

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

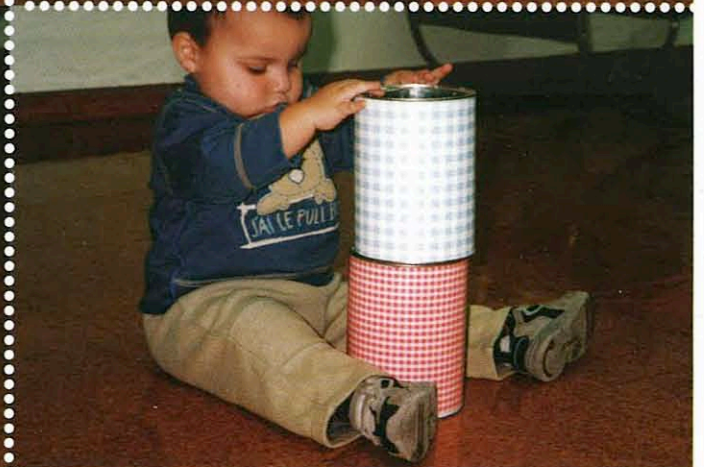
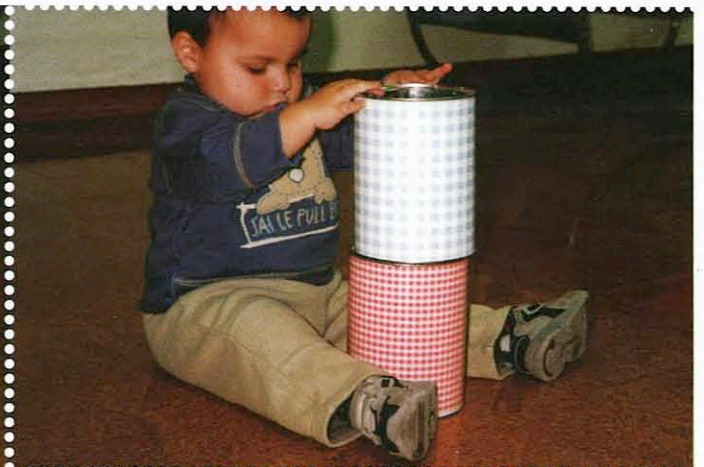
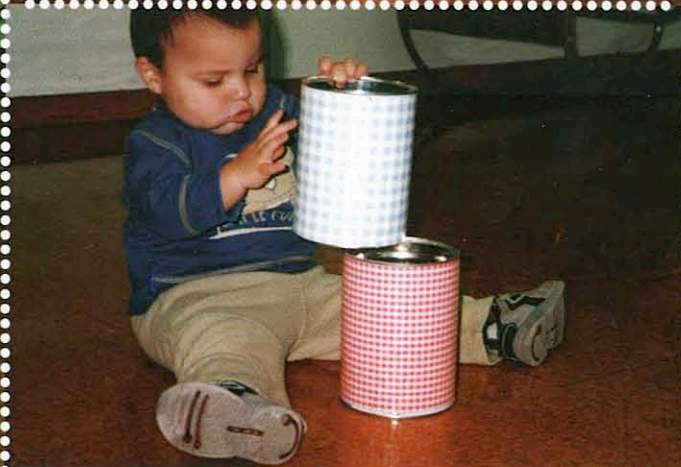
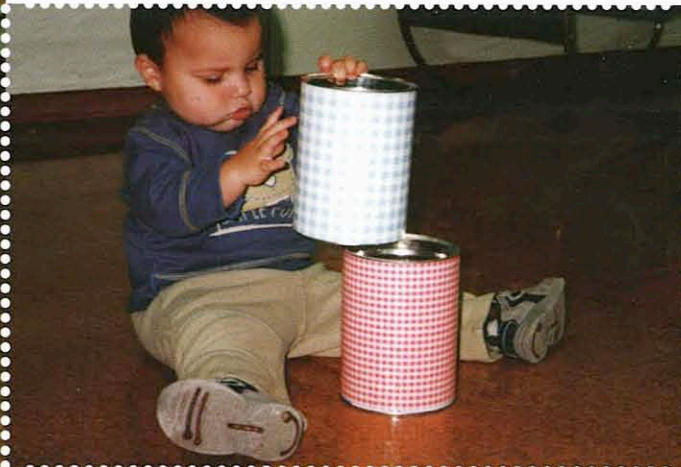
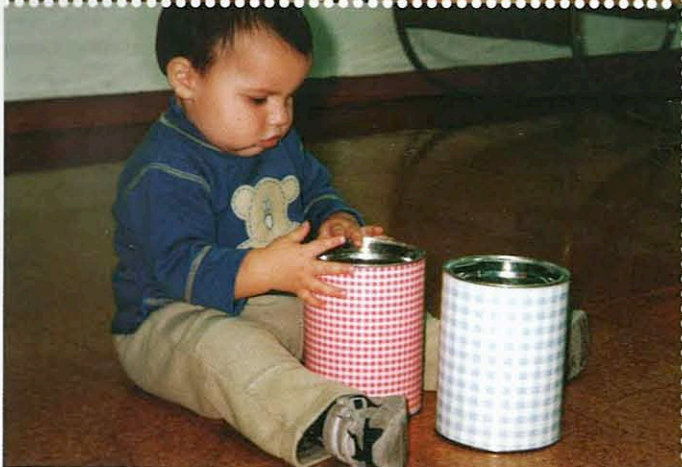
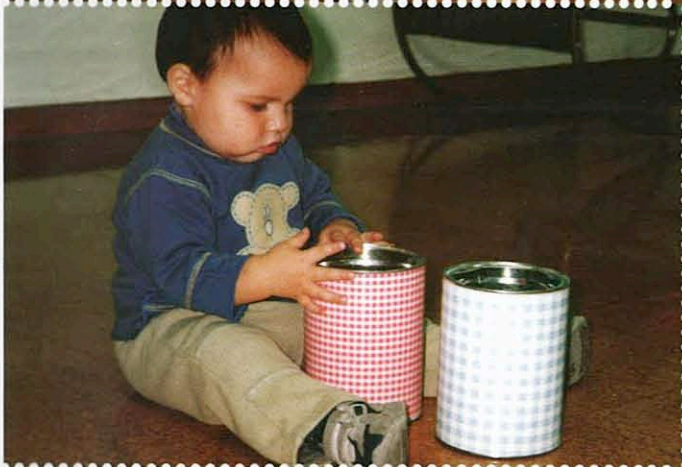
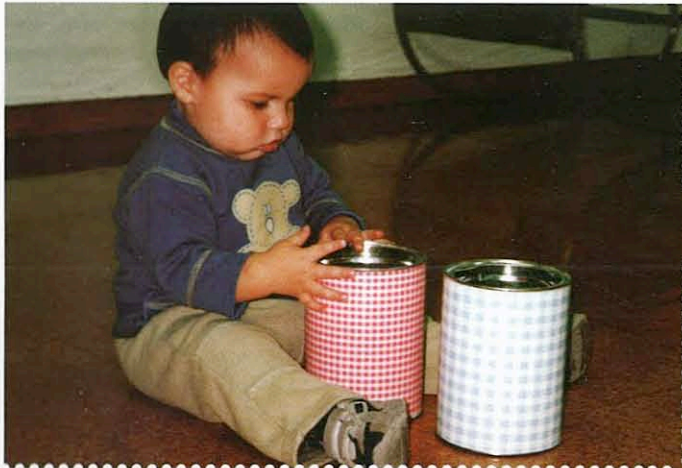
in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2006

149

MARÇ
ABRIL



Ara és l'hora

Amb la loe sabem que l'educació infantil recupera la consideració educativa en tota la primera etapa del nou sistema educatiu des del naixement fins als sis anys. Nosaltres desitjaríem que també recuperés la identitat pròpia, la coherència necessària per a l'educació dels infants de 0 a 6 anys. Que reconegués els mestres com a únics professionals per a l'etapa 0 a 6, i que la Conselleria d'Educació fos l'única responsable de planificar l'oferta i de controlar l'educació de 0 a 6 anys.

D'acord amb la memòria econòmica que acompanya la LOE, a la Llei de pressupostos generals de l'Estat per al 2006 hi deu constar per primera vegada en la història la partida pressupostària corresponent, que ha de permetre fer realitat el somni de l'educació infan-

til: una partida de 39.619.013 euros, per crear 16.508 noves places d'educació –se suposa que públiques, o almenys amb finançament públic– per als infants de 0 a 3 anys de tot l'Estat.

Una quantitat que és alhora poc i molt. Poc, per poder fer front al dèficit generat durant massa dècades d'abandonament; també poc, si aquesta xifra es compara amb els milions d'euros destinats a subvencionar el parvulari privat; però molt, si es pren en consideració que fins ara era res.

Però cal estar alerta perquè el govern o els ajuntaments no tinguin la temptació de congelar o de disminuir les seves corresponents partides pressupostàries, emmascarant-les amb l'aportació de l'Estat, que és de 2.400 euros, per nen i any. Alerta perquè la Conselleria d'Educació exerceixi la seva responsabilitat en educació infantil, perquè l'increment de l'oferta no s'abandoni, o no es transfereixi al mer-

cat a través de les anomenades externalitzacions, que es mostren com la pitjor de les privatitzacions, i que, de manera encoberta, estan emergint i envaint la realitat educativa del país.

Alerta perquè l'experiència reforça allò que es coneixia teòricament: les lleis són importants, però, en educació sobretot, es fan realitat amb les polítiques, i molt especialment amb les idees i l'acció dels mestres, dels qui cada dia estan en relació amb els infants. Per tant, ambdues lleis poden contribuir a recuperar l'esperança i la dignitat que poc a poc l'educació dels més petits ha perdut. És per això que cal estar alerta perquè l'esperança esdevingui una realitat digna per als infants. Les famílies i els professionals han d'estar, més que mai, alerta, i exercir el control que tota societat democràtica té el dret i la responsabilitat d'exercir, perquè per primer cop és possible acabar amb la falsa dicotomia sobre si és priorità-

La imatge	Un repte	2
Plana oberta	Pègina per a les opinions i els suggeriments dels lectors	3
Educar de 0 a 6 anys	Què fem amb les famílies a l'escola?	Sílvia Morón 5
Bones pensades	La transparència	Montserrat Nicolàs 9
Escola 0-3	Què passa amb les escoles bressol?	Helen Penn 10
	Les activitats quotidianes a l'escola, una perspectiva pedagògica	Carme Thio 15
L'espai amable	L'espai de coixins i la biblioteca	Elisabet Madera 20
Escola 3-6	Per què la girafa té el coll llarg?	Montserrat Fons i Juli Palou 21
	La biblioteca a parvulari	Laura Cugat i Assumpció Lisson 28
De la fitxa a la realitat	La imatge gràfica d'un animal. Una alternativa a les fitxes	Soledat Sans 26
Infant i salut	La càries dental	Anna Echeverría i Marià Santamaría 36
Els poemes	*****	Elisabet Abeyà 39
Llibres a mans dels infants	Qui no estima els llibres?	Tertúlia de Rates 40
Informacions	sumari	42
Biblioteca		47

Un repte

Ainhoa Garaño Goñi

Un desnivell del terreny és un repte per als infants. El jardí de l'escola bressol Partzuergoa, d'Oiartzun, els ofereix aquesta possibilitat.

La imatge capta com el repte es pot fer en solitari, per imitació i compartit.



Cultura per a infants

Creo recordar la visión que tenía del mundo adulto cuando era niño. (...) Pero lo que más recuerdo es el empeño del mundo adulto en envolvernos en un mundo aparte, en, digamos, un mundo infantil... (...)

¿Por qué nos hablan así, como cantando con gallos agudos, cuando entre ellos no lo hacen? ¿Por que nos pellizcan las mejillas si ellos no se las pellizcan? Nosotros los niños queremos participar del mundo adulto. (...)

Hoy estoy convencido que las cosas para niños no les gustan ni a los niños. ¿Estética infantil? ¿No será un malentendido? Los colores vivos y formas redondas y grandes están bien para los

bebés que no disponen aún de la plenitud de sus cinco sentidos. A los niños les gustan los dibujos animados, sí, pero también a los mayores. El circo interesa a los pequeños, sí, pero no más que a los mayores. ¿Museos para niños? Cualquier niño encuentra más emociones en un museo para adultos que en un museo diseñado para niños. (...)

Para ser exactos, los niños no se aburren con las cosas para niños, sino con aquello que los adultos creen que es para niños: una caricatura grotesca de su propio mundo.»

«Recuerdos de infancia»

El País, 29 agost 2005

A l'escola hem de programar la majoria de sortides a principi de curs per tenir a temps les autoritzacions i el pressupost. Això ja és una mica difícil quan encara no coneixes els infants ni saps quins interessos sorgiran al llarg de l'any.

De tota manera, al cap d'uns quants anys de treballar acabem aprenent a prioritzar allò que pensem que sempre és atractiu, allò que pot ser diferent i complementari de l'escola: l'espai exterior, un museu, un espectacle...

Arriben un munt de propostes tristes: castanyada a la granja, excursió amb elaboració de la rosa de Sant Jordi, tió amb tallers de fer pa... Amb un afany per facilitar als mestres les tasques que tradicionalment s'ha considerat que havien de fer amb els infants (les estacions, el treball manual, les

festes) Les ofertes de teatre sovint són soporíferes, plenes de temes convencionals amb tot el vocabulari bàsic entaforat en els diàlegs i amb ben poca qualitat.

Hi ha també tallers on els infants han d'esperar hores i hores perquè els toqui la monitora (hem d'anar grups grans perquè ens surti a compte l'autocar). I, quan els toca, sovint reben lliçons magistrals amb dibuixos estereotipats fets sobre materials pobres.

La majoria d'espectacles o tallers pensats per als infants busquen la moralina, la pallassada, els centres d'interès més usuals. Per què?

Als adults ens agrada veure bons espectacles, els infants també hi tenen dret. Les poques vegades que he vist bones ofertes per als infants m'he quedat meravellada i he gaudit tant com ells.

Sílvia Mayoral

Per què es pensa que qualsevol cosa és vàlida per entretenir-los? Per què sempre es busca allisonar-los? Per què tan sovint tot s'ha d'amanir amb pallassades? Per què es gira sempre al voltant dels mateixos temes?

Sembla que no hi ha gaire respecte envers els infants, ni gaire coneixement real de les seves necessitats i capacitats.

Em va agradar un escrit de Jorge Wagensberg que vaig trobar aquest estiu al diari, em va fer pensar que hi ha més gent que se n'adona.

La imatge general dels mestres i de l'escola també és preocupant des del meu punt de vista. Jo no em sento gens identificada quan hi ha especials sobre ells en els mitjans de comunicació, més aviat tinc necessitat d'apagar la televisió. Sempre pissarres, taules verdes, les mestres cridant «silenci» i parlant només de l'ordre, les famílies i les normes.

El món canvia. En altres feines els canvis són visibles i sembla que es facin notar. Fa la sensació que l'escola triga molt a canviar, que és un lloc atemporal. No hi tenen cap efecte els nous estudis? Les noves tecnologies? Els nous problemes del món? Les noves necessitats que sorgeixen? De fet és absurd.

Els infants que són ara a les escoles són els que treballaran i seguiran vivint en aquest món d'aquí a uns anys. Hauria de ser l'escola la primera preparada per als canvis, preparada per al futur.

Per què hi ha aquesta imatge pobra dels infants? Per què hi ha aquesta imatge pobra de les mestres? Per què hi ha aquesta imatge pobra de l'escola?

Potser perquè respon al model més generalitzat?

I, si és així, per què passa això? Potser perquè en realitat l'educació no importa gaire? Potser no s'hi destinen prou mitjans? Potser el col·lectiu no reacciona? Potser la formació inicial no és prou vàlida? Potser en realitat tampoc no es considera una professió gaire important?

No ho sé. Jo només sé que crec en la meva feina, m'agrada i m'hi dedico. Intento aprendre'n més i més cada dia, intento encaixar-la en el món real. La meua manera de treballar canvia. Estic amb infants ben petits però em meravellen sempre les seves capacitats. I sé també que no sóc l'única.

Em dol que els infants no comptin, em dol que l'escola no compti, em dol que en general l'escola no evolucioni com penso que hauria de fer-ho. ■

Per què si tots els infants són diferents han de dur tots la bata igual?

Per què no es reediten alguns magnífics llibres per a infants?

Per què dels llibres en diem «contes» si moltes vegades no són contes?

Per què a moltes escoles només es convoca una reunió de famílies durant tot el curs?

Què fem amb les famílies a l'escola?

O per què una situació fantàstica es pot tornar un malentès

Com expliquem aquest procés de separació i retrobament entre els infants i la família i com l'organitzem? Quines idees sustenten les nostres accions? Però, sobretot, quina coherència existeix entre les nostres idees i les nostres pràctiques? Aquestes i altres qüestions són les que l'autora planteja sobre les relacions entre la família i l'escola

Silvia Morón Sompolski

Fa un temps Carla Rinaldi va escriure en aquesta revista un article molt recomanable titulat «Els pensaments que sustenten l'acció educativa». Quins són

els pensaments que sustenten les accions amb les famílies a les nostres escoles 0-6 anys? Quines són les nostres certeses pedagògiques que sustenten totes les accions que compartim amb les famílies?

Tots els àmbits de les ciències humanes afirmen la necessitat de d'un treball conjunt per entendre l'infant entre l'organització escolar i l'organització familiar; dues organitzacions que tenen característiques absolutament diferenciades que en alguns casos es complementen, es reforcen o es compensen, però que sempre sumen.

Es parteix del supòsit que els equips defineixen amb contundència el seu saber sobre els processos evolutius i les ofertes educatives més adients a les diferents edats, tenint en compte que les relacions afectives que es poden construir en una organització educativa són diferents a les que s'estableixen amb els adults familiars de referència per les criatures i considerant també que les estructures familiars han canviat de la mateixa manera que les societats canvien.

Tenim algunes certeses pedagògiques a bastament provades que ens expliquen la importància de les primeres separacions dels infants dels seus adults familiars de referència i que donen pistes de com les escoles que els atenen han d'organitzar les seves entrades progressives

Com expliquem aquest procés de separació i retrobament entre infants i família i com l'organitzem? Quines idees sustenten les nostres accions?

Però sobretot, quina coherència existeix entre les nostres idees i les nostres pràctiques?

És habitual trobar a la majoria de Projectes Educatius dels centres les definicions sobre el que volen i llegir amb alegria els valors i les concepcions d'infància que respecten els processos evolutius de les persones, que atenen les diferències individuals i els «tempos» dels menuts, que parlen d'autonomia progressiva, d'experimentació i manipulació i en els quals els eixos vertebradors de les activitats giren al voltant de la vida quotidiana i de la cobertura de les necessitats bàsiques dels infants a partir de propostes d'ensenyament/aprenentatge ajustades a les grans diferències evolutives d'aquesta etapa.

Però a vegades es continuen trobant pràctiques que no són coherents amb les intencions dels centres.

És evident que les condicions de treball han canviat. I segurament aquestes condicions actuals no afavoreixen gens ni mica la coherència

entre teoria i pràctica educativa i tampoc no garanteixen una oferta educativa de qualitat per a l'infància.

Com pot atendre una sola persona les diferències individuals d'un grup de caminants (aproximadament 10/12)? No existeix encara el títol universitari que habiliti cap persona sola per garantir amb solvència l'atenció educativa d'un grup d'infants que estan descobrint la marxa autònoma.

Com acompanyar en l'entrada progressiva el mateix grup que ja reconeix la marxa del seu referent afectiu? Com conèixer i respectar les seves característiques individuals en relació amb les seves adquisicions? Com respectar, acompanyar i contenir en els moments dels àpats, de la higiene personal, del descans, del coneixement del nou entorn, dels nous objectes i de les noves persones?

Com resoldre tots els conflictes naturals que apareixen en les relacions entre iguals a partir dels 14/16 mesos -com mossegades, esgarrapades, cops, descobertes mútues de parts del cos- garantint la seguretat personal i alhora possibilitant nous aprenentatges en relació als altres?

Com fer compatible la pròpia vida familiar de les educadores i la seva vida professional? Com ajudar la mare o el pare que tenen moltes dificultats, ells també, per conciliar els dos àmbits? Sense oblidar que és la primera experiència que tenen en aquesta història que només ha fet que començar.

No és fàcil separar, analitzar i modificar les variables que intervenen.

Les condicions laborals, la formació personal i col·lectiva, el temps per a la reflexió, l'actualització docent, la vida familiar...

Però l'encàrrec ètic dels educadors/es mestres d'aquesta etapa comporta la reflexió sobre l'oferta educativa i la qualitat de l'atenció dels infants i de les famílies.

El saber professional vinculat a l'etapa educativa ha de poder donar respostes als processos implicats en l'evolució dels infants. És per això que s'han de conèixer les característiques vinculades al creixement, a la maduració, al desenvolupament i evidentment a l'aprenentatge.

O sigui, quina és la proposta d'ensenyament que s'ofereix?

Ensenyem que l'entrada progressiva com més ràpida millor? Es tenen en compte les diferències excepcionals que poden tenir les famílies?

En quines idees pedagògiques ens sustentem per preparar l'entrada progressiva?





I les activitats que giren al voltant de la cobertura de totes les necessitats bàsiques?

S'han de treure les sabates per dormir? O s'ha d'aprendre a dormir constrenyit amb gomes a punys, coll, cintura?

S'ha d'aprendre a menjar molt ràpid, tot, i bé? Es pot repetir? Es pot negociar més o menys quantitat?

Quines idees sustenten les pràctiques que no deixen beure aigua a les criatures abans de menjar?

I tot això? Com es posa en comú amb les famílies?

Com es construeix conjuntament un model educatiu respectuós? Com es gaudeix conjuntament dels avenços evolutius, de les noves adquisicions, descobertes, habilitats?

On queda el plaer de compartir l'aventura de ser infant?

Què sabem de la criatura? No res. El llenguatge verbal encara és incipient i els codis de comunicació que els infants posen en marxa són coneguts en primera instància pels adults de referència de la seva família.

Com posem en comú el saber de les famílies i els sabers propis de la professió?

A vegades el propi malestar docent en front de les condicions de treball reverteix en les famílies o el que es més greu en ofertes educatives sustentades en idees reduccionistes i mecanicistes pròpies dels segle XIX. Propostes educatives que no es poden discutir i argumentar en els equips perquè no existeix el temps de l'equip o és absolutament insuficient.

A vegades el malestar docent rau en la impossibilitat d'atendre els infants en els moments significatius del canvi, l'alimentació o el descans que recau en altres.

A vegades els malestans individuals i la confusió entre allò privat i personal i allò públic i col·lectiu enrareix els climes de treball.

A vegades els malestans individuals i la confusió entre allò privat i personal i allò públic i col·lectiu enrareix els climes de treball.



I les famílies? Que reben de tot aquest malestar?

Potser són massa preguntes per a la reflexió. Però garantir l'atenció de qualitat dels infants en l'oferta pública (sobretot) és una responsabilitat compartida de tots els estaments que intervenen i de tota la ciutadania.

Sempre serà poc el que podem reflexionar per millorar.

L'escola no és una empresa. Però si aquestes idees pròpies del capitalisme salvatge inunden de manera tan absoluta la societat al punt de normalitzar segons quines pràctiques, acabarem tenint les famílies a la porta de les escoles, a l'entrada i a la sortida, intentant no explicar massa quines són les nostres idees, pràctiques o sentiments envers la infància.

Deixant de construir una història compartida.

Oblidant la tasca preventiva de l'educació compartida amb altres adults de la societat.

Consolidant les incoherències entre pensament i acció i, el pitjor de tot, desvirtuant totalment les ofertes educatives per transformar-les en ofertes d'activitats, s'han de «consumir» moltes activitats, sense sentit, tecnocràtiques, algunes copiades mimèticament d'altres nivells educatius els quals es continuen mirant com a models a seguir.

I, si no, per què es parla ara de tutores d'educació infantil? Amb qui es fa l'acció tutorial? Amb els infants? Amb les famílies es fan tutories o es fan entrevistes càlides, de confiança, d'escolta mútua?

El malestar docent no és causat per les famílies.

Amb les famílies es pot aprendre conjuntament a gaudir, compartir i viure l'arribada de ciutadans més cultes, més reflexius, solidaris.

El malestar docent i els malentesos que se'n deriven provenen del model econòmic que s'està aplicant als serveis públics i dels valors del «mercant» que estan envaint i alterant la qualitat de vida dels ciutadans d'aquesta anomenada «societat del benestar». ■

Silvia Morón Sompolinski és professora de Ciències de la Comunicació de la Universitat Ramon Llull



novetat

Com escoltar els infants?

David Altimir

D'una manera planera i propera, i amb ulls i veu de mestre, ens apropa a dos aspectes bàsics de la pedagogia de Loris Malaguzzi: l'escolta i la documentació.

La reflexió sobre l'experiència acumulada, permet a l'autor explicar amb senzillesa la complexitat que caracteritza l'acció i el pensament de la pedagogia de les escoles de Reggio Emília.



Edita: Associació de Mestres Rosa Sensat
www.revistainfancia.org



Què passa a les escoles bressol?

En els anys noranta Helen Penn, va realitzar una recerca a dotze escoles bressol, quatre al Regne Unit, quatre a Itàlia i quatre a Barcelona. Tenia interès a comparar-ne l'organització, qui hi treballava, quins infants hi anaven, i tractar de descobrir què és el que el personal educador pensa de la feina que està fent, si en gaudeix o no. Intentar fer veure també com les seves opinions es tradueixen en acció i com impacten en els infants.

Què passa a les escoles bressol? És el títol

L'article és part d'una recerca que l'autora va realitzar fa uns anys quan la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea li va demanar que participés en l'elaboració d'un document sobre la qualitat de l'atenció durant els primers anys. Per portar a terme aquest treball va visitar escoles a diversos països europeus fet que li va desvetllar l'interès per saber més sobre el funcionament de les escoles bressol. En la recerca s'analitza com estan organitzades les escoles, qui hi treballa i quins infants hi van. Tracta de descobrir què pensa el personal de la feina que està fent, i mostra com les seves opinions es tradueixen en acció i com impacten en els infants.

grups d'educadores es trobaven en l'organització i la formació, dos aspectes que anaven relacionats. L'èmfasi en la formació determinava i reflectia l'organització de les escoles.

del llibre que recull el resultat de la recerca, ara que la realitat de les escoles bressol està immersa en un procés de canvi, és interessant conèixer i reflexionar sobre el que l'estudi aportà. En aquest article es recull una part del capítol dedicat al personal.

Les diferències més notables entre els

Helen Penn

Les escoles italianes i catalanes s'organitzen en equip, i les angleses de manera jeràrquica. A la bibliografia angloamericana els conceptes de liderat i direcció estan tan inculcats en la manera d'entendre l'organització del treball que és gairebé impossible imaginar-se una manera de pensar alternativa, que sàpiga identificar les tasques, distribuir-les i donar més prioritat a unes que a d'altres. Sembla que l'única manera de treballar possible és dins d'un sistema jeràrquic en el qual els directors o els responsables donen ordres i controlen el ritme de feina.

Molta de la retòrica sobre la direcció i el liderat passa per alt els temes de diners i estatus. Els directors cobren més i tenen més poder a l'hora de prendre decisions, i, en canvi, aquells que no dirigeixen cobren poc i no tenen cap poder de decisió. La manera d'arribar a ser

“Les escoles italianes i les catalanes s'organitzaven en equip, i les angleses de manera jeràrquica”

director va molt lligada a la noció d'estructura de carrera, és a dir, a un sèrie de passes que consisteixen a promocionar per arribar a aconseguir l'objectiu de dirigir. Aquesta possibilitat de poder guanyar més control, més prestigi i més diners es considera un incentiu per fer millor la pròpia feina. Si un treballa bé, pot començar a pensar en promocionar-se, encara que pot ser que no aconseguixi el que vol, i si un no treballa bé no té cap possibilitat d'ascendir.

Aquests conceptes de direcció i liderat no es criticaven en les primeres publicacions angloamericanes. Els textos assumeixen el paper de la direcció jerarquitzada i emfasitzen les característiques que ha de tenir el bon director. Richman i McGuire (1988), per exemple, suggereixen que els directors tenen més experiència. Jorde-Bloom (1988) ha dissenyat deu àrees

per mitjà de les quals els educadors i educadores poden valorar l'escola on treballen, però en aquesta escala el paper del director hi apareix implícitament. Rodd (1994) ha escrit el llibre *Lideratge en l'educació de la primera infància*, ha investigat algunes escoles d' Austràlia, i conclou que: «El desenvolupament del liderat és un repte crític per als professionals de l'atenció a la infància [...] cas que en el proper segle millori el subministrament de serveis socials i culturals per a nens petits.» En aquest text també hi apareix de manera implícita la idea de jerarquia.

En totes les publicacions angloamericanes sobre escoles bressol, la idea de l'organització jeràrquica de la feina és molt reiterativa. Durant els anys seixanta i setanta hi va haver alguns intents de tenir en compte maneres alternatives de treballar. Aquests intents eren

“Molta de la retòrica sobre la direcció i el liderat passa per alt els temes de diners i estatus”

molt, molt persistents i van acabar fent efecte (Stanton, 1989). Hi ha però un bon nombre d'escoles d'Europa que tenen arrelada la tradició de treballar cooperativament. Saraceno (1978) creu que aquesta idea prové dels experiments radicals que es van fer els anys seixanta, però també és evident que les idees sempre són més antigues i estan més escampades (Cordaro i Emiliani, 1992).

A Espanya aquestes tradicions es remunten a la tradició cooperativista de principi de segle,

“Un bon nombre d'escoles d'Europa tenen arrelada la tradició de treballar cooperativament”

i al nord d'Itàlia es vinculen a les cooperatives agrícoles. Sigui quin sigui l'origen, les escoles bressol italianes i espanyoles que vaig observar s'organitzaven de manera cooperativa, és a dir que els mestres i els educadors i educadores cobraven més o menys el mateix i les decisions les preniën entre tots, en equip.

A Itàlia, les escoles bressol cooperatives tenien una mica d'autonomia, però no gaire, i les decisions sobre l'administració i la formació dels mestres les preniën els coordinadors. Cada coordinador era responsable d'un grup de 8 o 10 escoles infantils. Tots tenien una bona formació i força experiència, i sovint havien fet investigació en col·laboració amb universitats o instituts de recerca. La regió italiana, gràcies a l'ajut de l'institut de recerca local, IRPA, havia proveït els ajuntaments amb una sèrie de recursos econòmics per al sistema de coordinació. Els coordinadors són, de fet, els directors de les escoles bressol; tenen un paper clau en el suport i el desenvolupament del servei, aconsellen en temes de política, són els supervisors de l'administració, s'asseguren que s'han aconseguit els objectius fixats i són molt importants a l'hora de formar altres educadors i educado-

“El fet de treballar en equip suposava que les activitats i el desenvolupament professional eren concebuts de manera global a l'escola”

res, i fer recerca. De tota manera, no es basen en les escoles, és a dir que el dia a dia dels centres va pel seu compte i de manera cooperativa. Tothom hi fa de tot, des d'agafar el telèfon fins a saludar els pares i mares.

A Espanya, les escoles bressol tenen més autonomia. Només hi havia tres coordinadors per a totes les escoles municipals de la ciutat, i el seu paper era una barreja de suport i resolució de problemes; coneixien bé els centres però només hi intervenien en circumstàncies excepcionals. Les escoles eren responsables de la seva pròpia administració, els temes de formació i els plans de desenvolupament. Escollien un membre del personal perquè fes de secretari i tractés tots els temes administratius, però quan els preguntava per la seva feina, aquests secretaris tenien molt interès a deixar clar que no eren responsables de cap decisió, que tot es feia de manera col·lectiva.

El fet de treballar en equip suposava que les activitats i el desenvolupament professional eren concebuts de manera global a l'escola. La pròpia escola es considerava com un organisme i no com un grup d'individus que treballaven en el mateix lloc. De la mateixa manera que la jerarquia era implícita en el context angloamericà, el treball en equip era també implícit en els contextos italià i espanyol, i no era problemàtic *per se*.

A les converses que vaig tenir amb les educadores abans de començar la recerca ja vaig poder observar que la relació entre elles era un bon model per a les relacions dels infants entre ells, i com més igualitàries eren les relacions entre els adults, més desenvolupaven els petits

“Vaig poder observar que la relació entre elles era un bon model per a les relacions dels infants entre ells, i com més igualitàries eren les relacions entre els adults, més desenvolupaven els petits les seves amistats i la cooperació mútua”

les seves amistats i la cooperació mútua. Aquest lligam entre l'organització de les educadores i el comportament dels infants no es feia palès en cap dels documents oficials, tot i que a les converses i als qüestionaris de les educadores espanyoles en particular sí que es deixava veure la importància que tenia l'equip a l'hora de treballar.

«He tingut la sort de treballar en un equip en el qual hi ha molt pocs problemes, on la gent parla de coses en un tipus de diàleg que evita els conflictes. A més, tenim molta llibertat a les classes i dins del marc que ens proporciona l'escola.»

«Encara que no m'agradés la feina, em seguirien agradant els meus companys. La mala relació amb els companys es podria notar en treballar amb les nenes i nens.»

«Estic d'acord amb l'estructura i organització del centre tot i que des del punt de vista pràctic, el fet de treballar i decidir en equip sempre és més lent. Així i tot no ho canviaria,

encara que hi manquen alguns aspectes pel que fa a la puntualitat i l'organització.»

«Treballar en equip és positiu però difícil, perquè has de tenir en compte molts punts de vista i arribar a acords amb el màxim compromís.»

«Hem de trobar una manera d'organitzar-nos que reconegui tots els aspectes i la diversitat de l'equip.»

«Tenim diferències, però no són causa de conflictes. Potser el fet que tinguem prou autonomia i que fem amistat dins del grup ens facilita la feina, i per tant gairebé mai no surten problemes.»

Com en totes les situacions de feina hi havia algunes persones que no compartien aquestes opinions:

«Si la gent es comportés d'una manera honesta tot es podria solucionar.»

«Les reunions són desorganitzades i normalment no hi ha temps per discutir-ho tot.»

A dues de les escoles d'Itàlia hi havia un problema amb l'Administració que, com a visitant ocasional, no vaig poder entendre del tot. Les educadores estaven ressentides amb l'Administració, i això eclipsava els altres comentaris sobre l'organització.

«Tinc la impressió que l'Administració no valora prou el nostre compromís i la nostra professionalitat, i la seriositat amb què intentem tirar endavant la nostra feina.»

«És massa burocràtic i ho ha estat durant molts anys.»

A les altres escoles bressol, tot i que el diàleg i la cooperació entre companys era vàlida, cap dels membres del personal no va fer cap

comentari general sobre el valor de l'organització col·lectiva, cosa que sí que havien fet a les escoles espanyoles, potser perquè de fet, el seu mètode de treball era menys autònom que el de les espanyoles.

Les escoles bressol del Regne Unit, tal com he dit abans, s'organitzaven de manera jeràrquica. Hi havia un director que a la vegada era dirigit per un director assistent de serveis socials, i també un funcionari. Aleshores hi havia nou càrrecs amb grau. Tot i que hi havia reunions d'educadors, mai no es discutien temes administratius, i no servien per repartir-se tasques. Com que les escoles obrien tot l'any, sempre s'havien de crear torns per cobrir educadores que agafaven vacances o es posaven malaltes, i això feia que el grup d'educadores no estés mai junt, i l'organització de reunions encara es feia més difícil.

En lloc d'haver-hi discussions de grup per parlar del progrés professional, hi havia un sistema que es coneixia coma a «supervisió», en el qual cada membre del personal parlava cada quinze dies amb algú que portés més temps treballant a l'escola, i li parlava dels problemes que s'anava trobant en la pràctica diària. Tampoc no hi havia una explicació per a això; era quelcom que tothom feia, sense saber gaire per què i amb quina finalitat, i com que estava tan assumit, ningú no ho sabia explicar a una persona de fora com jo. Una de les funcionàries va dir que «el personal és encoratjat a exposar els seus sentiments quan es fa la supervisió». Però el fet d'airejar els sentiments de cadascú els posava en una posició difícil amb els seus superiors, perquè sovint la perso-

na a qui havien d'explicar-li els problemes era la mateixa que els havia causat. En aquesta escola algunes educadores estaven molestes amb la funcionària i la seva ajudant perquè deien que passaven poc temps a les classes i, per tant, no es feien càrrec de les dificultats amb què es trobaven, però no havien estat capaces d'exposar aquest problema en el moment de la supervisió. Qualsevol problema semblava que es considerava més com a quelcom personal que com a problema col·lectiu.

Com que la «supervisió» i el contacte personal i individualitzat tenia prioritat sobre les discussions en equip com a mitjà per resoldre problemes, sovint el debat que hi havia era sobre temes trivials, i totes les decisions havien de passar per totes les capes jeràrquiques. El temps que es dedicava mensualment a les reunions del director amb els funcionaris s'omplia de temes tan burocràtics com l'ús de la medicació, el nomenament d'un membre de l'administració, detalls sobre un nou assistent clerical als barris o creació de llistes de queixes.

Mentre jo hi vaig ser, i pel que vaig poder endevinar, no es parlava de situacions pràctiques, de què era el que les educadores feien realment amb els infants.

“El temps que es dedicava mensualment a les reunions del director amb els funcionaris s'omplia de temes burocràtics”

“Els vaig demanar un informe sobre les vegades que havien esta malaltes, ja que molt sovint, el nombre d’absències està relacionat amb el nivell de satisfacció amb la feina”

A les escoles infantils, els comentaris de les educadores eren dins del context d’aquest marc jeràrquic, i relacionat amb si els directors aprovaven o respectaven la seva feina o no.

A les primeres cites, quedava clar que la funcionària gaudia del respecte del personal, però a les altres hi havia una certa ambigüitat.

«Sento que la meva supervisora i els meus companys em respecten com a professional.»

«Tenim un personal cooperatiu que treballa juntament amb la direcció.»

«Hi hauria d’haver més consultes amb el personal sobre les admissions.»

«El personal de direcció hauria de passar més estona a les classes.»

«Els que ocupen càrrecs superiors haurien de consultar més coses als altres.»

Algunes de les funcionàries tenien la impressió que havien de malgastar el seu temps desenvolupant tasques trivials de secretaria i administració, quan, en realitat, haurien preferit estar fent la feina que els pertocava, amb les nenes i nens.

«A vegades em sento com un oficinista novell, però entenc que això forma part de la feina.»

«M’agradaria que hi hagués menys feina administrativa i que no hagués d’estar-me tant de temps fent comandes de filet de peix...»

L’organització de l’escola infantil diferia considerablement d’un país a l’altre, i això comportava que també hi hagués diferències a l’hora de concebre la formació, avaluar-la i portar-la a la pràctica.

Gaudir amb la feina

Com que la feina variava molt d’escola a escola, i com que les expectatives sobre el que podia oferir també eren diferents segons el context, era difícil coincidir a l’hora de valorar les satisfaccions que la tasca aportava a les treballadores de les escoles, i allò que era acceptable en un país no ho era en l’altre. Vaig demanar al personal que valorés la seva feina, i també si creien que seguirien treballant al mateix lloc al cap d’un o de cinc anys. Els vaig demanar un informe sobre les vegades que havien estat malaltes, ja que molt sovint, el nombre d’absències està relacionat amb el nivell de satisfacció amb la feina. Això no va resultar-me fàcil a causa de les baixes mater-

“A Itàlia i Espanya hi havia molt èmfasi en com treballava l’escola a nivell col·lectiu i com es desenvolupava la feina, i se’n feien crítiques constructives”

“Al Regne Unit les educadores es consideraven, elles mateixes, individus aïllats i no membres d’un grup”

nals i les absències per malalties llargues, per tant, la informació no era gaire vàlida.

Totes les educadores valoraven positivament alguns aspectes: veure els progressos dels infants, l’afectivitat que rebien, els comentaris dels pares i les bones relacions a la feina. Però en d’altres casos, les expectatives i les satisfaccions no coincidien gens. A Itàlia i Espanya hi havia molt èmfasi en com treballava l’escola a nivell col·lectiu i com es desenvolupava la feina, i se’n feien crítiques constructives. La revisió constant i el desenvolupament eren inherents al servei. Al Regne Unit, en canvi, aquesta dimensió no existia, i les educadores es consideraven, elles mateixes, individus aïllats i no membres d’un grup, i l’organització jeràrquica i el poc ambient social encara emfasitzava més aquesta idea. Però encara que les escoles haguessin intentat ser més rigoroses amb la seva feina, la seva organització i el context deprimat en què es trobaven feia difícil preveure canvis i desenvolupament. ■

Helen Penn és Directora del Grup de Recerca sobre Primera Infància Universitat d’East London

Extret de *Què passa a les escoles bressol?*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1997, col. Temes d’Infància, núm. 28-29.

Les activitats **quotidianes** a l'escola des d'una perspectiva pedagògica

Carme Thió de Pol

La vida de les nenes i dels nens, durant els seus primers anys, gira a l'entorn del joc i de les activitats destinades a cobrir les seves necessitats bàsiques. Activitats privilegiades pel que fa al benestar i l'autoestima de l'infant, i alhora importants per al seu desenvolupament i aprenentatge. El bon funcionament de les activitats quotidianes a l'escola requereix que es tinguin en compte les seves peculiars característiques i atesa la seva transcendència en la configuració de les relacions i de la personalitat de l'infant, demanen que l'escola les prioritzi i, en conseqüència, les educadores tutores o de referència les compleixin amb una intencionalitat educativa explícita i manifesta.

L'infant té unes necessitats elementals i bàsiques, la satisfacció de les quals no només afecta directament les possibilitats de créixer i madurar, sinó que repercuteix també en aspectes tan importants com l'autoestima o les mateixes possibilitats d'aprendre: necessitats d'afecte, d'interacció i

de guia, necessitat d'autonomia, necessitat de jugar o diferents necessitats físiques, entre d'altres més particulars de cada criatura.

El benestar físic és essencial per a l'aprenentatge. El malestar que produeixen les necessitats no satisfetes disminueix les capacitats d'a-

tenció, de concentració i d'esforç necessaris per fer qualsevol aprenentatge. Per altra banda, el benestar corporal que produeix la satisfacció de les necessitats físiques repercuteix en el benestar psíquic perquè transmet a les criatures la sensació o el sentiment que són importants per a les per-

sones que les atenen, que són estimades, cosa que els proporciona seguretat afectiva.

Benestar físic produït per:

- Una **alimentació** sana i equilibrada, adequada a cada edat i a cada criatura en parti-

cular, que respecti els ritmes individuals i les apetències de cada una (no totes les criatures tenen la mateixa gana, ni necessiten la mateixa quantitat d'aliment).

- Una **higiene** que potencii la salut i el benestar de cada criatura i afavoreixi la prevenció d'infeccions, contagis i malalties en general. Higiene corporal d'infants i adults que reflecteixi una bona imatge d'un mateix, i higiene en els locals i materials.
- Possibilitats de **moviment**: l'acció té un paper fonamental en el desenvolupament físic i psíquic. En major o menor grau, les criatures necessiten moure's i estar actives per créixer i desenvolupar-se.
- Possibilitat de **descans**: les criatures necessiten recuperar-se del desgast d'energies que efectuen amb la seva constant activitat, amb més freqüència com més petites són, i necessiten també que es respectin, en la mesura



que sigui possible, els ritmes individuals, especialment durant el primer any de vida.

La vida de les nenes i dels nens durant els seus primers anys gira majoritàriament a l'entorn del joc i d'aquelles activitats destinades a cobrir les seves necessitats bàsiques. La satisfacció d'aquestes necessitats comporta la realització diària de tota una sèrie d'activitats que, precisament per això, són viscudes per nenes i nens amb màxima implicació i intensitat. En aquest tipus d'activitats intervenen un cúmul de sensacions que els permeten establir múltiples relacions i associacions les quals els faciliten l'adquisició dels primers coneixements i la comprensió de les situacions que viuen. La repetició, la ritualització que comporten aquestes activitats, la possibilitat de la relació individualitzada amb la persona adulta en algunes d'elles, l'exercita-

ció de la seva autonomia són, entre altres, alguns dels aspectes que les converteixen en unes activitats transcendents tant per al desenvolupament de les capacitats i de l'aprenentatge de l'infant com per al seu benestar.

L'àmbit de les activitats quotidianes és idoni per a l'exercici de l'autonomia personal ja que permet adquirir iniciativa, actitud d'esforç, responsabilitat, així com desenvolupar capacitats fonamentals com aprendre a organitzar-se, preveure i resoldre dificultats, entre altres.

La potenciació de l'autonomia de nenes i nens és (o hauria de ser) objectiu fonamental de l'escola infantil perquè les criatures puguin sentir-se capaces (imprescindible per sentir-se bé amb un mateix) i també perquè és indispensable per al desenvolupament de la responsabilitat, de la llibertat personal, del criteri propi i de la independència.

El desenvolupament de l'autonomia personal (és a dir, capacitat de decisió i d'iniciativa, més ganes i habilitat de fer les coses per un mateix) permet a les criatures afirmar la seva identitat per la via més beneficiosa, positiva i menys conflictiva, ja que els fa disminuir la necessitat d'afirmar-se per mitjà de conductes d'oposició a les persones adultes. Tal com es va adquirint autonomia, augmenta el sentiment de capacitat i, amb això, d'autoestima. Sentiments que permeten afrontar positivament les situacions noves i desconegudes (com ho és qualsevol situació d'aprenentatge). La satisfacció produïda per l'adquisició d'autonomia possibilita una vivència positiva de l'esforç, cosa que predispone favorablement a esforçar-se per aprendre.

El bon funcionament de les activitats quotidianes a l'escola requereix que es tinguin en compte les seves peculiars característiques:



- En primer lloc, en ser activitats relacionades amb les necessitats bàsiques, les criatures les han viscudes des del naixement en l'àmbit familiar i les tenen interioritzades com a aspectes de la seva relació amb la mare i amb el pare i els sol ser difícil acceptar-les amb altres persones, cosa que sovint manifesten amb conductes de rebuig. Convé entendre aquest tipus de reaccions com a símptomes de la dificultat i no com a rebuig a la persona que les atén. Interpretar la conducta d'una criatura de manera equivocada pot provocar, al seu torn, un rebuig inconscient en la persona que la rep, la qual pot reaccionar amb una certa brusquedat o rigidesa a l'hora d'agafar-la en braços, d'asseure-la a la falda per donar-li el menjar o tombar-la per canviar-li els bolquers. Rebuig, desgana o allunyament afectiu repercuteixen negativament en les relacions adult-nen, així com en la vivència de l'activitat concreta d'aquell moment.
- Solen haver-hi criteris i maneres de fer divergents entre les famílies i les escoles. En ser el menjar, el dormir, les activitats d'higiene i de descans, activitats que es fan tant a casa com a l'escola, aquesta diversitat pot originar conflictes en les relacions amb les famílies i, de fet, els provoca; conflictes que poden o no manifestar-se, però que causen sovint malestar quan a l'escola es considera, per exemple, que les famílies tiren per terra els seus esforços per ensenyar als nens allò en què creu i de la manera que creu millor. És difícil superar els conflictes sense un esforç d'apropament i de comprensió de les famílies, de les seves dificultats, de les seves diferències i sense evitar els judicis precipitats. Aprendre a relacionar-nos des de l'empatia, a compartir i conviure amb la diversitat són assignatures difícils, però és funció de l'escola enfilar el camí que menja a la trobada i a la comprensió i ajuda mútues. Una bona manera pot ser deixar de prendre decisions unilateralment i transmetre als pares elements d'observació i de reflexió perquè puguin ells elaborar el seu propi criteri. Un exemple d'això, el tenim en l'aprenentatge del control d'esfínters perquè, quan els pares decideixen juntament amb l'educadora el seu inici solen haver-hi menys problemes d'incoherències. Evitar les relacions de dependència de les famílies envers l'escola i potenciar la seva capacitat com a pares i mares requereix passar del consell a la transmissió d'elements de reflexió.
- Són activitats professionalment poc reconegudes, a vegades per les mateixes educado-



res, potser perquè no són precisament activitats específiques de l'escola. «Qualsevol pot posar un bolquer o donar de menjar», es diu. Sembla com si professional fos tot allò que diferencia l'escola de la família. Sabem, però, i sovint es comenta, que com més s'apropa la vida del nen a l'escola a la de casa seva, com més continuïtat hi ha entre el món familiar i l'escolar més s'afavoreix el seu desenvolupament i el seu aprenentatge. Perquè no es tracta només de posar el bolquer o donar el menjar, de satisfer una necessitat, sinó de tot allò de positiu o negatiu que la criatura aprèn i desenvolupa

mentre menja o se li canvia el bolquer, de l'afecte, rebuig o indiferència que se li transmet. Es tracta de fer aquestes activitats tan significatives per a les criatures, de manera que resultin positivament educatives. La professionalitat en l'educació infantil es basa, fonamentalment, a tenir una intencionalitat educativa a l'hora de fer cada una de les activitats necessàries i importants per a les criatures: canviar bolquers, donar un biberó, posar-les a dormir o oferir-los algun objecte o material per jugar i, paral·lelament, sentir-se personalment i professionalment satisfetes amb aquesta tasca.

- Són activitats rutinàries i, així com per a una criatura un dels aspectes significatius d'aquestes activitats és precisament el seu caràcter repetitiu, per a l'adult, la repetició i la rutina poden representar un risc de pèrdua d'interès, d'avorriment i de monotonia que pot provocar una manera d'actuar automàtica, allunyada del sentir de l'infant i que, al seu torn, realimenta l'avorriment i la monotonia. Si l'adult no les valora com a moments per a la relació interpersonal i íntima amb la criatura, si no sap interessar-se i gaudir dels coneixements i habilitats que cada nen o nena va adquirint en aquestes



situacions, poden esdevenir activitats d'una necessària proximitat física, però de total comunicació. En contrapartida, en ser unes activitats que l'infant pot viure amb extraordinari plaer pel benestar que produeix la satisfacció d'una necessitat, són de les que propicien millor l'establiment de llaços afectius, amb la qual cosa poden convertir-se en moments altament gratificants.

Per finalitzar, i a tall de conclusió, es pot dir que la transcendència d'aquest tipus d'activitats va

molt més enllà de la satisfacció d'unes necessitats fisiològiques o higièniques. És un error considerar el menjar, el descans, o les activitats d'higiene, etc., com a activitats només relacionades amb la salut corporal, ja que són també activitats en les quals es van configurant les relacions i la personalitat de l'infant. Atès que segons com es facin, aquestes activitats transmetran una influència positiva o negativa, tant en l'actitud de les criatures en cada situació concreta, com en el seu desenvolupament intel·lectual, afectiu i social, demanen que l'escola les

valori en tota la seva amplitud, que les planifiqui i siguin realitzades, des d'una perspectiva professional, per les educadores de referència o les més properes a l'infant, amb una intencionalitat educativa explícita i manifesta. ■

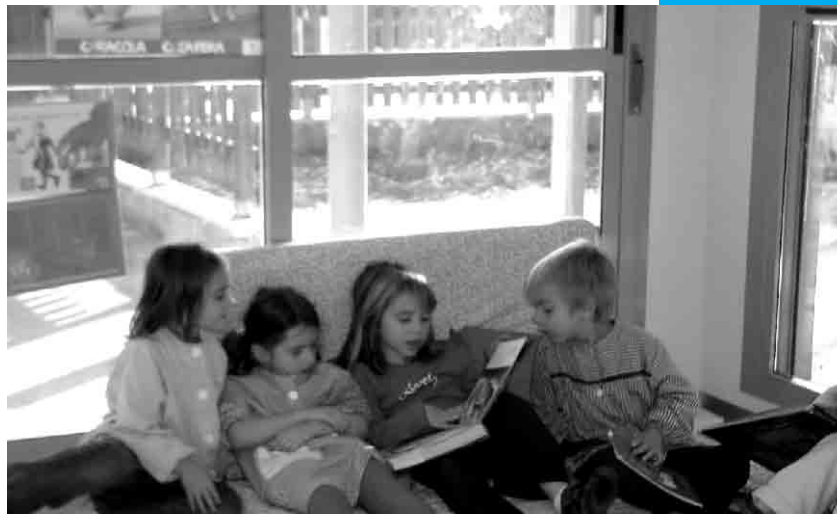
Carme Thió de Pol és psicòloga
Equip d'Educació Infantil de l'ICE de la UAB

Bibliografia

THIÓ de POL, Carme: *Entre pares i fills*. Barcelona: Barcanova, 1994.

Fotos cedides per la Llar d'Infants Torrelles.

L'espai de coixins i la biblioteca



Elisabet Madera

L'espai de coixins per nosaltres és el racó tou. És un lloc prop de la biblioteca.

Sovint s'hi agrupen dos o tres nens per fullejar el diari, mirar una revista o llegir un conte. També és un bon lloc per compartir una conversa, ensenyar una joguina, descansar, estar sol...

Aquest espai, en definitiva, ha resultat ser un lloc informal, de trobada, de conversa o per estar un moment sol. No s'hi apleguen mai més de quatre nens i és el racó on hi ha sempre un silenci especial, una tranquil·litat que s'encomana. És prop de la balconada, per tant sempre hi entra una claror molt agradable.

Quan no hi havia la biblioteca, aquest racó sovint era un niu de raons, i no hi havia cap altre espai on apareguessin les situacions que aquí tenen lloc.

El racó tou és un espai sol·licitat molt tranquil·lament. ■

Per què la girafa té el coll llarg?

Preguntar per aprendre

Qui pregunta? Tradicionalment, a l'escola qui pregunta és el mestre. Diem tradicionalment perquè just és el mestre tradicional, en el sentit de pur transmissor de coneixements, qui més necessita preguntar per comprovar sovint si els alumnes adquireixen els continguts que ell mateix, d'acord amb una programació establerta, proposa. Sota aquests paràmetres les preguntes que es plantegen al grup són fictícies perquè qui la planteja no n'espera un coneixement nou, sinó que d'entrada ja en coneix la resposta. És a dir, són preguntes que el mestre formula als infants, basades en l'esquema Pregunta-Resposta-Avaluació (PRA), per tal de comprovar un aprenentatge previst i de les quals el mestre sempre ja sap la resposta. Per exemple:

Les preguntes es converteixen en una manera de treballar i es formulen en totes les direccions: entre els infants; entre els mestres i els infants; entre els mateixos mestres; entre els mestres i les famílies; entre les mateixes famílies, etc. Un grup i una escola que pregunta i es pregunta és una comunitat que aprèn.

- P.** Quantes potes té la girafa?
- R.** Quatre.
- A.** Molt bé!

En aquest cas la pregunta és un artifici procedimental d'un no-saber fictici del mestre que permet obtenir una mostra del saber real de l'infant. L'avaluació actua com a prova i acceptació de la situació fictícia i al mateix temps és una manera d'acatar l'autoritat del mestre.

La introducció al grup d'infants de pràctiques basades en el constructivisme ha comportat un canvi total, en les quals el mestre passa a ser el guia en la construcció dels aprenentatges en lloc de ser-ne l'administrador o pur transmissor. Ara, doncs, les preguntes del mestre no tenen l'interès de controlar els coneixements, sinó de provocar-los. Són preguntes que van

Montserrat Fons i Juli Palou

dirigides o bé a estimular el coneixement (desvetllar relacions, establir connexions, despertar curiositat, reflexionar sobre què s'ha après, etc.); o bé a prendre consciència del procés d'aprenentatge (conèixer les pròpies estratègies i les dels altres, reflexionar sobre com s'ha après, etc.) Les preguntes del mestre ja no són del tipus PRA, entre d'altres coses perquè el mestre no se situa en la perspectiva de jutjar el que sap i el que no sap l'infant. El que pretén, ara, amb les seves preguntes és conèixer d'on parteix l'infant per poder-lo guiar, des d'allà on es troba, cap a un desenvolupament òptim, utilitzant paraules de Vigotsky, en el seu procés d'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva el mestre sap que la seva pregunta no té una resposta única. Evidentment hi ha un ventall de respostes possibles o esperades, però cal donar l'oportunitat perquè les criatures ens sorprenguin una vegada i una altra amb les seves

intervencions i per això és necessari aprendre a escoltar-les i a respectar les seves aportacions. D'aquesta manera, l'objectiu de les preguntes del mestre no són les respostes en elles mateixes, sinó tots els aspectes intel·lectuals i emotius que desencadenen.

Formular aquest tipus de preguntes que acostumen a començar amb un per què..?, que passaria si..?, com és que..?, no és gens fàcil, sobretot perquè requereixen un temps i un moment adequat. Temps perquè el tipus d'activitat mental que generen és complex i temps perquè no es poden respondre amb una paraula, necessiten una frase com a mínim. També, fer les preguntes en el moment adequat és molt important. Tots sabem que no és el mateix preguntar per què, en un cartell, hi diu Maria i no hi diu Marta, per exemple, en una activitat de reconeixement de noms o en el moment que la Marta necessita el seu cartell per apuntar-se a un racó de joc i ha agafat el que hi posa Maria; ni tampoc és el mateix fer aquesta pregunta a la Marta el dia que està enfadada amb tothom que el dia que totes li ponen. Com en totes les activitats educatives el temps i el tacte són dos bons aliats.

Preguntar en el moment oportú requereix també saber escoltar els infants. En un món on cada dia tot va més i més de pressa té una extraordinària importància el fet que el mestre sàpiga esperar, és a dir, que no precipiti amb les seves intervencions la solució de tot, perquè no deixa que els nens i les nenes inventin, descobreixin, creïn i preguntin. Sovint, si sabem esperar, les preguntes sorgeixen dels mateixos infants i de ben segur que sempre és



Fotos cedides per S. Majoral.



més interessant una pregunta que fa l'infant que un ensenyament que avança el mestre, perquè el primer surt de les necessitats de l'infant i amb la mateixa pregunta posa de manifest el seu coneixement i les seves inquietuds; el segon, en canvi, no dóna oportunitat de conèixer l'infant. Això no vol dir que el mestre no faci res, ni esperi que les preguntes sorgeixin per generació espontània. Res de tot això. L'actitud d'espera és una actitud d'escolta activa, respectuosa envers totes les manifestacions dels nens i nenes, que vetlla per crear un clima de confiança i seguretat en el grup i que es preocupa principalment per ajudar-los a entendre el que fan, a definir objectius d'aprenentatge, a dibuixar conjuntament un camí i a posar-se d'acord amb els criteris de valoració.

En aquest clima les preguntes al grup d'infants ja no són exclusives del mestre, ni hi ha un sol tipus de preguntes. Les preguntes es converteixen en una manera de treballar i es formulen en totes les direccions: entre els mateixos infants; entre els mestres i els infants; entre els mateixos mestres; entre els mestres i les famílies; entre les mateixes famílies, etc. Un grup d'infants i una escola que pregunta i es pregunta és una comunitat que aprèn.

Com s'aprèn a fer preguntes?

És una bona pregunta. Passa poques vegades, però passa: algunes preguntes són bones preguntes. No és que, de preguntes, n'hi hagi de bones i de dolentes, sinó que n'hi ha de bones i de més bones. Preguntar (si se sap preguntar) sempre és bo, però de vegades és molt bo. Tenim alguns indicadors que ens permeten

reconèixer les bones preguntes. Així, diem que una pregunta és bona quan la seva resposta no és immediata, ja que això ens indica que no és simple; també són bones preguntes aquelles que fan adonar d'una contradicció flagrant sobre el que s'està raonant; i, també, quan orienten cap a la relació entre àmbits diferents. Podríem dir que les bones preguntes són les que fan pensar.

Per aprendre a fer bones preguntes hi ha algunes activitats que són més propícies que altres:

Voldríem destacar com a activitat primordial i molt pròpia dels més petits el joc d'experimentació. Qualsevol provatura, des de barrejar aigua amb sorra, fins a fer rodolar una pilota per una baixada, o plantar una llavor, no és altra cosa que una pregunta a la naturalesa. Si amb l'ajut de l'adult els nens i les nenes tenen una actitud d'observació, d'espera i d'escolta activa en els seus experiments, podran prendre consciència de les causes que motiven els canvis i crear noves maneres de jugar, o d'actuar sobre els objectes, per aconseguir un fi desitjat. De fet cada nova proposta serà una nova pregunta.

Les sorpreses. Aquell objecte que porta embolicat un nen o el mestre de la classe i que es va passant d'un a l'altre per endevinar què hi ha a dins. Hi ha coses que es poden percebre o intuir: Quina olor fa? Quina forma té? És tou o dur? Pesa?, etc., però n'hi ha d'altres que només es poden saber si es pregunten: Per què serveix?, On es compra? M'agradarà?, etc.

Les endevinalles. Són preguntes molt enginyoses, que fan pensar. Què és una cama i un barret que s'aguanta dret? Trobar la solució és tot un repte, perquè la resposta no és evident. A vegades fins que no s'hi troben les



relacions no s'hi cau. També des de molt petits els infants gaudeixen quan n'aprenen, n'endevinen i n'inventen.

Els comentaris d'una audició, d'una pintura, d'un conte, etc. Sí, els comentaris, no les preguntes avaluadores sobre qui era l'autor o el personatge principal. De nou temps i tacte. Temps per contemplar, per admirar, per deixar-se impactar, per deixar-se preguntar per l'obra d'art, per compartir les sensacions i les interpretacions; i tacte per descobrir quan cal donar pistes per observar millor, quan cal fer callar el grup per respectar una intervenció o quan cal simplement afavorir el silenci.

Els projectes de treball. És ben conegut que el seu plantejament potencia enormement aquesta capacitat, més ben dit les preguntes són el motor del desenvolupament del treball. Caldria vetllar perquè els projectes no esdevinguessin una rutina i allò que en un principi ha d'ajudar a fer pensar no acabi sent una mecànica repetitiva que comença i acaba en preguntar com són per fora i com són per dins. Sabem que les preguntes dels nens i nenes poden anar molt més enllà, sempre que trobin un bon ressò en l'entorn (adults i coetanis), però sovint el que passa és que les preguntes dels infants ens fan por i no les recollim. Ens fa por sobretot que no les sapiguem respondre, que no sapiguem que fer-ne, que s'acabi un projecte i quedi una pregunta sense resposta. Ens fa por en definitiva que infants i famílies ens descobreixin ignorants. Fomentar, acollir i treballar amb totes les preguntes dels infants és un repte, s'hi ha d'estar disposat, però també és un estímul d'aprenentatge que xics i grans hem de fer conjuntament.

A fer preguntes, doncs, no se n'ensenyà, se n'aprèn. Per sort avui ja no sentim la veu de cap mestre que digui: «Nen, això no es pregunta». Ara hem d'aconseguir que les preguntes que facin els nostres infants siguin bones preguntes. ■

Montserrat Fons i Juli Palou són professors Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura a la Universitat de Barcelona

Bibliografia

BALLESTEROS i J. PALOU: Educación primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años). Barcelona: Praxis, 2004.

Espai per a una creativitat sense límit

Ceres, Pintures de dit, Témpera,
Gouache, Vernís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT

MANLEY®

Una alternativa a les fitxes

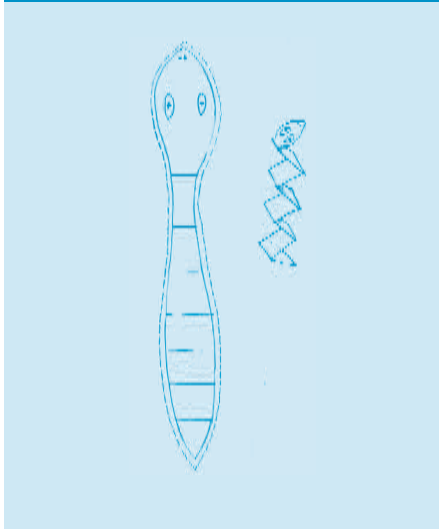
La imatge gràfica d'un animal

Soledat Sans

Una segona proposta, per seguir pensant en què oferim als infants i per què ho fem. Els animals, com tots els essers vius, interessen als infants. Per això és important donar-los l'oportunitat de conèixer-los, d'observar-los, de reproduir gràficament el que imaginem, la imatge mental que en poden tenir i el que veuen.

Fitxes

- Pintar lliurement els espais de la serp
- Retallar-la per la línia marcada
- Retallar-la en forma de ziga-zaga



- Pintar per dins el cos del lleó
- Encunyar-lo i portar-lo a casa

Quin espai de llibertat li atorguem en aquest exercici a l'infant?

Quants exercicis de pintar per dins fa un infant durant un dia?

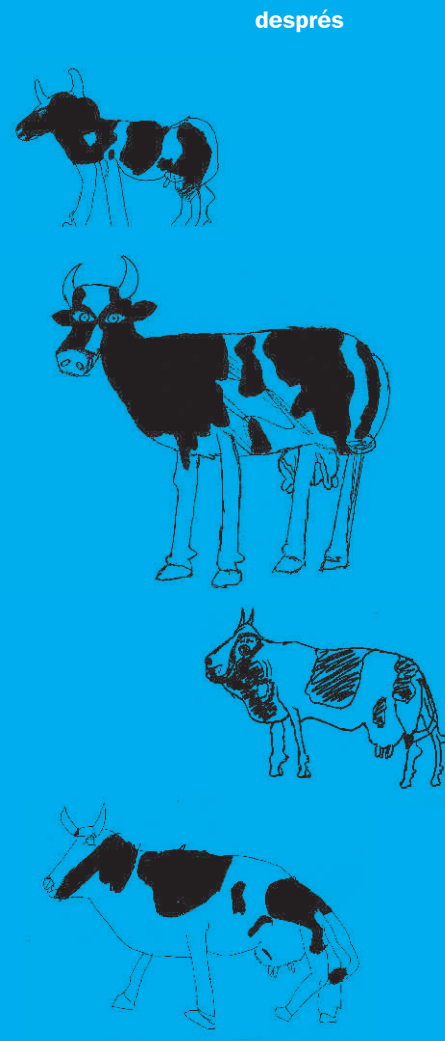
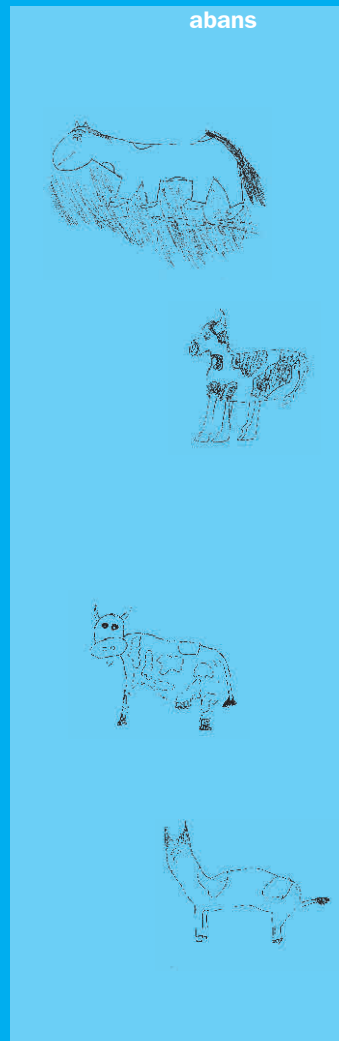
El trofeu que portarà a casa respondrà a l'estudi gràfic d'un lleó?

Què fem perquè l'infant conegui quan li proporcionem imatges infantilitzades dibuixades per adults?

Francesc Miralles, crític d'art, deia:

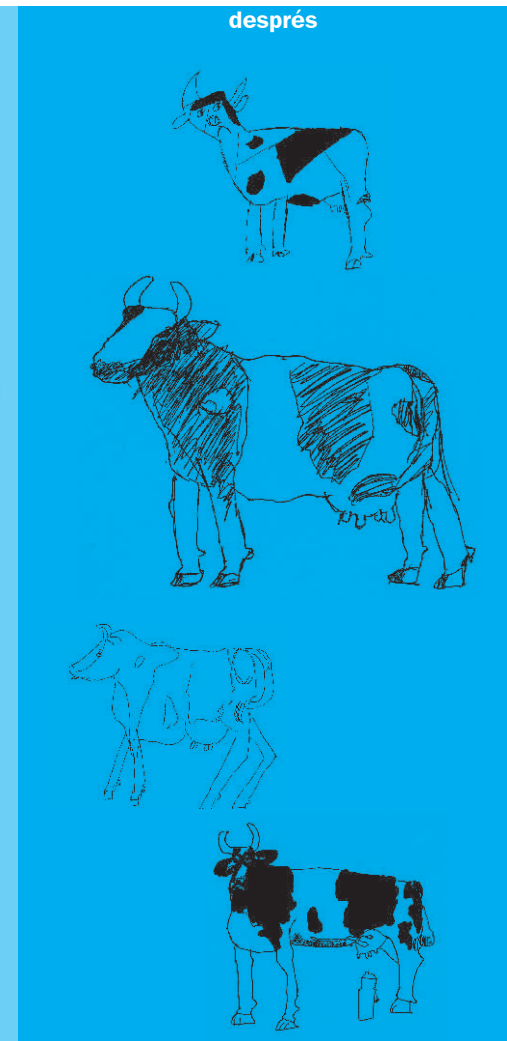
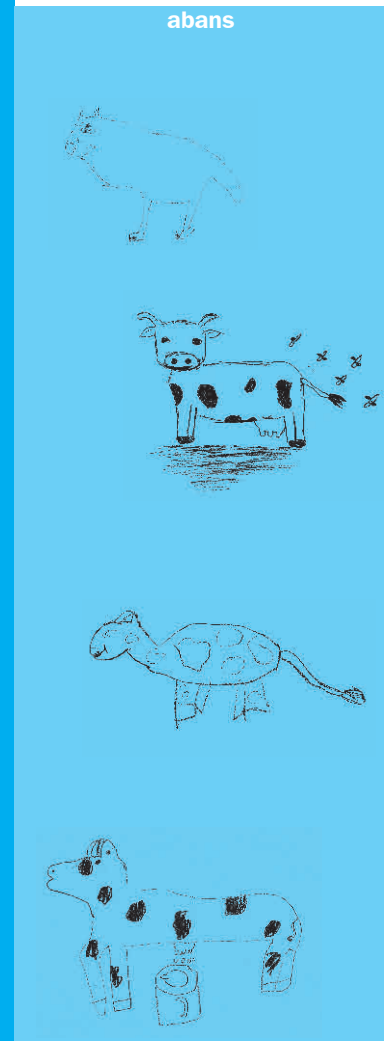
«Quan un infant dibuixa, en el fons no fa una creació plàstica des del seu sentit, simplement plasma les coses tal com ell les coneix i les sent.»

Els mestres poden fer evident aquest *coneix i sent* amb les creacions plàstiques, unes creacions que esdevindran totes diverses perquè no hi ha dues persones, per tant dos infants, que vegin i sentin el mateix.



Recursos

Hem triat el recurs de l'observació directa, realitzant un dibuix **abans** i **després** de l'esmentada observació.



L'infant és capaç

L'infant és capaç, l'infant descobreix i pensa. La nostra intervenció en aquest procés no pot ser superficial.

No podem simplificar a l'hora de triar, ni transmetre-li imatges insubstancials pel fet de ser un infant. ■

La biblioteca a parvulari

Des de la revista INFÀNCIA se'ns demana l'experiència de biblioteca a parvulari. Per ser fidels a la realitat direm que a l'escola Costa i Llobera (CEIP-

IES-batxillerat), amb una llarga tradició de biblioteca, l'atenció d'aquesta més que als petits es presta als mestres: intercanvi de novetats, selecció, adquisició de llibres, visites de les classes amb la mestra a la biblioteca i el treball conjunt sobre «Lectura» al Pla estratègic (espai que permet un intercanvi de reflexió entre els mestres dels diferents nivells educatius).

Treball en equip, treball compartit

A parvulari es treballa el gust per la lectura dins del marc de la classe i a través d'unes activitats planificades encaminades a fer que des

Ara que la biblioteca escolar ha esdevingut una prioritat política, es important recordar i recollir l'experiència que un bon nombre d'escoles de Catalunya, per voluntat pròpia, han desenvolupat durant tantes dècades. Les autores de forma exhaustiva descriuen les diferents variables que fan viva la biblioteca de l'escola per als infants del parvulari.

caire més temàtic, generen una dinàmica que els duu a compartir entre els iguals experiències enriquidores i molt preuades.

Els mestres d'educació infantil participen i són la base de la llarga preparació de nenes i nens per a la lectura i la relació amb el llibre que es prolongarà en tots els cursos i per tota la vida. Destaquem tres punts bàsics del treball dels mestres en relació amb la lectura: el treball en equip, el coneixement aprofundit dels infants i la relació amb les famílies.

El treball en equip dels mestres de l'etapa sobre la lectura permet atendre: objectius,

de ben menuts el llibre representi una font de plaer, d'informació o de relació. I és que el contacte amb el conte, llibres d'imatges o els llibres que tenen un

hàbits, activitats (narració de contes, racó de lectura, sessió de biblioteca, explicar un conte als companys i l'ús de la biblioteca, padrins de lectura i el préstec).

A la nostra escola, a les reunions de Pla estratègic sobre lectura, podem intercanviar i renovar amb els mestres de primària, de secundària obligatòria i els responsables de la biblioteca. Veure el futur immediat dels nostres infants i fer la nostra aportació a les altres etapes és enriquidor per a tots; dóna continuïtat i coherència a les propostes que fem.

El coneixement de les característiques dels nens i nenes i la intervenció en aquestes edats ajuda a aconseguir que els processos pedagògics que apliquem redundin ràpidament en benefici seu i en el de les altres etapes. L'observació, la intervenció i la avaluació en cada una de les activitats permetrà reforçar-les o modificar-les.

Laura Cugat i Assumpció Lissón



Compartint el llibre blanc.

Alguns nens trien llibres per mirar.



La relació amb les famílies és també important, perquè s'impliquen molt en aquestes edats: el llibre blanc on es van anotant les vivències de l'entorn familiar i escolar (com fa l'escola bressol), la preparació del llibre per llegir en el grup, la lectura de llibres en préstec. A les reunions es demana als pares en diversos moments que estiguin al costat dels seus fills quan mirin la televisió, en els primers passos amb els ordinadors, en els jocs... Els pares i les mares col·laboren amb la seva presència quan se'ls demana.

Finalitat de la lectura

Preparem a llegir per gaudir i a escriure com a expressió. Creiem que aprendre a llegir i a escriure és també observar el paisatge, les persones, les expressions, els sentiments propis. Entenem que llegir vol dir llegir imatges i text. Llegir es fa sobre qualsevol format: cartells, rètols, ordinadors, llibres, quadres...

Seguint Foucambert, iniciar a la lectura vol dir, a més d'aprendre a descodificar, ensenyar a pensar, a comprendre, ajudar els infants a integrar el que es llegeix en un esquema organitzat; que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura només pot evolucionar en situacions reals, afectives i funcionals; que llegir és una activitat dins d'un projecte, bé sigui per decisió personal, per descobrir, per escollir o per gaudir, i que a poc a poc cal aprendre a anticipar-se, a posar distància, a ser crític.

La relació amb el llibre

Quina relació tenen els petits amb els llibres? El llibre permet l'accés individual o compartit amb el company, el llibre reflecteix la realitat coneguda, el llibre és un objecte escultòric que els nens toquen i fullegen, primer amb pàgines dures, amb diverses interpretacions de la realitat: mida, colors, diverses tècniques i estils. El llibre és la comunicació que repeteix per a ells l'adult una vegada i una altra, el text que permet enviar petits missatges a la biblioteca dient quin llibre necessiten, tots ells textos de qualitat... que creen un respecte i una consideració quasi màgica en el lector i, sobretot, permeten una activitat que cal enquibir dins d'un projecte de lectura.

Cal ajudar els infants a adquirir uns hàbits, establir unes bones relacions amb el llibre. Cal que es relacionin a través dels llibres amb els companys, amb els nois i les noies més grans, amb els adults, en els espais on es desenvolupa la lectura.

És necessari triar per a ells uns llibres, uns documents, en els quals qualitat i varietat són

indispensables tant en el contingut com en la presentació. L'adequació de materials a l'edat es basa en aquest dos punts: qualitat d'imatge i text, varietat d'estils i formes. S'ha de fugir del llibre susceptible de trencar-se al primer contacte; fugir de la compra o adquisició de llibres en lots, cal triar-los d'un en un. S'ha de mantenir els llibres amb bona presència. Cal cercar recursos per triar constantment i comprovar que els llibres que comprem siguin els adequats, apropar-los amb la lectura dels adults o dels nois i noies més grans. És convenient rebre la visita de contistes i il·lustradors i assistir o recomanar fires de llibres.

Aquests són els elements on el nostre centre recolza la lectura a l'etapa d'educació infantil.

Hàbits relacionats amb l'ús de la biblioteca

Els hàbits es van graduant, a cada curs hi ha una nova possibilitat: des de llegir amb el llibre sobre les cames o sobre la taula, triar el lloc, al terra o a la taula, aprendre a manipular els llibres (mans netes, com es passen els fulls, observació acurada, direcció de la lectura); o com endreçar els llibres, que fa l'encarregat de biblioteca... En tots aquests processos hi ha tota una planificació i una evolució. S'atenen els aspectes socials com: respectar el torn per anar a buscar els llibres, aconseguir un clima tranquil a l'estona de lectura individual, compartir la lectura, portar llibres de casa sobre un tema...

També cal tenir en compte els aspectes cognitius i emocionals: utilitzar els llibres com a font de plaer i informació, com a comunicació, de recerca... i deixar-se atrapar pels aspectes lúdics.



Padrins de lectura.





Tot el grup està atent escoltant l'aportació d'un nen amb el llibre blanc.

Activitats

La lectura recolza en la expressió oral, en la memorització de poesies i cançons, en el record dels contes, en les representacions, i l'escriptura la complementa i es nodreix també amb ella. Vegem ara algunes de les activitats que es fan en relació amb lectura i escriptura al nostre parvulari.

Narració de contes.

El conte és una eina molt valuosa per aprendre a viure i una preparació per a la lectura. A tots els nivells de l'educació infantil, tant la mestra com les altres persones que hi intervenen expliquen contes de manera habitual. És fàcil constatar com s'aconsegueix atreure l'atenció dels infants. Un conte ben narrat els entra tan endins que a través de les seves expressions es detecten les emocions que els commouen. Sempre es té en compte oferir un ampli ventall de possibilitats: de vegades amb el suport del llibre i de vegades sense. La narració sense suport permet un contacte visual amb els nens i les nenes i ells són lliures d'imaginar els personatges, els paisatges... Quan s'opta per mostrar les il·lustracions es fa una lectura de la imatge. Des de ben petits són capaços de veure coses que a nosaltres ens passen desapercebudes. L'anàlisi, sensibilitat i crítica del món de la imatge els servirà per donar suport a la comprensió lectora i els serà de gran utilitat dins de la nostra societat en la qual la comunicació visual és cada cop més present. Quan fem servir un llibre com a suport de la narració, fem de model: els nens i les nenes ens veuen llegir i la situació és gratificant. Ben

segur que de mica en mica associaran la lectura amb el plaer i potser serà una llavor per convertir-se en futurs lectors. Els mestres acostumen a apuntar els contes que expliquem en un cartell de la classe. Això ens permet saber quins hem explicat, tot i que molt sovint ens demanen repetir-ne alguns.

El racó de la biblioteca.

És un espai amb exposició de llibres (expositor amb compartiments) que s'han presentat prèviament i on es pot accedir sempre que hi hagi estones lliures o quan ho digui la mestra. El racó de la lectura és una introducció al món del llibre en el qual es pot trobar ficció i informació. És un inici a la lectura i a la socialització (compartir, respectar la lectura dels altres). En presentar cada llibre de la biblioteca, la mestra descriu, fa una narració global de text i imatge, després comenta els aspectes més importants i atén les preguntes dels petits; després observa la lectura de tots ells, si cal intervé. A tres i quatre anys el racó de biblioteca és un més de la classe i s'utilitza simultàniament amb altres activitats lliures. Al grup de cinc anys també s'utilitza com un racó lliure, però, a més a més, es «fa biblioteca» una hora a la setmana. El racó es revisa col·lectivament, de tant en tant, i se separen els llibres quan són massa senzills o deixen de tenir interès perquè ja són molt coneguts, es renovaran i els llibres una mica deteriorats es portaran a la biblioteca de l'escola per arreglar-los o per substituir-los. Quan hi ha llibres nous a la biblioteca de l'escola, hi va tot el grup amb la mestra a buscar-los. Quan un nen o una



Explico un conte als meus companys.

nena fa malbé un llibre, amb complicitat, també el porten a la bibliotecària per veure què es pot fer o participar en el seu arranjament. El Dia del llibre, a l'exposició i venda de llibres que fan els grans, els menuts se'ls miren amb atenció per poder triar-ne alguns, que després de registrats i folrats a la biblioteca de l'escola, es portaran a la classe.

Els tipus de llibre que triem per mirar o per explicar sempre són amb imatges i millor si tenen algun text:

- Llibres amb imatges de tema conegut: objectes o persones.
- Narració en imatges de tema conegut amb quals s'identifiquen i dels quals es pot seguir el fil.
- Contes populars o rondalles i àlbums il·lustrats que s'han explicat amb anterioritat.
- Llibres de coneixements amb dibuixos o fotografies sobre temes monogràfics (vida dels animals, la vida o oficis de les persones...)

Biblioteca a cinc anys

És l'estona col·lectiva de biblioteca per «llegir» i exposar algun llibre que els agrada. Es fa a primera hora del matí i un dia a la setmana; s'inicia amb una estona curta i es va ampliant fins a uns tres quarts d'hora. Cadascú mira, «llegeix», un llibre seguint els hàbits treballats i en un silenci relatiu. Els llibres es van introduint al racó a mesura que es van explicant al grup; així a poc a poc es va ampliant el nombre de llibres. Trien llibres de la biblioteca o del tema del projecte (vegeu punt 4). La tria i el retorn de llibres es fa per taules. La mestra es passeja pel grup atenta

a les preguntes i aportacions que sovint volen fer. Després de la sessió es destina una estona a fer que un nen o una nena recomani als companys el llibre que més li ha interessat.

1. Explico un conte als companys

Per a aquestes classes es trien, a més a més dels altres llibres, llibres per iniciar-se en la lectura del text: llibres senzills que puguin comprendre, normalment una narració curta amb imatge i un text breu a cada pàgina. Aquests són els llibres que expliquen als companys. Cada setmana un nen s'emporta a casa un llibre de la biblioteca i el prepara amb la família per explicar-lo després al grup. Quan arriba el moment, tots els nens seuen fent rotllana i el que explica el conte seu en una cadira petita i «especial»: és la «cadira d'explicar contes». Es demana que ensenyi el llibre, que digui el títol i el nom de l'autor i del dibuixant. Quan ha acabat, acostumen a aplaudir. Després opinen sobre com ho ha fet, si l'han escoltat, qui li ha explicat el conte, si li ha agradat fer-ho. Es finalitza amb la tria del proper narrador, el qual acte seguit va a la biblioteca a buscar el llibre per endur-se a casa. Després el narrador fa la fotocòpia de la tapa del llibre explicat i la penjarà a la classe. A sota s'escriu el seu nom. Així coneixen millor els llibres que tenim i els que ja s'han explicat. Atesa la necessària participació dels pares, se'ls informa d'aquesta activitat i se'ls explica el paper que nosaltres esperem que facin.

2. Un llibre a la motxilla: préstec de llibres

És una altra activitat iniciada fa pocs anys. Cada nen porta de casa un llibre que es queda



Estona de biblioteca dels infants de cinc anys.

novetats

a la web

WWW.
revistainfancia.org

visita-la!

a la classe durant tot el curs i que després l'hi torna. Es tracta d'aquells llibres que més els agraden i que volen compartir: poden ser contes o llibres d'imatges o informació. Han de portar el nom. Cada nen té una llibreta de pres-tec on s'anota el títol, autors i il·lustradors. Quan tornen el llibre, han d'haver marcat un símbol que representa si els ha agradat molt, una mica o gens. Els pares poden anotar també la seva opinió o la dels nens.

3. Padrins de lectura: intercanvi grans i petits

És una activitat cooperativa que fan els nois i les noies de sisè de primària amb els de cinc anys. Es vol potenciar el respecte, fomentar l'adquisició d'estratègies i recursos i potenciar la responsabilitat davant d'una activitat. S'inicia al segon trimestre, és setmanal i dura aproximadament tres quarts d'hora. Les classes es divideixen en dos grups. Un grup es queda a la classe dels petits i l'altra va a la classe dels grans. Els tutors fan les parelles, tenint en compte les característiques personals. Els petits fan una carta de presentació on es dibuixen ells mateixos (el cap és substituït per una fotografia) i escriuen un text on expliquen el tipus de llibres que els agraden. A la primera trobada cada nen o nena es trobarà amb el padrí de sisè i dialogaran a partir de la carta de presentació. A les altres sessions compartiran el conte segons el nivell de cadascú.

4. Els llibres en els projectes

Quan es tria un projecte es demanen, a la biblioteca de l'escola i a les famílies, llibres, DVD, vídeos, fotografies o objectes sobre aquell tema.

Aquest material de consulta passa a formar part de la biblioteca del grup durant un temps.

Per acabar, direm que la lectura a la nostra escola respon a un projecte que es va reforçant dia a dia entre tots els membres implicats. Intentem que la lectura guiada representi un bon aliat perquè totes les nenes i els nens tinguin un cúmul de pensaments i sentiments ben estructurats i organitzats. Amb el text algú els ve a dir alguna cosa del que necessiten pensar i sentir, només han de saber triar, si tenen i saben on anar a cercar: la biblioteca vivencial.

Acabarem dient, com Petrarca: «Sempre que llegeixis un llibre i ensopeguis amb un fragment meravellós que et commogui i et satisfaci, no confiïs únicament en el poder de la teva intel·ligència, sinó esforça't a aprendre'l de memòria i familiaritza't amb ell meditant en el seu contingut, de manera que, quan es presenti un motiu greu l'aflicció, tinguis el remei preparat com si el portessis escrit a la ment.» *Secretum meum.* ■

Laura Cugat és mestra i Assumpció Lisson és bibliotecària a l'escola pública Costa i Llobera

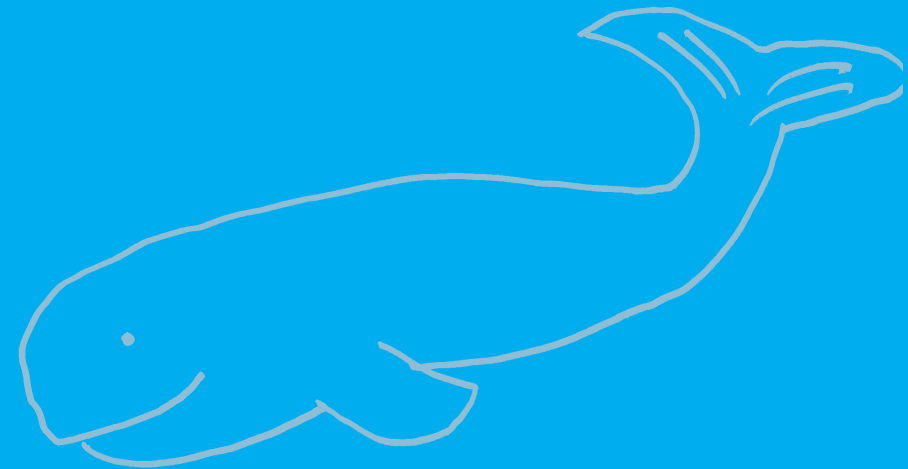
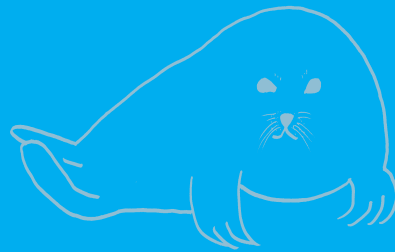
Fauna marina



Gloc-gloc cata-gloc.
Eren tres amics
El pingüí Marcel.lí,
La foca Mandioca,
I el catxalot Joanot.

El pingüí Marcel.lí
Era molt presumit,
Sempre anava ben vestit i molt ben polit,
Encara que encorbit,
un poc embadalit,
i gens repel.lit.

La foca Mandioca
era molt cloca,
sempre anava ben patxoca i molt ben canoca,
encara que bicoca,
un poc capimoca,
i gens floca.



El catxalot Joanot
Era molt ximplot,
Sempre anava ben capsot i molt ben bordissot,
Encara que carabassot,
Un poc tararot,
I gens trompello.

Gloc-gloc, cata-gloc.
Eren tres amics
el pingüí Marcel.lí,
la foca Mandioca,
i el catxalot Joanot.

Josep Ballester

Extret de BALLESTER, J.: *Els ulls al cel i l'anima a la mar*, Alzira: Bromera.

Càries dental

La càries consisteix en la destrucció de la dent per bacteris que colonitzen la superfície dental. Quan prenem aliments o begudes dolces,

Encara avui les càries segueixen sent un problema de salut. Els autors aporten informació sobre la dimensió del problema en el nostre país i plantegen un seguit de recomanacions per contribuir a reduir-lo.

**Anna Echeverría i
Marià Santamaria**

aquests bacteris assimilen sucre i produeixen un àcid que és el que provoca la destrucció de l'esmalt. Quan s'inicia la càries s'observa una zona reblanida de color blanquinós a la superfície de la dent i, a mesura que la càries avança, es va formant la cavitat més fosca que tots reconeixem com a càries. És recomanable anar al dentista en les primeres fases de la malaltia, de seguida que es vegi alguna alteració de la superfície dental, ja que el tractament és molt més senzill i conservador.

En els nens petits la càries dental és molt freqüent. A Catalunya, un de cada tres infants de cinc-sis anys té càries en les dents de llet i alguns tenen càries en les dents permanents que els acaben de sortir. De totes maneres, les càries han disminuït bastant aquests últims anys. Això és degut al desenvolupament de programes preventius específics que s'han dut a terme en les diverses comunitats amb l'objectiu de reduir els índexs de càries per mitjà de l'ús del fluor, la higiene dental i el control del consum de sucres.

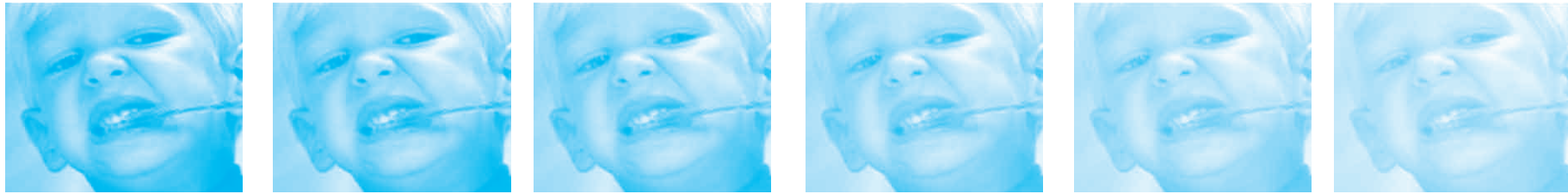
Les càries augmenten en créixer els infants, per la qual cosa és necessari utilitzar tots els mitjans possibles per prevenir-les en totes les edats.

Formació de la càries dental

Les càries són conseqüència de l'acumulació de bacteris sobre la superfície de les dents, acumulació que forma la placa bacteriana. La placa dental o placa bacteriana és una pel·lícula que es forma sobre les dents i que és del mateix color que aquestes, per la qual cosa només es veu a primera vista quan es deixa que se n'acumuli molta. La prevenció de la càries consisteix a evitar l'acumulació d'aquesta placa bacteriana per mitjà de les mesures higièniques adequades i controlar la ingesta de sucres que afavoreixen la seva aparició, fer servir pasta dentífrica i col·lutoris de fluor per aconseguir que les dents siguin més resistents.

Segons les conclusions de la reunió d'experts de la península Ibèrica per tractar el tema del control de placa, el millor programa preventiu en els infants consisteix a aconseguir que els familiar ensenyin bé a raspallar-se les dents. Tanmateix, quan els infants ja tenen càries serà imprescindible que vagin al dentista amb la finalitat de guarir la malaltia que tinguin i ajudar-los a evitar recaigudes.





Higiene oral en l'infant

El règim de control de placa més efectiu en nens i nenes és que es rentin les dents amb pastes fluorades, després de cada àpat o, si més no, al matí i a la nit. L'ideal és que l'infant se les renti de manera independent. Tot i això, com que és difícil per a un nen petit eliminar tota la placa acumulada, és aconsellable que els pares raspallin les dents de les criatures més petites de set anys un cop al dia.

Es donen circumstàncies específiques en les quals la intervenció dels adults a l'hora de rentar les dents de l'infant adquireix una importància especial. Aquestes circumstàncies són:

1. Infants molt petits, als quals encara costa controlar bé els moviments quan es renten les dents.
2. Quan es produeix l'erupció de les primeres molars permanents, que generalment és la primera dent permanent que apareix. Aquest queixal acostuma a sortir al voltant dels sis anys i per identificar-lo s'han de

comptar sis dents des de la línia mitjana cap endarrere. A partir d'aquí comença el canvi dental i rentar-se bé és encara més important, per dues raons. La primera és que l'esmalt de les dents acabades de sortir és encara immadur i és més dèbil enfront dels bacteris. La segona és que un cop han sortit les dents permanents, si es perdessin, s'haurien de substituir per pròtesis dentals.

Què s'ha d'utilitzar per a la higiene de la boca de l'infant?

Raspallet de dents

Evidentment es necessita un raspallet de dents adaptat a la mida de la boca de l'infant. Fins i tot en nens més grans i en adults són sempre preferibles els raspalls de cap petit per arribar millor a les parts menys accessibles de la boca. Les cerres del raspall han de ser de material sintètic, mai cerres naturals, i de duresa mitjana o suau, ja que els raspalls de cerres dures fan que es retreguin les genives i no netegen millor les dents. És molt important comprar raspallets de qualitat, perquè l'acabat de les

puntes de les cerres és arrodonit i no danya les genives. S'ha de canviar el raspallet cada tres o quatre mesos, ja que els raspalls vells no netegen bé i són un magatzem de bacteris.

Pasta dentifrícia amb fluor

És importantíssim fer servir pasta dentifrícia fluorada en cada rentat. Com que les criatures petites acostumen a empassar-se la pasta, se n'hi ha de posar una quantitat molt petita, a tot estirar una boleta de la mida d'un pèsol. El fluor de la pasta dentifrícia fa que l'esmalt sigui molt més resistent a la càries, i això, juntament amb l'eliminació de la placa bacteriana i una mica de cura amb els dolços i les lllaminadures, ens ajudarà a mantenir la boca sana a qualsevol edat. Alguns especialistes recomanen escopir en lloc d'esbandir-se amb aigua després de raspallar-se, per tal que la pasta fluorada faci més efecte durant més de temps.

Col·lutoris

Els col·lutoris de fluor serveixen per ajudar a prevenir les càries, sobretot en els infants que



hi són propensos. Abans dels sis anys no s'acostuma a recomanar-los, perquè els infants no saben controlar el reflex de la deglució i se'ls empassen. També hi ha col·lutoris a base de clorhexidina o de triclosan per ajudar a eliminar la placa, però només seran necessaris en casos especials, quan la raspallada sigui molt difícil o quan ho recomani l'odontòleg.

A quina edat s'ha de començar a rentar les dents dels infants?

Senzillament, les dents s'han de començar a raspallar quan surten, i des de bon començament es pot utilitzar una quantitat mínima de pasta fluorada. Quan la criatura és molt petita n'hi ha prou de raspallar-les un cop al dia i, a mesura que vagi sent capaç de manejar el raspallet, pot fer-ho més vegades, encara que un cop ho faran els pares. Cap als set anys ja ho saben fer molt bé tots sols, però, fins i tot quan la raspallada

no és gaire eficient, el fet d'utilitzar pasta amb fluor ajuda a protegir les dents de les càries.

Quina és la millor tècnica de raspallada?

No s'ha demostrat que cap tècnica sigui millor que les altres. Per això en els infants es recomana la tècnica més senzilla, que és l'horitzontal o d'escombrada, ja que fer-ho de geniva a dent és molt difícil per a ells. La cosa fonamental és raspallar les cares de les dents, per dins, per fora i per les superfícies que masteguen i no fer gaire força amb el raspall. Per raspallar bé totes les dents per totes les seves cares calen pel cap baix tres minuts de rellotge.

Anna Echeverría
Màster de Periodòncia i Implants
Universitat Complutense de Madrid

Marià Santamaria
Màster d'Odontologia
Universitat de Barcelona

Bibliografia

- CUENCA, E., BACA, P. *Odontología preventiva y comunitaria. Principios, métodos y aplicaciones*. Barcelona: Masson, 2005 (3a. ed.)
- ECHVERRÍA, J. J., CUENCA, E. *El manual de odontología*. Barcelona: Masson, 1995.
- SANZ, M. 1º Workshop Ibérico. *Control de placa e higiene bucodental*. Madrid: Ergon, 2003.



Qui no estima els llibres?

Avui les rates reporteres hem sortit al carrer per parlar de llibres amb el cavaller més valent i famós de la nostra terra, St. Jordi.

Bon dia cavaller. On vas amb aquesta cartera tan plena de llibres?

Vaig amb el meu amic, el drac, a repartir llibres, que la festa de St. Jordi ja és aquí!

I què ens expliquen?

Mireu, com que ja comença a fer bon temps i passen moltes coses a la natura, m'agrada molt regalar aquest llibre de flors. Ara que ja arriba la primavera i les flors surten per tot arreu, amb aquest llibre moltes coses aprendreu.

RENNERT, Violette: *La flor*, Barcelona: Combel, 2005



Tertúlia de Rates

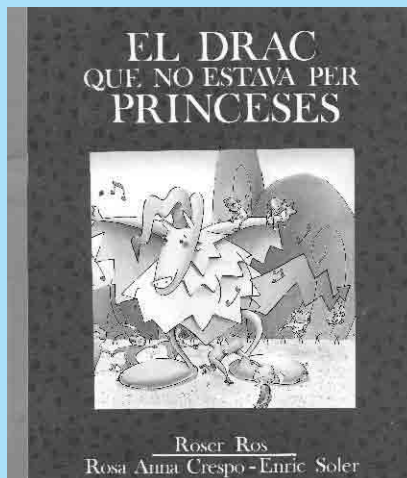




Ni ha algun que sempre duguis a sobre?

I tant! Vagi on vagi sempre he de portar el llibre del meu amic i company de viatges, el drac. Perquè... sabeu? Aquest és un drac molt especial, un drac al que no li agraden les princeses ! Ara, el que sí que li agrada és que li expliqui aquest conte a cada nit, abans d'anar a dormir.

Ros, Roser: *El drac que no estava per princeses*, València: Tàndem, 1999.



Que en portes algun que coneguem?

Sí! Duc la història d'una princesa que dorm durant molt i molt de temps... fins que un bon dia arriba un príncep i... Què sabeu quin conte és?

DESCLOT, Miquel: *La bella dorment*, Barcelona: La Galera, 1997.

Quin és aquest llibre que portes a la mà?

Aquest llibre que porto a la mà, és el poema que més m'agrada, de tots que em recitava la gent , quan de la sang del drac dolent va florir una bella rosa rogent.

I si ara un tros en voleu sentir escolteu el que us vaig a oferir

Sant Jordi du una rosa mig desclosa
Pintada de vermell i de neguit.
Catalunya és el nom d'aquesta rosa
I sant Jordi la porta sobre el pit.

SAGARRA, Josep M. de: *Sant Jordi*, Barcelona: Cruïlla, 2003.
(Col·lecció Vull llegir! poesia)



Moltes gràcies St.Jordi. Ja no t'entretenim més, que la teva maleta encara està plena d'històries per repartir.

Sí, més val que m'afanyi, si per la diada, tothom ha de tenir el llibre que esperava.



Resposta a les al·legacions a la proposta de Decret presentades per la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya

El dia 26 de gener a les 12.04h va ser registrada la resposta que la Direcció General de Centres Educatius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, donava a les 3.317 al·legacions personals, i 20 d'institucions, presentades a la proposta de Decret pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres.

El text de les al·legacions, està recollit a la revista *Infància*, número 148. La resposta rebuda és la que transcrivim íntegra a continuació:

Carme Cols Clotet
Rosa Ferrer Braut
Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya
Avinguda Drassanes, 3
08001 Barcelona

Benvolgudes

Vull agrair-vos el vostre interès i col·laboració per millorar una normativa de tanta transcendència per a l'educació. No voldria però deixar passar l'oportunitat per fer-vos avinentes algunes reflexions sobre l'educació que, de ben segur, compartireu plenament i que fan que aquesta sigui una prioritat del Govern de la Generalitat de Catalunya.

L'educació dels fills i de les filles és una qüestió de cabdal importància per a totes les famílies, conscients que d'aquesta en depèn el

seu futur benestar i la seva plena integració en la vida social com a ciutadans i ciutadanes conscients de llurs drets i deures. En societats avançades com la catalana, l'educació ha esdevingut un dret universal i un bé públic. L'educació no és només una necessitat per al progrés social sinó la condició per a fer possible una societat cohesionada i justa.

Això és especialment important en les primeres etapes de la vida dels nostres infants. Actuar educativament en aquestes edats primerenques és la millor manera d'assegurar una igualtat d'oportunitats en el futur. L'etapa compresa entre els 0 i els 3 anys és fonamental per al desenvolupament integral de l'infant, ja que permet incidir en la construcció de la seva personalitat i afavorir el seu desenvolupament social.

És per això que el Parlament de Catalunya, en l'aprovació de la Llei de creació de 30.000 places públiques, va posar l'any 2008 com a termini. Hores d'ara ja s'han compromès amb els ajuntaments més de 20.000 places noves. Podem considerar que s'està fent, tant des de la inversió com des de les taxes d'escolarització, un gran pas per acostar-nos a la situació que es dona només en determinats països d'Europa.

La voluntat del Departament d'Educació i del Govern de Catalunya no és altra que consolidar una oferta educativa pública per als infants menors de tres anys compromesa amb una educació de qualitat per a tota la ciutadania.

En relació a les al·legacions que presenteu, vull manifestar-vos el següent:

- a) Article 1.- Aquest article amplia considerablement el seu àmbit d'aplicació quan es fa extensiu a tots aquells centres que acullen de manera regular, és a dir, continuada i sistemàtica, els infants menors de tres anys. En cap cas s'estableix cap distinció entre els centres de titularitat pública i privada, ni es nega el dret a l'educació de cap infant.
- b) Article 11.- Pel que fa al tema de les titulacions dels professionals docents que intervenen al primer cicle de l'educació infantil, no considerem que es produeixi una desigualtat en la formació específica entre el Mestre especialista en Educació Infantil o el Tècnic Superior en Educació Infantil. Tant un com l'altre disposen d'una preparació acadèmica més que suficient per atendre amb un alt grau de qualitat l'educació dels infants menors de tres anys.
- c) Article 12.- En relació a les ràtios d'infants per grup, el Decret introdueix una millora significativa, pel que fa al nombre total de professionals que intervenen, respecte a la regulació anterior. Així en una Llar amb tres grups i 41 infants, la ràtio infant/educador resultant és de 8,2 (41/5). Si la Llar té 6 grups i 82 infants, la ràtio és de 9,1 (82/9). I amb 9 grups i 123 infants, un 9,5 (123/13). Amb el Reial Decret 1004/1991 les ràtios anteriors eren de 10,25 (41/4), 11,7 (82/7) i 12,3 (123/10) respectivament.
- d) Article 13.- No compartim que es produeixi un «retrocés insostenible» sobre les condicions físiques dels espais establerts en altres normatives anteriors. El Decret introdueix uns espais més que suficients per atendre en condicions de qualitat qualsevol necessitat dels infants o dels professionals del centre. A més, s'introdueix un nou requisit per a les Llars ubicades en localitats o nuclis aïllats de població que no ultrapassin els 2.500 habitants, establint una relació de 2 metres quadrats per infant, en comptes d'1,5 metres quadrats establerta al Decret 353/2000.
- e) Al·legació tercera.- Els articles 19 i 20 del Decret recullen les funcions, la composició i el procediment d'elecció dels membres electes tant del Consell de Participació de les Llars d'infants públiques com de les Llars d'infants privades sufragades amb fons públics. En cap cas valorem que hi hagi cap element a l'articulat que pugui posar en dubte una gestió democràtica en aquests centres.
- f) Al·legació d'addició primera i segona.- El Departament d'Educació ja disposa d'un Registre de centres docents on s'inscriuen, després del corresponent procés d'autorització administrativa, tots els centres educatius de Catalunya. A més, l'article 9.1 i 9.2 estableix les persones que poden ser titulars d'una Llar d'Infants pública i privada. I l'article 9.3 enumera taxativament els qui no poden ser titulars d'una Llar d'Infants privada. L'article 18 expressa l'obligació de donar dades sobre l'activitat relativa als àmbits objecte d'ordenació del

Decret els directors o titulars dels centres de facilitar a l'Administració educat.

- g) Al·legació última.- S'ha estimat oportú de redactar una nova revisió del Decret coherent amb les previsions de projecte de Llei Orgànica d'Educació, ja que la Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació, regulava una educació preescolar.

Finalment, només em resta agrair-vos novament el vostre interès i col·laboració.

Atentament,

Jordi Roca i Armengol
Director General de Centres
Educatius

Barcelona, 23 de gener de 2006

Desacord de FETE-UGT, USTEC i la XARXA TERRITORIAL D'EDUCACIÓ INFANTIL DE CATALUNYA amb el projecte de Decret

COMUNICAT sobre el projecte de Decret pel qual es regulen el primer cicle d'educació infantil i els requisits dels centres:

FETE-UGT, USTEC i la XARXA TERRITORIAL D'EDUCACIÓ INFANTIL DE CATALUNYA

Volem manifestar el nostre desacord amb molts dels continguts d'aquest projecte de Decret pel qual es regulen el primer cicle d'educació infantil i els requisits dels centres.

La nostra màxima preocupació està en els punts següents:

En aquest Decret s'hi estableixen serveis, i infants, de primera i de segona. Uns seran educats, els altres, assistits. Des del nostre punt de vista tota atenció fora de l'àmbit familiar ha de gaudir de la mateixa dignitat, regulació i control, i això és sempre educació. Per tant, una part de la població de 0-3 anys no pot gaudir d'aquest dret essencial. (article 1)

Aquest Decret menysvalora l'educació en aquestes edats ja que no es requereix la mateixa titulació que al segon cicle d'educació infantil.

Tampoc parla de la formació contínua dels professionals. (article 11)

En aquest Decret el Departament d'Educació considera la plaça escolar d'aquestes edats com un aparcament, per

hores, com també ho és la capacitat màxima simultània de cada centre. I d'això en diu flexibilitat. (article 12)

Aquest Decret no introdueix cap millora a les ràtios del Real Decreto 1004, quan s'ha demostrat que aquestes ràtios no permeten la relació que els infants d'aquestes edats necessiten. (article 12)

Aquest Decret fa un retrocés insostenible sobre les condicions físiques dels espais establertes pel Real Decreto 1004 que ja empitjoraven les que s'havien establert en l'Ordre de l'1 d'agost de 1984 de la Generalitat de Catalunya. (article 13)

Aquest Decret no permet la gestió democràtica a les llars d'infants, tant en les de titularitat pública com en les de titularitat privada sufragades amb

fons públics. En unes no permet l'elecció de la direcció per la comunitat educativa. En les altres, sense representació de l'administració pública en el Consell de Participació. (article 20)

Aquest Decret permet que les llars d'infants públiques municipals siguin gestionades per empreses privades amb afany de lucre. Permet que s'enriqueixin empreses amb diners públics destinats a l'educació dels nostres infants. Això representa menys diners per a les escoles i més precarietat laboral.

FETE-UGT, USTEC i la XARXA TERRITORIAL D'EDUCACIÓ INFANTIL DE CATALUNYA

Febrer del 2006

Col·lectiu d'educadores de les escoles bressol municipals de Cornellà de Llobregat

Davant de la nota apareguda al diari de Cornellà parlant de l'escola bressol de l'Almeda, que gestionarà una empresa privada externa, on el nostre alcalde diu textualment: «lo ideal sería que todas las guarderías estuvieran gestionadas así porque nos encontramos con muchos problemas de suplencias y de bajas». El col·lectiu d'educadores de les escoles bressol municipals de Cornellà de Llobregat estem inquietes davant del camí que està prenent el consistori en relació al futur de les nostres escoles, no volem ser còmplices amb el nostre silenci i és per això que emetem aquest comunicat.

Volem deixar constància de que:

1. En primer lloc dir que el terme «guarderia» per referir-se a les escoles bressol fa molts anys que les educadores i educadors l'hem desterrat del nostre vocabulari.
2. Que de cap de les maneres pot ser millor un sistema en el que una empresa privada gestioni el benestar i l'educació de la petita infància.
3. Les noves escoles bressol de Cornellà s'haurien d'obrir tenint en compte a les educadores de les escoles bressol actuals, per poder traspasar l'esperit que tenen aquestes escoles bressol, amb una història de més de 30 anys, pioneres i amb un gran prestigi arreu.
4. Una vegada més es posa en evidència la nefasta política de personal i RRHH de l'Ajuntament, demostrant una manca de sensibilitat i comprensió respecte a les problemàtiques que sistemàticament hem fet arribar, així com la incomprensió i la manca d'entusiasme dels seus responsables.
5. Per tot plegat estem preocupades pel futur incert de la qualitat de les escoles bressol municipals. No obstant això, seguirem treballant amb entusiasme, il·lusió i professionalitat com hem fet fins ara.
6. Esperem que aquestes observacions serveixin per rectificar les seves desafortunades declaracions.

Col·lectiu d'educadores de EBM de Cornellà
Cornellà de Llobregat, 9 de febrer de 2006

Col·lectiu de treballadores i treballadors de l'escola bressol municipal de Barcelona

Col·lectiu de treballadores i treballadors de l'escola bressol municipal de Barcelona

<http://sapiens.ya.com/ESCBRESSOL>

escbressol@wanadoo.es

Gener 2006

Salutacions

En el mes d'octubre de 2005, el Col·lectiu de Treballadores i Treballadors de l'Escola Bressol Municipal de Barcelona va crear la web informativa per tal de donar informació sobre la situació de l'educació infantil en el cicle de 0 a 3 anys i la situació organitzativa i laboral de les treballadores i treballadors de les escoles municipals de Barcelona. També, de l'Escola Infantil en el seu conjunt perquè s'ha de donar importància a l'educació dels infants més petits a nivell legislatiu i psicopedagògic.

El Col·lectiu de Treballadores i Treballadors de les Escoles Bressol Municipals de Barcelona el formen educadors i educadores de les escoles bressol i totes les persones relacionades amb l'escola. La seva participació és lliure i cada persona té la llibertat d'expressar de la forma que consideri oportuna. Les perspectives d'acció són unitàries i solidàries, en el sentit de millores socials, laborals i envers a tots els col·lectius de treballadores i treballadors, especialment de l'escola bressol.

El Col·lectiu no és una organització sindical ni vol ser una organització corporativa, sinó que es un conjunt de persones (més de 110) que reivindica el reconeixement de l'educació infantil de 0 a 6 anys com a primera etapa de l'educació i la necessitat d'una escola de qualitat, pública i gratuïta. Entenent per qualitat educativa tots els aspectes que hi intervenen: psicopedagògics, organitzatius o laborals. La relació amb les famílies és un suport essencial i necessari per portar-ho a terme.

El funcionament és assembleari i lliure i no es rep cap subvenció, quota o finançament i

l'òrgan de decisió és la pròpia assemblea. Per tal que funcioni el Col·lectiu, s'articula una comissió de coordinació i d'altres comissions de treball específic per a cada tema proposat. Els mitjans emprats per la difusió són tots els adequats per difondre: fulls informatius, web, cursos, seminaris, articles, premsa, etc.

Us demanem que per tal que aquesta web sigui coneguda en l'àmbit del món educatiu, en feu referència a la vostra revista. D'aquesta forma l'abast podrà ser més important i podrem contribuir a fer pública la informació sobre la nostra etapa i les necessitats que es requereixen. A la pàgina d'enllaços de la nostra web hem col·locat un enllaç cap a la vostra revista per tal que sigui coneguda per tothom que visiti la nostra web.

Per qualsevol aclariment, restem a la vostra disposició.

Agraint la vostra atenció, us saludem,

Ferran Aquilina
coordinació de la web del Col·lectiu

La nostra portada



Cada dia els infants fan moltes descobertes, com la que ha captat Montserrat Riu, mestra de l'escola bressol municipal la Baldufa de Girona i que il·lustra la portada d'aquest número. Són unes imatges que ens permeten veure l'acció coordinada de cap, cervell, pensament i cos, ulls, mans, boca, el torç d'en Marc que, amb 17 mesos, descobreix com dos objectes poden mantenir l'equilibri l'un sobre l'altre. A través d'aquest tipus d'imatges, es contribueix a fer evident l'infant capaç que és tot infant. Si té al seu costat un adult que li té confiança, que li ha posat al seu abast el material per poder experimentar, temptejar i descobrir les relacions entre les coses. Una persona adulta amb una mirada preparada per captar el moment.

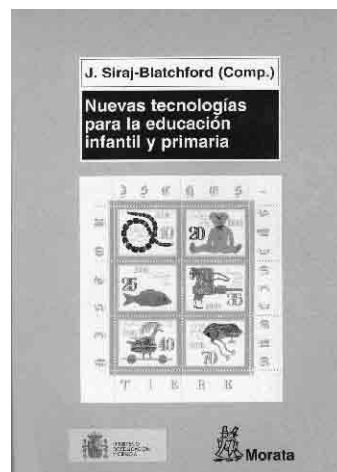


G. PANIAGUA y J. PALACIOS:
Educación infantil.
Respuesta educativa a la
diversidad, Madrid, Alianza
 Editorial, 2005.

Aquest llibre tracta el concepte de diversitat en sentit ampli (diferències en el desenvolupament, estil d'aprenentatge, cultura...), al qual cal donar resposta a través de una pràctica educativa que permeti respondre de manera ajustada a las diferents necessitats de cada persona. Analiza diferents estils educatius, metodologies, relacions entre adults... Presenta nombrosos exemples extrets de l'experiència i l'observació de diferents realitats, facilita la reflexió dels professionals sobre la pràctica quotidiana.

SIRAJ-BLATCHFORD, J.: **Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria**, Madrid: Morata, 2005.

El llibre ofereix recursos per treballar les tecnologies de la informació i la comunicació amb infants de 4 a 8 anys. Els treballs i les experiències recollides en aquests volum es proposen millorar la comunicació i col·laboració entre els infants, afavorir la seva creativitat. Una de les característiques de les recerques i experiències que es presenten, són interdisciplinars. El fa especialment interessant per a aquells professionals que es dediquen a la recerca en l'ús de la tecnologia actual per als infants d'aquestes edats.



Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: _____
 Nom: _____
 Adreça: _____
 Codi postal: _____
 Població: _____
 Província: _____
 Telèfon: _____
 Correu electrònic: _____
 NIF: _____

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)
 Preu per al 2006 (IVA inclòs): 42,40 euros
 Europa: 50,70 euros
 Resta del món: 53,60 euros

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular _____

Entitat Oficina DC Compte/llibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona
 Subscripció per Internet: www.revistainfancia.org

Qualitat a l'educació infantil

Debat sobre l'ètica pedagògica en la pràctica i en la teoria

Encuentro Estatal de Educación Infantil
una invitació a escoltar, debatre, pensar i somniar

Barcelona, 8 i 9 de juliol de 2006

Organitza: revista *INFANCIA*, Associació de Mestres Rosa Sensat

Andalusia, Catalunya, Navarra, Porto Alegre i Chiapas

Cinc realitats per trobar inspiració, establir diàleg, contrastar idees i realitats, crear sinèrgies d'acció i col·laboració.

Dissabte 8 de juliol

De 9:30 a 19:30 hores

Conferències i grups de debat

Diumenge 9 de juliol

De 10 a 14 hores

Visites a escoles infantils

Butlleta de preinscripció

Cognoms: _____

Nom: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____

Població: _____

Província: _____

Telèfon: _____

Correu electrònic: _____

NIF: _____

Envieu la butlleta de preinscripció a:

REVISTA *INFANCIA* Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona

O per Fax al 933.017.550

O ompliu-la a www.revistainfancia.org

Edició i administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.

Tel.: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50.

redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

Direcció: Irene Balaguer.

Cap de Redacció: Raimon Portell.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, David Altimir, Elisabet Amorós, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nancy Bello, Teresa Boronat, Meritxell Bonàs, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Rosa Ferrer, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gó-

mez, Roser Gómez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Marta Mata, Blanca Montaner, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Elisenda Trias.

Projecte gràfic i disseny de les

cobertes: Enric Satué

Impremta:

IMGESA

Alarcón, 138-144

08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona

Tel.: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50

Distribució a llibreries: Prólogo, SA

Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona

Tel. 670 59 71 31

Subscripció 2006: 42,40 euros

Exemplar: 7 euros, IVA inclòs

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de

cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.