

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

27

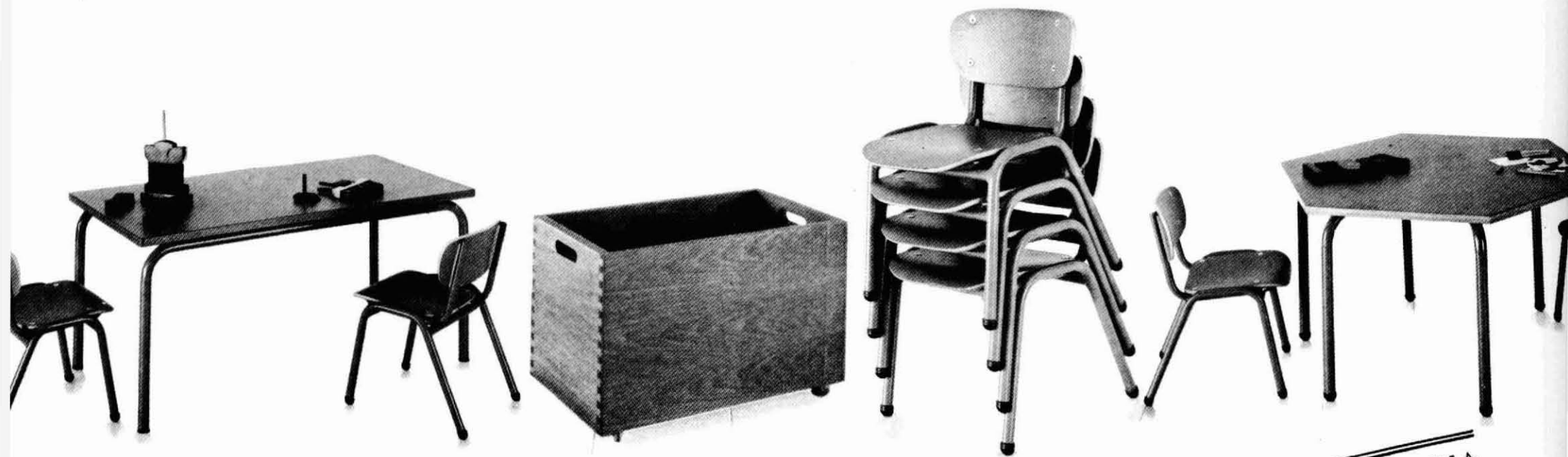
educar de 0 a 6 anys

Joan G. Junceda



novembre - desembre 1985

MOBLES AMB CLASSE PER A LA CLASSE.



ABACUS[®]

servei a l'ensenyament

F9 FEDERICO GINER, S. A.
exclusiva • Catalunya

DESATENCIÓ

El 9 de març de 1982, el President del Consell i els Consellers d'Ensenyament i de Sanitat de la Generalitat signaven el decret regulador de «l'atenció assistencial i educativa dels infants de 0 a 6 anys no inscrits en centres d'ensenyament». Un decret prou tardà que ha trigat encara un any més a començar a ser desplegat per un conjunt d'ordres sovint contradictòries amb l'actuació real.

S'ha parlat de planificació, però pel que fa a noves construccions de Llars d'Infants, amb retard s'han acabat les que hi havia començades o aturades l'any 1980, i de llavors ençà l'Institut Català d'Assistència Social n'ha realitzat menys que les que el «Institut Nacional de Assistència Social» tenia previstes a Catalunya.

S'han donat unes orientacions pedagògiques força correctes sobre un paper oficial, però no han anat acompanyades dels mitjans necessaris per a fer-les realitat; i no parlem de les normes sobre locals, normes de difícil compliment fins i tot als locals propis de la Generalitat.

Els ajuts a les Llars d'Infants no han incrementat la seva partida i els de les anomenades «guarderies laborals» es donen des de la Conselleria de Treball. La coordinació, com hom pot suposar, n'és absent.

La inspecció pedagògica a les Llars d'Infants tot just comença però la inspecció sanitària ja té anecdotari: en una ciutat important, la inspecció sanitària a les Llars d'Infants fou realitzada per una veterinària; amb la qual cosa hom pensa ¿passaran els petits a dependre de la Conselleria d'Agricultura Ramaderia i Pesca, i no d'Ensenyament, com s'ha promès finalment?

No es coneix encara el cens de tot aquest conjunt d'institucions, i es prometé que es faria.

La formació i la titulació del personal educador continua sotmesa a disposicions i accions contradictòries: ¿Hi ha especialitat de Mestre de 0-6 a les Escoles Normals? ¿Hi ha vuit anys de termini perquè els actuals educadors es titulin, o han de tancar si no tenen títol? ¿On funcionen els cursos oferts per a la titulació del personal amb molts anys d'experiència? No hi ha respostes clares i mentrestant les antigues Puericultores s'organitzen, els pares dels estudiants de F.P. reclamen, professors de pedagogia de F.P. no saben què explicar als alumnes i, en general, els educadors, es tanquen en el desànim.

És l'única cosa que no es pot fer: desanimar-se. Perquè és precisament amb militància animosa que el que tants anys hem projectat i treballat per aconseguir, és realitat en alguns llocs i no gaire lluny d'aquí. Al País Basc, per exemple, s'escolaritzen els nens de tres anys als Parvularis de l'Escola Pública, ha sortit ja una primera promoció de mestres a qui es va oferir la possibilitat d'entrar a l'Escola Normal i de fer la carrera, sense deixar de treballar a les escoles de nens petits, i amb el reconeixement dels anys de treball educatiu realitzat.

Però, sense desanimar-nos, també hem de continuar lluitant aquí contra l'incompliment i els retards, el desacompassament i les contradiccions de tantes promeses d'atenció que indiquen i causen una profunda *desatenció* oficial a l'educació de la infància de 0 a 6 anys a Catalunya.

in-fàn-ci-a-27

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: EL TREBALL MANUAL I EL TREBALL INTEL·LECTUAL A L'ESCOLA/Marta Mata i Garriga	6
Escola 0-3: EL CAFÈ DE LES TRES/Montserrat Perramon	10
Escola 3-6: ¿N'HI HA PROU AMB OBSERVAR I EXPERIMENTAR?/Anna Gené/Xavier Gimeno/Dolors Trepal	14
Escola 3-6: CADASCÚ DEFENSA EL SEU JOC/Antonio Fernández López	20
Infant i Societat: UN TRAJECTE DE RENÚNCIES NO VOLGUDES/D. Casadevall/C. González/M. Gibert	25
Infant i Salut: TEMPS ERA TEMPS. MÉS SOBRE DIDES I BOLQUERS/Josep González-Agápito	30
Infant i Salut: ELS SANITARIS NO APROFITEN LES SEVES POSSIBILITATS EDUCATIVES/Francesco Tonucci	32
Racó del Conte: EL REI I LA REINA QUE NO TENIEN FILLS/Chantal de Merolles	34
Informacions	36
Índex General 1985	38
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

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

Direcció: Irene Balaguer. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Francina Martí. Consell de Redacció: Josep Bras, Jaume Centelles, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Núria Jiménez, Teresa Majem, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securan.

Projecte gràfic: Enric Satué. Composició: Grafitec. Fotolits: Roldán. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

Distribució: L'Arc de Berà. Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008-Barcelona.

Preu de subscripció: 1.800 ptes. l'any P.V.P.: 325 ptes.

plana oberta



2-fàn

A vosaltres que heu visitat les escoles bressol i els parvularis de les Terres de Ponent

Revista Infància

Quan a 2/4 de 7 de la tarda ens vàrem acomiadar i ens quedàrem sols, asseguts i en silenci, davant d'un refresc, vam fer un sospir. A les nostres cares es reflectia la satisfacció i el cansament; també vam valorar obertament que bé ens ho havíem passat amb la vostra visita i les ganes de tornar-vos a veure aviat.

Voldríem, ara que ja no hi sou, recordar el nom de cada un de vosaltres, l'escola on treballau, el poble d'on veniu i els comentaris que durant el dia junts vam anar fent.

Això és difícil, però en canvi si que recordem cada un dels grups que vàreu estar amb nosaltres aquí a Lleida, on una petita mostra dels Països Catalans semblava ser representada.

Us recordem:

A vosaltres, la gent de Rosa Sensat que heu estat els nostres mestres, que ens heu transmès amb els vostres escrits les pautes que ens han ajudat a arribar on som. És per això que ha estat molt important el reconeixement que vosaltres, en venir, vàreu fer de la nostra tasca educativa.

Som conscients del lloc que ocupeu dintre del món de l'escola bressol i el parvulari, i aquest fet ens compromet a treballar encara amb més entusiasme, continuant per aquest camí que tot just hem iniciat.

A la gent que treballeva a les escoles del Patronat perquè amb la vostra dedicació heu aconseguit que les vostres escoles fossin el model a imitar per la gent que començàvem.

També als companys que heu vingut de pobles i ciutats d'arreu dels Països Catalans perquè amb la vostra presència ens heu aïllat en la lluita de continuar treballant pel nostre projecte educatiu.

A tots en general, us agraïm d'haver vingut, per haver-nos possibilitat el compartir l'esforç i les ganes de fer cada dia una escola millor.

**Equip de mestres de la Llar d'Infants s.c.
Lleida, octubre 1985**

Tot començant en català

A començament del curs 82-83 l'equip de mestres de l'Escola Pública «Libertat» es va plantejar de cercar tota la informació necessària per tal de poder decidir amb totes les garanties d'una decisió encertada, si començava a fer l'ensenyament en català pel sistema que ara s'anomena «d'immersió».

Ens havia mogut a plantejar-nos aquesta possibilitat la constatació següent: si els nens castellanoparlants inicien l'EGB estudiant el català com a assignatura, mai no tindran prou domini d'aquesta llengua i no seran capaços d'estudiar cap altra assignatura en català amb un rendiment òptim.

Si l'objectiu és que els nens acabin l'EGB dominant per igual les dues llengües oficials a Catalunya, s'havia de fer d'altra manera. Bàsicament, el nen havia d'entrar en contacte intens amb el català al més aviat possible. Això volia dir que el parvulari s'havia de fer *totalment* en català. Però això només s'intuïa, i el desconeixement de quines eren les condicions legals, pedagògiques i socials per poder dur a terme el procés ens eren desconegudes. (La situació ha canviat totalment des que es va fer l'estudi i no ens referirem a ella.)

L'aspecte social ens va semblar tan important com el pedagògic per garantir que el procés d'ensenyament en català seria un èxit. En primer lloc, es tractava de saber quina era l'opinió dels pares i fins a quin punt acceptarien passivament o donarien suport actiu a la proposta.

Es va parlar amb la junta de l'APA (una junta que sempre ha estat molt representativa i participativa en la marxa de l'escola), es va fer una enquesta entre els pares (tots) del parvulari i finalment es va fer una assemblea general

de l'escola, que és la que en definitiva va aprovar que a partir del curs 83-84 l'ensenyament es fes progressivament en català.

També es va parlar amb l'A. de VV. del barri, amb l'Ajuntament, la Inspecció, SEDEC i altres escoles.

La junta de l'APA va manifestar el seu acord amb el projecte encara que plantejà alguns dubtes o problemes que veien. En qualsevol cas l'element més significatiu d'aquest procés d'informació va ser el resultat de l'enquesta que es va passar als pares del pre-escolar. Resumint, el 96 % volien que els seus fills acabessin l'EGB dominant per igual el català i el castellà, i el 65 % veia bé que al parvulari es parlés la major part del temps en català, i només el 14 % va dir que no li semblava bé. Quan vam tenir tota la informació el claustre va decidir, per majoria, fer definitivament la proposta de l'ensenyament en català de forma progressiva a partir de pàrvuls 4 anys durant el curs 83-84. Així, es va convocar l'Assemblea general i després d'un debat molt animat i amb opinions contràries a la proposta es va arribar a una votació de més de 100 pares-mares a favor, 7 en contra i 7 abstencions. Això passava el mes de febrer de 1983 i la inscripció de nous alumnes per al curs 83-84 (pàrvuls 4 anys) ja es va fer informant prèviament de com es faria l'ensenyament, és a dir, que es faria en català. No va haver-hi cap família que en rebre la informació no inscrivís el futur alumne.

Simultàniament es va posar en funcionament una comissió formada per tots els membres del cicle inicial i d'altres que també estaven força interessats, els quals van començar a elaborar la programació del curs següent. Igualment, es va decidir quines mestres es farien càrrec al curs següent dels pàrvuls 4 anys.

Amb un projecte pedagògic elaborat per l'equip de mestres del parvulari i cicle inicial de la nostra escola, amb força ganes de treballar en la seva aplicació i amb gran il·lusió vam començar l'ensenyament del català per a nens castellanoparlants.

El nostre neguit era aconseguir un objectiu clar: que els

plana oberta



nens entenguessin tot allò que es digués a la classe (vocabulari, continguts, etc.) i que arribessin a utilitzar espontàniament el català.

Reflexions de l'experiència pedagògica

Si no has passat mai l'experiència d'ensenyar en català a nens castellanoparlants, el primer dia pots pensar que no te'n sortiràs. Els nens i nenes no han anat mai a l'escola i malgrat que a la majoria això d'anar-hi els fa una gran il·lusió sempre n'hi ha que els representa un fort canvi amb tota la inseguretats que això suposa.

Normalment aquest fet ja implica tota una tasca encadrada a l'adaptació i una sèrie d'activitats per prendre contacte, però si, a més a més, els nens i nenes no entenen absolutament res del que se'ls diu pot semblar en el primer moment que, d'aquell embolic, no te'n sortiràs mai.

És curiós, però, i també sorprenent, com la predisposi-

ció a la nova situació, no sabent el que es trobaran a l'escola, i la capacitat d'imitació fan que en el moment en què el mestre comença a gesticular i a prendre contacte físic amb els nens posant-hi tota l'afectivitat possible, de seguida tot es posa al seu lloc i pots començar el treball sistemàtic.

El fet que dintre l'escola es parli una altra llengua no deixa de ser una cosa nova que, a més, és divertida, ja que es forma un món lúdic al voltant de cada nova paraula a causa de la necessitat imperiosa que hi ha al principi que tot resulti agradable i estimulant.

Per a ells la «senyoreta» només sap parlar en català, però els entén i sempre els contesta.

També es dona el cas, en algun moment determinat en què l'explicació d'alguna cosa és més complexa i és necessària la comprensió per part dels nens, que aparegui un «titella salvador» que parla com ells i els explica el que els diu la mestra.

Més endavant anirà apareixent esporàdicament ara ja parlant en català, ja que n'ha anat aprenent de la mateixa manera que ells. Tant al començament de curs com durant el procés, l'actitud dels pares al respecte és primordial. El fet que els pares intentin de parlar en català o tan sols que els faci una especial gràcia que el seu fill sàpiga cançons catalanes té més força que tots els recursos que es puguin utilitzar a l'escola.

El nen se sent alhora molt important de saber parlar d'una manera que els seus pares no saben i es converteix en un joc molt interessant de millorar per anar guanyant prestigi davant la família.

No cal dir l'enriquiment del joc simbòlic que suposa poder portar-lo a terme en una altra llengua que no és la seva. És un element que fins ara no coneixia i que li permet fer volar més enlaire la seva fantasia.

De mica en mica van introduint paraules catalanes en les seves frases. La seva necessitat de comunicar-se amb la

mestra fa que això sigui ràpid i al principi de forma paral·lela a la comprensió. Les primeres que assumeixen són el nom de les coses que per a ells també són noves, com poden ser les coses específiques de la classe. Després comencen a utilitzar les estructures treballades que són les més usuals i necessàries en la vida quotidiana: «Tinc set...», «Porto...», «Jo tinc...», etc.

És interessant veure que no tradueixen i que la «silla» de casa seva es converteix en «cadira» quan és la de la classe, i també que és important el context com a punt de referència per a una única llengua. És a dir, nens que dintre l'aula t'ho diuen tot en català els costa un gran esforç fer-ho quan sortim a passejar per llocs on van amb els seus pares.

Passada la fase de repetició de paraules i estructures treballades, comencen a entendre que es tracta de dues llengües i que cada una té un codi. Llavors és quan comencen a deduir les constants de cada llengua i catalanitzen paraules castellanes (p. ex., «He perdut el bocadill») o a castellanitzar paraules catalanes (p. ex. «Las taronjas»). Aquest és el punt en què en un tres i no res es llançaran a parlar les dues llengües perfectament de forma diferenciada i indistinta. El seu nivell és suficientment madur com per a aconseguir-ho.

Ara restarà l'ampliació de vocabulari, la complexitat de les estructures i anar insistint a nivell fonològic en els sons conflictius i molt diferenciats del castellà (vocals obertes, /3/, /2/, etc.)

D'altra banda, el procés d'adquisició de la nova llengua no entorpeix l'aprenentatge de les altres matèries, ja que així que la comprensió és total, cosa que passa molt aviat, la introducció d'altres tipus de conceptes presenta la mateixa dificultat que en castellà. A més, com que l'aprenentatge dels conceptes es fa en català força la mestra a utilitzar més recursos didàctics perquè el nen els vivenciï i garantir així que els té assolits.

Un cop exposat això, creiem convenient explicar com hem arribat a terme aquesta experiència.

plana oberta

Treball didàctic a 4 anys

Quins aspectes de la llengua vàrem treballar? Com ho vàrem fer? Cal assenyalar que al nostre parvulari treballem per centres d'interès i que, per tant, l'ensenyament de la llengua catalana hi està vinculat. Els aspectes que sistemàticament treballem en cada centre són els següents: vocabulari, fonologia, discriminació auditiva, estructures i parla espontània.

Com fem assolir el vocabulari?

En cada centre d'interès els nens han d'entendre el significat d'unes paraules mínimes i les han de saber repetir. Més endavant i paulatinament les aniran utilitzant espontàniament.

El material que utilitzem és: les làmines murals de diferents editorials, cartonets *Tris-tras* i d'altres, joguines didàctiques adients, diapositives de la *Tina Ton*, de contes populars, etc.

I el treball d'articulació fonètica?

De seguida ens vam adonar que els sons vocàlics presentaven una gran dificultat per a aquests nens i que calia començar a articular els sons més senzills, és a dir, els consonàntics. Els sons vocàlics, vam decidir que els faríem a 5 anys.

A cada centre d'interès treballem el so consonàntic que es fa servir més en el vocabulari.

Primerament els ensenym onomatopeies que els ajudin a col·locar la posició de la boca per emetre aquell so i posteriorment el reforcem fent repetir les paraules del vocabulari, a més d'aprendre poemes i cançons adients.

La *discriminació auditiva* els resulta força divertida i agradable, ja que es tracta d'endevinar els sorolls que senten en el *cassette* i d'anar a buscar la imatge que representa aquell so.

Aquests sorolls, també els treballem sistemàticament en



cada centre d'interès (sorolls de la casa, de la natura, dels animals, etc.).

Les audicions musicals són un ajut en aquest sentit, ja que han de discriminar si es senten veus que canten o no, quins instruments musicals sonen, si la música sona forta o fluixa, etc.

El material utilitzat han estat els *cassettes* de la Inés Bustos, els *cassettes* d'audicions musicals, els instruments musicals de l'escola.

I les estructures?

Els nens de seguida tenen necessitat de comunicar-se amb la mestra; «vull aigua», «tinc pipí», «puc jugar?», etc. són les coses que expressen d'immediat i inicialment ho fan en castellà.

Per això vàrem pensar que el fet de treballar sistemàticament les estructures que ells més utilitzen per a satisfer les seves necessitats, podia ajudar a una habituació més ràpida a parlar en català.

És evident que si els donem unes pautes per a expressar-se intueixen més ràpidament l'estructura de la llengua i senten més seguretat a l'hora de comunicar-se en català.

Així doncs, vàrem triar totes aquelles estructures que els nens feien servir més, i ens vàrem inventar un joc on tots hi participen i un a un repeteixen la frase que es tracta de reforçar.

Com arriben a parlar espontàniament?

Diferents aspectes determinen que els nens utilitzin el català espontàniament.

D'una banda, el vocabulari que de mica en mica van assolint. De l'altra, les estructures que van sentint i repetint. Però potser el que més els fa parlar espontàniament en català és el joc simbòlic, els jocs didàctics, etc. que practiquen en els racons de la classe.

Jugar a pares i mares, anar a comprar a la botigueta i fer el dinar a la cuineta de la classe és meravellós per a ells; però jugar a tot això i a més fer-ho en català encara és millor, és més fantàstic.

Cal assenyalar que els jocs dels diferents racons de la classe han estat presentats per la mestra, que ha aportat pautes de joc, idees, etc., la qual cosa fa que després ells imitin aquelles pautes, que evidentment practiquen en català.

Les diapositives dels contes populars i de la *Tina Ton* ajuden moltíssim a la parla espontània; des d'expressar onomatopeies fins a explicar de mica en mica el conte.

També hem utilitzat en aquest sentit els contes aportats en els seminaris de coordinació del SEDEC, els quals ofereixen la possibilitat de tenir un suport visual que es va manipulant i ajuda a la participació oral dels nens en els contes.

Els titelles són una altra possibilitat, ja que els fa participar molt, ficar-se dins del conte i expressar tot el que volen.

Després ells imitaran els contes, jugant amb els titelles en el racó de la classe, també ho fan en català.

Per realitzar aquest treball és molt necessari tenir un mestre de reforç, ja que permet de desdoblant la classe, la qual cosa comporta aprofundir en l'activitat de llenguatge, atès que es treballa amb menys nens i com a conseqüència es pot obtenir uns millors resultats.

Treball didàctic a 5 anys

Ens quedaven qüestions per resoldre, com arribarien després de les vacances? haurien oblidat el vocabulari, les estructures...?

Quina fou la nostra sorpresa, quan ens vam adonar que havien perdut l'hàbit de parlar en català. Però, aquest fet no va durar gaire; a mesura que els nens tornaven al rit-

me normal de treball anava sortint tot allò que havien après a 4 anys i, a més, tot el català passiu adquirit durant el curs i que no va sortir fins aquells moments.

Si parlem del treball concret que s'ha fet durant aquest curs cal remarcar que, partint de les idees que ja teníem i l'assessorament del SEDEC, l'hem dividit en dues fases: el primer trimestre dedicat a repassar el vocabulari, les estructures i els conceptes treballats a 4 anys i a preparar el terreny per al treball posterior de discriminació auditiva que en aquest nivell passa per picar les síl·labes de les paraules, així com la síl·laba tònica i àtona, per arribar a fer un codi i facilitar l'aprenentatge dels sons vocàlics. La resta del curs ha estat dedicat a la discriminació fonètica i reconeixement gràfic de les vocals així com a motivar la parla espontània en català.

Com a 4 anys, el treball també s'ha fet per centres d'interès així com s'han treballat de la mateixa manera: el vocabulari, ampliant-lo i adaptant-lo; noves estructures a més de les que ja coneixien; el treball d'articulació fonètica intentant perfeccionar-lo; aprofundir en el treball de discriminació auditiva, fent seriacions de sorolls, i motivar amb més recursos didàctics la parla espontània, és a dir: fent titelles, de vegades seguint una pauta, d'altres inventats; fent que els nens expliquin els contes populars treballats a la classe, també que se'n inventin de nous i arribin a confeccionar llibres fets per ells, que passaran a ser part de la biblioteca de la classe.

El treball específic de discriminació auditiva que hem fet a 5 anys ha estat el següent:

Després de descobrir els diferents sorolls que es poden produir amb el cos i d'establir un codi ens vàrem dedicar al treball sistemàtic de picar síl·labes.

A partir de cartrons, imatges... vam començar a analitzar les paraules que tenien un cop i vam confeccionar murals col·lectius on col·locàvem dibuixos d'aquestes paraules.

El mateix procés vam seguir per analitzar les paraules que tenien dos i tres cops (sí·labes).



El següent pas fou la discriminació de la síl·laba tònica i àtona. Partint dels noms dels nens de la classe vam confeccionar un mural on es van enganxar els dibuixos dels nens que tenien un cop, que sempre era fort. Després els dels nens que tenien dos cops, distingint entre el que tenia el cop fort al davant i el que el tenia al darrere. El mateix amb els de tres cops, primer el que el tenia al davant, després al mig i per últim al darrere.

Ens vàrem adonar que els resultava més fàcil picar el cop fort a dalt i el cop fluix a baix.

Atès que els conceptes de davant i darrera representa-



ven confusions per als nens que no els tenien prou assolits, vam decidir utilitzar la terminologia de començament, mig i final.

El següent pas fou establir un codi per a transcriure les paraules. Aquest codi fou el següent: una ratlla per a la tònica i un punt per a l'àtona.

Per reforçar tot aquest procés vam confeccionar amb cartolina punts i ratlles i vam organitzar un racó on ells podien anar a jugar amb els cartrons i transcriure les paraules.

Tal com ens havíem proposat, en començar el segon trimestre iniciàrem l'aprenentatge dels sons vocàlics.

Ens adonarem que calia treballar molt el punt d'articulació perquè fos al més correcte possible.

Calia remarcar sobretot la posició de la boca atès que aquesta els seria un punt de referència a l'hora de distingir les vocals, sobretot les obertes i les tancades.

Valorant aquests aspectes iniciàrem l'aprenentatge de les vocals i el fèrem seguint l'ordre d'obertura de la boca:

i e ε a o u

En l'aprenentatge de cada un dels sons vocàlics els passos següents van ser els següents:

Primer, partint d'una onomatopeia amb suport visual i un conte introduïem la vocal.

El següent pas era el reconeixement fonètic d'aquest so vocàlic: per mitjà de làmines murals, manipulant cartrons... reconeixien paraules que tenien aquest so.

Un cop treballat aquest aspecte intentàvem que reflexionessin sobre la posició en què estava col·locat aquest so, si era al començament, al mig o al final.

El treball posterior anava encaminat al reconeixement gràfic d'aquest so i a la seva representació gràfica.

Durant aquest any hem treballat a nivell sistemàtic totes les vocals menys la neutra, encara que d'alguna manera ja l'hem començada a treballar discriminant-la fonèticament.

**Anna M^a Ibarz i Lozano
Estela Fernández i Moran
Rosalia Altarriba i Janot
Àngels Serrano i Herrero**

Mestres de parvulari del C.P. Llibertat



educar de 0 a 6

EL TREBALL MANUAL I EL TREBALL INTEL·LECTUAL A L'ESCOLA

MARTA MATA I GARRIGA

Ja fa molts anys, després d'escollar dues hores i mitja un vell i jove professor de Biblioteconomia, Jordi Rubió, parlant sobre classificació i catalogació, sistema decimal, encapçalaments, epígrafs, signatures, etc. vaig sentir amb astorament com resumia el seu pou de ciència: «En realitat —digué Jordi Rubió— la Biblioteconomia és sentit comú».

Amb els mateixos termes Alexandre Galí definia la Pedagogia: «No és altra cosa que sentit comú». Però ho deia amb aquell somriure sorneguer de qui sap què hi ha dessota la trapa d'aquesta expressió. Perquè així com dessota el sentit comú biblioteconòmic hi havia el conèixer la natura i l'ordre de tot l'humà i el diví, dessota el sentit comú pedagògic hi ha una enorme varietat de «sentits comuns», no sempre massa comuns, potser.

Hi ha el conèixer el nen a fons i activament, més enllà de la Psicologia, valorant i descobrint les seves penes i alegries, les seves gràcies i desgràcies; hi ha el conèixer la societat, més enllà de la Sociologia, de l'Estadística i dels esquemes, per descobrir i valorar les gràcies i desgràcies col·lectives, les aspiracions més profundes, les característiques i les possibilitats més

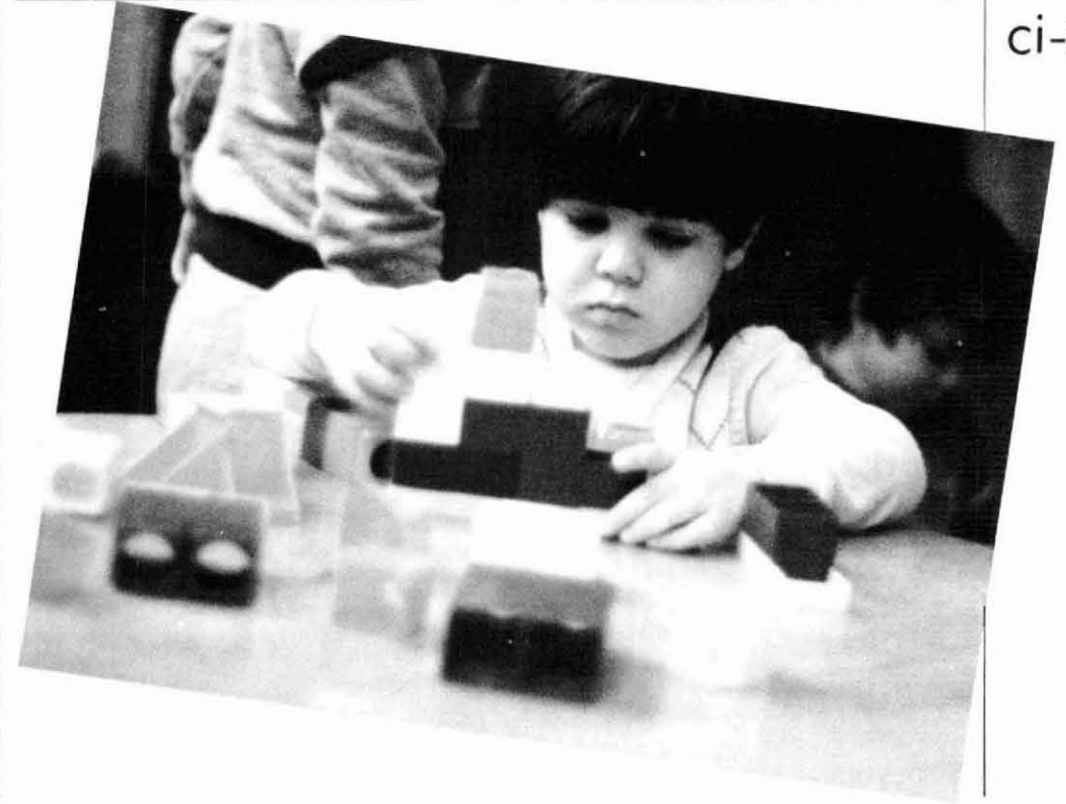
reals. És el sentit comú que permet «encaixar» la novetat de cada curs, de cada nen, de cada entorn; un sentit comú que fomentarà la novetat, la sorpresa de la creativitat educativa. Un sentit comú amb l'anglès «common sense», amb el «non sense» i la paradoxa inclosos; és a dir, un sentit comú que sap d'entrada que no tot s'explica «d'entrada» en educació, i més encara, que la novetat i la sorpresa són índex i penyora de l'autèntica educació, la que contribueix que a cada nen es realitzi com a projecte únic i col·lectiu alhora.

No es tracta d'una «boutade» contra el coneixement científic, contra unes ciències que mai no estudiarem prou; es tracta d'estudiar-les tenint sempre la vista posada en la vida. El mestre també ha de saber com l'Horaci shakesperiana que hi ha moltes més coses a l'escola que les que han somiat o somiaran mai les Ciències de l'Educació, la Psicologia, la Sociologia, la Pedagogia... I la raó, altament científica, és que el nen, com la societat, no pot ser explicat com un sistema tancat; l'autonomia i la llibertat s'aconsegueixen en un grau menor o major, però sempre aporten noves dades i noves perspectives en la consideració de cada individu i de cada col·lectivitat.

I una de les sorpreses que la pràctica de l'educació ens depara dia a dia és comprovar com extrems aparentment contradictoris, tractats correctament, no solament no es contradiuen, ni es resten, sinó més que sumar-se es potencien... perquè en el fons no són contradictoris. Així, per exemple, l'apparent contradicció entre una vella escola al servei de la instrucció, del traspàs tradicional de sabers, i una escola nova al servei de la formació de la llibertat del nen, es resol amb una pràctica real de l'educació activa, que es la presa de possessió, objectiva, crítica i creativa de tota l'herència humana; és en aquesta via que al final «saber» i «llibertat» no sols es potencien, sinó que resulten inseparables. Com més a gust, interessats, lliurement, treballen els nois, més aprenen; com més aprenen més sorprenen.

És des d'aquesta òptica que podem parlar avui dia de treball intel·lectual i treball manual a l'escola per descobrir l'absurditat de la seva separació, la inexistència de contradicció entre ells i la bondat de la relació entre un i altre treball; i haurem de començar explicant-nos com ha estat possible que el tema hagi hagut de ser tan problemàtic.

Potser haurem de pensar en una doble font del conflicte: l'escola i la societat. Certament, l'escola obligatòria que s'instaura el segle passat és una institució concebuda per traspassar uns sabers, minisabers encara que fos, pretesament intel·lectuals: llegir, escriure, comptar, mininocios de miniciències, «pures» per a més inri. I aquesta escola es produïa perquè l'exigia una societat on es sobreposava al vell treball agrícola, generalment pensat i realitzat pels mateixos pagesos, un treball industrial, realitzat per uns obrers i pensat i manat per uns tècnics i uns amos; una societat on es consagrava





la divisió interna del treball de l'home com un progrés humà i com una tragèdia inhumana alhora.

I ha de ser com un descobriment, com un alliberament, que des de l'escola i des de la societat s'avanci en la negació de tal contradicció. Vegem com formulen la mateixa descoberta personalitats tan allunyades com Ferrière des del Buró d'Escola Nova a Ginebra i Gramsci des de la presó a Itàlia.

Dins de la revolució pedagògica que significa l'Escola Nova, l'Escola Activa, Ferrière explica totes les bondats educatives del treball manual, inexistent fins llavors a l'escola obligatòria; treball que, diu Ferrière, és a la base del coneixement de les coses, de la nostra capacitat d'adaptació i domini damunt d'elles, de l'exercici de les funcions d'observació, d'associació, d'imaginació, de reflexió, de coordinació; la consecució de la seguretat, de la sinceritat, de l'estètica, de la solidaritat... Vet aquí una riuada de mots abstractes, però que ragen d'una font ben concreta: veure créixer el noi sencer i el noi-grup o l'escola. Apliquem per exemple tots aquests mots al treball d'una classe, a l'hort o al taller de fusteria de l'escola i veureu com tots ells funcionen. L'observació creixent i vivint amb les plantes i animals, l'associació de característiques comunes, la imaginació de noves formes de cultiu, l'objectivitat, la sinceritat, la reflexió que suscita un fracàs real en fer vi o una capsa que tanqui i no tanca; la companyia i la solidaritat i l'estètica brollant de l'«obra ben feta» entre tots.

Potser aquelles que es consideren «escola nova» perquè fan treball manual... com a ornament o compensació, no en parlaran així, ni el faran així, i això pot portar a una certa confusió superficial. Però tot s'aclarirà en la veritable escola activa.

Potser costa traspasar la superfície des de la presó; però un home profund, profundament preocupat per l'educació, ho farà; llegim Gramsci mentre somia, darrera les reixes, en l'educació del fill. Gramsci rebutja una darrera moda, que ja ningú no recorda, la del saber concret, «estúpidament concret» de Gentile i la seva formació professional, per reivindicar el «cervell complet», la hipòstasi d'enginyer, de filòsof, d'artista... el «modern Leonardo», home-massa, home-col·lectiu, amb personalitat i originalitat individual; «l'ull de Leonardo» presidint l'escola.

Diria que a la ciutat de Barcelona, que en pocs mesos hem tingut dues exposicions sobre Leonardo, l'home del taller de màquines de tot tipus, l'artista, l'home «sense lletra», com l'anomenaven i acusaven els seus contemporanis, que havia començat d'escriure tants llibres abans d'acabar l'altre... diria que a Barcelona podem comprendre millor la profunda aspiració de Gramsci per l'escola. Una escola que Gramsci somia lligada amb la fàbrica per fer l'home transformador, amb el mestre que és la consciència crítica de la humanitat.

I, curiosament, tot pensant en la funció compensadora de l'escola en una societat tan descompensada, Gramsci somia també no sols amb la paraescola, sinó amb l'escola abans de l'escola, l'escola dels nens més petits. I és en aquesta escola del 0-6 on també ens fem la qüestió sobre la relació entre el treball manual i l'intel·lectual, però des d'un altre punt de vista... perquè de 0 a 6 és tan clar el treball manual, l'educació motriu i sensorial, el coneixement i domini del propi cos i de la matèria!

Mirem el nen petit treballant i trastejant al Parvulari i a l'Escola Bressol, i *pensem com treballant i trastejant amb les mans, amb tot el cos, el nen aprèn a pensar, i a pensar com quelcom vital i imprescindible.*

Els grans mestres d'aquestes edats ens han fet pensar en els especials nexes que treball manual i treball intel·lectual tenen a la primera escola. Remarquem-ne dos: el llenguatge serà el primer. El descobrim en el misticisme Montessorian? Cada exercici, cada conquesta, en els sentits, en el moviment, és expressat, adquirit i celebrat amb la paraula justa, la paraula botida de sentit, creadora de sentits. I el «non sense» de la paraula que és «el silenci», i el «non sense» de l'observació que són els ulls clucs, quan tot s'interioritza, es pensa, s'integra... Heu vist un nen petit, quiet, atent, amb els ulls tancats? cal ser molt ben educat per conservar la mateixa avidesa intel·lectual, passats els anys.

I pensem en l'altre nexa, tan propi de la primera escola, entre treball manual i treball intel·lectual, pensem en la captació i la producció artística. Una altra exposició ens hi haurà ajudat el darrer any, una exposició també italiana i «leonardesca»: «L'Occhio se salta il muro». No cal pas explicar-la.

El que sí que cal en aquesta nostra primera escola i obsessió del 0-6 és continuar buscant, definint i creant nexes educatius com aquests entre treball manual i treball intel·lectual que són la base també dels nexes entre escola i família, entre primera escola i escola bàsica, entre escola i societat.

M.M.G.



Espai per a una creativitat sense límit

escola 0-3



Amb un títol sorprenent i un to informal, aquest article ens descriu una experiència real i profunda. El mètode és potser qüestionable per a uns, lloable per a altres, però el tema és seriós i de fons: *la relació pares-mestres a l'escola bressol*.

Aquest, com molts altres temes en l'educació, pot ser tractat a diversos nivells o des de perspectives diverses: organitzatives, estructurals, corporatives, superficials, profundes, tant si es desenvolupa empíricament com teòricament.

En *El cafè de les tres*, la minuciosa descripció de la pròpia experiència ens demostra la complexitat del tema a través d'una de les possibles formes de tractar-lo. En l'article podem observar la sintonia, la bona entesa, l'acolliment, la flexibilitat, la capacitat d'adaptar-se a les diferents demandes que al llarg de l'experiència es van formulant, la implicació de tot l'equip en impulsar el projecte, la iniciativa, configurant un estil, una manera de fer, orientat a aconseguir el bon compliment de l'objectiu de fons: establir una bona relació amb els pares.

**CERES, PINTURES DE DIT
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

MANLEY®

EL CAFÈ DE LES TRES

MONTSERRAT PERRAMON

Un grup de mares i algun pare s'han anat reunint a la nostra Escola Bressol de 3 a 5 de la tarda, mentre els seus fills es trobaven a classe. Al voltant d'una taula i prenent el cafè hem tingut unes xerrades de manera informal encara que sempre hi havia una persona de fora que portava un tema de coneixement i discussió. La durada ha estat d'unes deu setmanes. La valoració no es basa tant en qui ha vingut, en quantitat, sinó en com han participat. Totes les pors han quedat fora a l'hora de parlar.

—*Avui és l'últim dia. L'any vinent ja no hi serem. Els nens s'han fet més grans i aniran a l'escola. Però, ¿ens hi deixareu venir, si torneu a fer la trobada dels dimarts?*

—*Vols dir que podem venir, si ja no tenim els nens ací?*

—*Encara faltarien més dies per trobar-nos.*

Així parlaven aquell grup de dones a mitjan juny, després d'haver estat uns deu dimarts prenent cafè i xerrant.

Molt sovint els educadors ens hem queixat, en aquesta i en altres escoles, de la poca col·laboració dels pares, de les poques ganes de participar dins l'escola, del poc nombre de pares que han vingut a una reunió amb l'educadora o a una xerrada que hem organitzat amb molt bona fe per tractar uns temes que nosaltres considerem molt interessants. N'han vingut poquíssims, i fins i tot ens hem entretingut a comptar qui podria haver vingut i no ho ha fet, i en descomptar aquells que vénen sempre, perquè ja els esperàvem.

Vam «inventar», ja fa temps, passar diapositives dels nens abans de la reunió per tal que servís de «ganxo» i a sobre s'han enfadat perquè el seu fill sortia d'esquena, o darrera la nena rossa o no sortia gaire a prop. Nosaltres esperàvem massa i els pares demanaven més o, si més no, demanaven una altra cosa. No ens en sortim ben bé del tot, els uns i els altres.

Però, vet ací que aquest any, que és el segon de la nostra llar, hem après que volem fer les coses més a poc a poc, potser més reflexionades, però també intuïtives. No sé si m'explico. Veiem necessari una dosi de bona intuïció, una bona cullerada d'afectivitat i una reflexió pausada. Això va marcant a poc a poc el nostre «tarannà» i també, de retruc, va canviant el sentit de les xerrades dels pares.





12-a



La veritat és que no ho havíem analitzat gaire en profunditat, però això de venir a l'escola bressol a les tres, els pares que volguessin, havia d'agradar, perquè els seus nens també hi eren, perquè alguna vegada havíem observat com es quedaven pel carrer «fent cantonades», «xerrameques», perquè d'altres ja correrien a rentar els plats per anar a la seva... perquè l'escola les convidava a la «seva» hora i seria una mica també el seu racó.

En una primera reunió, cap a la tardor, un dia que tocava «Reunió General», els vam apuntar la idea: volíem asseure'ns de 3 a 2/4 de 5 de la tarda al voltant d'una taula i parlar de temes diferents. Nosaltres proposàvem l'alimentació i la higiene perquè ens preocupa molt, per factors socioculturals que ara no fan al cas, però demanàvem que hi pensessin i ens diguessin quins temes els agradarien i quants vindrien. Ho vam deixar guardat. Van passar els dies i sols la mare del Lluís havia vingut a proposar el tema del control de natalitat. Ningú no deia res. Nosaltres tampoc. Algú comentava a la seva educadora la seva disposició, però de manera molt poc engrescada. Potser fins al cap d'un mes no van començar a demanar: «I què, les xerrades de les tres?». Ràpidament vam contestar que ho estàvem preparant. Era als voltants de Nadal i des del Consell Municipal d'Ensenyament havíem muntat un àudio-visual amb diapositives sobre el joc i la joguina partint de la pròpia observació dels nens de l'Escola Bressol, del Parvulari, d'EGB, de l'escola de Formació Professional. Sant Joan de Vilatorrada, el poble de la nostra escola Bressol, té uns sis mil habitants, està situat al costat de Manresa, i és practicamente un poble dormitori amb una gran dependència de Manresa. Vam començar, doncs, dos dimarts a la tarda amb l'àudio-visual del joc, fet conjuntament amb tots els estaments de l'ensenyament públic d'aquest poble.

Passades les festes, vam anar a buscar el pediatre del poble (només ens toca un pediatre i és un gran metge i un bon amic de l'escola). Li vam explicar que volíem fer unes tertúlies els dimarts (per això ha estat els dimarts, perquè ell no té consulta a la tarda), la idea el va entusiasmar i ja tenim, dimarts darrera dimarts, el metge del poble.

El primer dia van quedar tots molt sorpresos, fins i tot el metge, en trobar-se el cafè a punt (amb llet o sense?, vols sucre?). Algú, tímidament, deia que no en volia, que gràcies. I al voltant de la taula, sempre la mateixa, han anat venint de 15 a 30 persones.

Les primeres setmanes vam parlar d'alimentació seguint una cinta de vídeo seleccionada pel metge. L'enrenou que teníem, en portar el televisor, el vídeo... Trobar cada setmana qui ens ho deixés, i el metge en enregistrar-se les cintes! Després d'alimentació, es va parlar d'higiene i també de càries... Les preguntes i comentaris que sortien mai no haurien sortit en una sala de conferències o en el mateix menjador gran on érem, però instal·lat com a conferència-col·loqui. Totes les angoixes, les deixaven allà damunt del «seu» metge, perquè era el metge de la majoria. No penseu que les va plànyer. El metge va poder dir tot el que en la consulta no tenia temps... i, el que havia de durar dues setmanes, va durar més de dos mesos. Al final sense vídeo, quasi ni preniem cafè, i... explicàvem, preguntàvem. Un dia el

metge ens va dir als educadors que li agradaria un mòbil sobre la taula de visitar els nens i cap al final li'n vam preparar un.

Després de les trobades amb el metge, vam preguntar si estaven cansades de tants dimarts, i van dir que no. La *Tesa*, dels BAPS del Bages, va començar a venir a prendre cafè. Parlava sobre com és un nen petit, i va passar dos dimarts parlant dels càstigs o no càstigs. Va sortir de tot. Nosaltres sabíem que prenent cafè hi havia qui picava. Aquell dia els seus fills van rebre un bon regal, perquè aquella mare es disculpava parlant amb qui fos... I va sortir el cas de la nena que dorm amb una calculadora, i els crits que reben la majoria dels nens... I continuàvem fent cafè. La *Loli*, que s'encarrega del menjador, en arribar el dimarts ja arronsava el nas perquè havia de muntar-lo per al dinar dels nens grans, fregar-lo, muntar-lo per al cafè de les tres (cadires altes) i tornar-lo a preparar pel als nens de l'endemà. Però, corria a fer-ho per venir una estona. Les cuineres arronsaven el nas perquè el dimarts a la tarda netejaven els pollastres per al dimecres. Però corrien per venir una estona. Les mares ja es tenien confiança i van arribar a portar alguna veïna i, fins i tot, una, la seva mare.

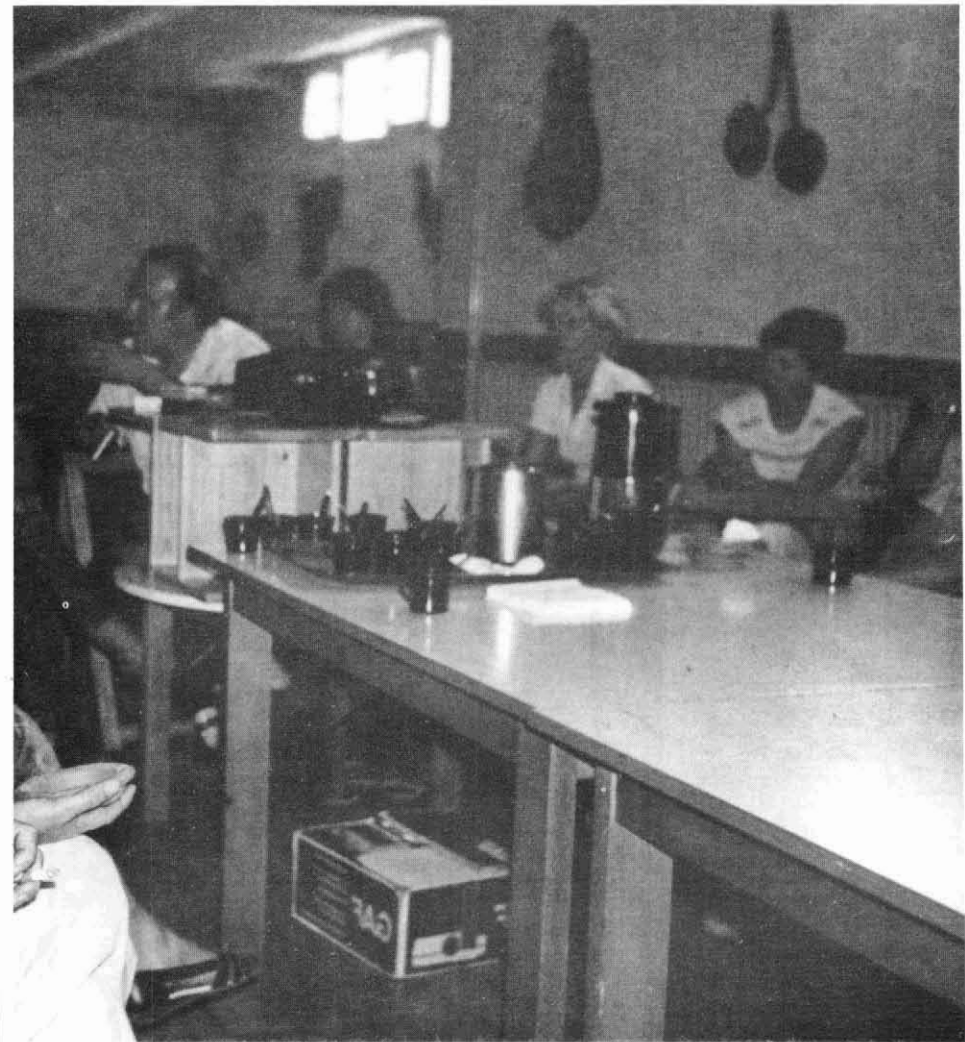
L'últim dia no va ser dimarts. Va ser divendres perquè volíem parlar del control de natalitat i el ginecòleg, que també venia per afecció, només havia pogut tancar el despatx el divendres a la tarda. Aquell dia vam ser més de trenta. No hi havia prou tasses, ni vam tenir prou temps per dir-ho tot, preguntar-ho tot, desangoixar-nos del tot...

Ja havia arribat el juny i vam proposar començar amb aquest tema a la tardor. Els pares dels nens que ja han acabat l'escola bressol diuen que vindran igual.

La valoració és molt complexa i crec que s'extreu mitjançant l'escrit mateix. Hi ha, però, contradiccions. Nosaltres vam quedar molt contentes: l'equip d'educadors, el pediatre, la pedagoga i el ginecòleg, de manera que tots volen continuar el curs vinent. No valorem la quantitat de gent, sinó la intensitat de la participació, la dinàmica del protagonista del tema amb els qui estàvem al voltant de la taula, fins un punt que, en molts moments, era protagonista i conductora la taula. El fet que alguns dels que van venir escamparan pel carrer el que han assumit, al mateix temps que l'últim episodi de Dallas, per exemple. És molt important que això s'hagi verbalitzat en ells, que hagin fet seus tots els coneixements. És important haver aconseguit que no hi hagués distanciament entre els conductors del tema, els «saberuts», i la resta de la taula. Però alguna de les assistents està descontenta perquè tants esforços gastats en preparar-ho requerien la participació de més pares. És veritat que els esforços van ser molts, que els qui ens van dedicar el seu temps eren professionals de gran vàlua i poques hores disponibles. Però és veritat que per a una dotzena de persones tornarem a prendre cafè a les tres.

Des d'ací, donem gràcies a tots els qui van fer possible aquesta experiència.

M.P.





Connexió amb l'estructura cognitiva. Partir de la percepció sensorial.

escola 3-6

El coneixement de la realitat és un objectiu bàsic de l'ensenyament en tots els nivells educatius, i de forma concreta a pre-escolar.

Però, ¿com es coneix la realitat? ¿N'hi ha prou amb observar i experimentar per conèixer la realitat?

¿N'HI HA PROU AMB OBSERVAR I EXPERIMENTAR?

ANNA GENÉ I DUCH
XAVIER GIMENO I SORIA
DOLORS TREPAT I RIBÉ

Els científics ens mostren, quan investiguen, que l'aprofundiment dels coneixements no es fa solament amb l'observació i l'experimentació. Cal tenir en compte altres processos com: partir de coneixements previs, plantejar-se preguntes concretes, emetre hipòtesis, proposar dissenys, analitzar resultats, elaborar conclusions,...

Si volem que els nens coneguin la realitat, caldrà tenir present també aquests aspectes. Si es vol fomentar l'esperit i actituds científiques (Delval, 1984), (Kamii, 1983), haurem de proposar als nens no només activitats assequibles al seu nivell operacional sinó també coherents amb la metodologia científica.

Com cal fer tot això?

No pretenem en aquest article donar resposta a una pregunta tan complexa. L'objectiu d'aquest treball és presentar mitjançant un exemple concret: l'estudi de la neu, l'aplicació d'una metodologia de coneixement de la realitat a nivell de pre-escolar que pretén ser coherent amb la forma en què els científics elaboren els coneixements (Gil, 1983).

Presentarem la metodologia utilitzada en dos estadis diferents:

1. Tal com es va aplicar el curs 1983-84
2. Tal com s'ha aplicat el curs 1984-85, després d'una reflexió sobre l'adequació o no de la primera proposta a un treball d'investigació i al nivell evolutiu dels nens.

Primera proposta metodològica

1. Connexió amb l'estructura cognitiva. Partir de la percepció sensorial.

Aprofitant una forta nevada que va deixar el poble on està situada l'escola incomunicat, vàrem proposar als nens de jugar amb la neu que vam entrar a la classe a causa del mal temps.

Durant una estona es deixà que els nens fessin experiències lliures: picar la neu, escalfar-la amb les mans, fer objectes...

2. Plantejament d'una activitat - Experimentar - Observar.

Després d'aquest primer contacte el mestre plantejà als nens estudiar les modificacions de la neu amb l'escalfor i el fred.

Es proposà posar un pot amb neu damunt de l'estufa i observar.

També un pot fora de la finestra i observar.

3. Verbalització de l'experiència - Globalització - Elaboració de conclusions.

Durant l'observació, el mestre demanà als nens que expressessin el que observaven.

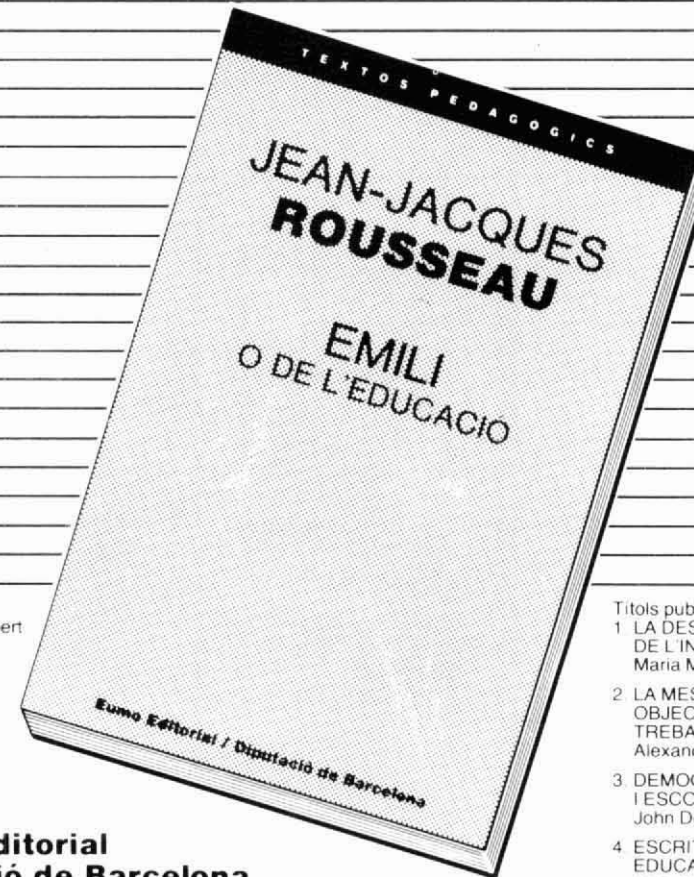
El mestre va recollir les aportacions i en va fer un resum, posant èmfasi en les idees clau.

Es redactà un text utilitzant paraules escrites pel mestre i «paraules» dibuixades pels nens amb l'objectiu d'explicar les seves experiències als companys que no havien pogut anar a l'escola a causa de la nevada.

L'interès de *partir de la percepció sensorial* i de la manipulació lliure d'un material escollit pel mestre segons criteris clars (Coll, 1981) és evident en l'edat pre-escolar, però com diuen Piaget (1969) i Fischbein (1978) aquesta manipulació ha d'ésser utilitzada solament com un punt de partida per a *estructurar un procés d'ensenyament i aprenentatge*. Quan els nens ja han esgotat les seves pròpies idees, cal que el mestre proposi de forma natural més activitats (Kamii, C; Devries, Rh., 1977), *connectant amb l'estructura cognitiva* dels nens, és a dir amb els seus coneixements previs. Això

TEXTOS PEDAGÒGICS

L'EMILI constitueix la clau de volta de la doctrina de Rousseau. Amb les idees sobre l'educació ens revela el seu pensament social, polític i religiós tan avançat a la seva època i controvertit encara avui.



Traducció de
Montserrat Gispert

Títols publicats:

- 1 LA DESCOBERTA DE L'INFANT
Maria Montessori
- 2 LA MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR
Alexandre Gali
- 3 DEMOCRACIA I ESCOLA
John Dewey
- 4 ESCRITS PER A EDUCADORS
Jean Piaget

Eumo Editorial
Diputació de Barcelona



L'observació no és possible sense uns pressupòsits que ens indiquin què hem d'observar.

es pot aconseguir: *plantejant preguntes* (Shardakov, M.N., 1968) (Piaget, J. Garcia, 1973), invitant els nens que suggereixin possibles respostes, que emetin «*bipòtesis*» (Kamii, C.; Devries, Rh., 1983), que pensin de quina manera o maneres poden esbrinar quelcom...

Es tracta en definitiva de fomentar mitjançant aquestes activitats actituds científiques en els nens pre-escolars (Astolfi, J.P. Bueguer i altres, 1983; Delval, 1984).

Però, educar els nens en l'esperit científic no s'aconsegueix solament *proposant unes experiències perquè els nens observin*; el mestre coneixedor de la forma en què els científics elaboren els coneixements i també de la forma en què els nens aprenen, ha d'organitzar una sèrie d'activitats que ajudin els nens a fer un procés mental. De fet, com diu Delval (1983) l'observació no és possible sense uns pressupòsits que ens indiquin què hem d'observar. Els nens han de participar també en l'elaboració de l'estratègia d'observació; si no es fa així la seva activitat es reduirà a una simple lectura de dades sensorials, deixant de banda l'organització mental que és la que prefigura la intel·ligència (Piaget, J., 1969) i condueix a l'aprenentatge.

Per afavorir l'educació de l'esperit científic i reforçar l'aprenentatge, no es pot oblidar l'interès de la reflexió sobre el propi coneixement.

C. Kamii (1982) indica que «el punt més important és que els nens reflexionin sobre el que han fet, el que han observat i el que els altres nens han trobat». D'aquesta manera els nens començaran a abandonar les seves representacions egocèntriques i a accedir al pensament científic (Host, V., 1982).

Es planteja així la relació entre el *coneixement de la realitat i l'expressió oral, escrita o plàstica* i ens obre un camí cap a un *concepte de globalització centrat en el pensament*.

Aquestes reflexions ens porten a treballar durant aquest curs amb la metodologia que presentem a continuació.

Segona proposta metodològica

1. *Connexió amb l'estructura cognitiva. Partir de la percepció sensorial i dels coneixements previs.*

Durant les fortes nevades del gener d'enguany vàrem posar els nens en contacte amb la neu: sortir al pati, tocar la neu, fer un ninot, boles, trineus,...

Després vàrem preguntar als nens tot allò que sabem de la neu. Van donar tres tipus de respostes:

- a) Activitats al voltant de la neu:
Ex.: Es pot esquiar...
- b) Realitzacions plàstiques amb la neu:
Ex.: Es poden fer cases de neu...

c) Característiques físiques:

Ex.: La neu és freda, blanca, tova...

Ex.: El gel és dur, sembla vidre...

2. Plantejament d'activitats.

2.1. Plantejament de preguntes. Concreció

Vam preguntar què voldríem saber de la neu. Els nens plantejaven tres tipus de preguntes:

a) Realitzacions plàstiques:

Ex.: Com podem fer boles de neu molt grosses?

b) La neu i la gent:

Ex.: Per què la gent rellisca i cau?

c) Característiques físiques:

Ex.: Per què la neu es fa dura?

Ex.: Com es converteix la neu en gel?

Ex.: Per què es desfà la neu, els ninots,....?

Dels tres grups de preguntes vam triar l'últim, perquè el que ens interessava en aquest cas als mestres era treballar els canvis d'estat i la temperatura.

2.2. Emissió d'hipòtesis.

Com que els nens tenen molta dificultat a plantejar solucions per contestar la pregunta: per què es desfà la neu? nosaltres la vam reconvertir en: i sabeu què passa quan escalfem la neu?

En aquest moment els nens oferiren diverses hipòtesis:

- Es tornarà gel.
- Es tornarà aigua.
- No ho sabem.

2.3. Disseny experimental i experimentació.

Després els vam preguntar què podem fer per escalfar la neu. Els uns diuen que posar-la al sol, d'altres a l'estufa, d'altres a la finestra i alguns a l'ombra.

Vàrem triar entre tots, nens i mestre, la primera proposta i vam posar el pot al sol tot observant el que passava.

2.4. Conclusions.

Tots vam veure que la neu es tornava aigua amb l'escalfor.

Utilitzarem el mateix procés per a contestar la pregunta: què passara amb l'aigua si la refredem molt, molt...?

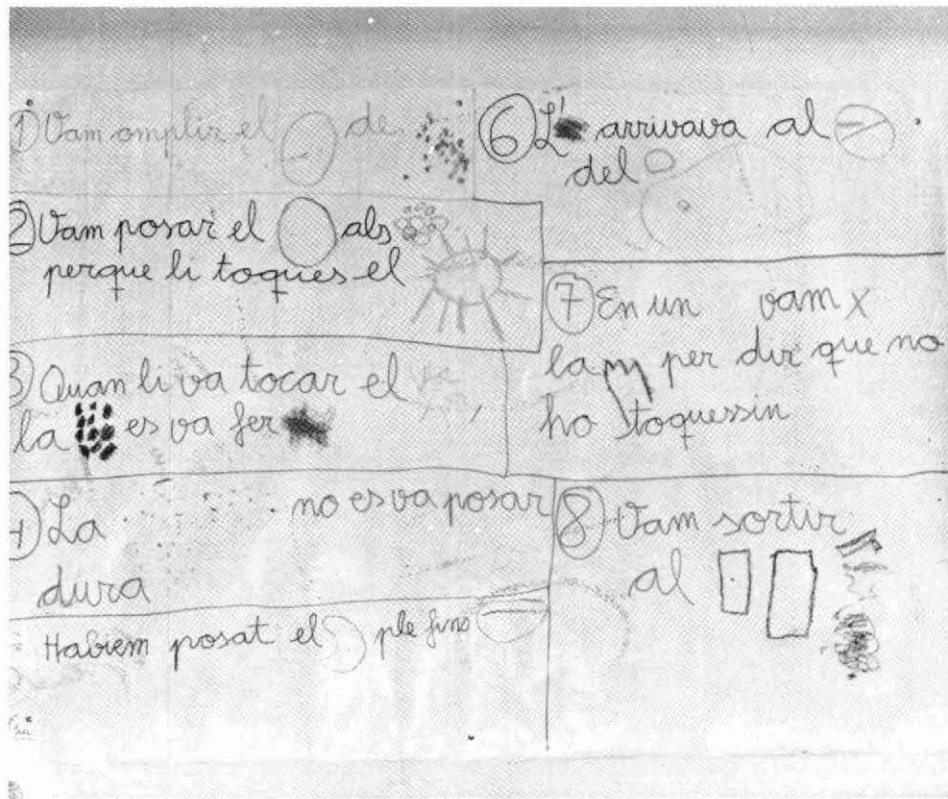
S'arribà a la conclusió que refredant l'aigua es fa gel.

2.5. Plantejament de nous problemes.

Al llarg del treball els nens es plantegen noves preguntes, com: un pot ple de neu ¿es converteix en un pot ple d'aigua?



Relació entre el coneixement de la realitat i l'expressió oral, escrita o plàstica.



Conclusions.

3. Verbalització de l'experiència. Globalització.

Durant tot el procés es van utilitzar els dibuixos dels nens i els símbols proposats pels mestres per anar prenent nota.

Com a cloenda es van confeigir uns murals per a comunicar a altres nens els aprenentatges realitzats.

També es va lligar espontàniament una sessió de psicomotricitat amb paper amb aquests aprenentatges.

Conclusions

Sembla ser que en aquest tema s'ha pogut acomodar, tal com esperàvem, la metodologia científica al pensament del nen pre-escolar.

Ara bé, ¿és possible generalitzar la utilització d'aquesta metodologia al coneixement d'altres realitats? Seran els resultats prou satisfactoris?

Pensem que per trobar resposta a aquestes preguntes cal plantejar un treball d'investigació que, fonamentat en una teoria i contrastat amb la pràctica, ens permeti verificar o no la nostra hipòtesi en el sentit que sí que és possible educar l'actitud científica en els nens pre-escolars quan s'utilitza una metodologia d'aprenentatge coherent amb la metodologia científica i acomodada al seu pensament.

A.G.D. Escola Normal de Lleida

X.G.S. Mestre de Parrulari

D.T.R. Mestra de Sant Guim de Freixenet

Bibliografia

- ASTOLFI, J.P.; BUEGUER i altres. *Recherches et innovation sur le developpement d'attitudes et de marches scientifiques*. Conclusions V Journées Internationales sur l'Éducation scientifique. Chamoinix, 1983.
- COLL, C. (1981): *Actividad y Aprendizaje. Aproximación al Análisis psicopedagógico de la Educación Preescolar*. «Cuadernos de Pedagogía», n.º 81-82, Pp. 4-7.
- DELVAL *Creer y Pensar. La construcción del conocimiento en la Escuela*. Ed. Laia. Pp. 245-249. Barcelona, 1983.
- DELVAL (1984): *Investigación y cambio en la Escuela*. «Cuadernos de Pedagogía», n.º 109. Pp. 39-43.
- FISCHBEIN, E.: *Schemes virtuels et schemes actifs dans l'apprentissage des sciences*. «Rev. Franc. de Pedagogie», 1978.
- GIL, D. (1983): *Tres paradigmas básicos en la Enseñanza de las Ciencias*. «Enseñanza de las Ciencias», n.º 1, Vol. I.
- HOST, V. (1982): *El lugar de los procedimientos de aprendizaje «espontáneo» en la formación científica*. «Infancia y Aprendizaje», n.º 19-20.
- KAMIL, C.; DEVRIES, Rh. *La teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Ed. Artesi. Pp. 90, 1977.
- KAMIL, C. *El conocimiento físico. Una aplicación de la teoría de Piaget en Preescolar*. «Psicología Genética y Aprendizajes Escolares». Compilación de Cesar Coll. Ed. Siglo XXI, 1983.
- KAMIL, C.; DEVRIES, Rh. *El conocimiento físico en la Educación Preescolar*. Ed. Siglo XXI, 1983.
- PIAGET, J. *Psicología y Epistemología*. Ed. Ariel, 1969.
- PIAGET, J.; GARCIA, R. *Las explicaciones causales*. Ed. Barral, 1973.

visca la pepa!

¿QUÈ HO DEV FER
QUE ESSENT COM SÓC:
PROGRE, IRÒNICA
I CORROSIVA...

...REVOLUCIONÀRIA,
ESQUERROSA,
I CATALANO-
JUDED - MASÒNICA...

EM TORNI
MONÀRQUICA
CADA
SIS DE GENER?



CADASCÚ DEFENSA EL SEU JOC

ANTONIO FERNÁNDEZ LÓPEZ

De la mateixa manera que la societat està sempre plena de salvadors de la pàtria, que no són altra cosa que senyors els quals, en un moment determinat i perquè el seu criteri més o menys encertat així els ho dicta, decideixen imposar la seva voluntat i forçar la dels altres fent valer els seus pocs escrúpols i la seva manca de respecte a les voluntats d'altri, així, nosaltres, els mestres, ens constituïm en la majoria de les ocasions en salvadors dels nens, senzillament perquè som més grans que ells i els apliquem uns criteris de reflexió i de forma de veure que són nostres i que no tenen res a veure amb els seus. Però això no vol dir que ells no tinguin uns criteris a l'hora de relacionar-se. En absolut. Quan un grup de nens, petit o gran, evoluciona, no es mou ni un sol dit sense que tingui un sentit, unes causes i a la vegada busqui un fi concret i determinat. El que passa és que la majoria de les vegades els motius que originen les evolucions dels grups, els adults els desconeixem i les seves claus no s'ajusten a les nostres perquè la seva lògica és diferent.

Tinc al cap moltes experiències observades a través de les quals he après que cada nen busca un lloc en el grup, i el troba. I fins que no el troba no para d'agredir el grup. I alhora, que aquest lloc on el nen ha d'establir-se, almenys de moment, no estava prefixat a priori sinó que ha nascut a través de la seva interrelació amb la resta dels companys. Però m'he trobat amb la dificultat que se m'acumulen en el cap i no puc aïllar-les suficientment per a poder transmetre-les amb la nitidesa que desitjo. Per això, m'he vist obligat a tractar d'aïllar les seqüències i convertir-les en imatges que penso que poden oferir una visió més clara del que desitjo transmetre.

En resum, la història és que jo penso que els nens són capaços de viure i conèixer, d'entendre's i de, per un procés de tensions, trobar cadascú un nivell de satisfacció suficient dins del grup que li permeti també un nivell de satisfacció suficient i que aquests nivells de realització i de satisfacció portin aparellats uns nivells corresponents de frustració que són perfectament assumibles per ells perquè queden compensats amb les realitzacions que poden assolir i que es converteixen a la vegada en les claus del coneixement dels mecanismes de l'aprenentatge.

Les tensions que s'originen en els grups esdevenen el fonament de l'aprenentatge. Cadascuna de les persones que origina el grup se sent en l'obligació d'intervenir-hi d'una forma concreta i diferent a la dels altres. Té una

necessitat imperiosa de trobar un lloc dins del conjunt que li permeti sentir-se'n un membre actiu.

El que passa és que les coses no són mai fàcils i aquestes tesis no poden valorar-se en abstracte, aïllades, sinó que van acompanyades de tota una sèrie de mesures complementàries que són les que en un moment determinat poden fer-les viables i fructíferes o senzillament demostrar-ne la seva impossibilitat, si no es donen una sèrie de condicions complementàries.

La clau perquè l'evolució dels nens pugui realitzar-se en unes condicions que poden enriquir a cada un en particular i el grup en el seu conjunt, com quasi sempre, es troba en el mestre i en la mestra que són, al capdavall, el que la Constitució pot ser per a un país. El mestre o la mestra són en realitat els qui marquen, d'una forma o altra, les regles del joc i són els qui permeten que la convivència horitzontal entre els nens es pugui produir a la vegada que estableixi el marge de maniobra que considera adequat perquè aquesta convivència es realitzi.

Suposo que tindrem temps i espai suficients per poder desenvolupar tot aquest cúmul d'informacions, que a molts els poden semblar formulades d'una manera superficial, però que a les persones que estan tot el dia amb nens tinc l'esperança que no els sembli així. Per això, potser no hauria d'insistir-hi ni fer-me més prolífic per ara. Deixaré que les imatges siguin les que ens il·lustrin a poc a poc i, si és possible, ens aportin arguments perquè puguem trobar una manera diferent d'exercir la nostra professió en la qual els nens tinguin un paper fonamental i es constitueixin, per ells mateixos i amb la nostra col·laboració, en els veritables artífexs del seu propi desenvolupament i de la seva pròpia educació.

He extret una seqüència en què intervenen de forma fonamental tres protagonistes i algun element conjuntural que s'introdueix per completar el missatge i que serveix per a demostrar que sempre estem condicionats i a la vegada enriquits pels esdeveniments, persones i elements que són fora de nosaltres, que ens condicionen, però a la vegada que ens ofereixen sortides davant de situacions de punt mort en què, per un conjunt de circumstàncies, en determinats moments ens trobem ficats.

Apareixen tres històries diferents, cadascuna de les quals arriba a realitzar-se, però cap com tenia previst que fos el que la portava sota el braç. Malgrat això, no vol dir que les històries s'interrompin, sinó que han de ser modificades en funció del context que les embolcalla. De manera que, totes es desenvolupen, però totes porten dintre seu un determinat germen de frustració que permet a cada un dels protagonistes de gaudir, en certa manera, de la seva realització, però també de pensar en modificar-la per assolir un major espai de gratificació personal. Aquest és, al meu parer, el fonament de l'aprenentatge: aquesta realització dialèctica que s'estableix entre el que jo vull fer i el que jo puc fer, que no és mai totalment el que jo vull fer, que enriqueix el que vull fer, però que a la vegada m'empeny a continuar avançant per assolir el que jo vull d'una manera més completa, més al meu gust.



En Joan M. i l'Alexandra tot el matí que es criden i, a la fi, s'ajunten i comencen a jugar.



L'Alexandra juga amb la seva taula i en Joan M., com sempre, condueix el seu cotxe. Des de llur joc els dos parlen entre ells. Semblen dos móns independents amb voluntat de compartir i entendre's.



Les seves ganes de relacionar-se arriben fins al punt d'invertir els papers. Malgrat això, l'Alexandra no condueix bé el cotxe i en Joan M. no està còmode a la taula. Però continua l'interès de l'un per l'altre.



En Joan M. torna aviat al seu cotxe, que l'apassiona, i l'Alexandra rep la visita d'en Kéntaro, que s'asseu amb ella i accepta la invitació de menjar plegats. El vincle que s'havia creat entre l'Alexandra i en Joan M. comença a trontollar.

22-fàn



En Joan M. persisteix en el seu cotxe. En Kéntaro se n'ha anat i l'Alexandra intenta encara un esforç de relació amb en Joan M. Accepta fins i tot desfer el seu muntatge, tot i que no arriba a crear res diferent.



L'Alexandra evoluciona amb els seus materials, però la idea d'en Joan M. és molt fixa i ningú no el pot moure del seu cotxe. Gairebé ja ni parlen entre ells tot i que encara romanen junts.



L'Alexandra, finalment, s'adona que no pot convèncer en Joan M. perquè deixi el seu vehicle i decideix seguir en Kéntaro que manipula les pedres molt a prop d'on són ells dos.



En veure que les caixes que utilitzava l'Alexandra han quedat lliures, la M. Carme decideix utilitzar-les per a la seva idea, que no té res a veure amb la història que expliquem. En Joan M., llavors, comença a adonar-se que ha perdut alguna cosa.



De sobte ha comprès que la seva situació ha canviat. Se sent sol i ja li interessa menys la història que tenia amb el seu cotxe, tot i que no li interessa tan poc com per deixar-lo. Però sent la soledat.



En Pau, que passava per allà, l'ha vist sol, li ha agradat la idea del cotxe i s'ha buscat una caixa i una roda. Es disposa a acompanyar-lo en el viatge.



Però en Pau és el més fort i li ha agradat la caixa i, sobretot, el volant d'en Joan M. Li ordena que deixi la seva caixa i, per fer-lo content, li'n busca una de vermella i li diu que és més maca. En Joan M. no sembla gire satisfet, però no té força per a oposar-se als designis d'en Pau. De tota manera, la idea del cotxe li continua agradant.

24-a



Després d'intentar sense èxit que en Pau li torni la seva caixa i el seu volant, que és millor, decideix d'acceptar la caixa i el volant que en Pau li ha buscat perquè, malgrat no tenir els millors, pot continuar jugant i, a més, amb en Pau, la qual cosa no deixa de suposar un privilegi.



I els dos es llancen a un cursa frenètica pels camins del món i ningú no sap quan s'aturaran. És veritat que en Joan M. ha perdut el seu cotxe, però estan jugant a cotxes, que és el joc que ell s'havia inventat.

És veritat que en Pau té el millor cotxe i el millor volant, però ha de jugar a un joc que ell no s'ha inventat.

En la vida tot té els seus avantatges i els seus inconvenients, però la decisió final és viure.

A.F.L.



El 29 de juny del 1983, el Parlament de Catalunya aprovava la «Llei reguladora del procés d'integració a la xarxa de centres docents públics de diverses escoles privades», és a dir, la que es coneix per Llei del CEPEPC (Col·lectiu d'Escoles Per l'Escola Pública Catalana). Aquella llei, que era fruit d'una ja llarga lluita de mestres, pares i nens d'aquestes escoles, i d'un esgotador estira i arronsa al Parlament, entrava encara en una altra eterna carrera d'obstacles, que sembla no tenir fi, per esdevenir realitat.

Dos anys i mig després, es comencen a signar ara, amb comptagotes, els primers convenis d'integració. Pel camí, s'han perdut moltes coses. Algunes de les més importants afecten els primers anys d'escola.

Per parlar-ne, hem reunit dues parvulistes —Dolors Casadevall, de l'Escola «Ton i Guida», del barri de Verdum-Roquetes, a Barcelona, i Carme González, de l'escola «Artur Martorell», del barri de Pomar Baix, de Badalona—, i una representant del Consell del CEPEPC —Montserrat Gibert.

UN TRAJECTE DE RENÚNCIES NO VOLGUDES

El llarg viatge del CEPEPC cap a l'escola pública

DOLORS CASADEVALL. CARME GONZÁLEZ. MONTSERRAT GIBERT

Infància. Podríeu començar explicant què ha estat la Llei del CEPEPC i els problemes que planteja...

Montserrat. La llei fonamentalment era per a acollir unes escoles que s'havien creat a Catalunya els anys 60, i que es distingien per dos grans trets: que es tractava d'escoles catalanes i que eren de renovació pedagògica, de pedagogia activa. Escoles que havien donat molta importància a l'educació des de la primera infància i a la continuïtat del procés educatiu, des de la llar d'infants fins al final de la bàsica. Aquestes escoles, que eren privades, volien oferir el seu servei a tota la població i, en el moment que Catalunya recuperés els seus organismes d'autogovern, poder passar a públiques. Això va costar moltes negociacions amb la Generalitat, i el 1983 el Parlament va aprovar la Llei d'integració, que no s'ha començat a aplicar fins ara. La llei valorava el patrimoni pedagògic que nosaltres oferim a Catalunya, la tasca de catalanització i de renovació pedagògica. Fins i tot en l'article 5 de la Llei es preveu que les plantilles de les nostres escoles s'adaptaran progressivament a les plantilles de l'escola pública, i que, per això, hi haurà la possible concessió de crèdits addicionals i subvencions per part de la Generalitat, però a l'hora de la veritat no hem pogut negociar res d'aquests temes i ens hem hagut d'anar cenyint, aquelles escoles que han entrat o estan a punt d'entrar a la xarxa pública, estrictament al mòdul que la Generalitat ha fixat. I hem hagut de renunciar massa vegades a qualsevol altre plantejament.

No hi ha classe de tres anys

I. Quines han estat les vostres renúncies més importants?

M. La classe de tres anys, les escoles que la tenen. I no parlem ja de les que tenen escoles bressol, que aquestes ni han pogut plantejar-s'ho. Tots els especialistes, d'educació física, música, plàstica..., tot i que són matèries que tant la Generalitat com el Ministeri diuen que són importantíssimes, i hi dediquen milions per reciclar mestres. El personal administratiu com a tal; l'únic que hem aconseguit és que els ajuntaments els contractin com a conserges.

I. Parlem dels problemes específics del parvulari. La supressió de la classe de tres anys, per exemple.

Carme. El fet d'haver de renunciar a la classe de tres anys té moltes implicacions pedagògiques. Si els nens poden començar l'escolaritat i continuar a la mateixa escola, adquireixen unes actituds i uns hàbits, a més de poder abordar correctament el problema de la llengua, català/castellà. De la manera que funcionen actualment —almenys jo parlo per Badalona— les escoles bressol, és molt important que la classe de tres anys, sigui a la mateixa escola. A Badalona no hem renunciat a la classe de tres anys, però ho han de pagar els pares, i a més funciona ja fora de l'escola pública (escola pública que esperem ser molt aviat perquè som dels primers de la llista d'integració. L'escola «Artur Martorell» té el núm. 3) i només per un any perquè ja havíem pres el compromís amb els pares de continuar amb aquesta classe.

És clar que els pares poden mantenir pel seu compte una classe de tres anys, fent una cooperativa, paral·lelament, però ja no estarà integrada a l'escola pública i ningú no els garanteix que després els seus fills puguin ser escolaritzats a la mateixa escola i amb el mateix equip de mestres; perquè a l'escola pública les places es cobreixen per concurs públic, apuntant-se a la conselleria de Districte. I, a més a més, així es trenca també el concepte d'escola pública igual i gratuïta per a tothom, perquè continuarà havent-hi pares que es podran pagar la classe de tres anys i altres que no.

Dolors. La supressió de la classe de tres anys és un fet transcendental. És clar que la plàstica, la música... són importants, però en un moment donat el mateix mestre pot assumir-ho, i així ho fan ja a moltes escoles públiques. Però la classe de tres anys és fonamental, perquè el nen quan arriba als quatre anys ja ha perdut molts aprenentatges específics que s'adquireixen a la classe de 3 anys i que en certa manera són irrecuperables. Concretament a l'escola «Ton i Guida», que porta vint-i-tres anys, es va començar amb nens de tres i quatre anys; al llarg de tots aquests anys la classe de tres anys ha estat la nineta dels ulls de l'escola.

És als 3 anys que comencen el procés educatiu que culmina a vuitè. I sempre li hem donat una importància molt gran. No solament perquè el nen hi fa uns aprenentatges concrets, sinó sobretot últimament en l'adquisició de la llengua, del català. Des del curs 81-82, tot l'ensenyament el fem en català i la gran majoria de nens no són catalanoparlants. El curs passat, el cent per cent dels nens de la classe de tres anys no era catalanoparlant. Després d'una experiència de quatre anys, podem dir que el resultat és satisfactori, i un dels factors més decisius ha estat poder acollir el nen en aquest procés d'escola catalana des dels tres anys. És que, per a un nen de tres anys, a més d'avançar en les adquisicions psicomotrius, en els hàbits i en la simbolització, el factor del llenguatge és fonamental perquè és quan adquireix l'estructura de la llengua a nivell oral. Si a l'hora de la lectura i l'escriptura no ho té ben estructurat, l'aprenentatge es fa pràcticament impossible.

Les «prioritats» de la Conselleria

I. I quins arguments dona la Conselleria per suprimir-ho?

M. Nosaltres mateixos, d'entrada, veient el fort tancament del Departament respecte a aquest tema ja vam rebaixar els plantejaments, proposant senzillament que es mantingués la classe de tres anys solament en aquelles escoles que ho consideressin necessari, sense fer-la extensiva a totes. La resposta va ser que en aquests moments la Conselleria es plantejava com a prioritària l'educació fins als setze anys. Els hem plantejat també que el Ministeri de Madrid vol crear centres experimentals amb classe de tres anys, que donaria dotació de personal i material a aquestes escoles i que està disposat a fer convenis amb les comunitats autònomes que s'hi vulguin acollir. Això es troba al «Butlletí Oficial de l'Estat» del 30 d'abril d'enguany, no ens ho inventem nosaltres. Vam proposar, doncs, a la Conselleria que les nostres escoles, quan s'integrin a la xarxa pública, siguin considerades experimentals en aquest nivell. Però no n'hem rebut resposta.

D. Algunes escoles de les primeres a integrar han presentat «projectes pedagògics, per indicació de la Directora General d'Ensenyament Primari. En algun d'ells hi havia el manteniment de la classe de 3 anys. De moment les respostes que tenim són negatives.

C. Voldria insistir encara en les implicacions pedagògiques que té aquesta mesura. El nen als quatre anys ja té molta més vergonya, li costa molt més adquirir determinats aprenentatges... Els hàbits dels tres anys són amplísimos. El nen, el primer any d'escola, ha de fer tot un procés d'adaptació a una vida social diferent i, sobretot, ha d'adquirir uns hàbits de conducta i de treball que fa seus molt lentament i progressivament. El nen que ha passat per la classe de tres anys, quan arriba a la de quatre-cinc, ja s'ha fet una composició de lloc, ja coneix l'escola i tenim molt de guanyat. Hi ha uns coneixements específics de tres anys, unes actuacions, uns hàbits, que el nen aprèn com un joc en què s'ho passa molt bé... I, en canvi, als quatre-cinc anys té uns altres interessos i ho fa d'una manera molt més forçada.

I. I en els vostres barris, en l'entorn de la vostra escola, quina repercussió tindrà?

D. Una repercussió gravíssima, perquè estan mancats precisament de parvularis. Així com els nens d'EGB normalment estan tots escolaritzats, en canvi per a tres anys no hi ha llocs escolars, i els nens s'han de quedar a casa.

Educar o instruir

I. Aquesta decisió de suprimir la classe de tres anys, deu respondre a una determinada concepció pedagògica... ¿o és solament problema de falta de diners?

M. A mí, em sembla que no és problema de diners. Els diners es posen i es treuen, i es gasten, per molts altres conceptes.

D. Perquè, paral·lelament, ¿oi que estan muntant unes aules-taller?

M. Sí. Finançar no és el problema. El problema és allò que anys enrera s'havia dit tant, i en què nosaltres en aquestes escoles hem posat tant l'accent; educar en lloc d'instruir. Doncs, això està molt desvaloritzat en els ambients oficials que es dediquen a l'ensenyament. I és clar, a tres anys, què has d'instruir... I després perquè a la normalització lingüística del català en aquest país no se li dona la importància que caldria donar-li a nivell concret. I més en uns barris amb un elevat percentatge de no-catalanoparlants. Per nosaltres anar a una escola catalana no vol dir solament aprendre la llengua sinó integrar-se en el país, i com més aviat es comenci aquest procés, més assegures que serà un ciutadà integrat a Catalunya. I com més tard comences, més problemes es plantejaran. El desarrelament i la marginació són problemes que s'han d'afrontar en les seves causes.

I. *I la reacció dels pares quina ha estat?*

D. No sé massa si s'imaginen què representarà. Jo crec que encara no han reaccionat. Ara, allò que sí tenen clar els pares de «Ton i Guida» es que volen que l'escola sigui pública i gratuïta. I això, per ells, en aquest moment, és molt important, perquè no poden pagar-ho. Molts voldrien, però no poden, i no tenen més remei, en aquests moments de crisi econòmica i d'atur.

Les expectatives i la realitat

I. *I ara, quan feu balanç, ¿no us sembla que s'havia creat una expectativa falsa? Tots aquests objectius del CEPEPC que ara arriben tan retallats... ¿No hi ha un desfasament entre l'expectativa creada i el que serà en realitat?*

M. No, jo penso que si no hi ha expectativa, mai no hi ha avanç. Tots ens pensàvem que l'escola pública avançaria molt més amb la Generalitat, que l'ajudaria molt més del que l'ajuda.

D. Potser vam confiar massa en les institucions.

C. La supressió dels tres anys es dona perquè l'escola pública no ho contempla. Però el fet que el Ministeri hagi previst iniciar-ne l'experiència, vol dir que fins i tot l'escola pública s'ho planteja, d'incorporar-hi els tres anys. A més, parlant amb gent que està fent l'experiència de fer tot el parvulari, començant per quatre anys, en català, a l'escola pública, gent que es reuneix per parlar i posar en comú aquesta experiència, et diuen que es plantegen demanar l'any vinent classes de tres anys. Perquè consideren que sí volen fer català als quatre anys, han d'escolaritzar els tres.

D. Aquí el punt més greu és que han hagut de ser els mestres, els qui han començat aquestes iniciatives de fer tota l'escolaritat en català, ben bé per voluntarisme propi, sense cap mena d'ajuda institucional. Quan aquestes experiències haurien de ser potenciades, sostingudes, al màxim.

C. Jo penso que, en l'ensenyament, hi entra també molt la part afectiva. I en la classe de tres anys, per al nen, la mestra és el tot, i és quan s'estableix la primera relació d'afecte. La llengua és la comunicació entre el nen i la mestra, i això és essencial.

D. I cal pensar que, en barris no-catalanoparlants, es pot dir que els nens l'únic català que senten és a l'escola.

Gent que es queda pel camí

M. Jo hi afegiria, a tot plegat, una cosa que considero important. La quantitat de persones, de professionals, que es perdran en aquest pas: totes les parvulistes que s'havien especialitzat en els tres anys, amb tot el que humanament representa per a aquestes persones i els seus equips, d'haver de deixar una escola per la qual han estat lluitant, a fi que esdevingués pública; gent que generalment era la més antiga de les escoles, que ha estat al davant de la lluita, i que ara es queda sense lloc de treball o haurà de revertir la seva experiència altra vegada a l'escola privada, si troben feina. Una cosa precisament que no volien, perquè havien defensat l'escola pública.

I. *Podríem parlar d'altres qüestions en l'aplicació de la llei del CEPEPC. Per exemple, la relació entre el nombre de nens i mestre, per classe.*

D. La classe ideal és la de vint-i-cinc nens per classe. Pots atendre'ls millor, fer l'escola molt més activa. Això ho tinc molt clar. El que ha passat, però, en algunes escoles del CEPEPC és que, com que hi havia dificultats econòmiques i ja et feies a la idea que havies de passar a escola pública, tothom ha anat augmentant la quantitat de nens. I en aquests moments quasi tots ja devem tenir el nombre de nens que exigeix l'escola pública: segons les poblacions, màxim trenta-cinc. Segur, entre trenta i trenta-cinc. I això evidentment té conseqüències pedagògiques: de vegades, fins i tot necessites, per a algunes activitats, comptar amb alguna persona que et vingui a donar un cop de mà... Sobretot hi ha el factor afectiu, especialment amb nens de tres a cinc anys; perquè hi ha moments que el nen necessita del mestre per a ell sol, ja que fa uns aprenentatges molt específics que si el mestre en aquell moment just no l'ajuda, en una altra hora potser el nen ja no està tan disposat. I amb tants nens, el mestre és incapaç d'arribar a tots a nivell individual; encara que fa el que pot, però no el que seria ideal que fes.

C. És que a l'escola pública, els mestres més sensibilitzats ja fa molt de temps que estan lluitant per baixar el nombre de nens per aula. En alguns casos ja s'ha aconseguit. Per això diem que ja no està igual a totes les poblacions.

D. Bé, cal dir que nosaltres a «Ton i Guida» sempre, a la classe de tres anys, hem tingut vint-i-cinc nens.

C. Igual que a Badalona.

I. *Pel que dieu, sembla que amb l'aplicació de la llei, van quedant pel camí precisament aquelles qualitats vostres que la mateixa llei valorava, com ara la renovació pedagògica i la catalanització. Llavors, ¿què aportaran les escoles del CEPEPC a la xarxa pública, si es perden tantes coses pel camí?*

D. Nosaltres continuem essent les mateixes persones, els mateixos equips amb els mateixos projectes. I volem continuar lluitant dintre de l'escola

pública. El més important per aconseguir-ho és treballar en equip, i això és un dels elements bàsics de les escoles del CEPEPC. Això intentarem mantenir-ho, i fer que tot allò que ens hem proposat arribi a tothom, a l'escola pública. Tenim molt clar que un cop dins l'escola pública caldrà una lluita constant junt amb tots els pares i mestres que ja ho estan fent per aconseguir una escola pública de qualitat.

M. I buscarem mil-i-una fórmules que ens podrem arribar a inventar. És clar que ara estem en un «*impasse*»... Si haguéssim pogut entrar totes les escoles alhora, les coses evidentment haurien anat molt millor. Això, i que la Generalitat ens hagi obligat a negociar escola per escola, i s'hagi negat a fer-ho col·lectivament com proposàvem, ens ha fet perdre moltes coses.

Sense especialistes

I. *Altres pèrdues: l'eliminació dels especialistes, què significa?*

C. Que en l'aspecte de projectes pedagògics l'escola haurà de fer una reestructuració; pel que fa al material, i sobretot al personal, l'escola pública es quedarà sense una gent que s'ha dedicat durant molts anys a aquestes especialitats i que podia fer una bona aportació, i més en un moment en què la Generalitat i el Ministeri s'estan gastant milions de pessetes per reciclar gent en música, plàstica, educació física... i, en canvi, aquests especialistes que tenen molta experiència i a qui no cal reciclar aniran al carrer, o bé els hauran de pagar les associacions de pares.

D. Hi ha també el problema de la biblioteca escolar, que és molt important, i a l'escola «*Ton i Guida*», com a altres escoles, hem valorat molt. Podem dir que una escola sense biblioteca és una escola coixa, perquè... els nens han de llegir. I per llegir, han de tenir llibres a l'abast. I com més millor, i com més possibilitats millor. Partint de la base que són uns nens que en l'àmbit familiar no en tenen, l'escola ho ha de suplir. El nen, ja des dels tres anys, ha de poder familiaritzar-se amb els llibres, i en el cicle superior ha de poder tenir unes hores de biblioteca i un servei de préstec. I la biblioteca, perquè funcioni, necessita una persona que s'hi dediqui, es llegeixi les novetats, que aconselli a cada nen... Amb l'aplicació d'aquesta llei, això es perd.

Problemes laborals

I. *Parlant dels problemes laborals que s'estan produint també amb el pas a la xarxa pública... ¿Com queda el tema de les oposicions, per exemple?*

M. La Disposició Transitòria Desena de la Llei de la Funció pública de l'Administració de la Generalitat diu: L'ordenació legal de la funció pública de la Generalitat preveurà les condicions específiques per tal que els professors afectats per la Llei d'Integració puguin accedir a la funció pública docent de la Generalitat. Amb aquesta finalitat disposaran del termini de 5 anys. El que passa és que encara no estan ni regulades, no sabem...

D. Es parla de cinc anys, però no es diu quantes convocatòries...

M. Ni el tipus de proves... Sobre això, també hem demanat aclariments, suposem que ben aviat sabrem quelcom més concret. Pel que fa a problemes laborals, hi ha gent que es queda al carrer: de les divuit escoles que ara són a punt de signar conveni, dotze de les quals fan cessió dels edificis, és a dir, que no costen res a la Generalitat, poden quedar al carrer unes quaranta persones, entre administratius, parvulistes i especialistes. I les indemnitzacions van a càrrec de l'escola, fins i tot havent fet donació de l'edifici i patrimoni, quan la llei diu que es donarà a les escoles per poder fer l'adaptació de personal, cinc anys, amb crèdits addicionals... I això no s'ha respectat en cap moment. D'altra banda, la gent que es queda perd totes les antiguitats; el cas més greu són les jubilacions: es passa a la MUFACE, i la gent es queda amb una jubilació petitíssima, sobretot la gent més gran. La llei de la funció pública de Madrid diu que els funcionaris de nou ingrès de les comunitats autònomes els serà aplicable el règim general de la Seguretat Social; nosaltres ho hem dit a la Conselleria, i ens diuen que desplegar aquesta llei és molt difícil, que això no es pot lligar en un conveni, i que res.

I. *I què hi diuen els mestres?*

M. Què és un problema que hem de resoldre. No ens podem quedar amb aquesta inseguretat. Farem tot el que calgui per assegurar això malgrat se'n posi dificultats per concretar-ho en els convenis.

D. No hi estem en absolut d'acord, però no tenim més solució...

M. I és greu, perquè per cobrar el 85 % de l'haver regulador quan et jubiles, has de tenir com a mínim 40 anys de servei com a funcionari. Amb menys de 30 anys de servei la jubilació no arriba al 50 % de l'haver regulador.

I. *Si baguéssiu de fer un balanç global de tot plegat, ¿què hi diríeu?*

M. L'escola s'haurà de replantejar, de fet, el projecte pedagògic que tenia i pel qual precisament està en la llista d'integració a la xarxa pública, ja que teòricament se li reconeix el valor d'aquest projecte. I ara, quan és l'hora de passar a pública, se li obliga a canviar-lo. Això és una contradicció molt gran. Respecte a allò que l'escola vol oferir a la societat catalana, és tot un treball que s'ha estat fent a costa de drets laborals dels treballadors de la mateixa escola, de les quotes dels pares, a costa de molts esforços, per revertir després a l'escola pública; i ara resulta que ens haurem de quedar curts, perquè s'ha quedat a mig camí. Això, moralment...

C. En el cas del mestre, per exemple: hi ha hagut un equip que ha estat treballant, ha ofert uns serveis al nen, perquè creia que eren imprescindibles, i això ho ha estat oferint com a professional, durant uns anys... Sempre dient que volies oferir-ho a tothom, perquè la població que més ho necessitava pogués accedir a les nostres escoles... I ho has ofert fins ara a nens que ho podien pagar. Ara que et vindran nens que no ho poden pagar, ara no els ho podràs oferir, això. Una mica se t'està tornant en contra, tot aquest treball. I com a pare et passa una mica el mateix: has pagat unes quotes per fer possible aquesta escola, i ara, quan el veï de sota casa que no sabia ni que això podia existir en una escola també pot portar-hi

el seu nen, ara que hi anirà amb el teu com tu volies, resulta que aquelles coses que teníeu deixen de tenir-les, tant el teu fill com el del veí. I ja tornes a estar a la roda de l'escola que ofereix el mínim a la població que no té recursos econòmics, i si vols una altra cosa te l'has de pagar de la butxaca. Això provoca una desmoralització, i un sentir-te enganyat i estafat. I no parlem de la gent gran que ha fet les escoles i renunciat a moltes coses i que ara, ni a nivell laboral, no els ho reconeixen.

Al final, l'esperança

D. Però, si arribem a fer aquest pas, potser quan l'hàgim superat podrem dedicar molt més de temps al projecte pedagògic, mentre que ara ens veiem obligats a desviar els esforços a altres objectius. I això és el que en definitiva volem. I en passar a la pública —tot i perdre moltes coses— tindrem una injecció d'optimisme per continuar lluitant perquè, de mica en mica, canviï l'escola pública. Jo no vull ser massa pessimista.

M. A l'escola pública, sabem que hi trobarem companys decidits a fer una realitat els mateixos objectius. A la passada campanya per l'escola pública, les escoles del CEPEPC vam ser-hi juntament amb els mestres i pares de les altres escoles públiques, i sempre hi hem tingut molta relació.

C. Hem hagut de renunciar a moltes coses, i jo no hi estic d'acord, ni en l'aspecte pedagògic ni en els drets laborals. I hem de continuar lluitant. Perquè els pactes a què s'ha arribat han estat forçats; no ens han deixat altra alternativa.

I. I, ¿per què aquesta resistència de la Conselleria a donar una sortida favorable als vostres plantejaments?

M. Jo crec que a la Conselleria no s'han plantejat a fons, políticament, com millorar l'escola pública catalana. Nosaltres mai no hem dit que s'hagués de fer ràpidament, en un any, tot. Però sí que els demanàvem un plantejament seriós, planificat. I això no s'ha fet.

D. També hi ha potser una por que si algunes escoles, com les del CEPEPC, aconseguixen determinades coses, tot seguit ho reivindicaran la resta d'escoles públiques; una cosa que ja ni haurien de demanar, perquè per justícia els toca.

C. Per mi, aquesta és la clau de la situació.

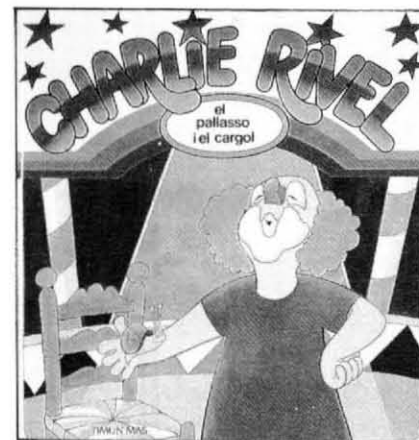
*Opinions recollides per
Humbert Roma*

CHARLIE RIVEL

NOVA
Col·lecció infantil
per aquest **NADAL**



Mitjançant l'escriptura manuscrita introdueix el nen amb les seves primeres lectures en el món del circ, de la mà d'un dels més famosos pallassos de tots els temps.



32 pàgines
format 24 x 26 cms.
cartoné plastificat



Editorial

Castillejos, 294

TIMUN MAS, S.A.

08025 Barcelona

in-29



PREMI
BARCANOVA
A la
Renovació Pedagògica

Editorial Barcanova, S.A. convoca el Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica, amb el propòsit d'estimular la redacció de treballs que contribueixin a la renovació pedagògica. L'esmentat premi s'emmarca dins la política general de l'Editorial, orientada a facilitar al món de la pedagogia i l'educació unes eines eficaces de treball i de reflexió que serveixin a la necessària modernització dels mètodes educatius. El premi, expressió d'una decidida voluntat de servei a la comunitat, vol ser una ajuda positiva als estudiosos de l'àmbit educacional català.

Bases del premi

1. Editorial Barcanova, S.A. convoca el Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica, destinat a premiar el millor treball teòric, històric, d'assaig o una experiència educativa, sota la perspectiva de la renovació pedagògica.

2. Els treballs concursants han de ser originals, escrits en llengua catalana, i d'una extensió no inferior a 100 ni superior a 250 pàgines (DIN A-4) mecanografiades a doble espai.

3. L'import del premi serà de 250.000 pessetes, que es lliuraran en concepte d'avançament de drets d'autor (que són el 10 % del preu de venda). L'autor conservarà la propietat intel·lectual del treball premiat, tot i que la concessió del premi comporta la cessió dels drets de publicació de l'obra premiada a Editorial Barcanova, S.A., sense limitacions de llengua, temps o àmbit geogràfic.

4. Els originals hauran d'anar acompanyats d'una sol·licitud de participació en el premi, en la qual constin el nom, els cognoms i l'adreça de l'autor o autors. També podrà emprar-se un pseudònim, adjuntant un sobre tancat amb les dades sol·licitades, el qual serà obert pel jurat si l'obra resulta premiada.

5. Les obres concursants hauran de presentar-se per duplicat a Editorial Barcanova, S.A. (Plaça Lesseps, 33, entresol, 08023 Barcelona), en un sobre tancat amb la indicació «Per al Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica».

6. El termini de presentació de les obres concursants finalitzarà el dia 10 d'abril de 1986.

7. El veredict i l'acte de lliurament del premi es realitzaran dins els seixanta dies següents a partir de la data de termini de presentació de treballs. Oportunament es faran públics la data i el lloc concrets.

8. L'obra premiada serà publicada a la col·lecció Barcanova-Educació. Editorial Barcanova, S.A. es reserva una opció de sis mesos per a l'edició de la resta de les obres presentades.

9. El jurat estarà constituït per cinc persones de reconeguda solvència en l'àmbit cultural i educatiu, les quals estaran assistides per un secretari designat per l'Editorial, amb veu i sense vot.

10. El jurat, si ho considera oportú, podrà declarar desert el premi. Així mateix, el jurat podrà recomanar la publicació de les obres no premiades i que, al seu criteri, mereixin ésser editades.

11. Els concursants accepten les presents bases pel sol fet de concursar.

12. La resolució de qualsevol incident no previst en les bases o de qualsevol interpretació d'aquestes resta a la discreció del jurat, les decisions del qual seran inapel·lables.

Barcelona, 1 de novembre de 1985.

*"La renovació pedagògica
en marxa"*

infant i salut

TEMPS ERA TEMPS...

MÉS SOBRE DIDES I BOLQUERS

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

El mes de juliol proppassat aquestes planes aplegaven la frapant descripció de com vivien els infants enfaixats, realitzada per l'excepcional i mordaç ploma de Rousseau. Insistia jo, llavors, que aquests testimonis han de servir-nos per a desfer les imatges massa idíl·liques de com vivia la infància en el passat. Ensem poden ajudar-nos a comprendre com algunes pràctiques negatives actuals són pervivència de costums molt arrelats en el nostre bagatge cultural, ni que sigui inconscientment, a despit de les modernes recomanacions educatives o pediàtriques.

En aquell text Rousseau s'esgarriava de l'autèntica tortura que per als nadons era restar lligats des del coll fins als peus absolutament immòbils, tal com apareixia la pobra criatura del gravat que il·lustrava l'escrit. No podia moure ni mans ni peus i era impossible qualsevol moviment corporal. Hom creia que això ajudava a formar millor el seu cos. De poc serviren les denúncies de Rousseau com de poc havien servit les observacions de l'anglès Locke un segle abans (1). Les mares continuaven enfaixant en més o menys extensió els infants fins ben entrat el nostre segle. La qüestió radicava a no permetre que el nadó adoptés la posició fetal, com és habitual en els primers mesos de vida. Per millor aconseguir-ho en alguns llocs s'embolcallava els infants amb una fusta plana per assegurar que romandrien ben estirats i rígids.



Els infants tan estretament enfaixats i immobilitzats eren víctimes de polls i puces, prou abundants fins a les més nobles cases. No diguem la coïssor i les erupcions de la pell que per manca d'higiene eren el pa de cada dia. Pels volts del mes de vida als nadons se'ls deixava amb els braços deslligats, però la resta del cos continuava immobilitzat fins als nou mesos o l'any.

Darrera aquests infants als quals no es deixava adoptar la seva natural posició fetal hi ha tota una concepció educativa. Aquesta parteix de la idea que l'infant és un adult imperfecte, el qual calia adreçar en tot allò que l'apartés o desviés de l'home o dona que havia de ser. L'educació consistia, justament, a *corregir* tot allò en què el nen era nen. L'educació consistia (i consisteix encara massa sovint) a treure els infants de la seva vida per ensenyar-los a viure. El gran mèrit de Rousseau fou, tal com apunta Claparède, fer adonar-nos que «la infància com a tal té un valor, una significació biològica».

Pel que fa a l'alimentació, el costum més corrent era prolongar la lactància fins a l'aparició de les primeres dents i en molts casos durant els dos primers anys de l'infant, en part pel convenciment de l'alt poder nutritiu de la llet humana i, en part, perquè els aliments eren un bé escàs. També es considerava que la primera llet de les mares, el calostre, era difícilment assimilable pel nadó. En alguns llocs era creença estesa que era beneficiós per a la lactància extirpar la membrana de la llengua. Les famílies senzilles que no podien recórrer al cirurgià els hi arrencaven d'una pessigada tal com testimonien Montaigne i Fénelon. Si la mare no tenia llet, o per comoditat, es recorria a la dida. No cal dir que l'elecció de la dida, per aquelles famílies que podien pagar-la, era una tasca important. Ja el medieval «Código de las Siete Partidas» assenyalava les condicions físiques que havien de tenir les dides i en un altre codi castellà, el «Fuero de Cuenca», hom estableix penes per a les dides de «mala llet». En molts llocs es creia que amb la llet es transmetia la forma de ser; calia, doncs, que la dida fos de bon caràcter. En aquestes mateixes planes ha aparegut notícia de laboratoris dedicats a analitzar la llet de les possibles dides, allà pels anys trenta del nostre segle (2).

Ja des de la Grècia clàssica tenim referència de les dides. Plató se n'ocupa a les planes de la *República* i Aristòtil a la *Política* (3). Ambdós coincideixen a queixar-se dels contes de por i de fantasmes que les dides acostumen a explicar als nens, relats ben poc adequats per a la seva educació. Altres vegades apareix l'estimació de la dida pel seu alletat, com a *Coefas* d'Esquil. Entre els grecs i els romans ser dida era ofici d'esclau.

Les dides, mares mercenàries, com les qualificà Rousseau, eren fruit de la secular penúria de les classes populars. Vendre la pròpia llet, ser dida en una casa benestant era per a les dones que ho aconseguien una sortida de la situació prou difícil en què vivia el proletariat industrial. Aquest és el profund significat del «si vols tenir bona vida, posa't a dida». També altres dites ens mostren la realitat de la dida: «... malventurat qui ha de criar per altri.» Vendre's la pròpia llet era moltes vegades abocar el propi fill a la desnutrició o a la mort. Els pocs diners que hom rebia a canvi de la llet podien ajudar a apaivagar les dures condicions de vida de les dones obres que a les fàbriques, amb jornades de dotze hores, cobraven poc més de la meitat dels homes, per no esmentar les que treballaven a preu fet a casa i que periòdicament no tenien feina (4). El nombre i la gravetat de la desnutrició dels infants, l'alt índex de mortalitat entre els fills de les mares que es venien la llet fou tal que el 1885 naixia «La Gota de Llet», institució que proporcionava lactància artificial, i que fou creada pel metge Francesc Vidal i Solares, un dels impulsors de la pediatria al nostre país. La dimensió del problema arribà a tal proporció que, ja al nostre segle, el mateix ajuntament de Barcelona instal·là la lactància artificial gratuïta.

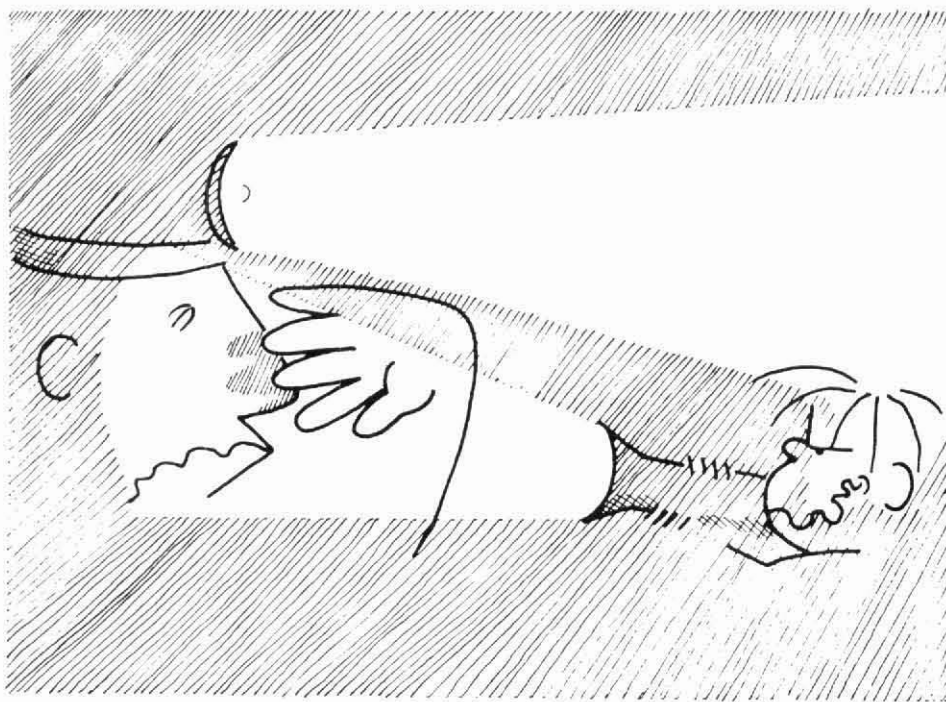
J. G-A.

(1) LOCKE, J., *Pensaments sobre l'educació*. I, 11.

(2) Cf. «Infància», núm. 16, gener-febrer 1984, p. 28 i 29.

(3) *República*, II, *Política*, VII, 15.

(4) Sobre la situació de vida dels obrers catalans, pot consultar-se BALCELLS, Albert: *Trabajo industrial y organización obrera (1900-1905)*, Barcelona: Laia, 1974.



Extret de: FRANCESCO TONUCCI. *Infants hi veix*.
Barcelona. Barcanova, 1985.

ELS SANITARIS NO APROFITEN LES SEVES POSSIBILITATS EDUCATIVES

FRANCESCO TONUCCI

«**SALUD**». *La família postindustrial sembla considerar-se ella mateixa poc suficient, respecte a la salut dels seus fills. Aquesta pèrdua de responsabilitat familiar, és un avenç o un retrocés?*

Francesco Tonucci. Els pares d'avui no tenen confiança en el que poden fer pel benestar i el desenvolupament dels seus fills. Aquesta responsabilitat, assumida amb naturalitat pels nostres avis, l'hem passada als metges. Fins fa unes dècades els pares tenien respostes disponibles encertades o menys, enfront dels problemes de la salut dels infants; tanmateix, actualment els pares joves desautoritzen aquests remeis o aquesta «actitud» dels grans, potser a causa del conflicte generacional o dels efectes de la divulgació científica: se cedeix el control del desenvolupament dels infants al metge o a altres professionals. Això em sembla pernicios.

«**S.**» *Aquest és un factor de deshumanització de la salut.*

F.T. El cas és que aquests pares joves no compten amb una alternativa capaç d'evitar la deshumanització, també, de la relació dels seus fills, i seva, amb la salut. Ningú no es dedica a capacitar les persones en aquest sentit, i l'aspecte pitjor és que això facilita la feina a les cases comercials, la publicitat de les quals sembla tenir «vocació» educativa. En una farmàcia no es pot comprar claus ni corbates, però sí joguines o sabates per a nens.

«**S.**» *En aquest sentit, els sanitaris tenen una responsabilitat.*

F.T. Ells poden educar els pares, en lloc de substituir-los en el seu paper. El control del desenvolupament dels infants ha de correspondre als pares, amb l'ineestimable ajut dels metges, contràriament al que succeix avui. En moltes ocasions els pares es queden fora de la consulta, només participen mecànicament.

La relació entre els pares, els sanitaris i els nens, desafortunadament, no s'està utilitzant com una estructura educativa, com una bona oportunitat per a aprendre sobre un mateix.

«**S.**» *Aquesta mancança, ¿es pot compensar des de l'escola?*

F.T. Es pot, d'alguna manera, però no es fa. Els coneixements que es transmeten respecte a la salut són escolàstics, mecànics, gens adaptats al nen, que es limita a repetir-los sense poder utilitzar-los. Passa com amb la matemàtica; tots la coneixem, però poca l'apliquem en l'administració quotidiana dels nostres interessos i despeses.

«S.» És necessària una metodologia específica per al contingut de la salut?

F.T. En realitat a l'escola es necessita una metodologia específica per a tot i per a res. És una cosa que els mestres han d'investigar. Però primer cal que es produeixi un canvi de concepció.

Una mestra amiga meva em va ensenyar fa poc un dibuix infantil sobre el sistema sanguini. Era el contorn d'un home retintat amb vermell i expressava la idea d'una manera molt més científica, a efectes educatius, que la que aporta un atlas mèdic, útil només per al cirurgià. Aquell nen havia observat que una ferida superficial produeix sang, i va concloure que el cos està impregnat d'ella; no té sentit explicar-li encara la complexitat del sistema de transport de la sang.

Tinc la impressió que la introducció de coneixements sobre la salut ha d'anar precedida d'una reflexió dels nens sobre la percepció d'ells mateixos. Se'ls ha d'invitar a investigar entorn de la seva experiència vital, sobre allò que els ha fet «passar-ho malament» i sobre els hàbits de salut i de consum i de les seves conseqüències.

«S.» ¿De quina forma hauria d'integrar-se l'educació per a la salut a l'escola?

F.T. No es tracta tant de transmetre un cúmul de coneixements, com de construir un procés educatiu correcte, que doni una resposta adequada i progressiva als interrogants dels nens. Per això, sí que tinc clar que l'educació per a la salut a l'escola no és cosa de metges, sinó de mestres que comptin amb una formació específica i amb l'assessoria tècnica d'aquells. Dic «donar respostes» i no «donar propostes». Em sembla preferible que siguin els nens mateixos els directors del procés, desenvolupat mentre ells maduren com a persones. Això no vol dir que calgui «esperar», sinó que cal «promoure» de forma no impositiva ni dirigista. Tot el que hagi de passar en l'«escola dels nens» ha d'haver passat abans per l'«escola dels mestres». Com en el cas de la formació de la salut no ha estat així, es requereix un esforç més gran per part dels ensenyants. Val la pena, al meu parer, perquè aquests continguts són obligats en una escola que treballi integralment, que pretengui el desenvolupament del nen com a persona.

«S.» ¿Quina és la seva opinió sobre els «llibres de text» d'educació per a la salut?

F.T. La utilització de qualsevol llibre de text, al meu parer, és el contrari del que ha de fer-se en una escola que construeixi, perquè aquells són pretesos compendis de preteses veritats objectives i universals. El plantejament i la solució de problemes que serveixin realment al procés educatiu de cada nen, només el pot fer un mestre de carn i ossos i amb molt de treball i il·lusió professional.

De totes maneres, mentre l'escola sigui més «transmissora» que «constructiva», potser no queda més remei que recórrer a un llibre de text.

Extret de: «SALUD» n.º 10. Junta de Andalusia.



Extret de: Francesco TONUCCI. *Infant s'hi neix*.
Barcelona. Barcanova, 1985.

COM I PER QUÈ FER SERVIR TEMPERA DECANIN

En les primeres etapes escolars el nen fa servir de forma impulsiva i espontània les pintures.

Amb aquest fullet explicatiu sobre les característiques i tècniques d'aplicació de la TEMPERA DECANIN, volem ajudar-lo a completar aquesta fase escolar dels seus alumnes.

Ompli el cupó adjunt i trameï'l a COLORES FINOS ROSAL, S.A. C/ Sant Gervasi de Cassoles, 75 08022 Barcelona. Rebrà el fullet tot seguit per correu.



FULLET TEMPERA DECANIN

Nom. _____ Cognoms. _____

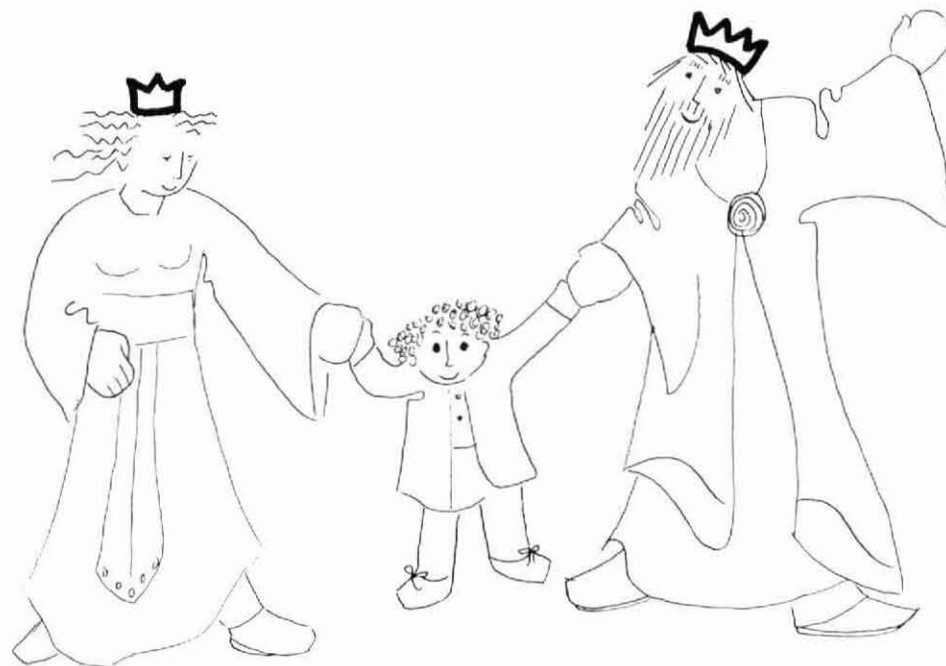
Adreça. _____ Telèfon. _____

D.P. i Localitat _____ Comarca _____



Fabricant i distribuïdor de: CERES DACS,
PINTURA A DIT ROSAL, TEMPERA DECANIN i PINTURA CREATIVA GATS.

racó del conte



EL REI I LA REINA QUE NO TENIEN FILLS

Per tancar aquest cicle de sis contes reials, m'ha semblat bé fer-ho amb aquest, d'autor contemporani i francès, de protagonistes també reials (rei i reina en aquest cas) als quals només els faltaria tenir fills per aconseguir la felicitat total. Però no hi valen diners ni poders sinó ser tenaç en la dificultat i en el combat, ser pacient i generós i tenir l'orella fina.

Cal remarcar que les qualitats que s'exigeixen a aquests reis per tal de demostrar que són capaços de tenir allò que tant anhelaven no formen part de les que tradicionalment s'han exigint als reis dels contes populars. En això podem veure clarament que es tracta d'un conte fet als nostres dies, fruit de la nostra època i que respon bastant bé a una escala de valors força generalitzada o que almenys l'autora voldria que fos generalitzada.

ROSER ROS

EL REI I LA REINA QUE NO TENIEN FILLS

CHANTAL DE MAROLLES

Una vegada hi havia un rei i una reina que no tenien fills. Això havia fet plorar tant a la reina que ja no li quedaven llàgrimes. El rei no plorava, no, però només feia que donar voltes al jardí.

Un dia, un patge li va explicar que en un lloc del seu reialme hi havia una casa tota plena d'infants.

—No diguis bajanades, home —li va contestar el rei— Tots els infants viuen amb els seus pares. — Es veu ben bé que aquell rei no sabia res dels nens. Però el patge va insistir:
—I si hi anéssiu?

El rei ho digué a la reina i tots dos van decidir d'anar-hi. Tal fou dit, tal fou fet. Muntaren dos cavalls blancs i galopa que galoparàs, van arribar fins al lloc del seu reialme on hi havia la casa plena d'infants.

Un cop allà, van trobar un home que en veure'ls, els demanà:

—Què veniu a fer aquí?

El rei li va dir:

—Volem veure els infants!

L'home contestà:

—Darrera d'aquesta muralla n'està ple. Però per entrar heu d'obrir aquesta porta. I per obrir aquesta porta necessiteu la clau. Si vertaderament teniu ganes d'entrar l'haureu d'anar a buscar entremig d'aquests esbarzers.

El rei, sense dubtar ni un moment, es ficà entremig dels esbarzers i no en va sortir fins que va trobar la clau. S'havia espellifat tota la capa: però això no tenia cap importància. També s'havia omplert d'esgarrinxades cames i braços: però això tampoc no tenia cap importància.

Entraren al recinte tancat, quan una mala serp d'aquelles que tenen set caps i una vida a cada cap, els barrà el pas amb uns xiulets esfereïdors.

L'home de la porta els digué, impassible:

—Sabeu combatre?

El rei, decidit, tallà cada un dels set caps de la mala serpota i amb cada un d'ells li llevava una vida.

Camina que caminaràs van arribar davant d'una reixa. Una cadena plena de nusos els barrava el pas.

L'home de la porta els digué:

—Teniu paciència?

Tan bon punt sentí això, la reina es posà llestament a desfer els nusos, del primer al darrer, fins que va poder obrir. Darrera la reixa i al bell mig del camí hi havia una vella asseguda amb la mà estesa.

L'home de la porta els digué:

—Sou generosos?

Per tota resposta, la reina oferí unes quantes monedes d'or a la velleta, que ella va refusar enèrgicament.

L'home de la porta els digué:

—Au, fora! Bé veig prou bé que no en sou de generosos si ni tan sols sabeu què vol dir donar.

Llavors la reina, avergonyida, baixà del cavall i apropant-se a la velleta la va ben abrigar amb la bufanda que li queia esquena avall.

L'home de la porta va sospirar, alleujat, i els va dir:

—Ara sí que podeu entrar a la casa. Però... sabeu escoltar?

El rei i la reina ja ni el sentiren perquè tots dos havia arrencat a córrer cap a la casa plena d'infants els quals, cridant, cantant, barallant-se, discutint-se, plorant, feien un soroll de mil dimonis.

El rei i la reina paraven l'orella per millor sentir què volia cadascun d'ells:

—Vull beure llet!

—Vull un ós per jugar!

—Em vull rentar!

—Vull jugar a pilota!

—Vull un germà petit!

—Vull una germana gran!

—Vull algú que m'estimi!

En sentir això últim, el rei i la reina es miraven i digueren:

—Qui ha parlat? Un nen? Una nena? Sigui qui sigui, sigui com sigui ens l'enduem a casa!

Un cop a casa, la reina va fer obrir totes les finestres del palau per tal de poder veure millor aquell infant.

Aquell dia el sol va poder veure com un rei i una reina jugaven i reien sense parar amb un infant. I s'ho va passar tan bé mirant tot allò que aquell dia es va retirar més tard que mai.

Ch. M.



JO TAMBÉ VULL ANAR A L'ESCOLA

per Astrid Lindgren

En Pere decideix portar la seva germaneta Elena a visitar l'escola. La nena es queda meravellada per la gran quantitat de coses que en Pere pot fer allí.

Amb bellíssimes il·lustracions d'Ilon Wikland.

«Les quatre estacions de TINA TON» per Pia Vilarrubias

«POSTERS» DESPLEGABLES

En aquests quatre «posters», útils per a l'escola i la casa, el nen pot observar les transformacions que se succeeixen al seu entorn natural i comprendre, mitjançant l'observació, els canvis de la Naturalesa.



Titols de la col·lecció:

Fa bo
Fa calor
Plou
Cau neu

Per a nens de 3 a 8 anys.

Mides: 153x25 cm.



EDITORIAL JOVENTUT
Provença, 101 - 08029 Barcelona
Tels. 239 20 00 - 321 75 50

informacions

NOTA:

Per un error en la mecànica de confecció, el número 26 d'«Infància» ha aparegut amb proves tipogràfiques sense correcció. Un dels errors canvia el sentit del text: pàgina 29, primer paràgraf, línia quarta, després del punt on diu «Cuadros del gobierno no revolucionario» ha de dir «Cuadros del gobierno revolucionario».

Ara que tinc VINT ANYS...

Ep! mestre

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT
OCTUBRE 1985 Núm. 12



Amb un magnífic pastís i una arrencada sense comentaris l'«Ep! mestre» ens recorda que **Rosa Sensat** ha fet 20 anys i ens fa un toc d'alerta. 20 anys! Des d'«Infància» voldríem també celebrar aquest aniversari. Records i projectes se'ns creuen i cavalquen en el pensament, fites importants, moments durs, situacions i relacions entranyables... estem segurs que aquests vint anys de Rosa Sensat el que no han fet és sembrar indiferència.

La iniciativa d'aquells set mestres, M. Antònia Canals, M. Teresa Codina, Jordi Cots, Pere Darder, Enric Lluch, Marta Mata i Anna M. Roig, de reemprar la marxa de la renovació pedagògica en el país, avui podem valorar que fou encertada.

Els Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya formen una federació

CONVOCATÒRIA DE LES II JORNADES PEDAGÒGIQUES A LLEIDA (28 febrer-1 de març 1986)

Els dies 4 i 5 d'octubre de 1985, els representants delegats dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya vam celebrar una trobada a Saifores —Baix Penedès— que s'emmarca dins les reunions periòdiques que la Coordinadora de Moviments manté per tal de debatre els punts que afecten llur treball en l'àmbit de la Comunitat Autònoma.

Aquesta vegada, però, els temes de l'ordre del dia van ser especials a causa de la seva importància. Un dels punts debatuts fou l'elaboració dels Estatuts que regiran la Federació Catalana de M.R.P., projecte que pretén vehicular la unitat d'acció dels Moviments a partir d'una definició de funcions i d'actuacions que els són comunes. L'abast de la Federació esdevindrà un punt culminant en el terreny educatiu perquè aquesta es constituirà com a organisme representatiu dels nombrosos grups de renovació, tant davant l'Administració com davant el magisteri català, en els temes que afecten la formació permanent del professorat i la recerca educativa en el marc de l'ensenyament públic de Catalunya.

Les discussions se centraren bàsicament en la definició col·lectiva dels Moviments que integraran la Federació i, sobretot, en els àmbits de la seva actuació i en els mitjans que podrà usar per a la defensa d'un ensenyament públic català i de qualitat, aspectes aquests, que subratllen la línia de tots els Moviments existents a Catalunya.

En aquest terreny, els representants unànimement manifestaren llur voluntat de ser interlocutors vàlids en els Organismes que la Llei Orgànica del Dret a l'Educació preveu en l'àmbit de Comunitat i en el d'Estat i van expressar també el seu temor que els projectes de Consells Escolars que prepara el Govern de la Generalitat siguin aprovats pel Parlament sense contemplar aquesta voluntat participativa dels M.R.P. a través de la seva Federació.

Un segon punt del dia fou el que fa referència a la preparació de les Segones Jornades Pedagògiques que se celebraran a Lleida, durant el mes de febrer de l'any vinent.

Aquestes Jornades serviran per a l'aprovació definitiva dels Estatuts de la Federació, d'una banda, i, de l'altra, per a la discussió en ponències del «Document d'Escola Pública» partint dels documents base següents:

- Conclusions de les Jornades d'Escola Rural de la Seu d'Urgell
- Ponència del Casal del Mestre de Granollers
- Document de l'Escola Pública de l'Associació de Mestres Rosa Sensat
- Esmenes de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat a l'anterior document.

Un cop aprovat el «Document» en sessió plenària, aquest esdevindrà el corpus ideològic i d'actuació dels diversos Moviments de Renovació, i de base d'actuació per al millorament de l'educació pública de Catalunya.

Coordinadora dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.



19 d'octubre 1985. LLEIDA

El proppassat 19 d'octubre un nodrit grup de mestres lectors d'**Infància**, visitarem Escoles Bressol i Parvularis de Lleida.

Una visita d'estudi que, com en altres ocasions, ha desvetllat interès entre els mestres dels petits. Voldríem des d'aquestes planes valorar el treball que en les escoles es fa i agrair en nom de tots l'excel·lent acollida que se'ns va donar.

VIIè Premi D'Educació «Josep Pallach»

Ha estat atorgat a l'obra de Josep M. Puig i Jaume Trilla *Pedagogia de l'Oci* i es publica a la Col·lecció «Monografies d'Educació» de l'editorial CEAC. Barcelona.

«V Congreso de Escuelas Infantiles»

MÚRCIA 12, 13, 14 DESEMBRE 1985

El congrés es desenvoluparà a l'entorn de quatre apartats:

- Model d'escola en l'etapa 0-6
- Actuació de l'Administració
- Incorporació dels centres privats al sector públic
- Titulació i model de reciclatge.

Al Congrés es poden presentar comunicacions de forma individual i col·lectiva que seran distribuïdes dintre del marc general que s'estableix en les ponències.

Per a més informació podeu adreçar-vos a
V Congreso de Escuelas Infantiles. C/ Rico de la Parrocha, s/n. 30009 - MÚRCIA - Tel. 968/23 03 90

Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya. C/ Sant Antoni, 23-27. PREMIÀ DE MAR. Barcelona - Tel. 93/751 76 03

Sis dibuixants a les portades del 1985

Durant aquest any 1985 les portades d'Infància han reproduït sis gravats de dibuixants catalans de principi de segle. Amb visió retrospectiva hem volgut conèixer, d'una banda, com es veia l'infant a principis de segle: jugant, entremaliat, gaudint de la natura, dansant... situacions reals, activitats viscudes o fantàstiques, i, d'altra banda, el traç, l'estil i la visió d'uns artistes tan significatius com: D'Ivori, Obiols, Lola Anglada, Torné Esquiús, Apel·les Mestres i Junceda, la vàlua dels quals ens ha permès enguany de gaudir de la seva qualitat amb un rerafons històric important, en la mesura que tots ells tingueren una forta influència en el món gràfic de l'època.

ÍNDEX GENERAL 1985

1. — SECCIONS DE LA REVISTA

2. — TEMES

3. — AUTORS

SECCIONS DE LA REVISTA

Editorial

- Qualitat a l'Escola Pública núm. 22 p. 1
- Un clam en defensa de la qualitat de l'Escola Pública núm. 23 p. 1
- No és això núm. 24 p. 1
- Relitat i Utopia núm. 25 p. 1
- Començament de curs núm. 26 p. 1
- Desatenció núm. 27 p. 1

Plana oberta

- ROS, Roser. — Brussel·les. Escola Decroly núm. 22 p. 2-3
- OLIVERAS, Anna. RIUS, Dolors. — No patiu sí el vostre fill encara no llegeix núm. 22 p. 3
- COMISSIÓ D'ESCOLES BRESSOL DE LA U.S.T.E.C. — El català a l'escola bressol núm. 22 p. 4-5
- MALAGUZZI, Loris. — «BAMBINI 85» Un nou projecte per a una vella lluita núm. 23 p. 2-3
- «LA GENERACIÓ DE LA DEMOCRÀCIA». — La llavor de la democràcia núm. 23 p. 4
- CAPARRÓS, Joana. — Psicomotricitat-Globalitat núm. 23 p. 4
- PÉREZ I PEIDRÓ, Rosa M. — Jornades de Preescolar a Màlaga núm. 23 p. 5
- GODÀS I VILA, Frederic. — Per què i com cantem núm. 24 p. 2-3

- UNA GUARDERIA DE GIRONA. — La desconcertant acció de l'Administració núm. 24 p. 4
- VIVES, Núria. — L'escola també va a la rua núm. 24 p. 4
- BASSOLAS, Glòria. — Consum no, gràcies! núm. 24 p. 5
- SECRETARIAT D'ESCOLES BRESSOL DE LA U.S.T.E.C. — La Generalitat de Catalunya patrocina cursos elitistes per a educadors de l'Escola Bressol núm. 24 p. 5
- CANALS, Dolors. — 0-6 a Nova York núm. 25 p. 2-3
- SECRETARIAT D'ESCOLES BRESSOL DE LA U.S.T.E.C. — III Congrés nacional de la U.S.T.E.C. núm. 25 p. 4
- MAS, Concepció. — Un negoci rendible núm. 25 p. 4
- ESQUIUS, Pilar. — La relació amb els pares núm. 25 p. 4-5
- VENDRELL I ARAGONESES, Anna. — Quan un nen comença a anar a l'Escola Bressol núm. 26 p. 2-3
- ESPINÀS, Josep M. — Glossa a un «era» d'Aranguren núm. 26 p. 3
- COLS, Carme. — L'indi, el cavall i la mosca núm. 26 p. 4
- SOLER, M.A./FEU, T./MORALES, C. — Escola Decroly. Brussel·les núm. 26 p. 4-5
- MESTRES PARVULARI C.P. LLIBERTAT. — Tot començant en català núm. 27 p. 2-5
- MESTRES DE LA LLAR D'INFANTS. — A vosaltres que heu visitat les escoles bressol i els parvularis de les Terres de Ponent núm. 27 p. 2

Educar de 0 a 6 anys

- KAMII, Constance. — Què aprenen els nens amb la manipulació dels objectes núm. 22 p. 6-10
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Fröbel. Creador de la moderna educació de pàrvuls núm. 22 p. 12-13
- ESPRIU, Salvador. — El mestatge del poeta núm. 23 p. 6-7
- FERRER, Angeleta. — El camí d'anar a l'escola cada dia és diferent núm. 23 p. 8-12
- BENEJAM, Pilar. — La dignificació del mestre passa per integrar-lo a la Universitat núm. 24 p. 6-9
- ARANGUREN, José Luis. — Tecnologia, jocs i imaginació núm. 25 p. 7-9
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Maria Montessori: de quan el parvulari va deixar de ser preescolar núm. 26 p. 10



• MONTESSORI, Maria. — La descoberta de l'infant	núm. 26 p. 10
• MASCARÓ, Jaume. — Conducta i comunicació no verbal	núm. 26 p. 6-9
• MATA, Marta. — El treball manual i el treball intel·lectual a l'escola	núm. 27 p. 6-9
Escola 0-3	
• GOLDSCHMIED, Elinor. — Jocs que «embruten»: l'aigua	núm. 22 p. 14-18
• MONTOLI PERANI, Rita. — Relació pares-educadors	núm. 23 p. 13-18
• GOLDSCHMIED, Elinor. — Jocs que «embruten»: la sorra	núm. 24 p. 11-13
• JUANOLA, Roser. — L'educació visual com a proposta	núm. 25 p. 10-12
• BOADA, Rosa. — Ha mort Irène Lézine	núm. 25 p. 14-15
• EQUIP D'INTEGRACIÓ PER A LA PETITA INFÀNCIA. — Un projecte sectoritzat per a la integració dels infants amb deficiències	núm. 25 p. 16-19
• MUSATTI, Tullia. — Com veuen els nens l'escola bressol	núm. 26 p. 12-16
• BARRUFETS, Llar d'Infants. — El fracàs d'una festa	núm. 26 p. 18-21
• PERRAMON, Montserrat. — El cafè de les tres	núm. 27 p. 10-13
Escola 3-6	
• GIMENO, Xavier. — El disseny a l'escola infantil	núm. 22 p. 19-21
• FORCADA, Enriqueta. — El Parvulari a l'Escola Unitària	núm. 22 p. 22-24
• JUAN, Anna M. — THIÓ, Carme. — La vaca de cartó	núm. 22 p. 25-27
• VILAR, Mercè. — La dansa	núm. 23 p. 19-23
• ROS, Eulàlia. — De conte a conte i tiro perquè em toca	núm. 23 p. 24-26
• FERNÁNDEZ, Antonio. — El joc, matèria bàsica a Parvulari	núm. 24 p. 19-21
• ROIG, Tina. — ROS, Roser. — «El curs s'ha acabat...»	núm. 25 p. 20-22
• ESCRIVÀ, Joan. — Experiència acústica amb xiquets de 4-6 anys	núm. 25 p. 27-32
• COMES, Gabriel. — Els primers dies al Parvulari	núm. 26 p. 22-24
• «Preescolar na Casa»	núm. 26 p. 25
• FERRADAS, Lois. — PUENTE, F. Xabier. — Els contes	núm. 26 p. 25-27
• GENÉ, A.; GIMENO, X.; TREPAT, D. — N'hi ha prou amb observar i experimentar?	núm. 27 p. 14-18
• FERNÁNDEZ, Antonio. — Cadascú defensa el seu joc	núm. 27 p. 20-24

D'IVORI (JOAN VILA PUJOL) (1890-1947)

Dibuixant. La seva obra se situa primordialment en el noucentisme. Col·laborà en diverses revistes i publicacions periòdiques com «D'ací i d'allà», «Bella Terra», «Catalunya teatral», «Violet», «La Mainada».

Infant i Societat

• LURÇAT, Liliane. — Conèixer el jove telespectador	núm. 22 p. 28-31
• MUSSET, Margarida. — Viatge a un món desconegut	núm. 22 p. 32-33
• LURÇAT, Liliane. — La Televisió en la vida del nen petit	núm. 23 p. 27-32
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els Parvularis de l'Ajuntament de Barcelona	núm. 23 p. 34-35
• BASSOLAS, Glòria. — El Kibbutz	núm. 24 p. 24-29
• MIRA, Emili. — L'educació dels més menuts	núm. 24 p. 30-31
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Dides i bolquers	núm. 25 p. 34
• ROUSSEAU, J. Jacques. — Emili, o de l'educació	núm. 25 p. 35
• BOIX, Frederic. — Descobrir un dels plaers del propi cos	núm. 25 p. 36-40
• MAS, Maria. Wanki Tuktika	núm. 26 p. 28-30
• DIARI ESCOLA D'ESTIU. — Zoom d'opinions	núm. 26 p. 31-35
• CASADEVALL, D.; GONZÁLEZ, C.; GIBERT, M. — Un trajecte de renúncies no volgudes	núm. 27 p. 25-29

Infant i Salut

• COMISSIÓ DE SANITAT. CONSELL INSULAR DE MALLORCA. — Salut a les Escoles d'Infants	núm. 22 p. 34-36
• BATTESTINI, Rafael. — Integració del nen a l'entorn	núm. 22 p. 37-39
• BRAS, Josep. — Meningitis, què cal fer?	núm. 23 p. 37-38
• RIERA, Sergi. — La veu i la persona	núm. 23 p. 39-41
• CASANOVAS, Sílvia. — MORENO, Dolors. — Instrument «La boca»	núm. 24 p. 33-36
• TORRES, Santiago de. — REINA, Fèlix. — Consum d'alcohol a la infància	núm. 25 p. 41-43
• CLOTET, Antoni. — La càries dental	núm. 26 p. 36-38
• MAZET, Prof. — L'infant trist	núm. 26 p. 39-41
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Més sobre dides i bolquers	núm. 27 p. 30-31
• TONUCCI, Francesco. — Els sanitaris no aprofiten les seves possibilitats educatives	núm. 27 p. 32-33

Racó del conte

• ROS, Roser. — Presentació del conte «El reietó»	núm. 22 p. 40-41
• CONTE POPULAR. El reietó	núm. 22 p. 40-42

- ROS, Roser. — Presentació de «El rei del nas vermell» núm. 23 p. 42
- CONTE POPULAR. — El rei del nas vermell núm. 23 p. 42-43
- ROS, Roser. — Presentació de «El lleó i l'escarabat» núm. 24 p. 38
- LOBEL, Arnold. — El lleó i l'escarabat núm. 24 p. 39
- ROS, Roser. — Presentació de «El rei que volia ser feliç» núm. 25 p. 44
- CONTE POPULAR. — El rei que volia ser feliç núm. 25 p. 45
- ROS, Roser. — Presentació de «La guilla i el lleó» núm. 26 p. 42
- CONTE POPULAR. — La guilla i el lleó núm. 26 p. 43
- ROS, Roser. — Presentació de «El rei i la reina que no tenien fills» núm. 27 p. 34
- DE MEROLLES, Chantal. — El rei i la reina que no tenien fills núm. 27 p. 35

Temps era temps

- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Fröbel. Creador de la moderna educació de pàrvuls núm. 22 p. 12-13
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els parvularis de l'Ajuntament de Barcelona núm. 23 p. 34-35
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els primers anys són decisius núm. 24 p. 30
- MIRA, Emili. — L'educació dels més menuts núm. 24 p. 30-31
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Dides i bolquers núm. 25 p. 34
- ROUSSEAU, J. Jacques. — Emili, o de l'educació núm. 25 p. 35
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Maria Montessori: de quan el parvulari va deixar de ser preescolar núm. 26 p. 10
- MONTESSORI, Maria. — La descoberta de l'infant núm. 26 p. 11
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Més sobre dides i bolquers núm. 27 p. 30-31

TEMES

Actualitat educativa

- «Punts de Reflexió sobre la situació actual» Document de l'Associació de Mestres Rosa Sensat núm. 22 p. 45
- La qualitat de l'Escola Pública és feina de tots! Associació de Mestres Rosa Sensat núm. 23 p. 44-45



- Setena Trobada de Moviments de Renovació Pedagògica a Càceres núm. 24 p. 41
- Normativa sobre «Llars d'Infants» núm. 24 p. 42-43
- Premià de Mar. «Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles» març 1985 núm. 24 p. 44
- Campanya «Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat». Associació de Mestres Rosa Sensat núm. 24 p. 46
- Els Moviments de Renovació Pedagògica a Catalunya formen una federació núm. 27 p. 37

Adaptació

- COMES, Gabriel. — Els primers dies al parvulari núm. 26 p. 22-24

Administració educativa

- CASADEVALL, D. GONZÁLEZ, C.; GIBERT, M. — Un trajecte de renúncies no volgudes núm. 27 p. 25-29
- MUSET, Margarida. Entrevistada per Bru Rovira. — Viatge a un món desconegut núm. 22 p. 32-33

Arquitectura

- GIMENO, Xavier. — El disseny a l'escola infantil núm. 22 p. 19-21

Audio-visuals

- LURÇAT, Liliane. — La televisió en la vida del nen petit núm. 23 p. 27-32
- LURÇAT, Liliane. — Conèixer el jove telespectador núm. 22 p. 28-31
- LURÇAT, Liliane. — El nen televisiu núm. 26 p. 32

Autoavaluació

- ROIG, Tina. ROS, Roser. — «El curs s'ha acabat...» núm. 25 p. 20-22

Ciències

- ESCRIVÀ, Joan. — Ciència creativa al Parvulari núm. 26 p. 31

JOSEP OBIOLS I PALAU (1894-1967)

Pintor. La seva obra forma part del noucentisme classicista del qual és figura destacada. És autor del famós cartell de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, que els darrers anys ha esdevingut un símbol de la renovació de l'escola a Catalunya.

La seva activitat pictòrica és pregonna, especialment en frescos. Podem contemplar olis seus en el Museu d'Art Modern.

- ESCRIVÀ, Joan. — Experiència d'acústica amb xiquets de 4-6 anys núm. 25 p. 27-32
- FERRER, Angeleta. — El camí d'anar a l'escola cada dia és diferent núm. 23 p. 8-12
- GENÉ, A.; GIMENO, X.; TREPAT, D. — N'hi ha prou amb observar i experimentar? núm. 27 p. 14-18

Comunicació

- DOLCI, Mariano. — La dignitat del titellaire núm. 26 p. 33
- MONTOLI PERANI, Rita. — Relació pares-educadors. Per què? .. núm. 23 p. 13-18
- MASCARÓ, Jaume. — Conducta i comunicació no verbal núm. 26 p. 6-9

Didàctica

- BARRUFETS, Llar d'Infants. — El fracàs d'una festa núm. 26 p. 18-21
- DOLCI, Mariano. — La dignitat del titellaire núm. 26 p. 33
- ESCRIVÀ, Joan. — Experiència d'acústica amb xiquets de 4-6 anys núm. 25 p. 27-32
- FERRADAS, Lois; PUENTE, Xabier. — Els Contes núm. 26 p. 25-27
- FERRER, Angeleta. — El camí d'anar a l'escola cada dia és diferent núm. 23 p. 8-12
- GENÉ, A.; GIMENO, X.; TREPAT, D. — N'hi ha prou amb observar i experimentar? núm. 27 p. 14-18
- GOLDSCHMIED, Elinor. — Jocs que «embruten»: l'aigua núm. 22 p. 14-18
- GOLDSCHMIED, Elinor. — Jocs que «embruten»: la sorra núm. 24 p. 11-13
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Fröbel. Creador de la moderna educació de pàrvuls núm. 22 p. 12-13
- MONTESSORI, Maria. — La descoberta de l'infant núm. 26 p. 11
- VILAR, Mercè. — La Dansa núm. 23 p. 19-23

Disposicions legals

- ORDRE de 28 de març de 1985, del Departament d'Ensenyament, per la qual es convoca concurs-oposició per a la provisió de 1.550 places de Professors d'Educació General Bàsica existents a Catalunya (D.O.G. núm. 530 del 19 d'abril de 1985) núm. 24 p. 40

- RESOLUCIÓ del 26 de març de 1985, del Departament d'Ensenyament, per la qual es convoquen proves d'avaluació d'ensenyaments no escolaritzats de Formació Professional de primer grau de la branca Llar, professió Jardineria d'Infància, i es fixen els requisits per inscriure-s'hi (D.O.G. núm. 536 del 10 de maig 1985) núm. 25 p. 46

Disseny

- GIMENO, Xavier. — El disseny a l'escola infantil núm. 22 p. 19-21

Educació

- ARANGUREN, José Luis. — Tecnologia, jocs i imaginació núm. 25 p. 7-9
- BASSOLAS, Glòria. — El Kibbutz núm. 24 p. 24-29
- BOIX, Frederic. Entrevistat per Humbert Roma. — Descobrir un dels plaers del propi cos núm. 25 p. 36-40
- COMISSIÓ DE SANITAT. CONSELL INSULAR DE MALLORCA. — Salut a les Escoles d'Infants núm. 22 p. 34-36
- ESPRIU, Salvador. — El mestratge del poeta núm. 23 p. 6-7
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Maria Montessori: de quan el parvulari va deixar de ser preescolar núm. 26 p. 10
- KAMII, Constance. — Educadors de l'autonomia núm. 26 p. 32
- MALAGUZZI, Loris. — L'educació emancipadora de la família i de l'infant núm. 26 p. 35
- MAS, Maria. — Wanki Tuktika núm. 26 p. 28-30
- MATA, Marta. — El treball manual i el treball intel·lectual a l'escola núm. 27 p. 6-9
- MIRA, Emili. — L'Educació dels més menuts núm. 24 p. 30-31
- MONTESSORI, Maria. — La descoberta de l'infant núm. 26 p. 11
- ROUSSEAU, J. Jacques. — Emili o de l'educació núm. 25 p. 35

Educació especial

- EIPI. — Un projecte sectoritzat per a la integració dels infants amb deficiències núm. 25 p. 16-19



Educació arreu del món

- BASSOLAS, Glòria. — El Kibbutz núm. 24 p. 24-29
- MAS, Maria. — Wanki Tuktika núm. 26 p. 28-30

Educació dels sentits

- JUANOLA I TERRADELLAS, Roser. — L'educació visual com a proposta núm. 25 p. 10-12

Elements de la Natura

- IMERONI, Andrea. — El mestre banyat núm. 25 p. 34-35
- GOLDSCHMIED, Elinor. — Jocs que «embruten»: l'aigua núm. 22 p. 14-18
- GOLDSCHMIED, Elinor. — Jocs que «embruten»: la sorra núm. 24 p. 11-13

Escola

- CASADEVALL, D.; GONZÁLEZ, C.; GIBERT, M. — Un trajecte de renúncies no volgudes núm. 27 p. 25-29
- FORCADA, Enriqueta. — El parvulari a l'escola unitària núm. 22 p. 22-24
- MAS, Maria. — Wanki Tuktika núm. 26 p. 28-30
- MUSATTI, Tullia. — Com veuen els nens l'escola bressol núm. 26 p. 12-17
- «Preescolar na Casa» núm. 26 p. 25

Entrevistes

- Viatge a un món desconegut. Entrevista a Margarida Muset per Bru Rovira núm. 22 p. 32-33
- La dignificació del mestre passa per integrar-lo a la Universitat. Conversa amb Pilar Benejam, per Humbert Roma núm. 24 p. 6-9
- Descobrir un dels plaers del propi cos. Entrevista a Frederic Boix per Humbert Roma núm. 25 p. 36-40
- L'infant trist. Professor Mazet, entrevistat per Claire Vincent a «L'educació Infantine» núm. 26 p. 39-41

LOLA ANGLADA (1896-1984)

Dibuixant i escriptora d'obres per a infants. En els seus llibres, tant el text com la il·lustració, situa i descriu l'infant i el seu entorn, de forma especial l'entorn familiar. És autora del popular «*El més petit de tots*» editat l'any 1937 pel Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya. «*Margarida*», «*En Peret*», «*El senyor llangardaix*», són potser alguns dels títols més representatius de l'artista.

- Un trajecte de renúncies no volgudes. Entrevista a D. Casadevall, C. González i M. Gibert per Humbert Roma núm. 27 p. 25-29
- Els sanitaris no aprofiten les seves possibilitats educatives. Francesco Tonucci, entrevistat a «Salud» núm. 27 p. 32-33

Espai

- GIMENO, Xavier. — El disseny a l'escola infantil núm. 22 p. 19-21

Estètica

- JUANOLA I TERRADELLAS, Roser. — L'educació visual com a proposta núm. 25 p. 10-12

Expressió

- DOLCI, Mariano. — La dignitat del titellaire núm. 26 p. 33
- JUAN, Anna M.; THIÓ, Carme. — La vaca de cartó núm. 22 p. 25-27
- JUANOLA I TERRADELLAS, Roser. — L'educació visual com a proposta núm. 25 p. 10-12
- MASCARÓ, Jaume. — Conducta i comunicació no verbal núm. 26 p. 6-9
- RIERA, Sergi. — La veu i la persona núm. 23 p. 39-41
- VILAR, Mercè. — La dansa núm. 23 p. 19-23

Festes populars

- BARRUFETS, Llar d'Infants. — El fracàs d'una festa núm. 26 p. 18-21

Filosofia

- ARANGUREN, José Luís. Tecnologia, jocs i imaginació núm. 25 p. 7-9

Higiene

- CLOTET, Antoni. — La càries dental núm. 26 p. 36-38



Inspecció

- MUSET, Margarida. Entrevistada per Bru Rovira. — Viatge a un món desconegut núm. 22 p. 32-33

Integració

- EIPI. — Un projecte sectoritzat per a la integració dels infants amb deficiències núm. 25 p. 16-19

Joc

- FERNÁNDEZ, Antonio. — El joc matèria bàsica a parvulari núm. 24 p. 18-21
- FERNÁNDEZ, Antonio. — Cadascú defensa el seu joc núm. 27 p. 20-24
- GOLDSCHMIED, Elinor. — Jocs que «embruten»: l'aigua núm. 22 p. 14-18
- GOLDSCHMIED, Elinor. — Jocs que «embruten»: la sorra núm. 24 p. 11-13

Literatura infantil

- El reietó núm. 22 p. 40-42
- El rei del nas vermell núm. 23 p. 42-43
- LOBEL, Arnold. — El lleó i l'escarabat núm. 24 p. 38-39
- El rei que volia ser feliç núm. 25 p. 44-45
- La guilla i el lleó núm. 26 p. 42-43
- DE MEROLLES, Chantal. — El rei i la reina que no tenien fills núm. 27 p. 34-35
- ROS, Eulàlia. — De conte a conte i tiro perquè em toca núm. 23 p. 24-26
- FERRADAS, Lois. PUENTE, Xabier. — Els contes núm. 26 p. 25-27
- FERRADAS, Lois. PUENTE, Xabier. — El ninot de paper núm. 26 p. 26

Llengua

- OLLÉ, Àngels. — Abans d'escriure, parlar núm. 24 p. 15-17

Llenguatge

- CASANOVAS, Sílvia. MORENO, Dolores. — Instrument «la boca» núm. 24 p. 33-36

PERE TORNÉ I ESQUIUS (1879-1936)

Dibuixant i pintor d'un estil senzill i clar. Visquè a Catalunya i a França. La seva obra reflecteix una plàcida serenor de caire noucentista.

Entre altres, il·lustrà els contes d'Andersen traduïts per Josep Carner, i les cançons infantils de Narcisa Freixas.

Medi ambient

- BATTESTINI, Rafael. — Integració del nen a l'entorn núm. 22 p. 37-39
- FERRER, Angeleta. — El camí d'anar a l'escola cada dia és diferent núm. 23 p. 8-12
- LURÇAT, Liliane. — La televisió en la vida del nen petit núm. 23 p. 27-32
- LURÇAT, Liliane. — El nen televisiu núm. 26 p. 32

Medicina

- BRAS, Josep. — Meningitis, què cal fer? núm. 23 p. 37-38

Mestres

- BENEJAM, Pilar. Entrevistada per Humbert Roma. — La dignificació del mestre passa per integrar-lo a la Universitat núm. 24 p. 6-9
- BORDOGNA, Federico. — TEST. Estar amb els nens núm. 25 p. 24-25
- JUBERT, Joaquim. — La descoberta dels infants núm. 26 p. 31-32
- KAMIL, Constance. — Educadors de l'autonomia núm. 26 p. 32
- OLLÉ, Àngels. — Abans d'escriure, parlar núm. 24 p. 15-17
- ROIG, Tina. ROS, Roser. — «El curs s'ha acabat...» núm. 25 p. 20-22

Música

- VILAR, Mercè. — La dansa núm. 23 p. 19-23

Pares

- GOLDSCHMIED, Elinor. — La relació amb els pares un problema hamletia núm. 26 p. 33-34
- MONTOLI PERANI, Rita. — Relació pares-educadors. Per què? núm. 23 p. 13-18
- PERRAMON, Montserrat. — El cafè de les tres núm. 27 p. 10-13

Parvulari

- COMES, Gabriel. — Els primers dies al Parvulari núm. 26 p. 22-24
- FORCADA, Enriqueta. — El parvulari a l'escola unitària núm. 22 p. 22-24
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep. — Fröbel. Creador de la moderna educació de pàrvuls núm. 22 p. 12-13

educar de 0 a 6 anys



- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els Parvularis de l'Ajuntament de Barcelona núm. 23 p. 34-35
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Maria Montessori: Quan el parvulari va deixar de ser preescolar núm. 26 p. 10
- «Preescolar na casa» núm. 26 p. 25

Pensament

- ARANGUREN, José Luis. — Tecnologia, jocs i imaginació núm. 25 p. 7-9
- KAMII, Constance. — Què aprenen els nens amb la manipulació dels objectes? núm. 22 p. 6-10

Plàstica

- JUAN, Anna M., THIÓ, Carme. — La vaca de cartó núm. 22 p. 25-27
- JUANOLA TERRADELLAS, Roser. — L'educació visual com a proposta núm. 25 p. 10-12

Psicologia

- FERNÁNDEZ, Antonio. — Cadascú defensa el seu joc núm. 27 p. 20-24
- JUBERT, Joaquim. — La descoberta dels primers anys núm. 26 p. 31-32
- KAMII, Constance. — Educadors de l'autonomia núm. 26 p. 32
- LURÇAT, Liliane. — Conèixer el jove telespectador núm. 22 p. 28-31
- MASCARÓ, Jaume. — Conducta i comunicació no verbal núm. 26 p. 6-9
- MAZET, Prof. — L'infant trist núm. 26 p. 39-41

Salut

- COMISSIÓ DE SANITAT. CONSELL INSULAR DE MALLORCA. — Salut a les escoles d'infants núm. 22 p. 34-36
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Dides i bolquers núm. 25 p. 34
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Més sobre dides i bolquers núm. 27 p. 30-31
- MAZET, Prof. — L'infant trist núm. 26 p. 39-41
- RIPOLL, Joan. — Salut per a tots núm. 26 p. 34

APEL·LES MESTRES I OÑÓS (1854-1936)

És més conegut com a escriptor, però també fou músic i dibuixant. Probablement conduït pel seu concepte de l'obra d'art com a manifestació total, negà la independència entre els diferents gèneres artístics. Fou precursor del Modernisme. La seva obra és extensa en els tres camps. Destaquem com a dibuixant les seves «Cançons il·lustrades».

- TONUCCI, Francesco. — Els sanitaris no aprofiten les seves possibilitats educatives núm. 27 p. 32-33
- TORRES, Santiago de. REINA, Félix. — Consum d'alcohol a la infància núm. 25 p. 41-43

Sexualitat

- BOIX, Frederic. Entrevistat per Humbert Roma. — Descobrir un dels plaers del propi cos núm. 25 p. 36-40

AUTORS

- ARANGUREN, José Luis. — Tecnologia, jocs i imaginació núm. 25 p. 7-9
- BARRUFETS, Llar d'Infants. — El fracàs d'una festa núm. 26 p. 18-21
- BASSOLAS, Glòria. — El Kibbutz núm. 24 p. 24-29
- BATTISTINI, Rafael. — Integració del nen a l'entorn núm. 22 p. 37-39
- BENEJAM, Pilar. — La dignificació del mestre passa per integrar-lo a la Universitat núm. 24 p. 6-9
- BOADA, Rosa. — Ha mort Irène Lézine núm. 25 p. 14-15
- BOIX, Frederic. — Descobrir un dels plaers del propi cos núm. 25 p. 36-40
- BRAS, Josep. — Meningitis, què cal fer? núm. 23 p. 37-38
- CASADEVALL, Dolors. — Un trajecte de renúncies no volgudes núm. 27 p. 25-29
- CASANOVAS, Sílvia. — Instrument «la boca» núm. 24 p. 33-36
- CLOTET, Antoni. — La càries dental núm. 26 p. 36-38
- COMES, Gabriel. — Els primers dies al Parvulari núm. 26 p. 22-24
- COMISSIÓ DE SANITAT. CONSELL INSULAR DE MALLORCA. — Salut a les Escoles d'Infants núm. 22 p. 34-36
- DIARI ESCOLA D'ESTIU. — Zoom d'opinions núm. 26 p. 31-35
- DOLCI, Mariano. — La dignitat del titellaire núm. 26 p. 33
- EQUIP D'INTEGRACIÓ PER LA PETITA INFÀNCIA. — Un projecte sectoritzat per a la integració dels infants amb deficiències núm. 25 p. 16-19



• ESCRIVÀ, Joan. — Ciència creativa a Parvulari	núm. 26 p. 31
• ESCRIVÀ, Joan. — Experiència acústica amb xiquets de 4-6 anys	núm. 25 p. 27-32
• ESPRIU, Salvador. — El mestratge del poeta	núm. 23 p. 6-7
• FERNÁNDEZ, Antonio. — El joc, matèria bàsica a Parvulari	núm. 24 p. 19-21
• FERNÁNDEZ, Antonio. — Cadascú defensa el seu joc	núm. 27 p. 20-24
• FERRADAS, Lois. — Els contes	núm. 26 p. 25-27
• FERRER, Angeleta. — El camí d'anar a l'escola cada dia és diferent	núm. 23 p. 8-12
• FORCADA, Enriqueta. — El Parvulari a l'Escola Unitària	núm. 22 p. 22-24
• GENÉ, Anna. — N'hi ha prou amb observar i experimentar?	núm. 27 p. 14-18
• GIBERT, Montserrat. — Un trajecte de renúncies no volgudes	núm. 27 p. 25-29
• GIMENO, Xavier. — N'hi ha prou amb observar i experimentar?	núm. 27 p. 14-18
• GOLDSCHMIED, Elinor. — Jocs que «embruten»: l'aigua	núm. 22 p. 14-18
• GOLDSCHMIED, Elinor. — Jocs que «embruten»: la sorra	núm. 24 p. 11-13
• GOLDSCHMIED, Elinor. — La relació amb els pares un problema hamletia	núm. 26 p. 33-34
• GONZÁLEZ, Carme. — Un trajecte de renúncies no volgudes	núm. 27 p. 25-29
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Fröbel. Creador de la moderna educació de pàrvuls	núm. 22 p. 12-13
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els parvularis de l'Ajuntament de Barcelona	núm. 23 p. 34-35
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Els primers anys són decisius	núm. 24 p. 30
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Dides i bolquers	núm. 25 p. 34
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Maria Montessori: de quan el parvulari va deixar de ser preescolar	núm. 26 p. 10
• GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. — Més sobre dides i bolquers	núm. 27 p. 30-31
• IMERONI, Andrea. — El mestre banyat	núm. 26 p. 34-35
• JUAN, Anna M. — La vaca de cartó	núm. 22 p. 25-27
• JUANOLA, Roser. — L'educació visual com a proposta	núm. 25 p. 10-12
• JUBERT, Joaquim. — La descoberta dels primers anys	núm. 26 p. 31-32
• KAMII, Constance. — Què aprenen els nens amb la manipulació dels objectes	núm. 22 p. 6-10
• KAMII, Constance. — Educadors de l'autonomia	núm. 26 p. 32
• LOBEL, Arnold. — El lleó i l'escarabat	núm. 24 p. 39
• LURÇAT, Liliane. — Conèixer el jove telespectador	núm. 22 p. 28-31
• LURÇAT, Liliane. — La televisió en la vida del nen petit	núm. 23 p. 27-32
• LURÇAT, Liliane. — El nen televisiu	núm. 26 p. 32

JOAN JUNCEDA (1881-1948)

Dibuixant de gran habilitat tècnica i artística, sobresortí pel seu encert expressiu i el seu poder de síntesi en reflectir la societat catalana de l'època. Col·laborà en gran quantitat de revistes com el «Cu-cut!», «La Tralla», «En Patufet», «Papitu», etc.

• MALAGUZZI, Loris. — L'educació emancipadora de la família i l'infant	núm. 26 p. 35
• MAS, Maria. — Wanki Tuktika	núm. 26 p. 28-30
• MASCARÓ, Jaume. — Conducta i comunicació no verbal	núm. 26 p. 6-9
• MATA, Marta. — El treball manual i el treball intel·lectual a l'escola	núm. 27 p. 6-9
• MAZET, Prof. — L'infant trist	núm. 26 p. 39-41
• MEROLLES, Chantal de. — El rei i la reina que no tenien fills	núm. 27 p. 34-35
• MIRA, Emili. — L'educació dels més menuts	núm. 24 p. 30-31
• MONTESSORI, Maria. — La descoberta de l'infant	núm. 26 p. 11
• MONTOLI PERANI, Rita. — Relació pares-educadors	núm. 23 p. 13-18
• MORENO, Dolors. — Instrument «la boca»	núm. 24 p. 33-36
• MUSATTI, Tullia. — Com veuen els nens l'escola bressol	núm. 26 p. 12-17
• MUSET, Margarida. — Viatge a un món desconegut	núm. 22 p. 32-33
• PERRAMON, Montserrat. — El cafè de les tres	núm. 27 p. 10-13
• PUENTE, F. Xabier. — Els contes	núm. 26 p. 25-27
• REINA, Félix. — Consum d'alcohol a la infància	núm. 25 p. 41-43
• RIERA, Sergi. — La veu i la persona	núm. 23 p. 39-41
• ROIG, Tina. — «El curs s'ha acabat...»	núm. 25 p. 20-22
• ROMA, Humbert. — Entrevista a Frederic Boix. Descobrir un dels plaers del propi cos	núm. 25 p. 36-40
• ROMA, Humbert. — Conversa amb Pilar Bençjam. La dignificació del mestre passa per integrar-lo a la Universitat	núm. 24 p. 6-9
• ROS, Eulàlia. — De conte a conte i tiro perquè em toca	núm. 23 p. 24-26
• ROS, Roser. — El reietó	núm. 22 p. 40-42
• ROS, Roser. — El rei del nas vermell	núm. 23 p. 42-43
• ROS, Roser. — «El curs s'ha acabat...»	núm. 25 p. 20-22
• ROUSSEAU, J. Jacques. — Emili, o de l'educació	núm. 25 p. 35
• ROVIRA, Bru. — Entrevista a Margarida Muset. Viatge a un món desconegut	núm. 22 p. 32-33
• THIÓ, Carme. — La vaca de cartó	núm. 22 p. 25-27
• TONUCCI, Francesco. — Els sanitaris no aprofiten les seves possibilitats educatives	núm. 27 p. 32-33
• TORRES, Santiago de. — Consum d'alcohol a la infància	núm. 25 p. 41-42
• TREPAT, Dolors. — N'hi ha prou amb observar i experimentar?	núm. 27 p. 14-18
• VILAR, Mercè. — La dansa	núm. 23 p. 19-22

temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Temes d'Infància, és una nova col·lecció de llibres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Vol esdevenir un instrument de treball, una aportació més a aquest compromís col·lectiu que molts professionals han pres per convertir en realitat el projecte per a una bona atenció educativa al nen petit.

46-fàn

Comencem la col·lecció **Temes d'Infància** recollint les conferències que Liliane Lurçat ens oferí a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat l'any 84.

El seu denominador comú es una concepció de l'educació de l'infant que comporta el constant aprofundiment en el seu coneixement, el respecte a la seva evolució, el compromís del mestre.



cop d'ull a revistes

Educació

- UNA ESCOLA SOLIDÀRIA? PER QUÈ? COM? M. Teresa Codina. «Butlletí dels Mestres» núm. 196, juny-juliol 1985, pp. 7-10.
- NIDO E PEDAGOGIA. Franco Frabboni. «Infanzia» (Bologna) núm. 8, abril 1985, pp. 5-7.
- LONDRA: LA NURSERY SCHOOL, LA DAY NURSERY, IL PLAY GROUP, IL MOTHERS AND TODDLER GROUP. Emanuela Cocever «Infanzia» (Bologna) núm. 8, abril 1985, pp. 54-47.

Educació especial

- LA EDUCACIÓN DEL NIÑO SORDO EN EDAD TEMPRANA (DE 0 A 3 AÑOS). Ballet. Prats. Silvestre. «Revista de Logopedia y Fonoaudiología» Vol. V, juny 1985, pp. 20-26.

Literatura infantil

- ELS CONTES AL PARVULARI. Roser Ros. «Butlletí dels Mestres» núm. 196, juny-juliol 1985, pp. 11-13.

Llengua

- LA COMUNICACIÓ VERBAL EN EL MARC ESCOLAR. M. Rosa Solé. «Butlletí dels Mestres» núm. 196, juny-juliol 1985, pp. 13-15.
- EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN ORAL. Monogràfic «De 0 a 8 años» núm. 11, febrer-març 1985, pp. 8-21.

Política educativa

- LOS MÁS PEQUEÑOS, LOS ÚLTIMOS. Editorial. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 127-128., juliol-agost 1985, pp. 2.

Psicologia

- EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LAS PRIMERAS ETAPAS. Carme Triadó. «Revista de Logopedia y Fonoaudiología» Vol V, juny 1985, pp. 13-15.

Societat

- PER UNA «TREVA DELS NENS». Hélène Ahrweiler. «El Correu de la Unesco» núm. 86, juliol 1985, pp. 34.
- L'ADOPTION INTERNATIONALE. Ph. Wattier. M. Frydman. «Enfance» núm. 1, febrer-març 1985, pp. 59-76.
- L'EDUCATION DES ENFANTS VENUS DE PAYS ÉTRANGERS EN HOLLANDE. R.A.C. Hocksbergen. «Enfance» núm. 1, gener-març 1985, pp. 77-83.
- ¿QUÉ OBJETIVO PERSIGUE LA POLÍTICA DE GUARDA DE NIÑOS DURANTE LA JORNADA EN ESTADOS UNIDOS? Angela C. Browne. «Revista Internacional del Niño» núm. 63, des. 84, pp. 36-49.
- PERSPECTIVAS SOBRE LA INFANCIA MALTRATADA EN NIGERIA. D. S. Obikeze. «Revista Internacional del Niño» núm. 63, des. 84, pp. 25-35.

Orientació als pares

- EL NIÑO EN EDAD DE ESCUELA MATERNAL. Javier Montfort. «Comunidad Educativa» núm. 138, juliol-agost 1985, pp. I-VIII.

BUTLLETA D'INSCRIPCIÓ
DE SUBSCRIPCIÓ

COGNOMS _____ NOM _____

ADRECA _____

POBLACIÓ _____ D.P. _____ PROVÍNCIA _____

TELÈFON _____

- S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» 2.650, — ptes.
- Se subscriu a Perspectiva Escolar (10 números) 3.040, — ptes.
- Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) 2.067, — ptes.
- (Preus per l'any 1986)
- Pagament: per taló adjunt a la Butlleta
- Per domiciliació bancària

BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Nom i Cognoms _____

Nom i Cognoms del titular _____

Banc/Carxa _____ Agència _____

Població _____ Província _____

n. compte / llibreta _____

- Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que, anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.p.s.a. per al pagament de la meva
- inscripció a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»
 - subscripció a Perspectiva Escolar
 - subscripció a In-fàn-ci-a
- (atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)
- (firma)

**Associació de Mestres
«ROSA SENSAT»**

Còrsega, 271

08008 BARCELONA



biblioteca



CORREIG i BLANCHAR, Montserrat.
Fonologia Aplicada. Barcelona.
Rosa Sensat/Ed. 62, 1985.

El llibre presenta la relació entre l'estudi de la Fonologia i la Didàctica de la Llengua Escrita d'una forma científica però planera que converteix l'obra en un bon instrument de treball per als mestres. Al llarg del treball es poden anar trobant gran quantitat de recursos i d'exercicis que la mateixa autora, junt amb altres grups de mestres han anat aplicant i experimentant en el decurs de nombrosos anys de pràctica escolar i de discussió i posta en comú. Especialment indicat per a la didàctica en el procés d'aprenentatge de la lectura i escriptura.



GENERALITAT DE CATALUNYA.
DEPARTAMENT DE SANITAT I SEGURETAT SOCIAL. **Orientacions Sanitàries per a les llars d'infants.** Barcelona. Generalitat de Catalunya. Abril, 1985.

Primera definició Sanitària editada pel Departament de Sanitat de la Generalitat de Catalunya destinada a les Escoles Bressol i Parvularis en la qual apareixen a més de les característiques del nen de l'edat, les mesures higiènic-sanitàries pròpies de l'escola de 0 a 6 anys, i les mesures de control i d'educació per a la salut. Inclou també un glossari amb els termes sanitaris que poden oferir dificultat de comprensió.

NOVETATS

Amb aquest Dossier es pretén donar una informació suficient que faciliti al mestre de Cicle Inicial un enfocament de la matemàtica que compregui tots els seus aspectes i, en cadascun d'ells, una orientació didàctica i unes activitats suggerides entorn d'una metodologia adequada en aquest cicle.



Observar és un hàbit que l'educador ha d'adquirir. Suposa una actitud, un reconeixement de la diversitat i la variabilitat dels alumnes. Comporta l'acceptació que educar és adequar els objectius i els projectes a la realitat de cada alumne.



**DOSSIERS
ROSA SENSAT**

Còrsega, 271 pral. - 08008 Barcelona
Tel.: 237 07 01

CURSOS GLOBALITZATS PER A ESCOLES BRESSOL I PARVULARI

Treball a partir d'objectius d'aprenentatge

- El material de l'alumne porta incorporats: gomets, cartolines, etc.
- Les Guies Didàctiques amb programacions completes de tot el curs com a model.

Autors

L'Avet equip de Preescolar

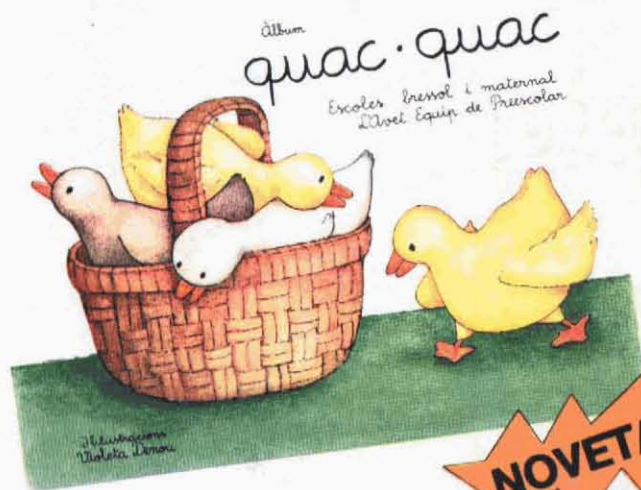
LLIBRES DE L'ALUMNE

Quac Quac

Fitxes de treball
(Un volum)
Bossa de gomets

GUIA DEL MESTRE

Quac-Quac



NOVETAT

LLIBRES DE L'ALUMNE

3-4 anys

Cucut

1r. trimestre
2n. trimestre
3r. trimestre

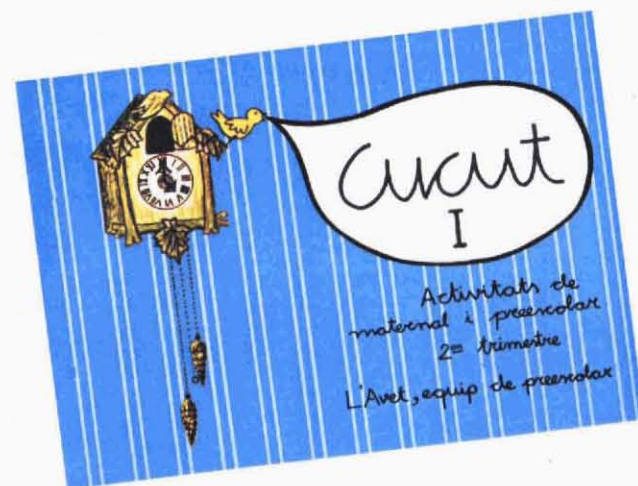
4-5 anys

Cric-Cric

1r. trimestre
2n. trimestre
3r. trimestre

GUIES DEL MESTRE

Cucut
Cric-Cric



Sol·liciteu informació
i catàleg a:

EDITORIAL ONDA

Passeig de Gràcia, 123, 2n., 1a.
Tel. 218 21 26
08008 BARCELONA