptomes que indiquin una possible pèrdua auditiva en un nen. La integració a tot un planteig social i educatiu que reposa en el treball coordinat de pares, educadors i especialista, i que té com a finalitat afavorir el desenvolupament del nen sord, ja diagnosticat o bé en procés de diagnòstic.

Un fet que poc a poc ha anat apareixent i alhora creant interès i interrogants és la incidència de l'escola bressol, com institució, amb relació els nens amb dificultats, siguin de l'ordre que siguin: psicològic, físic, sensorial, etc.

Aquesta incidència té dos grans vessants. D'una banda, hi ha tot l'aspecte relacionat amb la *detecció de senyals d'alarma*, de símptomes que facin pensar en l'existència d'una possible anomalia, en aquest cas la sordesa. Aquesta és una tasca que l'escola bressol està fent, fruit del treball d'observació i del coneixement profund de cada un dels nens que acull, alhora que té el grup com a constant punt de referència. Les dades que l'escola bressol pot aportar són valuoses per aconseguir un diagnòstic el més precís i precoç possible.

De tota manera, és evident que l'escola bressol no té al seu abast totes les eines que podria disposar per fer aquesta feina més eficaç. Cal, en aquest



sentit, un treball de col·laboració amb especialistes de les diferents patologies a fi de facilitar el coneixement detallat dels símptomes d'alarma i de poder parlar dels dubtes que sorgeixen enfront d'alguns nens.

Tot i que aquesta aportació pot ésser molt útil, no es tracta de responsabilitzar l'escola bressol d'aquesta funció de detecció. Els pares, en aquest aspecte com en qualsevol altre de la vida del nen, tenen un paper primordial i insubstituïble. Es tracta, doncs, d'una mutua col·laboració que, a més a més de possibilitar un enriquiment de dades, pren tota una altra dimensió: la de recolzament personal cara als pares i d'equilibri en la vida del nen. Dimensió prou important atès que el procés de detecció i diagnòstic, crea inevitablement angoixa en la vida familiar i en alguns casos arriba fins i tot a incidir en el desenvolupament global del nen.

Quedi clar, però, que la responsabilitat d'aquesta tasca de detecció precoç ha de recaure en els organismes públics competents que són els únics que poden assumir-la d'una manera sistemàtica i adreçada a tota la població, per mitjà de proves diagnòstiques neonatals, seguiment pediàtric encaminat a aquest fi durant el primer any de vida, major atenció a aquells casos de més alta probabilitat d'anomalia ja sigui per problemes durant l'embaràs, el part, per antecedents familiars, per condicions socio-ambientals, etc.

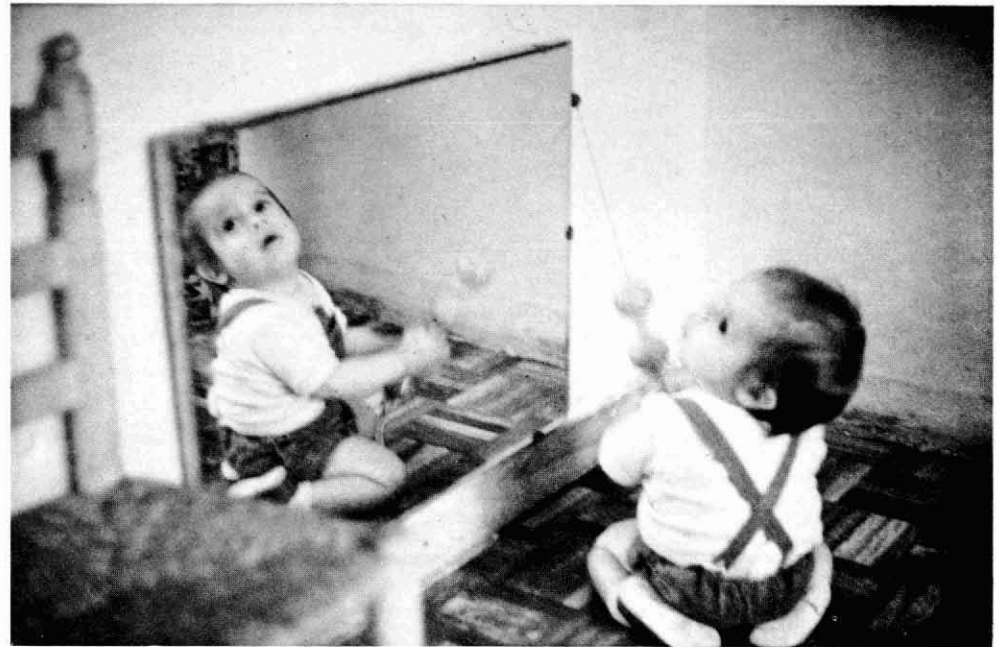
El segon aspecte és el que fa referència a la possibilitat que l'escola bressol aculli, o millor dit, *íntegri*, aquests nens amb dificultats.

En plantejar-se aquesta qüestió sorgeixen molts dubtes: l'escola bressol és adequada?; és útil per al desenvolupament d'aquest nen?; en quines condicions?; respon a les necessitats específiques d'aquest nen en concret...?

Des de la perspectiva de l'escola bressol aquestes preguntes neixen per diferents motius: desconeixement de la patologia, manca de punts de referència i d'experiències, necessitat d'un assessorament específic, etc. Això fa que la decisió sobre la conveniència o no de l'anada a l'escola bressol depengui quasi exclusivament de l'opinió de l'especialista.

Ara bé, l'especialista tot i coneixent molt bé la patologia i les necessitats específiques d'aquell nen, ignora la major part de vegades què és exactament l'escola bressol o bé en té una imatge molt assistencial. Així constatem que la seva opinió sobre aquesta qüestió no és ni molt menys unànime. Veiem que dintre d'una mateixa patologia, per exemple la sordera, hi ha des de l'especialista que valora l'estada a l'escola bressol com a contraproduent, a l'altre que la tolera i també aquell que creu que amb un enfoc adequat li pot ésser positiva.

És per aquest conjunt de circumstàncies que sembla difícil contestar *a priori* i d'una manera general aquestes preguntes. Tanmateix, creiem que aportant experiències degudament controlades i reflexionades, es podran extreure dades que ens permetin arribar a conclusions generalitzables per a una mateixa patologia o potser per a d'altres i que obrin pas a nous elements per avançar en la tasca d'integració.





A partir de la nostra *experiència* amb nens sords realitzada conjuntament amb 5 escoles bressol de Barcelona: *Esquirol*, *Esquitx*, *Guimbó*, *Roure-Mallorca* i *Tambor* suggerim alguns elements.

Els primers anys de la vida del nen sord, igual que pel nen oient, són molt importants per la seva evolució. L'etapa, situada aproximadament *entre els 1 i 3 anys* —ja que abans dels 10 o 12 mesos quasi mai s'arriba a un diagnòstic de sordesa— no s'entén com un parèntesi, passat el qual es prendrà l'opció educativa a seguir, sinó que queda enquadrada en un procés educatiu global amb una línia de continuïtat.

És un criteri acceptat quasi unànimement, reconèixer *l'estimulació precoç* com a clau de bona part dels resultats posteriors als que podrà arribar el nen amb deficiències. Però què vol dir exactament *estimulació precoç?*, en quin context es realitza?, quins elements ha de contemplar?... És aquí on a hores d'ara sorgeixen les controvèrsies.

Des del nostre planteig pensem que *la reeducació*, en general, i sobretot en aquestes primeres edats, no es pot deslligar de *l'educació* i per tant de la vida afectiva i quotidiana del nen. Per aquest motiu creiem que cal aconseguir que visqui en un medi el més estimulants i normalitzat possible, alhora que adequat a les seves necessitats. Això ens porta a optar per la integració del nen sord en *el medi «normal»*, entès aquí com a contraposició al de «situació o escola especial». En aquestes edats es concreta en la família i l'escola bressol.

Com a conseqüència, l'estimulació precoç, la reeducació i fins i tot el propi assessor-reeducador queden enquadrats en aquest entorn del nen: la família i l'escola bressol.

Situats, doncs, en una perspectiva d'*integració*, l'escola bressol pot jugar i juga un paper important en ésser el *primer esglaió*, juntament amb la família, d'aquest procés d'integració escolar i social del nen sord. Alhora contribueix a facilitar la integració precoç, condició al nostre entendre afavoridora per al desenvolupament de la integració en general.

Sense menysprear, en absolut, la importància de la estimulació precoç si no tot el contrari, s'entén que aquesta no s'ha d'identificar només amb una sèrie d'exercicis i jocs adreçats a estimular els aspectes deficients: veu, audició, llenguatge, etc., sinó que es valora que existeixen altres elements igualment necessaris i enriquidors, sobretot l'experiència de grup i els aprenentatges realitzats en aquest context, pensant concretament en el marc de l'escola bressol.

En aquesta etapa es donen els primers *aprenentatges relacionals* sobre els que reposaran les experiències posteriors. Cal tenir en compte, que en aquestes primeres edats, els nens oients, no basen la seva comunicació, les seves conductes relacionals, en la parla. El codi verbal, encara que el llenguatge estigui inaugurat i fins i tot força estructurat, no és el prioritari. Dominen per sobre d'aquest el *codi de l'acció*, el que neix dels interessos immediats...

Per aquest motiu, l'estada a l'escola bressol ofereix al nen sord la possibilitat d'iniciar el seu aprenentatge social en el moment que el seu dèficit és menys evident i per tant menys determinant, amb la qual cosa s'afavoreix la possibilitat d'èxit d'aquestes primeres experiències relacionals.

En segon lloc, i per la mateixa raó, el nen sord viurà les seves primeres experiències de frustració relacional no directament relacionades amb l'existència del seu dèficit sinó a causa d'altres factors, com qualsevol altre nen.

D'altra banda, la descoberta de determinats aspectes directament relacionats amb el propi dèficit —com per exemple: la funció comunicativa de la veu, la relació entre nom i objecte, les funcions d'anticipació i suplència del llenguatge, etc...— feta paral·lelament en dues situacions de forta càrrega afectiva però diferenciables, pot afavorir una interiorització més amplia i generadora, potser més pròxima al procés d'aprenentatge que fa el nen oient.

I tot això perquè l'escola bressol, entesa com a institució capaç de respectar i d'adequar-se al desenvolupament del nen, té uns trets específics i diferencials, fruit de la situació de col·lectiu, de grup, que són útils per al nen sord. Ara bé, no qualsevol institució adreçada a nens petits és capaç d'integrar un nen sord, perquè en definitiva tampoc és capaç d'acullir les necessitats de qualsevol altre nen. Ens referim per ex. als *parking* infantils, en tinguin un planteig explícit o pràctic.

Amb tot, quin contingut hi ha al darrera d'aquest concepte d'integració a l'escola bressol? Ben segur que integrar un nen sord no vol dir posar-lo simplement junt amb els altres i esperar com a conseqüència que tota la resta vingui sola. Seria voler negar el propi dèficit, en definitiva, no assumir el nen en la seva globalitat.

Integrar implica, molt al contrari, un *treball d'acomodació mútua entre el medi i el propi nen deficient*. En aquest procés, intervenen, d'una banda, elements de treball, de reflexió, de reajust de condicions materials... i d'altra un assessorament regular que es tradueix en un treball conjunt de l'educador, els pares i el reeducador i també d'un suport reeducatiu directament fet amb el nen sord. En aquest sentit, es pot assenyalar que la reeducació feta dintre de l'escola bressol contribueix a la normalització i motivació de la mateixa, en la mida que es poden acoblar els aspectes reeducatius a treballar, tant a la situació individual, com a la de petit i gran grup, segons que sigui més adequat, respectant així al màxim la seva funcionalitat i també les diferents estones o activitats del dia.

En la vida de l'escola bressol hi ha diferents moments que es van succeint al llarg del dia i que ofereixen possibilitats ben diverses a fi d'acomodar-hi els objectius reeducatius.

— *Les estones*, tan importants, dedicades a cobrir les necessitats més immediates: *menjar, canvi, anar a dormir*, etc. són les més profitoses en un primer moment d'aquest procés o bé mentre el nen és molt petit

2^{ON} PREMI PAU VILA

Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Fundació Congrés de Cultura
Catalana

L'INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA
CONJUNTAMENT AMB LA FUNDACIÓ DEL CONGRÉS DE CULTURA CATALANA,
COM A HOMENATGE DE LA TASCA EXEMPLAR PORTADA A TERME PER
L'INSIGNE PEDAGOG I GEÒGRAF, CONVOCA EL II^{ON} PREMI PAU VILA DESTINAT A
RECONÈIXER LES INICIATIVES I ELS TREBALLS FETS PELS ESCOLARS I LES
ESCOLES DELS PAÏSOS CATALANS.

BASES:

- I. Poden optar al Premi els autors de guies o de manuals no publicats que es proposin contribuir al coneixement directe del medi geogràfic concret d'una escola o d'un conjunt d'elles, dins els Països Catalans.
- II. Hi poden optar també les escoles que presentin reculls d'experiències realitzades al llarg de l'any per assolir aquest coneixement.
- III. En ambdós casos el medi geogràfic s'entén en un sentit ampli des de la geologia a la geografia humana, i en qualsevol dels aspectes concrets de l'esmentat medi.
- IV. Els originals es presentaran per duplicat a l'I.C.E. de la Universitat de Barcelona (soterrani del pati de Ciències, Pça. de la Universitat), o a la Fundació Congrés de Cultura Catalana, c/. Mallorca, 283, 4^a. Els treballs aniran acompanyats d'una sol·licitud de participació, en la qual constarà l'acceptació d'aquestes bases i l'adreça del director del treball i/o de l'escola.
- V. El Premi està dotat de 200.000 Ptes.
Es concediran també dos accèssits de 50.000 Ptes.
- VI. El termini de presentació de treballs per a la convocatòria d'enguany començarà quan es facin públiques aquestes bases i es clourà el 31 de maig del 1982.
- VII. El Jurat del 2^{on} Premi Pau Vila estarà format per:

Bertomeu Barceló	Lluís Solé Sabarís
Sara M ^a Blasi	Joan Triadú
Lluís Casassas	Marc Aureli Vila
Marta Mata	Joan Vila Valentí
Miquel Siguan	
- VIII. El Jurat pot deixar desert el Premi o algun accèssit si ho creu necessari per manca de qualitat dels treballs o no adequació a les bases.
- IX. L'I.C.E. i la Fundació Congrés de Cultura Catalana es reserven el dret de publicació parcial o total dels treballs premiats.

INFORMACIÓ

Institut de Ciències de l'Educació.
Universitat de Barcelona. Tel. 302 62 24 - 301 73 86
Fundació Congrés de Cultura Catalana.
C/. Mallorca, 283, 4^a. Barcelona. Tel. 215 91 49



—fins els 18 mesos aproximadament— ja que estan plenes de càrrega afectiva i de relació personal; permeten a més a més la participació del reeducador en la vida de la classe i la de l'educador en les tasques reeducatives, relativitzant la rígida divisió entre uns aspectes i altres en la vida del nen.

— *Les estones de joc lliure* on la presència de l'adult pot contribuir a les descobertes que el nen sord fa amb relació a la veu, al món sonor, etc. bé sigui per mitjà d'introduir elements o materials adequats o senzillament amb la seva relació amb el nen.

— *Les estones que l'educador proposa activitats:* cançons, jocs, contes, etc..., són els moments en els que és més oportú introduir jocs amb objectius reeducatius específics, ja que la dinàmica està creada independentment de la presència del nen sord. A vegades només es tracta d'aprofitar jocs o activitats que habitualment ja es fan a la classe, adaptant-les una mica o bé introduint elements d'ajuda pel nen sord (imatges, etc.).

En totes aquestes activitats, cal remarcar, que *el grup* té un paper molt important de cara el nen sord ja que les aportacions dels nens i nenes ajuden a donar sentit i faciliten unes conductes o aprenentatges per a ells ben senzilles i en canvi molt dificultoses per al nen sord. Pensem, per ex., en jocs fets a partir de consignes sonores o d'imitació de sons d'animals, etc.

La integració d'un nen sord a la classe, entesa d'aquesta manera, representa per a l'educador, més que un augment quantitatiu de la feina, un esforç en el sentit d'haver de plantejar-se aspectes nous que van des de la descoberta de la manera de comunicarse amb aquest nen, a situacions que es puguin crear en el grup per la seva presència. En aquest sentit es pot observar que l'estada d'un nen sord a la classe no origina problemes entre els nens. Moltes vegades però, és l'element que fa emergir conflictes o conductes latents de tipus bàsicament afectiu en altres companys.

Al mateix temps la integració del nen sord, si es donen prou condicions de treball i de suport reeducatiu, fa néixer nous elements *enriquidors* no només per a *ell* sinó també per als *altres nens*, per a *l'educador* i *l'escola bressol*, en general, en la mida que provoca reflexió i presa de consciència de determinats aspectes d'ordre relacional, organitzatiu, de recursos que s'empren, del llenguatge que s'utilitza, etc.

Per acabar, només remarcar que tota aquesta incidència que es planteja en el marc de l'escola bressol, només té sentit en la mida que reposa en unes actituds i tasques paral·leles en la vida familiar.

Aquesta complementarietat permet que no tot el pes de l'estimulació que li cal al nen sord petit recaigui exclusivament en els pares. Per això el treball conjunt pares-educador i reeducador, a més a més d'ésser útil per raons ja esmentades anteriorment, possibilita un respecte més gran a la pròpia dinàmica familiar inevitablement sotregada per la presència d'un fill amb una deficiència.

L'HORA DE MENJAR ÉS FEINA DE TOTS

Equip de l'ESCOLA BRESSOL «EL CARGOL»

Reflexió que es fa l'equip de l'Escola Bressol «El Cargol» sobre el moment de l'alimentació; perquè no creiem que menjar sigui només la satisfacció d'una necessitat del nen sinó una activitat educativa mes.

Per als nens de l'Escola Bressol *menjar és una activitat tan important com qualsevol altra* pel que fa al seu desenvolupament. No hem de tenir en compte només de cobrir unes necessitats vitals que té el nen, sinó d'incloure-les en el context pedagògic de l'Escola.

Per això en l'elaboració dels criteris sobre l'alimentació hi participem tot l'equip, perquè pensem que tan important és la confecció dels menús, tenint en compte tant la seva varietat com la condimentació perquè el nen coneixi poc a poc els diferents olors i gustos (dolç, salat, àcid i amarg), així com la presentació i la manera de fer-ho arribar als nens. Cal pensar també en cobrir totes les seves necessitats nutritives i dietètiques (hidrats de carboni, proteïnes, greixos, vitamines, sals minerals, etc...) perquè en aquest període de la infància aquestes necessitats són superiors a les de l'adult, ja que està en una etapa de creixement i desenvolupament físic important. També és important en aquest punt tenir en compte les estacions de l'any perquè cada aliment té la seva època i guanyarem en qualitat i preu.

Un altre aspecte que tenim en compte i que podríem incloure en aquest apartat de criteris dietètics i de salut, seria el de procurar, sempre que es pugui per condicionants climatològics, intentar que els nens mengin a l'aire lliure.

Hem d'aconseguir que el nen tingui una *actitud positiva davant del menjar*, per això hem de tenir cura de moltes coses. Primerament hem de conèixer bé el nen, saber la gana que té, quin és el seu ritme de menjar, els seus gustos i preferències, això ens ajudarà a oferir-li la quantitat que necessita, a respectar el seu ritme i a ser flexibles.





Moltes vegades es creen moments conflictius a l'Escola, sobretot en els grups de nens més petits quan s'acosta l'hora de menjar i la gana els neugiteja. Hem de respectar molt els seus horaris i tenir-ho tot a punt per *no fer-los esperar*. Asseure'ls a la taula quan el menjar arriba a la classe, procurar que el menjar no estigui massa calent, que no hagin d'esperar amb el plat davant sense poder menjar, donar primer el menjar als nens que tenen el ritme més lent, procurar que l'aparició del segon plat no faci no voler acabar-se el primer. Cal *donar-los els plats en l'ordre establert*, pensem que tan important és la verdura com la carn, ja que el primer plat prepara l'estómac per a rebre el segon, i hem d'acostumar els nens a acabar-se el menjar que tenen al plat.

Hem d'afavorir en tot moment *l'interès que demostrï el nen per participar en aquesta activitat*, respectant les diferents etapes *d'experimentació amb el menjar*, fent tots els possibles perquè sigui un acte agradable i de la màxima bona relació entre el nen i l'adult, sobretot en el primer any de vida que és quan aquests nens depenen totalment de l'adult.

Quan donem un biberó, si el nen està prou tranquil com per esperar encara uns breus moments, abans de començar a menjar l'asseiem a la falda procurant estar en una actitud de calma i sense presses, li apropiem el biberó perquè el vegi, el toqui i es familiaritzi amb aquest objecte per a ell tan important. Un cop el nen acaba el biberó, moment en què se sent satisfet, aprofitarem per tenir-lo una estona més a la falda i *mantenir aquesta relació*.

Mentre va menjant li parlarem amb to suau i carinyós i procurarem estar pendents dels seus ulls, ja que és a nivell visual i tàctil com s'estableix una important *comunicació* en aquesta edat. Les papilles també les donem *a la falda* seguint la mateixa actitud que amb els biberons.

En *primer any de vida* és quan el nen fa els canvis més importants en el menjar. Passa del líquid al sòlid, del dolç al salat i a l'aprenentatge de la utilització de la cullera. Aquests canvis creiem que és millor iniciar-los sempre a casa. Quan s'introdueix en la seva alimentació el menjar salat demanem als pares que portin els primers dies el menjar de casa, després d'acord amb el pediatre i els pares els donem el menjar de l'escola bressol. Mentre prenen biberó i papilles dolces es respecta l'horari de cada nen i quan comencen a menjar salat (que generalment coincideix també amb les quatre menjades) es segueix un horari més establert per a tots alhora, encara que continuem mantenint la flexibilitat, sempre que calgui.

La relació dels nens en l'acte de menjar comença de manera més directa en el moment que el nen ja s'asseu a la taula i inicia la manipulació de la cullera. La manipulació és necessària en aquesta edat per a familiaritzar-se amb els diferents aliments i els estris que li facilitem.

Al final del primer any donem una cullera al nen perquè l'explori i intenti posar-se-la a la boca. Perquè els nens mantinguin una actitud tranquil·la

un cop preparats per a dinar, després de rentar-los les mans els donem un troç petit de bastó de pa. També se'ls comença a donar el menjar a trocets, i l'anem introduint posant-ne una miqueta en el seu plat, abans de donar-los el triturat, això a més d'una nova experiència serveix perquè estiguin tranquils mentre ajudem a menjar els més impacients.

Al *segon any*, el nen encara no es comunica verbalment ni amb els seus companys ni amb l'adult. La seva relació amb els altres nens serà encara d'agafar-li el menjar, picar amb la cullera els plats buits i la taula. És també un moment important de relació dels nens amb l'adult; demanen ajuda amb la mirada i el gest, això suposa per part de l'educador una gran atenció a les necessitats i requeriments del nen. Cap al final del segon any la comunicació comença a ser verbal i amb paraules curtes (MÉS, AIGUA, PA, JA ESTÀ).

En el *tercer any* s'estableix ja una relació entre ells i els adults, tant referents al menjar com a d'altres aspectes: el que han fet al matí, amb què han jugat, es conviden a anar a casa, etc...

Malgrat que el nen ja és autònom, veiem molt important no oblidar la relació individual que ens possibilita l'hora de dinar. Potenciar que aquesta estona sigui un plaer de convivència i de gust pel nen i encara que sigui una estona llarga hem de procurar no anar amb presses.

En el segon any de vida comencen d'agafar la seva tovallola i pitet, i rentar-se les mans i la cara, agafen la cadira i escullen el lloc on volen asseure's, mentre esperen el dinar els donem un trocet de pa que porta el titella que tenim a la classe i que només utilitzem per això, també cantem una cançó. En aquesta edat intentem que adquireixin l'hàbit de no aixecar-se mentre mengen. Procurem que mengin sols, primer manipular i poc a poc utilitzant els coberts, molts nens volen menjar sols i els costa acceptar la nostra ajuda, ho hem de fer en tot cas amb una altra cullera.

A finals de curs ja mengen amb cullera mitjana i s'introdueix la forquilla (petita), i a beure amb got amb nansa o sense i se'ls dóna el menú de grans.

Per adquirir aquests hàbits la nostra actitud ha de començar a ser una mica més enèrgica perquè sempre en el grup hi ha nens que continuen manipulant o picant amb la cullera, tombant plats i tirant el menjar.

Al tercer any són capaços de fer servir la cullera i la forquilla correctament, portar el plat al carro o a la cuina, posar-se sucre al iogurt o formatge als macarrons i pelar la fruita (banana o mandarina). També es renten les mans amb sabó i s'eixuguen sols. S'agafen la tovallola i el pitet i se'l posen i el treuen (en lloc de betes tenen gomes), s'agafen la cadira i la torren al seu lloc, és el moment en què comencen a deixar-se les coses (pitets).





Coneixement de l'entorn material relacionat amb l'alimentació

La *cuina* juntament amb el rebost és un centre d'interès per al nen del tercer any, s'hi va sempre que es pot; el motiu pot ésser donar-li un tomb, dir bon dia a les cuineres, guardar un pastís d'aniversari, portar els plats després de menjar, demanar aigua, preguntar què hi ha per dinar o si ja està a punt, etc... De tant en tant tots plegats anem a veure què hi ha aquell dia a la nevera, a sentir la seva fredor, com les cuineres posen l'olla al foc, guarden els plats a l'armari, etc... no sols es limiten a observar, sinó que col·laboren en la mida de les seves possibilitats en les feines de la cuina, treure els plats del carro i posar-los damunt del marbre, trencar les mongetes tendres del puré dels més menuts, etc... Aquesta relació amb les companyes de la cuina afavoreix també el coneixement del nen del conjunt de l'escola bressol.

El rebost té un encant especial, la seva olor, diversitat i quantitat d'aliments i el color atrau els nens; quan diem d'anar-hi qui més qui menys es procura un cistell per omplir-lo de fruites, verdures, patates, etc... Tot jugant coneixen el nom, la textura, el color, gust, format i olor; poden classificar, comprar i vendre muntant una botiga i fan el dinar a la cuineta, etc... per donar diverses possibilitats a un joc més variat amb materials naturals.

I és així com cuineres i educadors col·laborem diàriament en la tasca de donar a conèixer i fer agradable als infants tot allò que és a l'entorn d'un fet diari, d'altra banda gens monòton: el menjar, al costat dels companys, a l'Escola Bressol.

E.B. «EL CARGOL»

22-fàn



L'ATRAPA-BESTIOLES

Quan el bon temps s'acosta, els patis de les nostres escoles es converteixen en un indret de pas quasi obligat de tota mena d'insectes.

Sovint es veuen grups d'infants asseguts en el terra del pati o mig ajupits seguint amb interès les peripècies d'algun animaló que truc, truc; truc, va fent son camí ignorant que ell, essent tan petit com és, ha pogut despertar aquest interès.

De vegades, veiem infants que passen fàcilment de l'observació a l'acció i sense ni com va ni com ve, els trobem atrafegats empescant-se qualsevol sistema per atrapar la pobra bestioleta.

L'operació «caça» pot tenir una mala fi per a la bestioleta (que pot acabar aixafada entre els dits poc destres de l'infant) o l'infant es pot endur una solemne picada que el farà ser més prudent durant uns quants dies, és clar.

I doncs direu vosaltres, què té de dolent que els infants facin descobertes ara que arriba el bon temps?

No té res de dolent. Tot al contrari.

Per millor observar sense riscos de cap mena per cap de les dues bandes us proposem de fer un «**Atrapa-bestioles**».

Necessitem:

1 pot de vidre de format ben gran, d'aquells que es poden tancar hermèticament i destapar amb facilitat.

2 tubs de goma d'un cm. o un i mig de diàmetre.

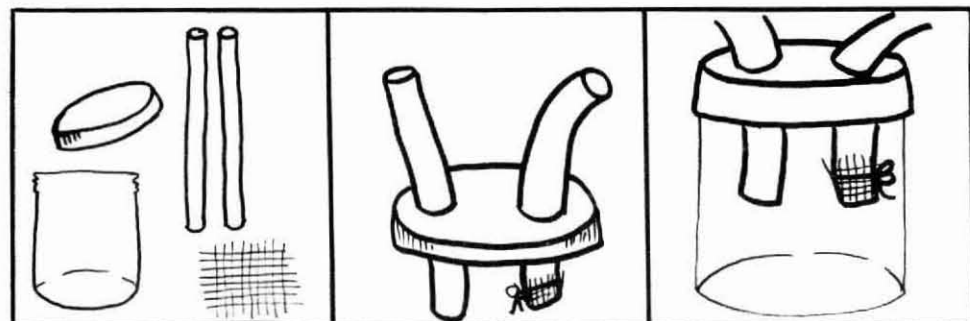
1 pam de gasa.

Realització:

Col·loquem els 2 tubs de goma de la manera següent: fent-los entrar per la tapadora, posem la gasa al final d'un dels tubs, lliguem-la amb un fil o una goma d'estirar. Tapem el pot i aspirem pel tub que porta la gasa i l'altre col·loquem-lo damunt l'insecte.

Un cop haureu fet l'observació (si us ajudeu amb una bona lupa, podreu veure increïbles combinacions de colors, podreu veure com són les parts més delicades de l'insecte...) recordeu que cal deixar els animalons en llibertat, cosa que podreu fer fàcilment destapant el pot.

Respectem la natura!





escola 3-6

ELS JOCS RÍTMICS A PARVULARI

SÍLVIA PUIGVERT

Aquest article hauria de parlar només dels jocs rítmics a Parvulari però, com tot el que fa referència a aquest període escolar dels nens, no pot anar deslligat dels altres aprenentatges que en aquestes edats es porten a terme.

Els mestres de Parvulari tenim la immensa sort de poder globalitzar totes les activitats sense els trencaments que es produeixen a Bàsica entre les diferents matèries. És una sort però *ahora* pressuposa una gran exigència en la preparació del treball perquè cal mantenir constantment una visió àmplia i general del conjunt de factors que intervenen en l'educació de l'infant i de la interrelació de tots ells. El parvulista ha de conèixer a fons el seu camp de treball i preparar meticulosament la feina, però també ha de ser capaç d'improvisar, de caçar les oportunitats de treball al vol i convidria que fos creatiu, imaginatiu. Aquest últim tret és de gran importància a l'hora de treballar l'educació rítmica dels nens. Ja en parlarem més endavant.

Si es parla de jocs rítmics es parla d'educació rítmica, de moviment i per tant del desenvolupament motriu de la criatura. L'educació rítmica, doncs, forma part de l'educació psicomotriu i és un factor de formació i d'equilibri del sistema nerviós de l'infant. Tot moviment adaptat a un ritme és el resultat d'un conjunt d'activitats coordinades. El sistema nerviós dels nens de Parvulari no ha arribat evidentment a una total maduresa anatòmica i psicològica i, per tant, no funciona encara amb deseiximent. Els exercicis rítmics porten l'infant a una presa de consciència de la resistència que el cos presenta enfront de la voluntat, ajudant-lo a tenir un coneixement físic d'ell mateix.

L'adquisició del sentit rítmic comporta una educació de l'oïda per tal que l'infant pugui representar amb gestos i moviments el ritme d'una cançó,

d'una marxa o d'una frase musical. No es pot confondre l'educació física amb la rítmica però requereix una bona postura corporal que els mestres han de procurar que sigui un hàbit en els nens.

A l'hora de treballar el ritme convé no fer grups de més de quinze nens, mirant que siguin una mica homogenis pel que fa a les aptituds o entrenament dels xics, i procurant que el grup que no intervé en l'exercici tingui **alguna** funció (comentari del treball de l'altre grup, paper d'orquestra marcant el ritme amb les mans o amb instruments de percussió, etc.).

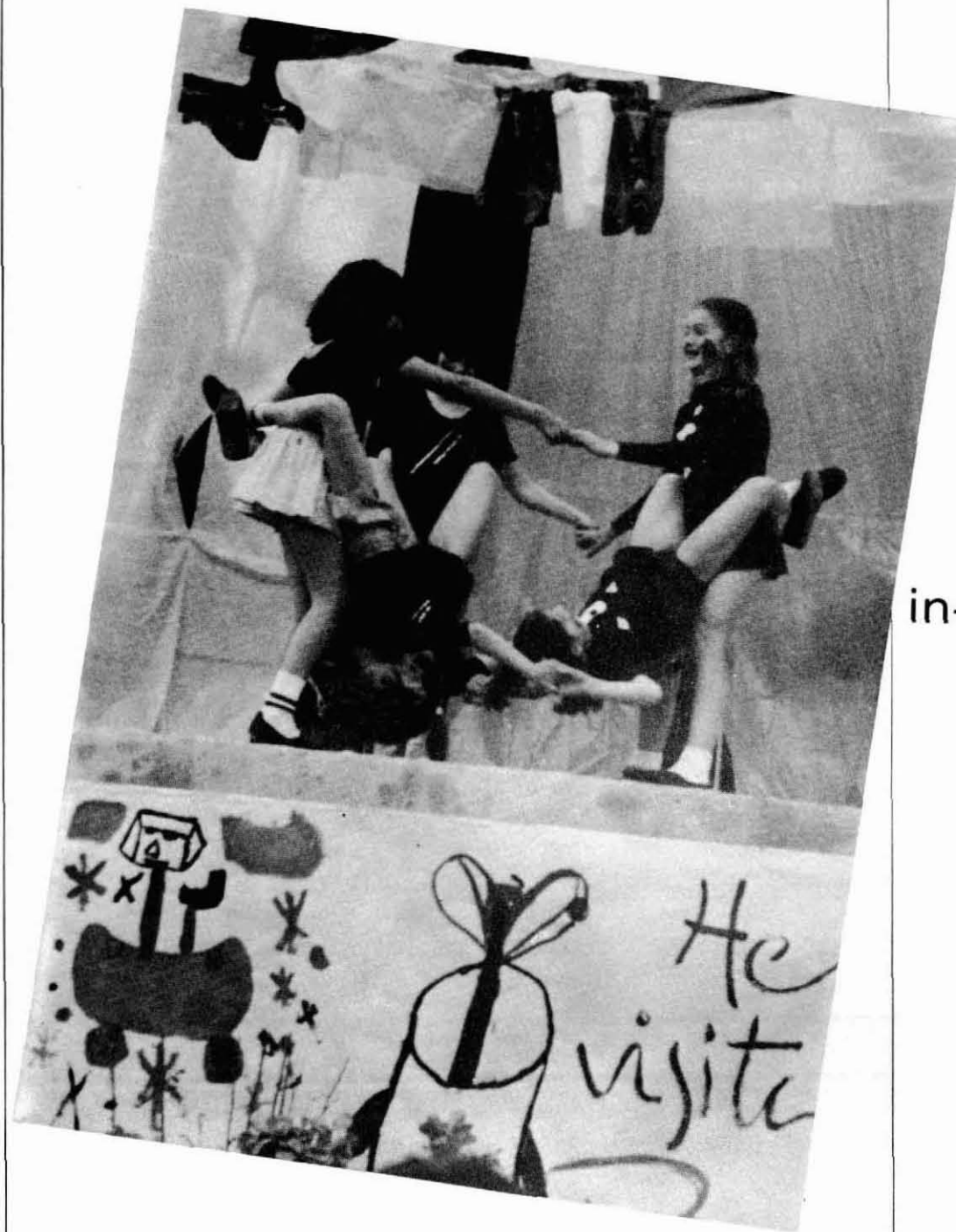
El mestre ha d'explicar l'exercici de manera clara i entenedora per a tothom i iniciar-lo, si cal, amb els nens mirant de retirar-se'n tan aviat com pugui. Convé que no faci de model però que orienti o corregeixi els menuts quan sigui necessari. A l'hora de preparar els exercicis rítmics cal tenir molt en compte no tant l'edat de la canalla com el nivell de desenvolupament adquirit per cada nen, que depèn molt de l'aprenentatge que hagi tingut anteriorment i de l'ambient que l'envolta. De vegades convé treballar amb alumnes de sis anys els mateixos exercicis que amb els de quatre perquè no han tingut una experiència prèvia en aquest camp o perquè el seu sistema nerviós presenta unes peculiaritats que requereixen un plantejament més o menys elemental dels exercicis.

I ara ve allò de la interrelació de totes les activitats de Parvulari. No es pot fer educació rítmica sense treballar l'esquema corporal, la tonicitat, el control postural i respiratori, l'estructuració espacial i temporal, les capacitats perceptives. Es poden plantejar jocs rítmics lligats al càlcul, a la grafomotricitat, a la dramatització, al llenguatge.

Es pot començar aplicant als exercicis que treballen tots els aspectes esmentats, diferents ritmes (lent, normal i ràpid). El mestre hauria de pensar-ne de diferents i inventar un petit argument curt per tal de motivar més els nens i evitar el cansament o l'avorriment.

Alhora s'haurien de crear petits jocs rítmics adequats al centre d'interès que es treballi. Per exemple, als menuts de tres anys, en parlar de la tardor se'ls pot explicar que cada un d'ells és *una fulla d'arbre a punt de caure*. Els nens s'enfilen a una cadira i es mantenen quiets. Quan sona una música o un instrument determinat que representa el vent, les fulles comencen a inclinar-se cap a una banda i cap a l'altra (sense perdre l'equilibri). En sentir un cop de pandereta les fulles cauen a terra ben estirades i el vent (es repeteix la música o el so de l'instrument) se les emporta cap a una paret (els nens fan la «croqueta» per terra rodolant en direcció a la paret que se'ls haurà indicat abans de començar el joc).

L'exercici es pot complicar. Les cadires es col·loquen en renglera i cada vegada que el mestre dóna un cop de pandereta (ha de fer-ho sempre a un mateix ritme) cau a terra una fulla (els nens ho hauran de fer respectant l'ordre que ocupin en la renglera de cadires). Es pot ampliar la dificultat del joc agrupant els nens de tres en tres, de quatre en quatre (com més nombrós sigui el grup més dificultat hi haurà) i se'ls indica en quin ordre





s'hauran de deixar caure a terra (primer cop de pandereta caurà el Jordi, segon cop la Maria, tercer cop el Marc, etc.).

De jocs d'aquests se'n poden inventar amb pomes, núvols i gotes de pluja, etc. Convé de variar l'instrument de percussió utilitzat pel mestre. Per exemple és més adequat el triangle que la pandereta per acompanyar la caiguda d'una gota d'aigua.

Seguint amb el tema de la tardor es pot inventar un *joc de bolets*. Cada nen s'està a terra, agenollat i ben cargoladet, amb els braços damunt del cap i el front tocant a terra. Comença a ploure (sona un triangle rítmicament) i els bolets s'estan quietos. Para de ploure i els bolets comencen a créixer fins a posar-se drets amb els braços fent de barret del bolet. Mentre creixen es canta una cançó adient. A l'escola en vam fer una aprofitant la música de «Cargol treu banya»:

A la tardor ja surt el rovelló
és un bolet que porta barret.
Hi ha bolets grossos i bolets petits
hi ha camagroc, també fredolics.
Els nens i nenes han anat al bosc
i sota els pins n'han trobat pilots.

Es pot complicar una mica fent que el grup espectador canti la cançó tot picant de mans i que els bolets facin l'acció de créixer seguint el ritme de la cançó i de les picades de mans.

Convé que cada joc treballi nous aspectes (distinció de melodies, memòria espacial o auditiva, direcció del so, rapidesa de reflexes, lateralitat, etc.).

Aquests petits arguments fan atractius un seguit d'exercicis que podrien tornar-se avorrits presentats sempre sota la forma d'exercicis rítmics (salteu de la cadira quan sentiu la pandereta i rodoleu per terra fins a tocar la paret, per exemple). D'altra banda permeten de tornar a parlar sobre el tema del Centre d'Interès que s'està treballant i que el nen actuï posant-se dins la pell del bolet, la fulla o la gota d'aigua. En certa manera fan una dramatització a petita escala. A més a més ja veureu quina quantitat de suggeriments arriben a fer la mateixa canalla a partir del vostre planteig inicial. Ells sí que en tenen d'imaginació!

Un exemple de *joc relacionat amb el llenguatge* podria ser el treballar la descomposició de les paraules per síl·labes.

Cada nen, per separat, diu el seu nom, picant de mans a cada síl·laba que pronunciï. RA-MON (2 síl·labes - 2 cops de mans). Ho pot fer picant de mans i caminant (2 passes). A partir d'ací mil variacions. Un grup de nens arrengrats d'esquena a una paret aniran fent per ordre l'exercici aturant-se quan hagin acabat. Es constatarà que ha avançat més el nen que té el nom amb més síl·labes (En Marc ha fet un pas, el Ramon i la Mercè n'han fet dos, la Margarida quatre. Margarida té dues síl·labes més que Ramon i

Mercè i Marc tres de menys que Margarida) De passada hem fet càlcul mental.

Una variant: Se'ls dóna un cartró on hi ha una paraula escrita. Cada nen es llegeix la que li ha tocat i quan se li faci un senyal avança picant de mans cada cop que diu una síl·laba de la paraula. També pot avançar fent un pas per cada síl·laba i picant de mans quan digui la tònica.

A partir del *joc de les cadires* (al qual s'incorporaran variacions de ritme durant l'evolució dels nens per la classe) es pot elaborar un treball de repartiment. Abans de començar s'indica als nens que han de fer dos grups iguals i col·locar-se a banda i banda de la filera de cadires. Si el nombre de nens és parell no hi haurà dificultat, si és senar vindrà la discussió i la solució (no es poden fer grups que tinguin la mateixa quantitat de nens, un grup en tindrà un més que l'altre). S'inicia el joc i cada vegada que es treu una cadira, i per tant hi hagi un nen de menys, es torna a fer el repartiment. Els nens veuen que tot va bé quan són deu, vuit o sis, però que si són onze, tretze o set la cosa ja no es pot repartir equitativament.

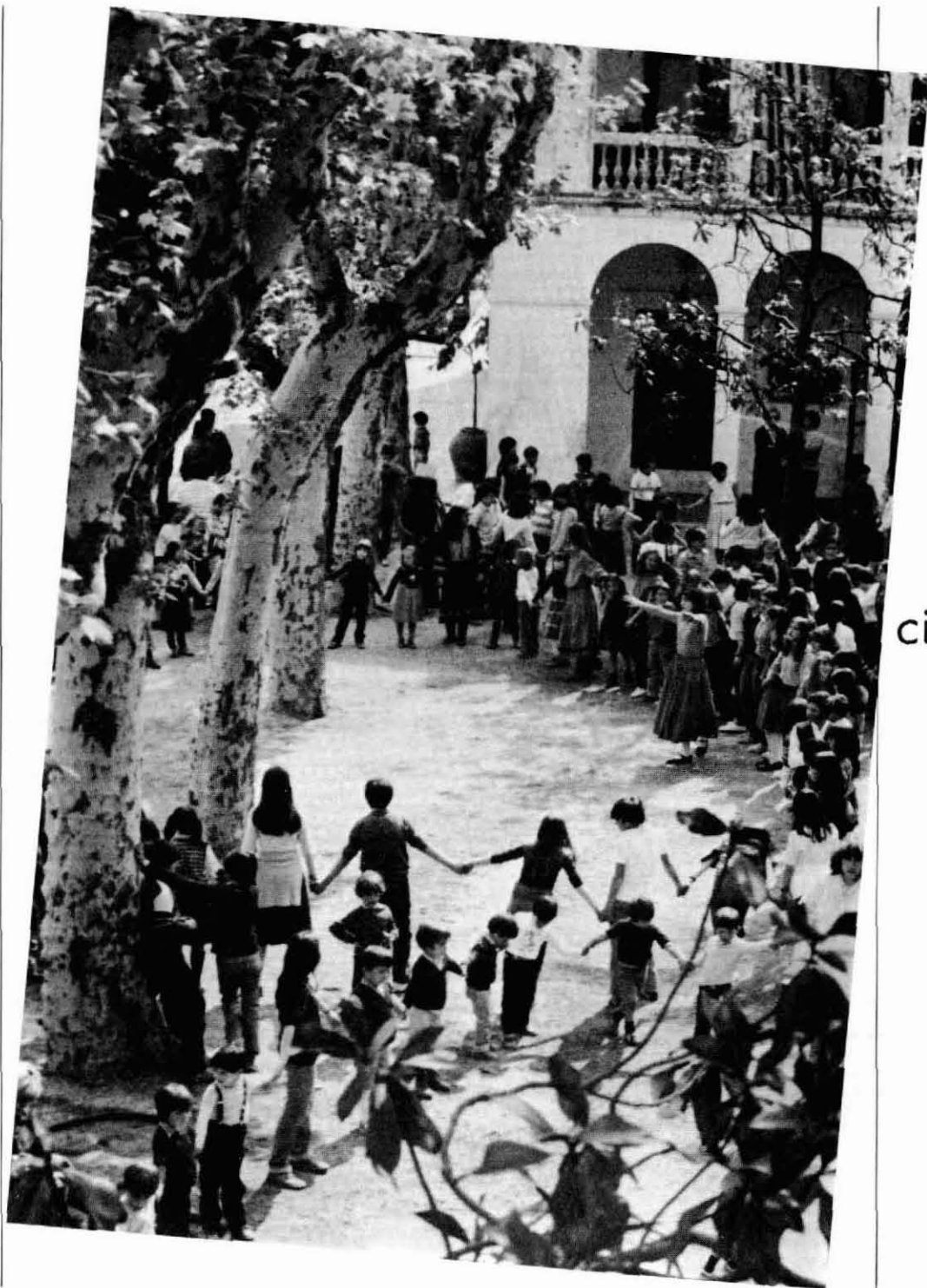
I un altre per acabar. Vet ací que hi havia un príncep que, com tots els que ho són de debó, estava sol i avorrit i se'n va anar a passejar pels camps (un nen comença a caminar seguint el ritme d'una música de temps simple). La música s'atura quan el nen troba una pageseta que en veure'l tan enso-pit el convida a ballar a l'era. Són dos i amb el dos es fa una parella per ballar (es fa servir una música i uns passos coneguts pels nens). Quan estan més engrescats arriba un cosí del príncep (sol i avorrit també). Vaja, són tres. El tres té massa cul i massa panxa per ballar. Busquen una altra pageseta per fer de parella amb el cosí. I són quatre, poden fer dues parelles. El quatre també és un nombre trempat! I es posen a ballar. I així successivament es van introduint els nombres parells i senars, les agrupacions per parelles a mida que augmenta el nombre de personatges. De manera que els nens parlen dels nombres amb els quals es balla i els que no van bé per ballar.

I conte contat el mestre no ha acabat perquè sempre se'n poden crear de nous.

Trobareu molts llibres, i bons, que parlen de l'educació rítmica i dels jocs rítmics. Cal llegir-los perquè són una font d'idees, però no en feu un manual de «Carmencita la buena educadora». Cada nen és un món, cada classe presenta uns nivells diversos que requereixen un planteig de treball diferent al qual s'han d'adaptar els coneixements que es tenen.

Cal aprofitar molt la saviesa popular i recuperar els jocs de les àvies, els jocs de carrer que s'han anat perdent i que donen peu a tota mena d'exercicis de motricitat i de ritme. I convindria que tots els parvulistes posessin en comú les experiències, invents i recursos que han anat vivint i descobrint dia a dia. Fóra millor de fer-ho de vuit en vuit que d'un en un. Els nens ho diuen, el dos és més divertit que l'u i el vuit ho és més que el set. I ningú no queda despenjat.

S.P.



28-a



EL NEN APALLISSAT

A. MARTÍNEZ-ROIG, F. DOMINGO I SALVANY, J. DARGALLO I REVENTÓS

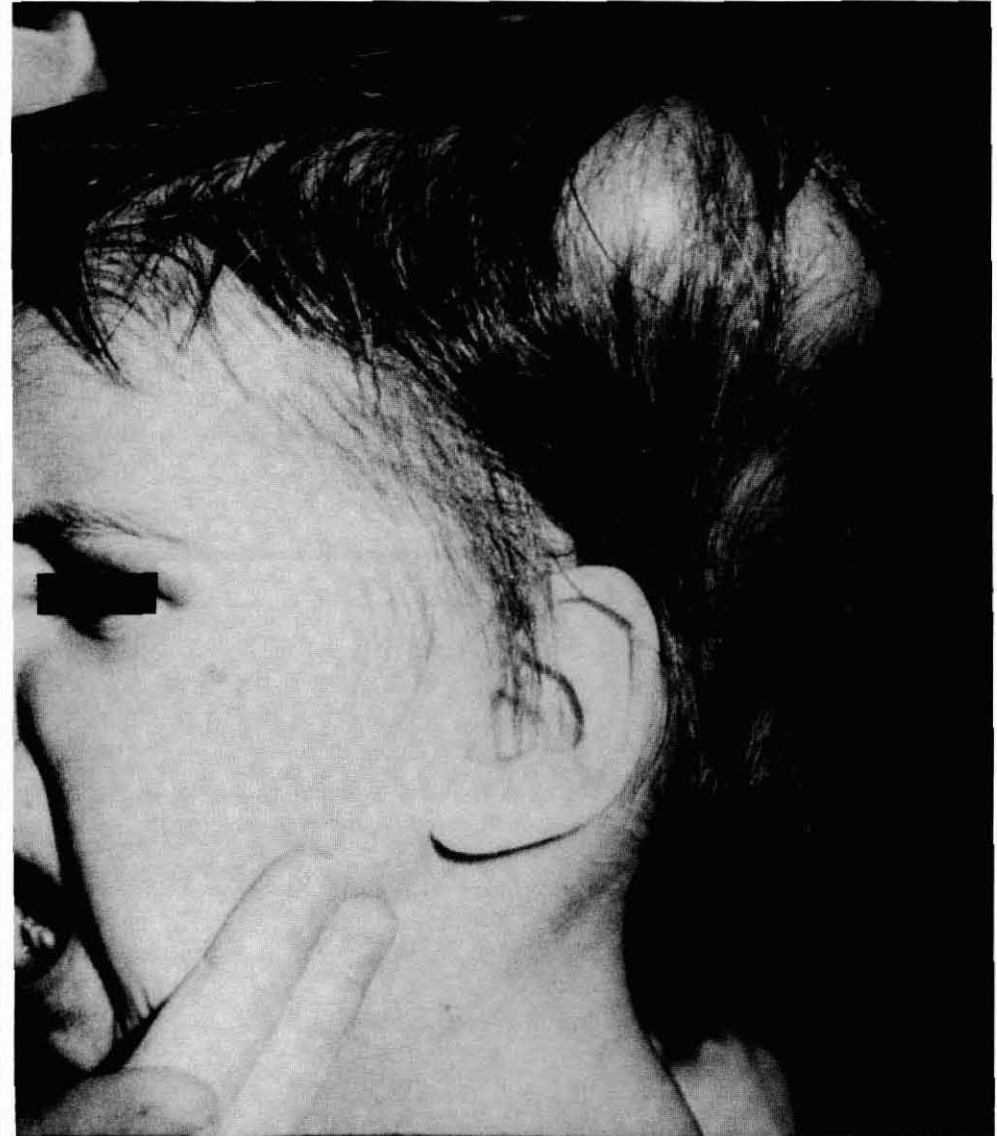
Clínica Pediàtrica de l'Hospital de Nostra Senyora del Mar de Barcelona.

Concepte de nen apallissat i característiques dels agressors i dels nens agredits. Conseqüències que sobre aquests darrers es presenten i mesures terapèutiques i preventives que cal prendre davant de qualsevol nen amb aquesta síndrome.

El nen ha estat i continua essent, un ser marginat en els diferents models socials en què ha viscut a través dels segles. La síndrome del nen apallissat és, en el context social que vivim, un exemple clar d'aquesta marginació.

¿Què s'entén per nens apallissats? Aquells nens que són objecte de tractes inadequats o de maltractaments físics o psíquics, tant de fet com d'omissió, per part de les persones que en tenen cura i amb els que conviu normalment. Aquestes persones són les que actuen d'una manera directa com a responsables dels fets però, d'una manera indirecta, es pot posar com a responsable la societat on vivim, atès el conjunt de condicionants que sempre acompanyen el nen lesionat o maltractat. (FIG 1).

Freqüència. El nombre exacte és difícil de precisar, en especial a l'Estat Espanyol, per la posició negativa, fins no fa gaire anys, a acceptar aquests fets per part dels metges i dels serveis socials o bé per llur ignorància. Fora del nostre ambient ens trobem dades com ara les següents: Kempe, un



Cefalohematoma en una nena de 2 anys que també presentava múltiples lesions cutànies i òssies.

TAULA I.

LESIONS MÉS FREQUENTS QUE PRESENTEN ELS NENS APALLISSATS

1. Cutànies: hematomes, erosions, ferides cremades
alopècia traumàtica
2. Òssies: Fractures múltiples en diferent grau evolutiu
Fractures antigues
Fractures recents úniques
3. Oculars
4. Neurològiques
5. Agressions sexuals
6. Lesions visceral: renals, hepàtiques, esplèniques, pulmonars, cardíques
7. Ferides per armes
8. Anèmies
9. Intoxicacions diverses
10. Retards pondoestaturals
11. Retards en l'evolució psicomotora
12. Manca d'atenció higiènica

dels capdavanters en fer la descripció científica de l'entitat clínica, calcula que hi ha 380 casos per milió d'habitants. L'any 1978 el sociòleg M. Strauss comprovà que un 81 per cent dels pares havien fet servir els càstigs corporals en algun moment i que més del 60 per cent pegaven llurs fills, si més no, un cop per setmana. Segons un informe de la Creu Roja Espanyola de l'any 1980 varen ésser 4000 els casos atesos als Hospitals d'arreu de l'Estat, dels que 82 varen morir.

Tipus de maltractaments. El principal i a la vegada més conegut quant a compromís vital és el de tipus físic, de fet (bofetades, puntades de peu, cremades, etc.) o d'omissió (abandonament, manca de cures higièniques, manca de vigilància dels petits, etc.). Dins del maltractament de tipus físic incloem també el de caire sexual.

El maltractament de tipus psíquic no és tant conegut ni fàcil d'etiquetar, però la seva existència és evident. Com en el cas anterior cal diferenciar el maltractament de fet (nens tractats amb agressivitat verbal i conductal sense agressió física, nens posats en ambients poc adients, manca de resposta emocional a les necessitats del nen, etc.) del d'omissió (manca d'estímuls, ignorància de la seva presència, manca de cures afectives, etc.)

Si bé en la teoria la diferenciació és estricta, a la pràctica no ho és tant atès que són molts els casos de maltractament de tipus mixte. No seria cap disbarat dir que tot nen que és objecte de maltractament físic a la vegada és maltractat psíquicament.

Aquestes manifestacions de tipus físic o psíquic estan influenciades per la manera de descarregar l'agressivitat que té l'autor del fet. Pot comprovar-se fàcilment que a nivells socioculturals alts és més freqüent el maltractament psicològic, sense excloure el físic, mentre que als nivells socioeconòmics i culturals deficitaris predomina la violència física.

Característiques dels nens. Solen ésser nens menors d'edat, generalment preescolars o nens sense escolaritzar. Aquests són nens sobre els que la societat encara no té un control prou efectiu i això pot fer que passi bastant de temps abans que és detecti o es diagnostiqui el fet, amb la consegüent repercussió damunt del nen.

Són nens que a més de múltiples i variades lesions físiques (TAULA I) presenten una talla i un pes que acostuma a ser inferior al de la seva edat. Aquesta característica està en relació amb l'edat en què el nen comença a ser agredit, i amb el fet de viure en un ambient desestructurat i desestructurant que impossibilita un creixement harmònic.

Els infants apallissats tenen una mirada inexpressiva i en un primer contacte són desconfiats amb la gent que els envolta. Ràpidament, però, s'integren en el nou ambient per les millors condicions que representa. En pocs dies de viure-hi és fàcil que exterioritzin una joia que abans no tenien.

La repercusió psíquica és més o menys important segons el grau de desestructuració familiar fins aquell moment i segons les agressions físiques o psíquiques que hagi rebut. Les manifestacions poden ser tan inespecífiques com ara l'anorèxia o l'enuresi però també poden tenir més importància com en els casos de retard psicomotor profund. A vegades són nens que per unes causes desconegudes del metge no tenen l'evolució pondoestatural que s'espera. Una característica repetida sovint és el fet que sempre és un dels germans qui rep les pallisses.

Característiques dels agressors i ambient social que els envolta.

L'agressor sempre és una persona que té un contacte directe amb el nen i és responsable de la seva cura i educació. Poden ser, doncs, pares, avis mestres, mainaders, etc. De tots els potencials agressors són els progenitors, i d'ells el pare, els que tenen un percentatge més alt a les estadístiques que compten l'individu agressor.

No acostumen a ser persones amb trastorns importants de tipus neurològic o psicològic, si bé tenen aspectes conductals anormals, així com una vida conjugal inestable i una marcada variabilitat emocional. Una altra de les seves característiques és la de ser «primaris» pel que fa a la seva resposta a una situació conflictiva o pel que fa a la seva agressivitat.

L'ambient sòcio-cultural acostuma a ser de baix o mitjà nivell, sense que puguem excloure els que viuen en un nivell elevat. Dins d'aquestes famílies acostumen a conviure l'alcoholisme, la inestabilitat de la parella, la prostitució, les separacions matrimonials i els embarrassos prematrimonials entre d'altres situacions. També podem trobar situacions conflictives, poca estabilitat social i manca de condicions mínimes per poder viure dignament: atur laboral, treballs inestables i mal remunerats, insuficiència de recursos, habitatges en barris mal condicionats, habitatges petits, amuntegament de la gent dins la llar i nivell cultural mínim entre d'altres.

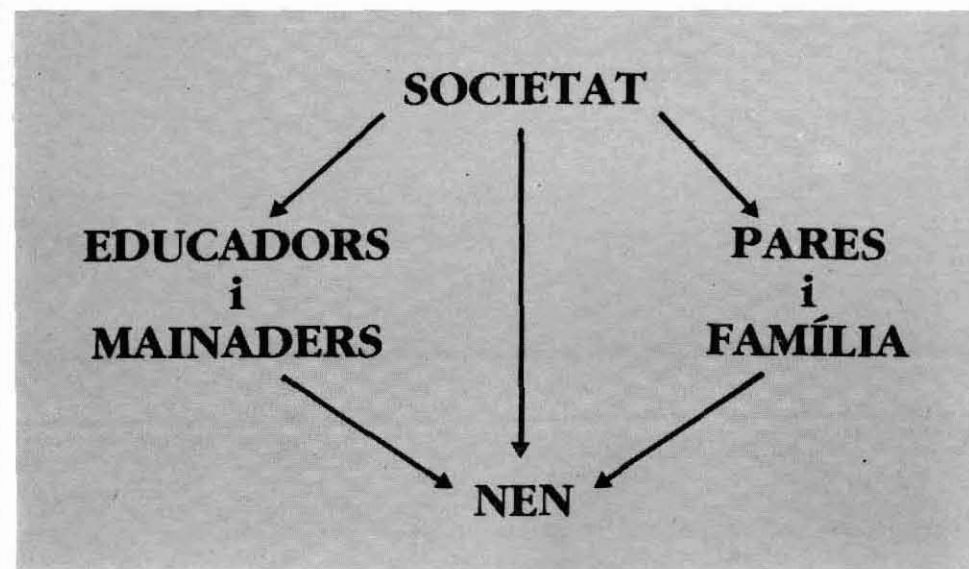
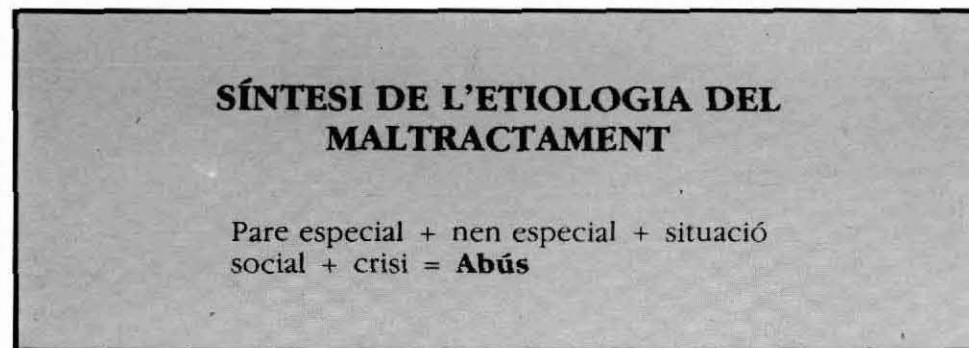
Una característica que trobem sovint en els agressors és el fet que ells mateixos, durant la seva infància, havien estat igualment maltractats o apallissats. Un dels fets repetits en aquestes famílies és l'excessiva juvenutut dels seus components amb la manca de maduresa que això comporta.

En general aquestes persones estan voltades de forma constant per una sèrie de problemes i mancances que no desestabilitzen totalment la seva conducta. Això fins que un dia determinat una agressió descompensa la seva personalitat i possibilita l'aparició del maltractament físic (Taula II).

¿Com s'arriba al diagnòstic en aquests nens? No és fàcil i no és sempre el metge qui dona el diagnòstic, sinó que poden ser professionals de la salut o de l'educació, assistents socials o d'altres persones de «bon esperit» que veuen com un nen més o menys pròxim a elles és sotmès a tractes inadequats.

Pel que fa a la sospita diagnòstica només considerarem el maltractament

TAULA II.



Esquema dels agressors directes i indirectes dels nens apallissats.



Nen de 3 anys que va anar a l'Hospital per tercera vegada per maltractament de tipus físic. Podem apreciar múltiples erosions i hematomes.

de tipus físic, atès que el diagnòstic del psicòleg sol ésser més difícil i s'acostuma a fer de forma retrospectiva.

Cal pensar que estem davant d'un nen apallissat quan ens trobem, entre d'altres, algunes de les circumstàncies següents: a) nen amb lesions físiques de diversa gravetat dels tipus citats a la Taula I, produïdes ja fa un temps, que encara no han estat visitades per ningú, que no lliga amb la història pel que fa el seu origen i que s'acompanya per part dels pares d'una actitud passiva; b) nen de poca edat, generalment preescolar, que s'accidenta o intoxica casualment de forma repetida; c) nen que inexplicablement «no es fa» ni ponderalment ni psicològicament malgrat que no existeix cap malaltia; d) quan als fets anteriors s'associen les característiques psicosocials ja esmentades; e) quan aquests nens, un cop separats del seus medis habituals de convivència, presenten una ràpida regressió de les lesions i un canvi favorable en la seva actitud.

Mesures terapèutiques: Depassen el camp d'acció del metge atès que no acaben amb la cura de les lesions que el nen presenta.

El tractament ha de fixar-se els següents objectius: 1) tractar el nen, protegir-lo, i evitar-li futures agressions, 2) rehabilitar els agressors, 3) escurçar al màxim el temps de separació del nen i la seva família a fi que pugui tornar com més aviat millor i sense cap mena de perill, a la seva llar i 4) envers la societat, actuar a fi d'eliminar i reduir la incidència a més d'afavorir la desaparició de tots els elements desestabilitzadors de la família.

Les mesures terapèutiques que cal prendre són les següents:

a) Actuació damunt del nen:

1. Diagnòstic i denúncia judicial del fet. Aquesta denúncia és important atès que facilitarà la investigació del fet i la possible separació del nen del medi agressor a més de familiaritzar els jutges amb aquests actes, cada cop més freqüents, que fins ara eren considerats com estranys o absents al nostre medi.
2. Cura de les diferents lesions físiques
3. Valoració de l'estat psicomotor del nen a fi d'establir la rehabilitació adient a cada cas.
4. Separació del medi familiar. És un punt força discutit, ja que són dissemblants les opinions dels entesos sobre aquest tema. És pot dividir en momentània o definitiva.

La separació momentània, necessària, en tots els casos, pot realitzar-se en una família adoptiva, a la llar d'infants o bé a l'hospital, segons la gravetat de les lesions i de l'afectació de l'estat anímic.

La separació definitiva estarà indicada en els casos en què perilla la salut física o psíquica del nen cas de tornar a la seva llar. Aquest és el cas de: maltractaments repetits, incapacitat física o psíquica d'algun dels progeni-

tors, insalvables dificultats per a resoldre la problemàtica familiar o bé en aquells casos en què hom no accepta l'ajut ofert per a poder sortir de l'estat en què es troba la família.

b) Actuació damunt la família:

Té dos punts d'actuació: 1) estudi complet del medi social, de les característiques humanes i de l'estat psíquic dels pares i, 2) rehabilitació de la família a fi que pugui assolir una vida social i familiar digna.

Pel que fa al tracte que s'ha mantenir amb els pares del nen apallissat val a dir que cal no prendre una actitud moralista ni culpabilitzadora.

Mesures preventives. S'inclouen ací totes les que cerquen un equilibri en las frapants diferències econòmiques, culturals, de drets humans i de tota mena que a la nostra societat hi ha. En aquests desnivells rau la causa principal origen de tota la síndrome del nen apallissat. En llur solució està el futur d'aquests menuts.

Les mesures més operatives a la pràctica, ara i ací, poden ser, entre d'altres: a) educar des d'infants vers una vida familiar sana; b) fer una correcta educació sanitària i social dels futurs pares i informar-los de les necessitats que el menut tindrà a tots els nivells i dels problemes que podran presentar-se; c) ajudar a assolir una paternitat responsable; d) cercar els potencials maltractadors i seleccionar els nens d'alt risc i e) visitar d'una forma programada tots els nens fins a l'edat escolar.

Cloenda. Cal que tots els que, per raó de la nostra professió o bé per altres motius, formen part del món del nen, coneguem aquest tema i sapi-guem col·laborar en la seva solució ja sigui de forma individual per im-possibilitat de prendre contacte amb un «equip integrat», ja sigui procurant formar aquests necessaris contacte grups interdisciplinaris.

**A.M.R.
F.D.S.
J.D.R.**

BUTLLETA	D'INSCRIPCIÓ DE SUBSCRIPCIÓ
Nom	
Cognoms	
Adreça	Telèfon
Població	D. P. Prov.
S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» <input type="radio"/>	
Se subscriu a Perspectiva Escolar <input type="radio"/>	
Se subscriu a In-fàn-ci-a <input type="radio"/>	
(Poseu una creu on correspongui)	
Associació de Mestres «Rosa Sensat»	2.000 ptes.
Perspectiva Escolar (10 números)	1.700 ptes.
In-fàn-ci-a (6 números)	1.350 ptes.
BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA	
Nom i cognoms	
Nom i cognoms del titular del compte	
Banc/Caixa	
Agència n.	
Compte/Llibreta	
Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/l·libreta atenguin el rebut que, anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva	
● inscripció a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» <input type="radio"/>	
● subscripció a Perspectiva Escolar <input type="radio"/>	
● subscripció a In-fàn-ci-a <input type="radio"/>	
(atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)	
(signatura)	

(ENVIEU EL PAPER SENCER)

«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8



CONTRA LA PASSIVITAT TELEVISIVA

IGNASI RIERA

Els tele-emmetzinem per falta de recursos! I és que quan les mares són a fer les seves reunions, i els pares —com sempre— hem de fer les feines marcades d'homes de sa casa (que si la cuina, que si la rentadora), no resistim aquella fressa, aquella bellugadissa provocadora, i els diem: «obriu la tele, a veure quin programa fan!» La més petita s'engresca: «potser faran **dibujos animales!**» La més gran pensa: «que bèstia que és el J.R.!\», entre admiracions travessades d'odis i enveges subcutànies. Nosaltres, els pares, no hi parem gaire atenció: penses que d'un moment a l'altre se't pot acabar el butà, que no tens prou pa ratllat i que, encadenats pels colors encara no pagats del tot, passaran la tarda (mentre elles pensen que cal alliberar la dona).

Una pregunta: els enlluerna tant com a nosaltres? Fills forçats de la radiofonia —sóc dels que sentien el Maties Prats a Maracanà, joveníssim encara!— hem estat subjugats per la tele. És a dir: no sé si hem tingut temps o elasticitat psíquica per fer-ne l'aprenentatge, per aprendre a defensar-nos-en. Més d'un cop tinc la sensació que ells, fills forçats dels cadells d'una altra galàxia, potser s'adonaran que el forat màgic, tan quotidià, tan homogeneïtzador, és com un adulteri entre persones decents: que hom suporta amb una dignitat sense escarafalls.

Una segona pregunta: hi ha vacunes contra...? Quan de jove practicava la pedagogia feia treballar els emmetzinats per les historietes (quan encara no tenien el prestigi semàntic de «còmics») i això ajudava els addictes al gènere a practicar l'austeritat dels alcohòlics anònims dels ratllots. Quan, per exemple, aïllaves text de dibuix, l'estultícia antològica dels textos avergonia els habituals i provocava hilaritat defensiva en els altres. No hauria de ser gens difícil aquesta teràpia de la imatge, aquesta lectura tècnica del medi, aquesta introducció a les càrregues ideològiques del petit follet casolà. Per exemple: si analitzeu els rols atorgats a les senyores (altre cop reunides) per la TVE —tant als anuncis com fora dels anuncis— acceptareu que hi ha material didàctic de primera.

Una tercera pregunta: porta colesterol, la tele? He de començar confessant que no sé què és el colesterol, entelèquia força present en el llenguatge sempre ambígu (per dir-ho benèvolament) dels metges que volen apri-mar els grassos. Tanmateix, a mi em preocupa el caràcter com més va més sedentari dels nostres xiquets i xiquetes. Si d'una banda visc obsedit pels

veïns del carrer, per les trepes dels qui (avui mateix) acaben d'inventar un negoci de compra-venda de gossos, empresonats en un tancat permès per la incúria municipal..., gairebé m'obsedeix més la sedentereïtat dels fills educats que ni embruten els carrers ni criden com bruixots acomiadats del cos per qualsevol ANE pactat. La tele col·labora a mantenir els nens i les nenes (i els pares llurs) en actitud contemplativa, si bé sense aquella tensió lul·liana dels veritables contempladors. Ara més que mai, cal programar el moviment. I, de retop, cal programar la tele.

Parlem-ne. S'acosten els mundials. Whisky emmagatzemat. Havans escadussers. Pipes d'origen català. Sabatilles noves. Telèfons inoportuns emmudits. Suportarem fins i tot un «naranjito» cretí, abrilmartorellescament idiotitzador, per tal de veure què passa amb les bimbis superprotegides. Se'ns fa urgent la recuperació d'un mite d'abast universal. Els vídeos ens permetran gravar els matxs simultanis. Combregarem, diàriament, en el marc d'un nou Domund (hi haurà grocs i negres, musulmans i budistes), les mels d'una travessa multimilionària. Hi haurà autoritats per tot arreu, ens sadollarem de referències universals, entonarem 'tedéums' i 'misere-res'. Mentrestant, però, a casa hi haurà guerra civil. (Goso fer profecia: recordarem, nostàlgics, les reunions d'elles que ens miraran amb mal ull, víctimes d'un diluvi futbolístic sense coloms a l'horitzó.) I els més petits..., els més petits o bé s'engrescaran amb la somnolència del futbolisme ultrancer o bé fugiran, cap a les thailàndies de les xocolates.

Penso que aquí rau el problema. El televisor fa mal no solament pels continguts brètols que propala sinó, sobretot, perquè connecta amb uns hàbits vitals insans. De cara als mundials, la tele serà un element més per evitar el camp, les platges, les bicicletes, les cargolades. Se'ns inflaran els peus i altres extremitats, ens circularà pitjor la sang i ens caurà al damunt el foc sagrat d'un fals neo-universalisme (dels que oculten les atrocitats d'El Salvador, o les massacres turques). Caldria, en qualsevol cas, fer precedir, a l'allau de missatges estil «Viva la gente» que envairan, ensucrant-los, els mundials, una explicació des-sacralitzadora com la d'aquell vell «Barrabás» que va ser capaç de reduir la filosofia «olimpista» de l'esport a un problema de calers i de banyes mal resoltes.

No oblidem, en efecte, que els mundials tindran lloc a començaments d'estiu, acabat el curs escolar, en temps que caldria aprofitar per acampar o anar de colònies, per nedar, sense interferències (invernals) de «xanguets» senequitats, i per mirar de pescar pops entre roques que ja poden a petroli. Més encara: caldria aprofitar els mundials per practicar el futbol i el tennis i el futbol-sala i el voleïvol i la marxa atlètica (i m'excuso de recordar la marca patrocinadora).

Per a una comunitat minúscula com la nostra, els mundials seran una ocasió més de descatalanització. Personalment sóc dels que creu poc (o gens) en un tercer canal que serà controlat per l'Estat central. Els beneficis dels excel·lents (si més no, comparativament) programes infantils catalans acabaran depenent de loapes i més loapes, pactades o imposades amb pun-



Espai per a una creativitat sense límit

36-a

CERES, PINTURES DE DIT AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT

MANLEY®



xons roents. Una mica, en això, seguint l'exemple del país base, ¿no ens caldria pensar en una certa autonomia de programació televisiva? No té res a veure, per dir una dita, l'universalisme predicat des d'una petita pàtria (solidari, atent, contradictori també) que el devesall de missatges universals finançats per les multinacionals de la tecnologia japonesa o del blat de moro disfressat (que tracta de vèncer el pa amb tomàquet).

Tot pot convergir en una proposta: contra la passivitat que la TV imposa, siguem actius, bel·ligerants, contra les tronades sentimentalitats carques, contra l'abusiva penetració d'un hoste que amb el temps et pots arribar estimar com estimes un parent: amb resignada ironia.

I.R.

EL MEDI AMBIENT I LA SALUT DE L'HOME

JOSEP MARTÍ I VALLS

Influència del medi ambient sobre la salut de l'home. Principals fonts de contaminació i els seus efectes. La millor prevenció de la salut en aquest tema és l'educació medio-ambiental, ensenyant al nen a sentir-se part de la Natura i a respectar les seves lleis ecològiques.

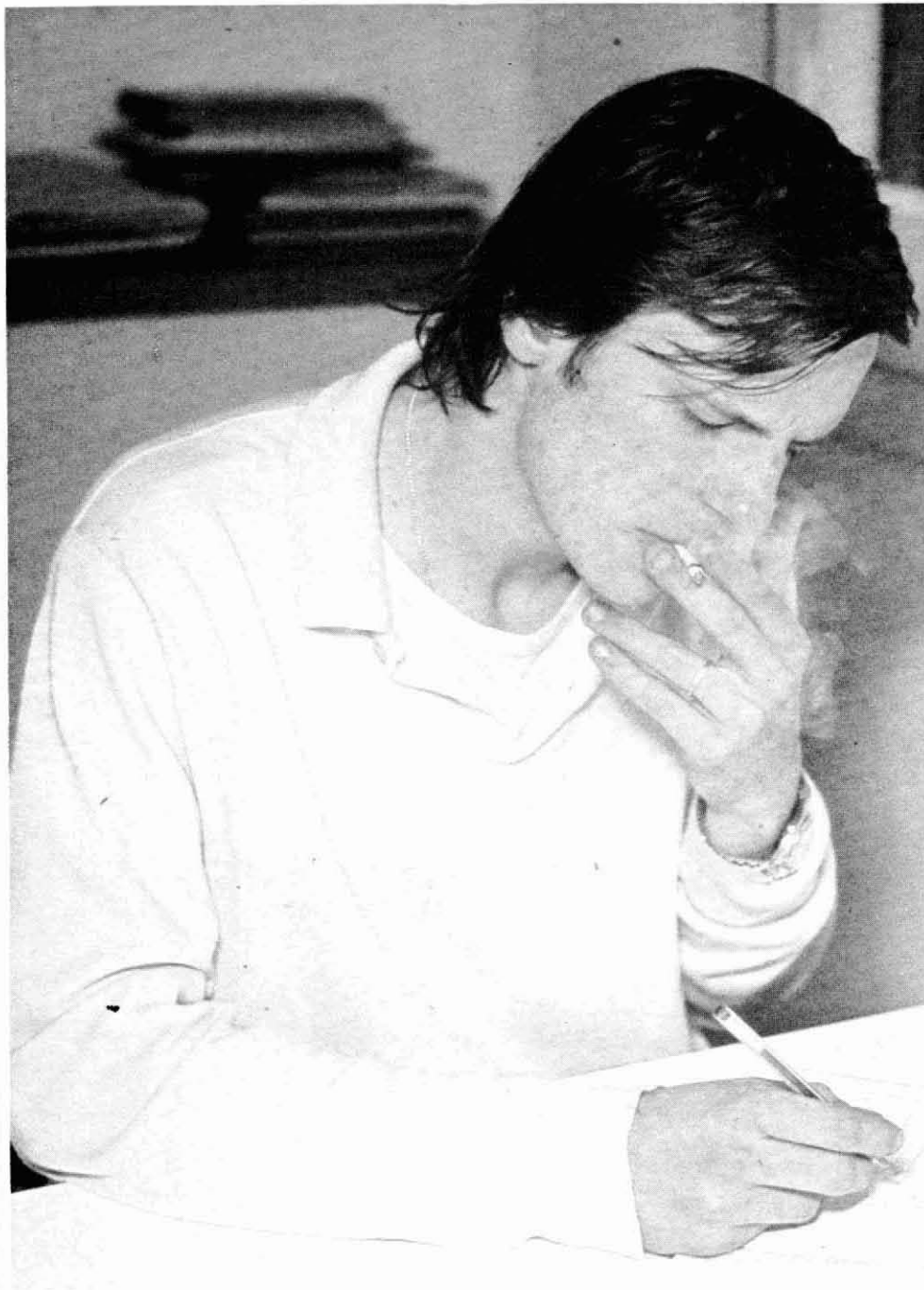
Els principals factors que influeixen sobre la salut de l'home

Existeixen quatre grans capítols de factors que influeixen sobre la salut de l'home: la biologia humana, els factors del medi, els factors culturals i el propi sistema sanitari.

Són evidents els factors biològics de cada persona: el seu codi genètic amb influències positives i negatives per a la salut, de caràcter hereditari o congènit, el metabolisme, el sistema immunitari amb les seves més grans o menors reaccions defensives, i el nivell de funcionament harmònic de totes les nostres cèl·lules, aparells o sistemes.

Els factors del medi, siguin factors «naturals» o concentracions de contaminants aportats per l'acció de l'home que actuen unes vegades com a causa o interacció de causes afavorint o no la salut de l'home (l'alimentació, els microorganismes, el clima, factors geogràfics, etc.) i en altres oca-





sions el medi actua com a portador o vector de factors que influeixen en la salut (insectes, rates, animals, aigües, atmosfera, aliments).

Els factors d'un determinat model cultural influeixen també en gran mesura sobre la salut, el tipus de concepció de l'home (competitivitat, agressivitat, eficàcia, consumisme, etc.), el ritme de vida, les condicions de treball, el tipus de drogues d'aquesta cultura (alcohol, tabac, fàrmacs) el tipus d'alimentació, etc. Finalment, la pròpia organització i grau de desenvolupament del sistema sanitari, depenent en moltes ocasions del grau de desenvolupament social, econòmic i polític; la infraestructura de sanejament (subministre d'aigua potable, eliminació correcta d'aigües contaminades, eliminació de residus, desinfecció i desinsectació del medi), els serveis de promoció de salut (vacunacions, educació sanitària, prevenció) i els serveis socials i d'assistència sanitària.

Fonts de contaminació i riscos per a la salut

Avui les principals fonts de contaminació del medi són fruit de l'activitat exògena de l'ecosistema, és a dir, són produïdes per l'acció de l'home i moltes d'elles sobrepassen la capacitat de recuperació del sistema a curt termini. Aquesta situació és deguda fonamentalment a l'augment i la concentració demogràfica, la mala planificació a llarg termini de la utilització dels recursos naturals, a la concentració i mala administració de l'energia i, en definitiva, a anteposar factors econòmics a curt termini a factors ecològics de desenvolupament social.

La Indústria i els Serveis

- Utilització de gran quantitat d'energia concentrada en poc territori: carbó, hidrocarburs, energia nuclear, que contaminen l'atmosfera i les aigües amb partícules sòlides, diòxid de sofre (SO₂), metalls, derivats dels hidrocarburs i radiacions ionitzants.
- Substàncies tòxiques o poc degradables en el medi, resultants dels processos productius que van a contaminar les aigües de rius i mar i s'acumulen en les cadenes tròfiques i aliments arribant a l'home: detergents, cianurs, olis, fluorurs, derivats nitrosos, substàncies utilitzades en la fabricació de plàstics, amines aromàtiques i metalls com el plom, mercuri, cadmi, crom, arsènic i d'altres.
- Accidents, tant laborals com en el transport de substàncies amb perjudici per a les persones i el medi (marees negres, Alfacs, Seveso, Fosforito, Harrisbourg, etc).

El Trànsit

- És font important d'accidents greus.
- Productor de sorolls (gran ciutat, autopista, aeroports).
- Font de contaminació atmosfèrica, fonamentalment monòxid de carboni (CO), òxids de nitrogen (NO_x), oxidants fotoquímics, i plom.

Explotació abusiva del Patrimoni Natural i de l'Agricultura

- Les grans explotacions de minerals a cel obert, la tala indiscriminada de boscos, la urbanització de zones d'interès ecològic específic, la construcció de carreteres i autopistes i altres serveis sense estudiar el seu impacte en el medi, els incendis forestals.

Les grans Concentracions Demogràfiques

- Algunes fonts d'energia de les calefaccions domèstiques contribueixen junt amb el trànsit i la indústria a la contaminació atmosfèrica.
- Els serveis de la gran ciutat i sobretot l'activitat humana comporta gran quantitat de residus sòlids que embruten la ciutat i són causa de forts impactes sobre el medi si la seva eliminació no és adequada, alguns d'ells són inorgànics com paper, vidre, plàstic, ferro, residus d'obres, etc. i podrien ésser recuperats i reutilitzats en bona part, altres són orgànics, restes de menjar, que comporten un perill més gran per a la salut, essent a més font d'alimentació de les rates, insectes i paràsits. Tractats adequadament podrien servir per a la producció d'energia o per a adobs en agricultura.
- Les aigües domèstiques també són contaminades, a diferència de les industrials, fonamentalment amb components orgànics, bacteries i virus, detergents, fosfats i nitrats.

Com tractar aquest tema a l'escola

Creiem que la millor educació per a la salut, pel que fa referència a les seves relacions amb el medi, és l'educació medio-ambiental i hàbits d'estimació i respecte a tot el seu entorn, a partir de la convicció que l'home és un element més de la Natura, que no està fora d'ella i que existeixen unes lleis a complir en les seves relacions amb el medi, haurem aconseguit el més important en aquest tema.

El camí de coneixements a l'escola ha de seguir un procés natural: primer el nen ha de conèixer el seu entorn, el seu medi i aprendre a estimar-lo; ha de conèixer les condicions favorables per a la salut (del medi i d'ell mateix) i només en darrer terme, en les últimes etapes escolars, ha de conèixer els factors de degradació o contaminació, els seus efectes sobre la salut i com fer-hi front socialment.

Citem a continuació a tall d'exemple, els objectius que es proposa en aquest tema a nivell de parvulari, el programa pilot d'educació sanitària de la Generalitat:

- a) Identificar els elements essencials que componen el medi. Diferenciar el medi urbà, el rural i el natural, (vivendes, serveis, transport, zones verdes, aigua, aire, sol, aliments, temperatura, humitat, soroll, etc.). Diferenciar característiques d'aquests elements, les seves relacions, el seu ús o utilitat, etc.



- b) Conèixer els perills que comporta el seu medi i viure les normes per evitar-los, (accidents, aigües brutes, aliments dolents, sorolls forts, fred, humitat, etc.).
- c) Conèixer les normes de conservació del medi i viure els hàbits per complir-les, (estalvi dels recursos naturals: aigua, aliments; protegir arbres, animals, no embrutar, higiene del medi; netejar el seu medi més immediat).

Les relacions de l'home amb el medi

Per entendre les relacions de l'home i el medi cal que tinguem en compte els següents conceptes generals:

- «la vida» sempre és la mateixa en tots els éssers, siguin on siguin; les característiques principals de tot ésser són: l'assimilació de substàncies exteriors i la producció d'energia en forma de creixement, calor o activitat; i la reproducció de la pròpia vida.
- «la biosfera» és el conjunt d'éssers que formen la capa viva de la terra, és un conjunt organitzat com a unitat funcional, amb lleis tan estrictes com les pròpies lleis de la fisiologia de cada organisme.
- «l'ecologia» és la ciència que estudia les relacions entre els éssers vius i el seu medi; factors físics, temperatura, humitat, sòl, aigua, factors biòtics i les seves interrelacions.
- «ecosistema» és el conjunt funcional d'una comunitat afina d'éssers vius i el seu medi (el medi concret d'un ecosistema s'anomena «biòtop»); el nostre ecosistema més global és la pròpia biosfera: terres, aigües, atmosfera i éssers vius del Planeta, que no és més que la suma de tota la piràmide d'ecosistemes, des del més simple al més complex, interrelacionats entre si.

Sovint contraposem «la Naturalesa» a tot allò que és fruit de la civilització creada per l'home i a l'home mateix. Fomentem la concepció que la Natura és intrínsecament bona, bonica, saludable i un bé a respectar i preservar; i per altra banda que la ciutat, la tecnologia i els processos productius són en ells mateixos dolents, lletjos i contaminants.

Cal acabar amb aquesta concepció, encara que objectivament avui pot semblar que aquesta antítesi hagi d'ésser així eternament, i introduir el raonament, per altra banda més científic, que també la pròpia natura ha representat sempre per a l'home i els éssers vius, a més del seu medi de vida, un medi ple de dificultats, de malalties i causa de mort. L'home, com tots els éssers vius, forma part de la Natura. L'acció de l'home com animal racional és capaç de transformar i adequar les condicions naturals per tal de posar-les millor al seu servei; això no és dolent, és inherent a la condició de l'home, el que passa és que en moltes ocasions, per ignorància, egoisme i insolidaritat l'home no respecta les lleis de la Naturalesa i a la llarga aquesta acció es tornarà en contra del propi home.

No és fer catastrofisme afirmar que l'home pot influir negativament ja no sols localment sinó a nivell de tota la biosfera, i no sols a nivell individual, sinó també pel que fa a totes les espècies i a les generacions futures, perquè és evident que molts dels avenços, com que són determinades formes d'utilització d'energia, l'agricultura intensiva i determinades formes de producció que han permès allargar i aportar més gran qualitat a la vida de l'espècie (malgrat que no estiguin repartits per un igual entre tots els pobles) poden portar en ells mateixos factors que trenquin d'una manera irreversible l'equilibri de tots els ecosistemes.

Sense negar la utilització de totes les possibilitats que ens dóna la ciència i els avenços tecnològics, hauríem de tornar de l'actual visió exclusivament antropocèntrica del món a una visió ecològica perquè només respectant el nostre medi podrem gaudir d'aquest progrés.

J. M. V.

QUÈ FEM DAVANT D'UN CATARRO NASAL?

Gairebé mai podrem eliminar la causa (fret, virus, tòxics ambientals...), i no convé eliminar la resposta defensiva de la mucosa nasal (que es tradueix per la inflamació amb producció de mocs).

És, doncs, impensable escurçar el procés de curació. El que sí que podem fer és alleujar les molèsties que provoca l'acumulació de mocs, buidant-los periòdicament. Amb sèrum fisiològic i un ajut mecànic, que en el cas dels petits serà la pera, i en els de més de 12-15 mesos serà el tradicional «mocat» amb paper d'acetat de cel·lulosa, p. ex.

Aquest buidat nasal, en cas de catarro, ha de ser sistemàtic abans dels menjars i de dormir.

Sembla poca cosa, oi? Sí. Però en realitat no es coneixen solucions millors, ni de més eficàcia, ni menys perilloses.

racó del conte



El 1880 apareix al «Giornale dei bambini» un conte titulat «Les aventures de Pinotxo». N'era autor el periodista italià Carlo Collodi.

El 1969, un altre italià, Gianni Rodari, autor de molts contes per a nois i noies escrivia un conte que tenia per protagonista un ninot anomenat també Pinotxo. De fet, es tractava d'un altre Pinotxo i li passaven coses ben diferents.

Aquest conte forma part d'un llibre «Cuentos para jugar»⁽¹⁾, contes que van ser pensats per a ser narrats en un programa de ràdio. Aquests mateixos contes van ser publicats posteriorment al «Corriere dei piccoli».

Els «contes per a jugar» tenen una peculiaritat: són contes amb tres finals diferents. Cadascú pot escollir d'entre els tres quin és el que li agrada més. I encara més, si no li agrada cap dels tres finals se'n pot inventar un de nou.

Nosaltres, en el «**Racó del conte**» no hem pogut resistir la temptació d'inventar un final nostre, i no perquè no ens convencés cap dels que hi havia sinó perquè hem volgut provar fins on arribava la nostra imaginació.

Ara us toca a vosaltres decidir como us agradaria d'acabar-lo⁽²⁾.

ROSER ROS

(1) RODARI, Gianni
«Cuentos para jugar»
Madrid, Ed. Alfaguara, 1980.

(2) Consulteu els tres finals en el llibre que hem citat més amunt.

PINOTXO L'ASTUT

GIANNI RODARI

Una vegada vaig conèixer un Pinotxo. Però no era el Pinotxo que tots coneixem. Aquest Pinotxo també era de fusta però no l'havia fet el vell Gepetto. Ni ell mateix sabia qui l'havia fet. Potser s'havia fet tot sol.

El fet és que en Pinotxo també deia mentides com aquell famós ninot que duia el mateix nom d'ell i cada cop que en deia el nas se li allargava, allargava... Li passava com a aquell primer Pinotxo. Però em va ser fàcil d'endevinar que no es tractava del mateix Pinotxo perquè cada cop que li creixia el nas per haver dit una mentida, enlloc d'espantar-se, plorar i mardanejar i demanar ajuda a la fada, ell que si que agafava una serra i es serrava un bon tros de nas. I com que el nas era de fusta no es feia ni gens ni gota de mal. I com que de mentides en deia una pila, en poc temps va obrir la casa de trossos de fusta.

— *Que bé —va pensar— amb tanta fusta podré fer-me mobles per casa. Així, si me'ls faig jo, m'estalviaré de pagar un fuster.*

Com que en Pinotxo tenia bones mans, treballant, treballant, es va fer el llit, la taula, les cadires, unes lleixes per posar-hi els llibres i a més a més un banc per seure. Però vet aquí que quan estava d'allò més engrescat fent una tauleta pel televisor se li va acabar la fusta.

— *Hauré d'anar a dir una mentida —va pensar.*

I sense ni com va ni com ve va sortir al carrer i va veure venir un home que de lluny estant feia cara de deixar-se enredar per una mentida de les seves.

— *Bon dia i bona hora —li fa en Pinotxo per tota salutació—. Us felicito per la vostra bona sort, bon home!*

— *A mi? Però què dieu! —contesta l'home esverat.*

— *Com? Encara no ho sabeu —fa en Pinotxo—. Acabeu de ser premiat amb un cotxe vermell marca Talbot i encara no us ho han comunicat?*

— *Però, no és possible!*

— *Com que no és possible? A veure: com us dieu?*

— *Berenguer Bruguera, per servir-vos.*

— *Exactament! Aquest és el nom que han dit per la ràdio! Quina és la vostra feina?*

— *Sóc venedor de bombetes, llapis i maquinetes a Sant Jaume de Frontanyà.*

— No hi ha dubte! Vós sou l'home premiat. Us felicito. Enhorabona! Per molts anys!...

— Gràcies, gràcies, en vida vostra...

El senyor Berenguer Bruguera no s'ho acabava de creure tot allò del premi però de tan emocionat com estava les cames li feien figa i va haver de demanar un got d'aigua en un bar.

Però així com el senyor Berenguer Bruguera estava tot confós per allò que acabaven de dir-li (i que vosaltres sabeu prou bé que era una mentida com una catedral), en Pinotxo entrava a casa seva content com un gos amb un os perquè gràcies a aquella mentida que acabava de dir el nas li havia allargat els pams necessaris per acabar de fer la pota de la tauleta pel televisor. Un cop de serra, un parell de claus, una passada de ribot i llestos! Bona feina, i pocs diners! Tot plegat el feia sentir-se l'home més feliç d'aquest món.

Quan va tenir tota la casa ben arreglada va decidir de dedicar-se al comerç.

— Seré venedor de fustes i així em faré ric —va pensar.

Tal dit, tal fet. Com que era tan llest i anava tan depressa en inventar mentides, al cap de poc era amo d'un magatzem on hi treballaven 100 obrers i 12 comptables que li portaven els comptes del negoci. Es va comprar quatre cotxes i dos camions. Els camions eren per dur la fusta allà on calgués, a Reus, a París o a Londres.

I mentida va, mentida ve, aquell nas no parava mai de créixer. En Pinotxo cada dia era més ric. El magatzem se li feia petit perquè cada dia necessitava més obrers i més comptables.

Però de tant dir mentides, va arribar un dia que se li va acabar la imaginació. Per empescar-se'n una de nova havia d'escollar les mentides que deien els altres però com que eren mentides de segona mà, el nas només li creixia un pam i cada cop hi havia més perill que el negoci se li anés en orris.

Va ser aleshores que en Pinotxo va buscar un mentider que s'empesqués mentides per a ell.

— Digueu que vós sou qui va construir la Sagrada Família.

— Digueu que Sant Cugat del Vallès té rodes i cada diumenge surt a fer una passejada amb el tren.

— Digueu que avui mateix han fet un túnel que va de València a Ciutat de Mallorca.

— Digueu que el Collcerola és el vostre oncle.

— Digueu que els elefants dormen drets damunt la trompa.

— Digueu que el riu Llobregat està tip de passar per Barcelona perquè li embruten les aigües i des d'ara passarà per Prats del Lluçanès.





El pobre mentider es guanyava força bé la vida però havia de gastar molts diners comprant aspirines perquè de tant pensar mentides tenia molt mal de cap. En canvi, a en Pinotxo les coses li anaven d'allò més bé.

Per aquesta raó ells dos es barallaven sovint.

— Vós sou un mal amo —deia el mentider.

— I tú un mal treballador —responia en Pinotxo—. Les mentides que t'empesques no són gaire bones. Eren millors les que jo m'empescava de jove. Escolta, encara me'n recordo d'aquella vegada que...

— Au! Ara no m'expliqueu un sopar de duro. El que us passa a vós, és que no voleu reconèixer que des de que treballo per a vós el negoci va més bé que mai!

— Mentider més que mentider! —vociferà en Pinotxo fora de sí...

I de cop i volta tota la fusta que tenia amagatzemada es va fondre com per art d'encantament perquè allò que acabava de dir era una veritat com un temple.

Magatzems, obrers, mentides, ... tot s'havia acabat, fos. Però no us penssiu pas que en Pinotxo n'estigués massa trist. De fet, ja començava a estar tip de ser tan ric.

Va tornar a viure a la vella casa que ell mateix s'havia anat arreglant amb els trossos de fusta del seu nas.

Va muntar un petit taller i passava belles estones fent joguines de fusta. La seva gran il·lusió era aconseguir de fer un ninot de fusta que el distragués contant-li les seves mentides i jacècies, però sobretot que el nas no li creixés.

No sé pas si va arribar a aconseguir-ho mai. Algú em va dir que sí, però jo no m'ho acabo de creure per por que no sigui una mentida...

RODARI, G. Cuentos para jugar. Madrid. Ed. Alfaguara 1980. (Traducció i adaptació ROSER ROS.)

Per a més informació, podeu consultar:

P.E. núm. 49 pàg. 53-54 «Sobre Gianni Rodari» per Assumpció Lisson

P.E. núm. 30 «Apunts per una escola de la creativitat» pàg. 8-10

P.E. núm. 43 «La imaginació en la literatura infantil» pàg. 9-13 per Gianni Rodari

P.E. núm. 52 «El mestratge de Gianni Rodari» pàg. 48-50 per Teresa Duran. «Reforma de la Escuela» núm. 21

informacions

IV ENCUESTRO DE ESCUELAS INFANTILES



Objectius de les Jornades:

- Valoració de l'etapa 0-6.
- Intercanvi d'experiències.
- Incorporació dels pares a una participació més activa.
- Reconeixement legal de les Escoles Bressol.

Ponències i taules rodones:

- Formació permanent dels educadors.
- Organització interna de les escoles.
- Escola de pares.
- Anàlisi de les relacions amb l'Administració.

Organitza: «Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles».

Patrocina: Ajuntament de Gijón.

Dies: 20, 21 i 22 de maig de 1982.

Secretaria Tècnica: «Oficina de Información Ciudadana», Pza. del Instituto, 8 - Gijón, Tel. (985) 34 37 06

OMEP (organització mundial d'educació preescolar)

Col·loqui internacional 1982, amb el tema:

EL DRET A LA INFÀNCIA

Dret al pa, dret al joc, dret a la pau.

Tindrà lloc a: Marcinelle (Charleroi) del 2 al 4 de juliol de 1982

Per a informació i inscripcions: Col·loqui OMEP 82. Rue du Conseil, 18 B-1050 BRUSSEL·LES (Bèlgica).

NOVES PERSPECTIVES SOBRE LA REPRESENTACIÓ ESCRITA EN EL NEN

ice Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

ime Ajuntament de Barcelona
Institut Municipal d'Educació

Primeres Jornades sobre «Noves Perspectives de la representació escrita en el nen», organitzades conjuntament per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

Els participants són representatius de les diferents línies de recerca actuals. Tanmateix en les taules rodones de cada dia s'intenta un intercanvi de criteris i d'opinions entre ponents i participants especialment invitats, per arribar a conclusions d'interès per a la pràctica escolar. Aquestes Jornades són principalment dirigides a professionals de la psicologia i de l'ensenyament per tal d'establir el diàleg entre investigadors i ensenyants, condició fonamental per a la renovació pedagògica.

Participants:

CONSTANCE KAMII
GENOVEVA SASTRE
GERARD VERGNAUD
JESÚS ALEGRIA
ANA TEBEROSKI
CLAIRE-BLANCHE BENVENISTE
NÚRIA SALÓ
EMÍLIA FERREIRO
HERMINE SINCLAIR

ORGANITZACIÓ: I.C.E. Universitat de Barcelona
I.M.E. Ajuntament de Barcelona.

LLOC DE REALITZACIÓ: Palau de Congressos (Montjuïc). Barcelona.

INSCRIPCIÓ: I.C.E. Universitat de Barcelona, Pl. de la Universitat (Tel. 301 73 86)

DATES: Del 10 al 20 de maig (matins de 9,30 a 13,30 h.)

PREU: 2.000 pessetes.

Hi haurà servei de traducció simultània.

DISPOSICIONS LEGALS

(B.O.E. núm. 55 del 5 març 82)

RESOLUCIÓ de l'1 de febrer de 1982, de la Direcció General del Treball per la qual es disposa la publicació del I Conveni Col·lectiu d'àmbit estatal per a «Guarderías y Jardines de Infancia» del Sector Privat.

I CONVENI DE «GUARDERIAS Y JARDINES DE INFANCIA» DEL SECTOR PRIVAT.

Reunits per una part representants de l'Associació Empresarial ACADE i per l'altra representants de la Central Sindical FSIE, prenen en el dia d'avui els següents acords que afecten els Centres de «Guarderías y Jardines de Infancia»:

1. Adherir-se al contingut del II Conveni Col·lectiu d'àmbit estatal per l'ensenyança privada, publicat per resolució el 15 d'abril de 1981.

2. Incorporar en el mateix Conveni les següents categories professionals, taules salarials i altres conceptes.

Definició de categories professionals no docents.

1. «*Técnico de Jardín de Infancia.*» És la persona que reuneix les condicions i diplomes reconeguts pels organismes oficials competents i que té cura de l'ordre, seguretat, entreteniment i neteja personal dels nens.

2. «*Auxiliar de Guarderías.*» És la persona que reuneix les condicions i diplomes reconeguts pels organismes oficials competents i que té al seu

càrrec els nivells d'edats inferiors i té cura de la seguretat, desenvolupament, entreteniment, neteja i higiene.

3. «*Empleada de Guardería.*» És la persona que sense tenir uns coneixements especials, realitza en el Centre les funcions corresponents a les tasques de la llar.

TAULES SALARIALS

	Sou base	Complement	Total	Trieni
« <i>Técnico de Jardín de Infancia</i> »	26.500	5.565	32.065	1.790
« <i>Auxiliar de Guardería</i> »	26.500	2.850	29.350	1.100
« <i>Empleada de Guardería</i> »	26.500	1.425	27.925	1.100

La resta del personal queda incrementat en un 14 % sobre l'últim acord socio-laboral d'ensenyament excepte els trienis que augmenten un 10 %.

VACANCES. Dos dies l'any de jornada considerada laboral per la Delegació Provincial del Treball. Tres dies laborables per Nadal. Un dia laborable per Setmana Santa, així com un mes a l'estiu.

DRETS ADQUIRITS. El personal que actualment ocupa el lloc denominat «Celador de preescolar» passarà a denominar-se «Técnico en Jardín de Infancia» des de la data d'aprovació del present conveni.

Madrid, 30 de novembre de 1982

V JORNADES d'HISTÒRIA de l'EDUCACIÓ als Països Catalans (Vic, 31 març-2 abril 82)

Dins el marc de les V Jornades d'Història de l'Educació, per primera vegada s'ha pres en consideració l'educació del nen fins als 7 anys, des del punt de vista històric.

S'han presentat les següents ponències:

- Una hipòtesi de treball: Gabriel Alomar i el Montessorianisme a Catalunya. J.A. COLOM.

- Educació infantil i relacions familiars en la cultura popular oral. B. SURERA.
- Breus notes sobre l'ensenyament de pàrvuls a Lleida. F. GODÀS.
- L'educació en el Parvulari del Grup Escolar Baixeras. M. DE BORJA.
- Un llibre de lectura a l'Escola Moderna, «Sembrando Flores». G. COMAS-B. JIMENEZ.
- Aspectes de la història recent del parvulari. M.A. PUJOL.
- L'educació dels 0 als 6 anys a Catalunya. M. MATA.

Han tingut lloc també actes culturals i exposicions entre les quals destaquem pel nostre interès l'EXPOSICIÓ DE MATERIAL HISTÒRICO-EDUCATIU, cedida per l'Ajuntament de Barcelona.



GENERALITAT DE CATALUNYA
DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

1 9 8 2

ESCOLA D'ESTIU DE BARCELONA, 1982 de la Generalitat de Catalunya

Dels dies 1 al 14 de juliol se celebrarà a Barcelona l'Escola d'Estiu organitzada per l'Associació de Mestres «Rosa Sensat», als locals de la Universitat de Barcelona, a Pedralbes. Els mateixos dies i en els mateixos locals tindran lloc també les Escoles d'Estiu per a professors de BUP i COU, organitzada pel Col·legi de Llicenciats i l'Escola d'Estiu per a professors de F.P. organitzada per l'ICE de la Universitat Politècnica.

Matrícula: Per l'Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»:

a) Els que viuen a més de 40 quilòmetres de Barcelona, han d'enviar una sol·licitud per carta *abans del dia 20 de maig*, acompanyant títol de mestre (fotocòpia) o certificat del centre on treballen. Els enviarem el programa i la fitxa de matrícula i podran fer la inscripció definitiva per correu, *abans del dia 7 de juny*.

Tenint present que a Catalunya es fan moltes Escoles d'Estiu al juliol i al setembre, recomanem als mestres que participin en l'Escola d'Estiu de la seva comarca.

b) Els que viuen a Barcelona o en un radi de menys de 40 quilòmetres, han de passar a matricular-se per l'Associació *del 7 al 23 de juny, de 4 a 8 de la tarda* (llevat dels dissabtes) sense haver fet preinscripció, però portant una fotocòpia del títol de mestre o certificat del centre on treballen. Per tal d'evitar aglomeracions el mateix dia 7 a les 9 del matí començarem a donar números d'ordre per matricular-se.

c) Tots aquells mestres que es matriculin en grups d'almenys 6 persones, podran deixar les fitxes amb els certificats o títols i l'import de la matrícula, *des del moment que tinguin omplertes les fitxes* i sense necessitat de fer cues.

Per matricular-vos a cursos de BUP i COU dirigiu-vos al Col. de Drs. i Llicenciats, Rbla. Catalunya 8 pral., Barcelona-7. Tel. 317 04 78. Per als cursos de F.P., a l'ICE de la U. P. de Barcelona, Diagonal 647, Barna-17. Tel. 249 76 00.

Associació de Mestres «Rosa Sensat»
Còrsega, 271 pral. Barcelona-8. Tel. 237 07 01

ESCOLES D'ESTIU DE CATALUNYA 1982

E.E. del PENEDÈS (Saifores) Tel. 93/892 17 00/ext. 23	De l'1 al 10 de juliol
E.E. de les TERRES DE L'EBRE (Alcanar) Tel. 977/73 03 08	De l'1 al 10 de juliol
E.E. d'OSONA (Vic) Tel. 93/859 19 51 93/886 12 22	De l'1 al 10 de juliol
E.E. del RIPOLLÈS (Ripoll) Tel. 972/70 01 52	De l'1 al 10 de juliol
E.E. de BARCELONA (Associació de Mestres Rosa Sensat) Tel. 93/237 07 01	De l'1 al 14 de juliol
E.E. de FORMACIÓ PROFESSIONAL (I.C.E.) Tel. 93/249 76 06	De l'1 al 14 de juliol
E.E. de BATXILLERAT (Col·legi de Llicenciats) Tel. 93/317 04 28	De l'1 al 14 de juliol
E.E. del CAMP DE TARRAGONA Tel. 977/21 77 57	Del 5 al 16 de juliol
E.E. JAUME MIRET de LLEIDA Tel. 973/24 68 93	Del 5 al 16 de juliol
E.E. «BLANQUERNA» (Barcelona) Tel. 93/237 36 30	Del 5 al 16 de juliol
E.E. de LA SEU D'URGELL Tel. 973/35 10 14 (Secundino Ramos) Tel. 973/35 01 44 (Amadeu Clausó)	Del 5 al 16 de juliol
E.E. de l'ALT EMPORDÀ (Figueres) Tel. 972/50 11 91	Del 23 d'agost al 3 de setembre
E.E. de GIRONA (I.C.E.) Tel. 972/21 33 04	Del 23 d'agost al 3 de setembre
E.E. del MARESME (Mataró) Tel. 93/796 02 04 (dilluns de 19 a 21 h.)	Del 30 d'agost al 10 de setembre
E.E. del BERGUEDÀ (Berga) Tel. 93/821 16 08	Del 30 d'agost al 10 de setembre
E.E. de L'HOSPITALET (Barcelonès-Sud i Baix Llobregat) Tel. 93/337 06 00-ext. 192	Del 31 d'agost al 10 de setembre
E.E. de l'ANOIA (Igualada) Tel. 93/804 27 74	De l'1 al 10 de setembre
E.E. del BARCELONÈS-NORD (Secció «Bori i Fontestà» de Badalona) Tel. 93/388 87 82	De l'1 al 14 de setembre
E.E. del BARCELONÈS-NORD (Secció Sta. Coloma de Gramanet) Tel. 93/386 00 50	De l'1 al 10 de setembre
E.E. del VALLÈS OCCIDENTAL (Terrassa-Sabadell) Tel. 93/726 13 55	De l'1 al 14 de setembre
JORNADES PEDAGÒGIQUES DEL BAGES Tel. 93/874 76 50	De l'1 al 4 de setembre
JORNADES PEDAGÒGIQUES DEL VALLÈS ORIENTAL Tel. 93/870 33 25 (de 18 a 21 h.)	Del 6 al 10 de setembre

cop d'ull a revistes

PEDAGOGIA

NEIRA, Maria de los Ángeles. *Consideraciones en torno a la clase de párvulos*. «Andecha pedagógica» Primavera 1981, núm. 3 pp. 8-11

AQUILINA, Ferran. *El contacte psíquic mitjà d'expressió del nen petit*. «Guix», març 1982, núm. 53 pp. 61-64.

MATILLA, Luis. *Talleres de creativitat*. «Cuadernos de pedagogía», març 1982, núm. 87 pp. 8-15.

CONESA, Rosalía. *La experimentación sobre el propio cuerpo*. «Cuadernos de Pedagogía», març 1982, núm. 87 pp. 34-36.

MONOGRÀFIC

Freinet «Guix», núm. 52, febrer 1982.

JOSSE, D.-ROBIN, M. **Qu'est ce que tu dis à maman? Ou le langage des parents adressé à l'enfant de la naissance à 10 mois.**

«Enfance», 1981, núm. 3, pp. 109-132.

L'estudi del llenguatge de les mares dirigit a l'infant lactant en una situació habitual d'atencions corporals ha permès conèixer alguns dels seus aspectes quantitatius i sintàctics. Al llarg del primer any, la conversa de les mares acostuma a ser feta sobretot d'expressions curtes, paraules aïllades i emissions vocals no significants (onomatopeies, exclamacions, vocalitzacions imitant les de l'infant, veritables jocs

vocals creats pels pares). És repetitiu i evoluciona amb l'edat, excepte en el que fa referència a alguns matisos que s'han interpretat en funció de les modificacions posturo-motrius de l'infant i dels seus progressos en la capacitat de comunicar. Alguns d'aquests aspectes (entonació, exageració, sonoritats repetitives) s'acosten a la comunicació mimogestual i la reforcen. Els autors s'interroguen es qüestionen sobre el significat que cal donar a aquest llenguatge propi d'aquest període: reflex de la dificultat de dirigir-se a un ésser les possibilitats verbals del qual són reduïdes, però que té un paper essencial en la comunicació amb el lactant.

LLIBRES DEL SOL I DE LA LLUNA

Collecció per a infants



8. **El llibre dels gats**
Text i dibuixos de Francesc Bofill
9. **Càntic del sol**
Sant Francesc d'Assís. Dibuixos de Joan Redorta
10. **El núvol de la son**
Joles Sennell. Dibuixos de Maria Rius
11. **Els contes de Kahlil Gibran**
Kahlil Gibran. Dibuixos de Francesc Salvà
12. **L'ocell meravellós**
Joaquim Carbó. Dibuixos de Montserrat Ginesta
13. **Amb aquest cel no es va enlloc**
Text i dibuixos de JOMA

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluïl, 10, 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - Barcelona-5

Françoise Dolto
Tener hijos/1
Niños agresivos
o niños
agredidos?



DOLTO, Françoise. **Tener hijos. ¿Niños agresivos o niños agredidos?** Ed. Paidós-Pomaire, 1981.

Adaptació d'una sèrie de programes radiofònics en què la psicoanalista francesa dóna resposta a les cartes en les que els pares li plantejaven diferents aspectes i dificultats de l'educació dels fills. No és un llibre de receptes, senzillament intenta afavorir l'atenció vers les activitats i el diàleg pares-fills.

C. COURPOTIN, J.P. GIRARDET
 S. MACHINOT

la alimentación
del lactante

EDITORIAL LABOR, S. A.

COURPOTIN, C.-GIRARDET, JP.-MACHINOT, S. **La alimentación del lactante.** Ed. Labor. Barcelona, 1981.

Una llarga experiència de dos pediatres i un dietista queda reflectida en aquesta obra que constitueix una guia molt pràctica, de fàcil i clara utilització per a totes aquelles persones que ajuden l'infant del primer any a créixer i desenvolupar-se correctament, mitjançant una alimentació natural, rica i variada, equilibrada i adaptada a les seves funcions digestives i renals. L'enfocament que dóna, d'una manera molt senzilla, i les «pautes de conducta pràctica» són una reflexió profunda sobre la gravetat dels errors alimentaris i les seves conseqüències.



EDICIÓN NUESTRA CULTURA

MANTOVANI, Alfredo. **El Teatro: un juego más.** Ed. Nuestra Cultura (Serie Pedagogía-De cero a seis) Madrid, 1980.

Introducció al món del «teatre per a infants» analitzant-ne els diferents aspectes a través de diversos espectacles teatrals fets per adults però dirigits als nens. L'obra ofereix un estudi sobre el «joc dramàtic» que poden fer els nens fins a 6 anys. Pels aspectes concrets del teatre, l'expressió i l'educació, creiem que pot interessar els educadors de parvulari.

La psicomotricidad
EN EL JARDÍN DE INFANTES

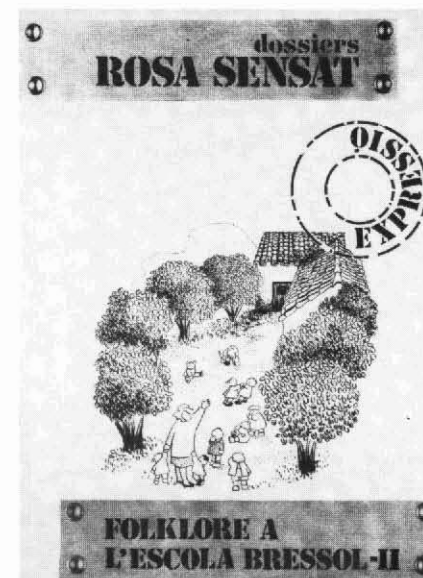
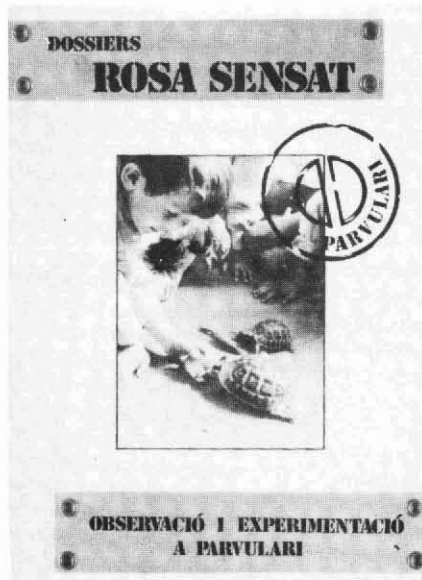


ALICIA ESPARZA
AMALIA S. PETROLI
 CON LA COLABORACIÓN DE
RICARDO BIASUTTO

ESPARZA, A.-PETROLI, A. **La Psicomotricidad en el Jardín de Infantes.** Ed. Paidós. Barcelona, 1980.

Ens ofereix una síntesi de l'experiència pedagògica que les autores van realitzar amb infants fins els 6 anys. A la primera part fan el plantejament teòric sobre la psicomotricitat i les lleis del desenvolupament, i a la segona, ens ofereixen els aspectes didàctics: com seleccionar i organitzar les activitats; on com i quan podem realitzar-les.

dossiers
ROSA SENSAT





Cicle inicial i mitjà d'EGB

Col·lecció "La Clau" de "Rosa Sensat"

EI 5 (5-6 anys) dos àlbums, llibre d'imatges, murals i llibre del mestre
Les lletres Montessori adaptades a la Fonologia Catalana
L'Educació musical a la llar d'infants

Maternal i Parvulari

Equip de parvulari de "l'Avet"

Cucut (3-4 anys) tres àlbums i llibre del mestre
Cric-cric (4-5 anys) tres àlbums i llibre del mestre

Demaneu els catàlegs (Català i Castellà) al telèfon 218 21 26