

NOVEMBRE  
DESEMBRE  
1990

# in-fàn-ia 57

educar de 0 a 6 anys

**REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT**



# temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Temes d'Infància, és una 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.

**NOVETAT**



- 1. Les necessitats i els drets dels infants.**  
Liliane Lurçat
- 2/3. Trenta-tres contes.**  
A cura de Roser Ros
- 4. L'infant i l'escola bressol.**  
Pepa Òdena
- 5. Esport.**  
Andrea Imeroni
- 6. Jocs dansats.**  
Mercè Vilar
- 7. El mirall travessat pels infants.**  
Equip Reggio Emilia
- 8/9. De nadó a company**  
Joaquim Jubert  
i al.
- 10. Quan dues intel·ligències es troben**  
Gianna Immovili  
i al.
- 11/12. Ser infant abans d'ara.**  
Josep González-Agàpito
- 13. El context socio-familiar en l'educació de l'infant**  
H.R. Schaffer
- 14. Maneres d'acollir els infants**  
a cura d'Hélène Stork

Temes d'Infància, és una iniciativa conjunta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i la Diputació de Barcelona.



## HEM FET EL CIM?

Els darrers dies de setembre de 1990 s'ha celebrat a Nova York una reunió dels governants de més de setanta països, que ha acabat amb la signatura de la *Declaració Mundial sobre la Supervivència, la Protecció i el Desenvolupament de l'Infant*.

Diuen que aquesta ha estat la major i de més alt nivell concentració de polítics que registra la Història, un veritable *cim*, i dedicat a tractar de la situació dels infants de tot el món, de tots els mons: primer, segon, tercer... com a infants que són de tota la humanitat, responsabilitat de tothom.

Aquest segle nostre té les fites de la declaració i el reconeixement dels drets humans, dels drets de l'infant, de la constitució d'organismes mundials per a fer realitat aquests drets en el dia a dia de la història real, i sembla que el 29 i el 30 de setembre han marcat un veritable *cim*, des del qual s'ha descobert la visió, s'ha contemplat el panorama, de la Infància i esbossat els camins a seguir, els camins a baixar cap a les grans planes de la pau i el benestar.

L'ascensió s'ha fet durant segles, per camins i viaranys, fins a arribar a aquest cim. Mesures d'assistència, de sanitat, d'educació han anat configurant itineraris i estris per a avançar. Des d'una situació de primer món s'haurà treballat més en l'aspecte personal, el segon món haurà avançat més en el social, una consciència de tercer món farà plantejar personal i

social en la perspectiva radical d'uns recursos finits, però encara desconeguts i malversats, d'un món, pàtria del gènere humà, d'una història de tots, la que estem fent.

I aquest 1990 hem fet un cim per a la Infància. Serà veritablement *el cim*? Les perspectives presentades tenen la simplicitat i la grandiositat, la nitidesa i la levetat dels cims més alts. Els periodistes les han simplificat en els titulars: «Aigua, latrines i educació», deia un. «S'aigo qu'entra, s'aigo que surt i escola per tots ets fiets», diria una madona menorquina. **In-fàn-ci-a** les té distribuïdes en les seves seccions, per a l'estudi, la pràctica i la difusió de l'educació de l'infant més petit. Com s'anirà avançant ara, després d'aquest cim?

La resposta l'anirem escoltant i donant en el vent, tots i cada un de nosaltres. Cal deixar constància en primer lloc de l'impulsor de l'ascensió, *Brian Mulroney*, primer ministre del Canadà, aquell país del qual fa vint anys que ens arribaven les primeres pel·lícules sobre l'evolució i l'educació de l'infant més petit, a la família, l'Escola Bressol i el Parvulari.

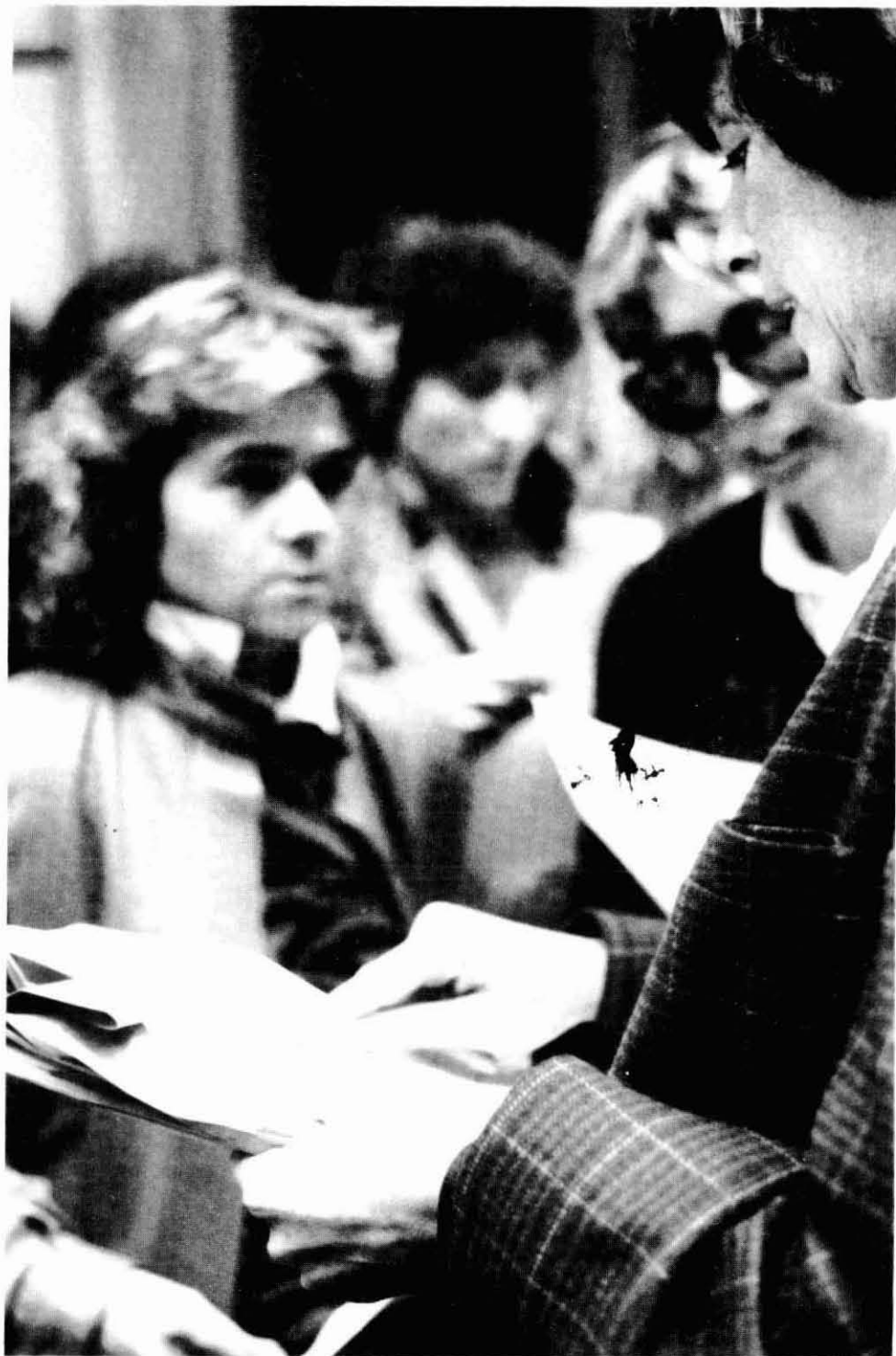
I ara caldrà veure com els acords del cim es realitzen per part dels governs, les famílies, les escoles.

**In-fàn-ci-a** aposta per aques *cim* i per les perspectives de camí i de treball que s'hi han acordat.

editorial

sumari

|  |    |
|--|----|
| Educar de 0 a 6 anys: EL TREBALL EN GRUP DELS MESTRES/Pere Darder i Conrad Izquierdo                       | 2  |
| Educar de 0 a 6 anys: REFLEXIÓ EN LA PRÀCTICA: UNA EXPERIÈNCIA DE FORMACIÓ PERMANENT/Joan de Diego         | 6  |
| Escola 0-3: PASSEJANT PER LA CIUTAT/Asilo Nido «Gianni Rodari»   | 9  |
| Bones pensades   | 12 |
| Escola 0-3: I TU, QUI ETS?/Luisa Martín Casalderrey  | 13 |
| Escola 3-6: APRENENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRITURA A PARVULARI: UNA MICA D'HISTÒRIA/Imma Benet i Salinas | 16 |
| Escola 3-6: BON DIA, CONILLS!/Carme González i Carrera   | 19 |
| Infant i Societat: PARLEM DE TELEVISIÓ/Drac Màgic  | 23 |
| Infant i Societat: EDUCAR EN LA DIVERSITAT/Cirem   | 26 |
| Infant i Salut: L'HIVERN, L'APARELL RESPIRATORI I ELS REFREDATS/Esteve I. Gay i Costa                      | 30 |
| Racó del Conte: EL GALLET GALLÓ/Conte Popular  | 36 |
| Informacions   | 39 |
| Índex general 1990   | 41 |
| Cop d'ull a revistes   | 47 |
| Biblioteca   | 48 |



educar de 0 a 6

## EL TREBALL EN GRUP DELS MESTRES

**El treball en equip eficaç i regular és una responsabilitat professional que cal assumir per fer una tasca educadora de qualitat. La revisió de la dinàmica del grup és un bon mitjà per afrontar les dificultats de participació i millorar l'efectivitat del treball en equip.**

PERE DARDER, CONRAD IZQUIERDO

Hi ha una opinió positiva generalitzada entre els mestres que volen realitzar una tasca professional de qualitat respecte a la necessitat de treballar en grup. Les raons que es poden enumerar per justificar aquesta presa de posició favorable són de diferent ordre. Entre totes aquestes possibles raons en destaquem una: «fer escola».

La idea de «fer escola» implica l'existència de grups d'acció constituïts pels diferents membres del Centre educatiu (mestres, pares, alumnes, etc.) que treballen coordinadament seguint les directrius de l'orientació educativa que es vol dur a terme, és a dir, el Projecte Educatiu del Centre.

Des d'aquest punt de vista, el grup dels mestres ocupa un lloc definit en l'organització del Centre escolar i hom espera que les seves contribucions al desenvolupament de l'escola i dels alumnes es coordinin amb les accions dels altres grups i de manera coherent amb el Projecte Educatiu.

Tots entenem que el treball de trobar una orientació comuna, de discutir fets i parers, de prendre decisions conjuntes i de coordinar i avaluar programes d'acció no és justament una tasca fàcil d'aconseguir.



Potser, per això, alguns mestres estan insatisfets de com funcionen les seves tasques en equip.

Si féssim una anàlisi dels problemes típics i més comuns que es donen en els grups de treball, arribaríem a la conclusió que els motius d'insatisfacció reflecteixen, d'una banda, una concepció del treball en grup no prou adequada, fins i tot errònia, i, de l'altra, un cert desconeixement de com cal afrontar els problemes de participació i de relació personal en els grups de treball.

### **Algunes idees esbiaixades sobre el treball en grup**

- El treball en grup és viscut per algunes persones com a una necessitat natural. Se senten molt predisposades a discutir punts de vista diferents, a prendre decisions conjuntes i a coordinar accions.

Però, hi ha també moltes altres persones que quan es troben en les situacions de grup han de fer un gran esforç per entrar en la dinàmica dels intercanvis.

Quan els més predisposats a participar-hi s'adonen de les dificultats dels altres membres sovint adopten una reacció de fugida cap endavant. Aquesta reacció consisteix a fer funcionar el grup de treball sense crear lligams positius de relació amb els membres que menys s'hi impliquen.

L'efecte que té aquest comportament «inconscient» o «selectiu» en el grup és l'augment d'insatisfacció. Per als que participen activament el cost en esforç és massa gran, perquè van sobrecarregats. I els altres, fent un procés complementari en sentit oposat, arriben a formar-se una expectativa negativa sobre l'eficàcia de la seva presència a la reunió de treball.

- Alguns pensen que la vivència afectiva d'un grup de treball ha de ser semblant a la que es té entre persones que comparteixen lligams d'amistat i de simpatia.

Aquests participants valoren per damunt de tot l'harmonia i les relacions afectives en el seu grup de treball. Per això, experimenten un fort descoratjament quan es fa palesa una situació de tensió dins del grup o quan les iniciatives de relació, fora de l'àmbit de treball, no progressen.

El malentès passa, en aquest cas, per no tenir clar que un grup de treball es fonamenta en les relacions professionals. Els llaços d'amistat i simpatia que el tracte respectuós i considerat acaben creant entre els membres són, sens dubte, d'una naturalesa o d'un nivell molt diferent del que hom pot experimentar en un grup centrat en les relacions afectives.

- També és freqüent pensar que el treball en grup ha de servir per resoldre problemes personals. En un grup de treball s'entén per problemes personals



les necessitats i objectius dels participants que es desmarquen de l'objectiu del grup.

Deixant de banda la qüestió de si l'objectiu comú és prou clar per a tothom o si aquest és fruit d'una imposició, el que volem remarcar ara és la *imatge totalitzadora* que circula sobre les possibilitats que té un grup de treball. Aquesta concepció és una altra font important d'insatisfacció.

Aquestes dificultats reals que es viuen en els equips de treball (manca de lligams relacionals entre els que hi participen més i els que prenen una postura més passiva; obertura afectiva inadequada; pressió de les necessitats individuals) són tractables si el grup de treball sap fer ús del concepte d'*autorregulació*.

### El procés d'autorregulació

Per a constituir un grup de treball no és suficient que les persones es reunixin periòdicament en un lloc concret i durant un temps fixat.

L'específic d'un grup de treball és que la tasca comuna estigui clarament delimitada i que es consideri necessària l'aportació d'energies per part de tots per a la realització del treball.

Els objectius de la tasca han de ser clars i, per suposat, han de poder ser compartits d'una manera suficient entre tots els participants.

El funcionament d'un grup de treball es basa en els intercanvis entre els membres per realitzar l'obra comuna. L'efectivitat d'aquests intercanvis entre els membres del grup depèn de molts aspectes: valor de les informacions, connotacions afectives dels continguts, principis i criteris, organització del grup, habilitats comunicatives dels participants, etc.

Se'n desprèn que la dinàmica d'un grup de treball és *fràgil* perquè és molt difícil que es donin d'un cop i es mantinguin durant tot el procés del treball les condicions més favorables per aconseguir un bon rendiment de grup.

Per això posem èmfasi en el concepte d'*autorregulació* (Fig. 1). La utilització pràctica d'aquest concepte comprèn els següents elements:

- l'atenció del grup durant les sessions de treball es reparteix entre la tasca que es realitza (què estem fent?) i les condicions del treball (com ho estem fent?);
- el grup detecta dificultats, obstacles relacionats amb la tasca i/o amb les relacions personals;
- els membres del grup fan accions o activitats per millorar les condicions de la feina.

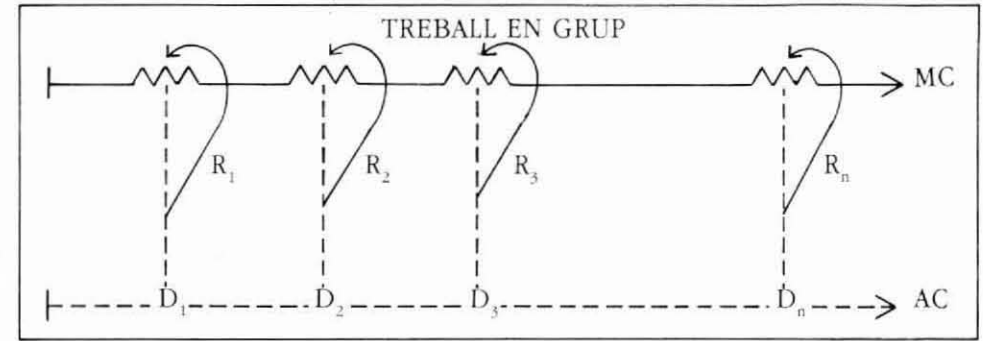


Fig. 1. Procés d'autorregulació

MC = meta comuna

AC = atenció centrada en el procés de treball

D = dificultats detectades

R = regulació

L'autorregulació de grup no és un procés espontani, com acabem de veure. Cal controlar (= observar) la manera com es treballa en el grup (= efectivitat del treball) per detectar les dificultats i corregir-les entre tots els participants.

Tota intervenció orientada a aclarir en quines condicions es treballa té per objectiu la regulació del grup en funció dels objectius comuns. Com fàcilment es pot comprendre, la realització cooperativa d'una tasca no esdevé possible si el grup vol estalviar el temps que hauria d'invertir per autorregular-se.

### En resum:

El funcionament d'un Centre educatiu segons un Projecte propi és el resultat d'un treball en equip eficaç i regular entre els membres del claustre.

Si els mestres no veuen el treball en equip com una exigència professional no arribaran a realitzar una tasca en comú.

Si els mestres parteixen d'una concepció errònia del treball en equip es trobaran amb moltes dificultats a l'hora de concretar les tasques comunes i de definir la manera de dur-les a terme.

L'ús pràctic del concepte d'autorregulació és el camí assenyalat per afrontar els problemes que obstaculitzen la cooperació entre els membres del grup. Cal dedicar atenció i esforç a la constitució, manteniment i regulació del grup de treball, de la mateixa manera que hom fa, o hauria de fer, en relació a la implantació del Projecte Educatiu del Centre.

### Bibliografia

- ARNAUD, Y. (1981). *Participación y comunicación de grupos*. Madrid: Anaya.  
 DARDER, P. (1989). *El proyecto educativo*. \*Perspectiva Escolar\*, núm. 123, març 1988, pp. 11-15.

P.D., C.I.



-visca la pepa!



VES SI SÓN BUFONS ELS CAPS D'ESTAT! ENTRE CONVERSA I CONVERSA SOBRE LA CRISI DEL GOLF  
S'ENTRETENEN PARLANT DE NENS I NEMES.



## REFLEXIÓ EN LA PRÀCTICA: Una experiència de formació permanent

**En l'article s'exposen algunes reflexions sobre la formació permanent dels mestres de l'etapa 0-6. Aquestes reflexions parteixen de la col.laboració, en situacions de formació, entre l'autor i els equips de les escoles següents: E. Bressol El Cargol, E. Bressol Montserrat, Parvulari de l'E. Municipal Arc Iris, Parvulari de l'E. Municipal del Mar. L'experiència té lloc dins el Pla de Formació Permanent Institucional endegat per l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.**

JOAN DE DIEGO

El món de l'escola viu moments de canvi, tothom sembla estar d'acord en el fet que els mestres i els centres escolars tindran un paper fonamental en l'èxit de la Reforma que s'engega i, per tant, la *formació dels mestres en exercici* en serà un dels aspectes cabdals.

Centrant-nos en l'etapa de «l'educació infantil», veiem que les modificacions que es proposen tenen una certa complexitat:

- cal consolidar el 0-6 com a etapa educativa, i donar-li una continuïtat que tothom entén com a desitjable i una certa independència respecte a l'etapa 6-12.
- Però això es fa paral.lelament a la reordenació dels dos cicles (0-3/3-6) i la seva localització en institucions diferents (Escola Bressol - Escola 3-12).
- Per altra banda cal recollir, sistematitzar i estendre una pràctica educativa molt rica, elaborada en el decurs d'anys i que ara s'ha de reformular dins el marc psicopedagògic que proposen els nous Dissenys Curriculars.

De tot això es desprèn que la necessària formació dels mestres en exercici,



pel que fa a l'etapa 0-6, haurà d'adoptar formes, continguts i àmbits d'aplicació diversos.

Com a assessor-formador del «Pla de Formació Permanent Institucional de les Escoles Municipals de Barcelona» he tingut l'oportunitat de col·laborar en la formació dels mestres de 2 Escoles Bressol i 2 Parvularis del Districte Horta-Guinardó de Barcelona i combinar el treball dins de cada centre amb un treball d'àmbit interescolar que reunia els mestres de les 4 escoles. Arran d'aquesta experiència voldria apuntar, més que no pas aprofundir, algunes reflexions per al debat sobre la Formació Permanent lligada a la Reforma, centrades en tres aspectes: *contingut*, *metodologia* i *àmbit* de les situacions de formació.

### **Respecte al contingut**

Administracions, tècnics, mestres, assessors,..., hauríem de defugir el perill de considerar que el contingut fonamental de la formació per a la Reforma és la mateixa Reforma, perquè això representaria considerar els mestres com a «aplicadors» d'unes formulacions teòriques pensades pels «experts» de manera externa a l'escola. Penso que hem de veure la Reforma com un moment concret, encara que molt important, dins la llarga història de reflexió i renovació que molts professionals de l'educació desenvolupen des de fa anys; aquest moment de reordenació político-administrativa dona un marc legal, estructural i psicopedagògic del qual cal donar una informació bàsica a les escoles, però el veritable objecte de formació ha de continuar sent la pràctica educativa dels centres, les preocupacions i els interessos dels mestres per atendre cada cop millor les necessitats dels seus alumnes. En aquesta tasca el marc i les formulacions de la Reforma han de ser una eina per analitzar, sistematitzar i millorar la pràctica.

Per tant, en cada centre o en cada grup la temàtica de la formació pot ser diferent segons els interessos acordats entre els seus components; el marc de referència comú que representa la Reforma permet una certa coherència de tractaments que facilitarà la comparança i l'intercanvi de les reflexions que es facin en els centres.

A tall d'exemple, vegeu les temàtiques que hem treballat el curs 1989-90 en els equips citats abans:

- E. Bressol A: Programació d'una àrea: «el grafisme»
- E. Bressol B: La Programació a l'Escola Bressol: «aspectes generals»
- Parvularis: Els «projectes de treball» com a metodologia globalitzadora a parvulari.
- Reunió conjunta 4 escoles: La classe de 3 anys.

### **Respecte a la metodologia**

Coherentment amb el que dèiem en l'apartat anterior, no podem oblidar que els equips de mestres tenen una pràctica rica i reflexionada i, per tant, seria



un error pensar en situacions de formació en què prioritàriament els formadors «ensenyen» i els mestres «aprenen». Cal impulsar més aviat situacions en què l'assessor-formador i els mestres complementen els seus papers i funcionen com a «professionals experts», cada un en el seu camp, que col·laboren en l'anàlisi i millora de la pràctica. Naturalment, cada un dels mestres i dels assessors aportarà coses diferents al procés, de manera que el resultat serà l'enriquiment professional de tots els que hi participen.

Tornant a l'exemple utilitzat anteriorment, incloc un petit llistat d'aportacions que s'han donat usualment per part dels mestres i de l'assessor:

– *Mestres*

- Identificació dels aspectes que interessa treballar.
- Dades de la pràctica a l'aula (observacions, reculls escrits, produccions dels alumnes, programacions d'activitats,...).
- Explicitació dels criteris psicopedagògics en què es basa la pràctica.
- Propostes i informació sobre possibles innovacions a les aules.

– *Assessor*

- Informació bàsica sobre la Reforma i el seu marc psicopedagògic.
- Informació sobre altres experiències i/o formulacions teòriques.
- Eines i estratègies per recollir i analitzar la pràctica.
- Procediments per estructurar i recollir les discussions i reflexions.
- Propostes i eines per engegar i valorar innovacions a les aules.

### Respecte als àmbits

Els àmbits en què es desenvolupa la formació permanent també poden ser molt diversos, l'important és que en cada àmbit es poden atendre necessitats de formació diferents i que, si es coordinen, la seva utilitat pot ser complementària. Al meu entendre, hi ha dos blocs fonamentals de necessitats que cal atendre:

- A) Anàlisi i reflexió de la pràctica educativa.
- B) Incorporació de noves informacions i intercanvi de les reflexions.

D'acord amb el que hem anat exposant, el Bloc A. tindria com a àmbit privilegiat l'assessorament *dins dels centres educatius*, perquè és el context natural de la pràctica i de la reflexió dels equips; és per tant l'àmbit idoni per al lligam entre la teoria i la pràctica.

El Bloc B. tindria uns àmbits molt diversificats, que inclourien: formació personal dels mestres, cursos, grups de treball, jornades, seminaris, etc... I també s'hauria de comptar amb mitjans per a l'intercanvi d'experiències i reflexions, com revistes i publicacions especialitzades, moviments de mestres,... Tornant a l'exemple que hem anat utilitzant, ja hem dit que s'havia combinat el treball a cada centre amb el treball en un grup interescolar que els reunia tots quatre. Vegem quines necessitats de formació s'han atès en cada un dels àmbits.

### Centres

– A les dues escoles bressol la tasca s'ha centrat en la sistematització i recull d'una pràctica molt rica; la base han estat les reflexions anteriors dels equips així com els materials i els conceptes dels nous Dissenys Curriculars. Cada escola ha iniciat aquesta feina per una via diferent:

- Des d'una àrea concreta de la pràctica (el grafisme).
- Des d'una reflexió sobre els aspectes generals.

– Als parvularis ens hem centrat en el fet d'estudiar i provar una metodologia de treball a l'aula que facilités els aprenentatges dels alumnes d'una manera més globalitzadora i significativa.

### Reunions interescolars

El treball conjunt escola bressol-parvulari i la temàtica triada (la classe de 3 anys) fan que el treball d'aquest grup tingui un atractiu especial de cara al necessari intercanvi per a la consolidació de l'etapa 0-6. Les necessitats que s'hi han treballat han estat:

- Relació i coneixement interinstitucional (escola bressol-parvulari).
- Intercanvi de visions respecte a una edat que queda en la frontera d'ambdues institucions.
- Reflexió sobre les influències de cada institució de referència (escola bressol-escola d'EGB) en la visió sobre la classe de 3 anys.
- Definició conjunta de les necessitats educatives dels nens de 3 anys.
- Definició conjunta de les característiques que haurien de tenir les aules i el treball pedagògic per atendre els nens de 3 anys.
- Acord sobre algunes característiques comunes de l'etapa 0-6.

No és el moment de valorar si les necessitats de formació que es volien atendre han estat cobertes de manera satisfactòria; aquesta valoració l'hauran de fer els participants i els organitzadors del Pla de Formació en qüestió. La meua intenció ha estat «tocar» alguns temes que em semblen importants per tal de promoure un debat sobre les característiques de la Formació Permanent lligada a la Reforma i, de passada, argumentar en favor d'una formació:

- centrada en l'anàlisi de la pràctica i el desenvolupament professional dels participants;
- basada en una relació interprofessional mestres-formadors;
- que garanteixi tant l'aprofundiment a cada centre com l'intercanvi i la incorporació de noves informacions.

**J.dD.**

### Bibliografia

- HERNÁNDEZ, F., *El asesor psicopedagógico en los centros*, a «Cuadernos de Pedagogía», 168 (1989), pp. 82-85.
- O.C.D.E./C.E.R.I., *La formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid. Narcea, 1985.
- VILARRUBIAS, P., *Pla de Formació Permanent per als mestres de l'Escola Municipal* (pròxima publicació).



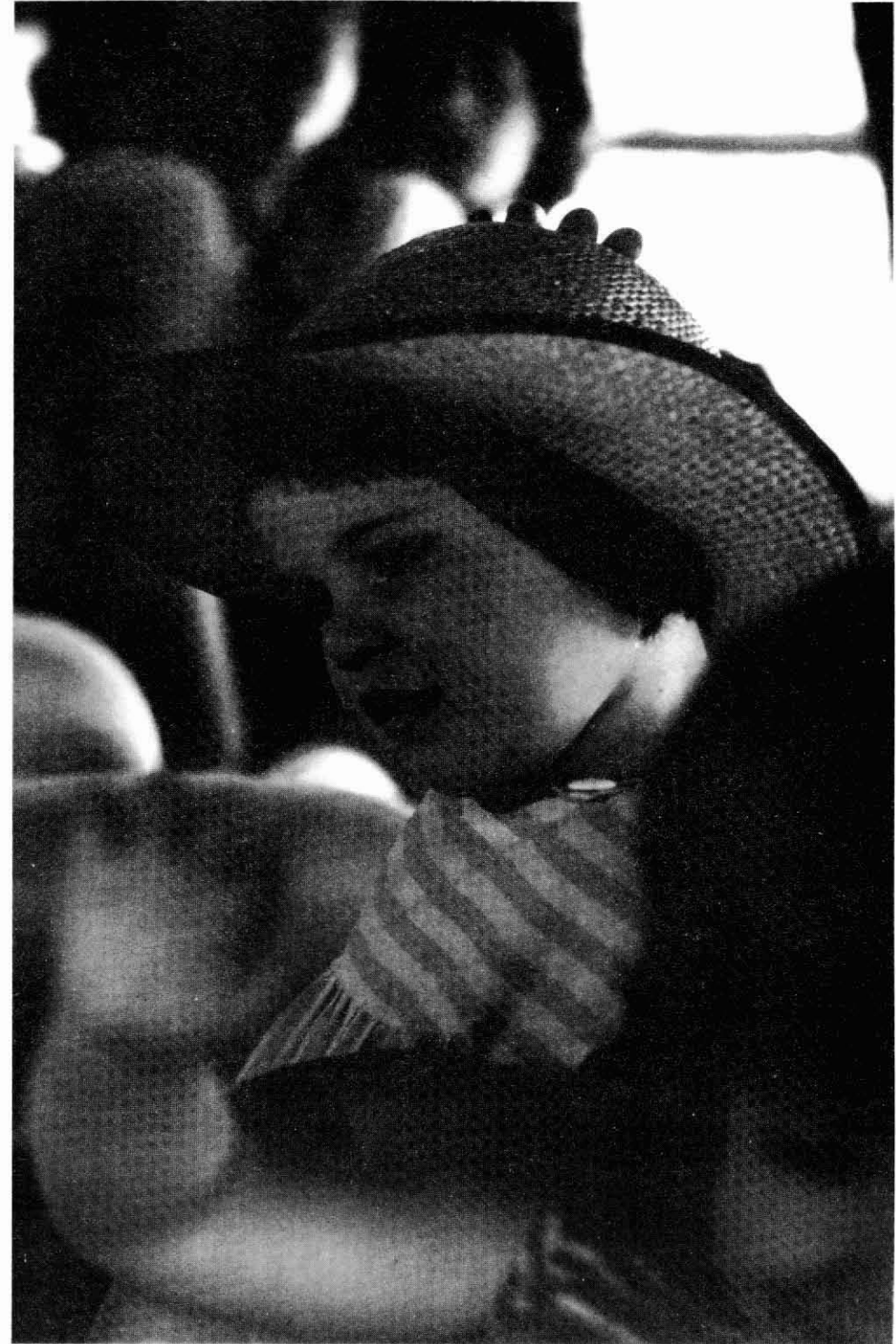
## PASSEJANT PER LA CIUTAT

ASILO NIDO «GIANNI RODARI»

*Que els infants estiguin escolaritzats, ja sigui a l'escola bressol o al parvulari, no implica que s'haigui d'acomiar del món que els envolta i del que hi passa mentre l'escola és oberta (a veure si haurem d'acabar dient «tancada» si ens obstinem a mantenir-la així...).*

*Els educadors de l'asilo nido «Gianni Rodari» de Reggio Emilia, a Itàlia, ho veuen d'aquesta manera: «Passejar per la ciutat és sempre una experiència fascinant i agradable. Els petits utilitzen un espai gran i se'l fan seu d'una manera complexa, intrincada. Observen moltes coses, noves per a ells, que als adults ens passen per alt i gràcies als seus «perquè» descobrim que no hi havíem pensat mai; se senten atrets per coses petites i grans que enriqueixen les seves experiències i que potser queden inexpressades, misterioses i perceptibles només a les seves mirades. Hi ha, per una banda, la lectura convencional dels codis de la ciutat; per l'altra, es veu una interpretació personal feta de joc, d'humor, de fantasia, de por, d'espera...»*

*Aquestes passejades ens poden portar ara aquí, ara allà, amb la intenció (que l'adult porta ben aferrada a dins del seu cap) de fer descobrir, o qui sap si redescobrir, alguns indrets de la nostra ciutat, als quals els infants són particularment sensibles. Els educadors de l'asilo nido «Gianni Rodari» així ho descriuen ja que així ho han experimentat a la pròpia pell: «els infants descobreixen ben aviat el plaer de l'ús dels llibres, perquè això demana imaginació, coneixements, sensacions; permet de reviure emocions i situacions però també, inventar de nou. Així cadascú entra en relació amb ell mateix i amb els altres, en un temps sense temps, ja que el llibre permet de viatjar, sense passaport, per tots els móns possibles. Per aquesta raó cal propiciar la lectura i mirar de posar en marxa estratègies que permetin a l'infant de comprendre l'ús del llibre, d'extreure'n plaer i de permetre-li servir-se'n autònomament (...) És enormement suggestiu descobrir que la ciutat ha pensat a construir una «casa» per als llibres. Un indret on tothom pot anar mentre en respecti les regles: el silenci, la cura dels llibres, el préstec (un ri-*



## Espai per a una creativitat sense límit

**Ceres, Pintures de dit, Tempera,  
Gouache, Barnís fixador,  
Pasta Blanca per enganxar.  
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

**MANLEY®**

*tual al qual els infants són especialment sensibles, una «moneda» d'intercanvi fonamentalment relacional) i la devolució.»*

*Ara bé, tampoc no es tracta d'anar a treure el nas pertot arreu com si un pastor dugués el ramat a pasturar. Una biblioteca és un lloc que alimenta el nostre esperit. La televisió no fa gaire ens ho il·lustrava amb imatges en un espot publicitari; Marguerite Yourcenar transforma aquesta idea en paraules:*

*«Fundar biblioteques és com construir graners públics, amassar reserves per a l'arribada de l'hivern de l'esperit (...).»*  
(de les Memòries d'Adriano)

*Només amb una acurada preparació d'aquesta visita es pot ajudar els infants a fer-se la idea que allí on estan a punt d'anar passen coses, moltes, més de les que ells veuen i pensen... Per això «Mentre un petit grup és a la biblioteca, els altres companys són a l'escola bressol, esperant-los. És una espera viva, que es manifesta, sobretot, en el desig d'anar ells també a la biblioteca. Abans de sortir de l'escola bressol, la Sònia, la mestra, comenta amb els infants l'objectiu de la sortida, com s'hi pot arribar, què és una biblioteca. Els explica que a la biblioteca s'hi ha de parlar «petit», que hom es pot endur a casa els llibres que vol veure i després els ha de tornar.»*

*D'una passada per un d'aquests «graners públics», la biblioteca TANTA, n'ha quedat constància en aquest sucós diàleg.*

Som a la biblioteca i durant una llarga estona ens quedem en silenci. Els nens juguen a tocar els llibres i repeteixen aquesta acció moltes vegades.

F.B.- Em llegeixes aquest?

B.- Em llegeixes el «Pandi»?

F.B.- Que el tenim el «Pandi»? (vol dir si tenim el mateix llibre a l'escola bressol).

Francesco passa les pàgines d'un gran llibre amb imatges d'animals. Ensenya a la mestra una gran taca.

F.S.- Què és això? és un monstre?

A.- (S'acaba d'asseure i se li escapa el pipí a la moqueta.) Sònia (és la mestra), m'he mullat.

Els marrecs no paren de demanar a la mestra que els llegeixi els llibres.

F.B.- Després llegeix aquest.

B.- Aquest llibre és molt bonic. També és bonic aquest... (crident) Mira, mira...

C.G.- (Assenyalant un llibre) És meu aquest, mestra... i de la biblioteca.

C.B.- (Llegeix els números de les pàgines) núm. 4, núm. 7... (continuant per les diverses pàgines).

B.- (Indica les imatges d'un llibre.) Jo he fet això d'aquí.

Els infants van a veure el bibliotecari per fer-se apuntar els llibres nous i tornar els d'abans. A la mà hi tenen una bossa.

Bib.- Agafes aquest?

F.B. (Fa que sí amb el cap i espera que el bibliotecari acabi les seves operacions.)

El bibliotecari porta els altres llibres.

La mestra els recorda que a la bossa només s'hi poden dur 3 llibres.

L'Alessandro accepta tranquil·lament la condició i tria el seu llibre preferit.

Mestra- On hem anat?

C.M.- Anat a la biblioteca, ell també (fa la Raffaella) jo...

F.B.- I jo.

Mestra- I què hem fet?

F.B.- Agafar llibres.

L.M.- Jo també.

F.B.- A la biblioteca.

A.- Teca.

F.B.- Fins el tram.

A.- Tam.

L.M.- Hem anat a la biblioteca, primer hem agafat el tram i després hem anat a la biblioteca nosaltres, després hi hem anat i hem marxat.

M.- Com era la biblioteca?

A.- Tanta.

M.- Què ha passat quan hi hem arribat?

F.B.- Els llibres.

A.- Jo m'he fet pipí.

M.- És veritat, tu t'has fet pipí.

F.B.- Pes, i tu nat agafar el drap, perquè ha fet pipí pes?

M.- Se t'ha escapat, no ho has fet expressament, oi Alle?

F.B.- Se li ha escapat, no ho ha fet expressament.

M.- Què hi havia a la biblioteca?

A.- Els llibres.

F.G.- A la biblioteca hi ha molts llibres, molts, molts.

F.B.- Hem vist senyors que estaven llegint llibres, eh! Quina hora?

M.- Quina hora és? Són 2/4 d'onze.

A.- Has portat això (assenyalant l'enregistradora)?

M.- Sí.

A.- Amb els cassettes?

M.- Sí. S'hi estava bé a la biblioteca?

Tots- Eh!

M.- S'hi podia cridar?

F.B.- No. Per què?

B.- Perquè no es podia cridar, perquè sí...

F.B.- Perquè els senyors estaven llegint, ves perquè.

A.- Llegint.

B.- Llegint.

F.B.- I després els senyors que pagaven els llibres me'ls donaven a mi.

M.- Però Francesco, tu has donat diners a aquell senyor quan li has dit que volies endur-te aquest llibre a casa?

F.B.- Sí.

M.- De debó? o potser te'ls has posat a la teva bossa i prou?

F.B.- No que els tinc els diners... els té el meu papa.

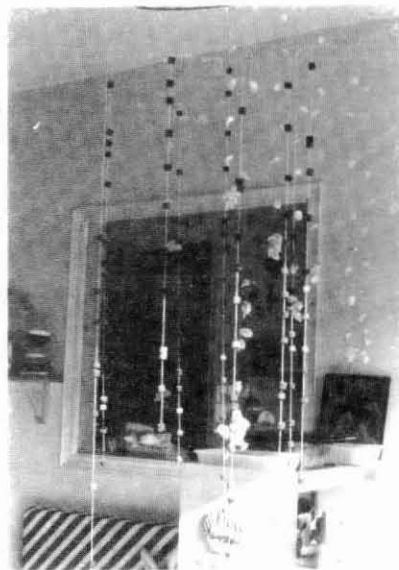
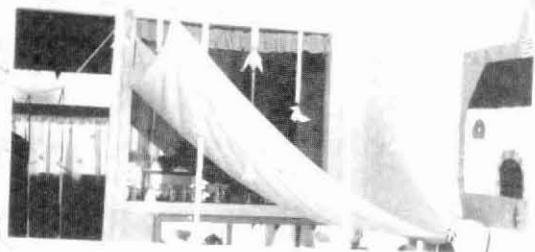
*Vet aquí com és de bo que tothom pugui posar els peus a la biblioteca. Però fem-ho de manera que cadascú en pugui guardar memòria a la seva manera.*



## Espais d'infants

Els indrets destinats als infants han de propiciar la seguretat del reconeixement.

Vet aquí unes maneres ben senzilles per fer que els espais poblats d'infants siguin més acollidors, més càlids. ← Com casetes fetes a la seva mida.



## I TU, QUI ETS?

**S'explica una experiència de portar animals de casa a l'escola. Per als nens va representar la proposta lúdica de fruit amb els animals. Però també pretenia, en realitat, fer que els nens coneguessin i participessin de l'entorn natural pròxim, en un camp concret i accessible a ells: el dels animals domèstics. I també es volia implicar els pares en el projecte educatiu de l'escola.**

LUISA MARTÍN CASALDERREY

El grup de nens amb els quals vaig fer aquesta experiència tenien, al gener, edats compreses entre els 18 i els 24 mesos. És una edat en la qual es desperta un fort interès pels petits animals que descobreixen en jardins o parcs.

La situació privilegiada de l'escola, amb un pati molt ampli que inclou una pineda i una gran extensió de gespa, fa que es disposi d'una «fauna autòctona» bastant variada, pel que fa a insectes i bestioles. Fins i tot n'hi ha més dels que voldriem! A la primavera, d'una manera especial, ens omplim d'aranyes, formigues, papallones, marietes, cucs, sargantanes, cuques de llum i de terra... tot un món d'èssers petits ens visita, despertant la curiositat dels nens. Els més petits descobreixen un món nou, sorprenent i atractiu, que sovint els deixa fascinats.

Jo havia observat aquests fets i em vaig animar a posar-me amb els nens a mirar i a descobrir, fins fer-nos «amics» d'algun d'aquests animals, com per exemple d'una sargantana que semblava adonar-se de la nostra presència quan ens posavem al voltant del seu forat a observar, i sortia a «dir-nos hola».

Aquest interès espontani dels nens pels animals em va fer pensar en la possibilitat d'ampliar l'experiència als animals domèstics, que constitueixen un món fàcilment atansable, encara que, potser, no l'hem sabut utilitzar prou bé a l'escola bressol. Malgrat tot, d'alguna forma, tothom el considera interessant i pròxim al nen. La prova és que gairebé totes les editorials que fan col·leccions de llibres per als més petits en dediquen algun als animals domèstics, i que els pares i mestres de nens d'aquestes edats sovint els ensenyem a imitar els seus sons, a caminar com ells, etc.

És així com va sorgir la idea, va créixer, aprofundir-se i sistematitzar-se, fins arribar al projecte que presento ara.

A la primera reunió de pares del grup vaig exposar la proposta, que consistia a demanar la seva col·laboració per portar a l'escola, durant un matí o tot un dia, els animals que algunes famílies tenien a casa. D'aquesta manera tots els nens podrien conèixer-los i gaudir d'ells, a la vegada que podia representar un goig per al nen protagonista que el portava. Els pares van acollir la idea favorablement i entre tots vam fer una llista de possibilitats: gats, gossos, hàms- ters, pollets de gallina, ànecs, ocells diversos, tortugues, conills... a més a més dels peixos que tenim a l'escola i que els nens demanaven anar a veure'ls gairebé tots els dies.

### Plantejament de les activitats

Per portar a terme aquest projecte vaig fer un plantejament general de les activitats, que incloïa tant els objectius com els aspectes metodològics de la presentació i acabament de l'activitat, les condicions materials i d'espai, el meu paper com a educadora i conductora de l'experiència, etc.

Jo volia crear una situació nova que provoqués en els nens curiositats, descobriments, noves relacions, nous aprenentatges... Volia donar l'oportunitat als nens de veure, tocar, sentir, olorar... alguns dels animals domèstics més comuns, com a mitjà de coneixement dels trets característics de cadascú d'ells i com a possibilitat d'entrar en relació amb l'entorn natural. Volia iniciar l'educació en el respecte i l'estimació dels animals. I volia, per últim, que totes aquestes situacions no quedessin en simple anècdota, sinó que –mitjançant la memorització i reflexions posteriors de forma individualitzada o en petit grup– totes aquestes vivències les poguessin interioritzar i integrar en el seu bagatge personal.



Em vaig proposar que el meu paper no havia d'absorbir cap protagonisme, sinó que s'havia de centrar en aconseguir un ambient que fes possible:

- Aconseguir l'interès de tots per observar i participar.
- Regular la participació, actuant sense preses ni atabalaments, de forma que tots poguessin accedir-hi.
- Observar el comportament dels nens i les situacions que es creaven.
- Apropar-me als més dispersos i agafar-los, si calia, per aconseguir centrar la seva atenció mitjançant el contacte afectiu.
- Calmar les possibles recances, tot respectant alhora, les manifestacions de cadascú.
- Viure jo també les meves pròpies sensacions, provocades per la presència de l'animal, i manifestar-les d'una forma expressiva, encara que sense exageracions.
- Establir diàlegs amb els nens per ajudar-los a reflexionar, interioritzar i recordar l'experiència.

No cal explicar aquí –perquè tots ho sabem ja– la importància de preparar la presentació i les condicions materials i ambientals per aconseguir que l'activitat es pugui realitzar amb profit.

### **Anecdotalari**

He volgut recollir petites observacions que, per suposat, no donaran una visió global del que va succeir, però que potser provocaran algun somriure i que, en qualsevol cas, serviran d'evocació pels que ho varem viure.

– Després de veure la cua del gos i davant de la meua pregunta sobre si nosaltres teniem «cua», la Blanca respon –amb molta lògica– agafant-se amb la mà el seu cabell (portava cues!).

– És l'hora de l'àpat del cadell de gos que ens visita en aquesta ocasió i jo em poso les estrelletes del seu menjar a la mà. El gos treu la llengua i, com pot, em llepa i es fica el menjar a la boca. Des d'un costat la Clàudia ho mira tot i, sense adonar-se, treu i fica la llengua, com si el volgués ajudar a menjar.

– Arriba la «Mixeta» –la gata de la Mariona– i jo els explico als nens que avui es quedarà amb nosaltres per «jugar» plegats. El David, llavors, li ofereix les joguines que porta a les mans.

– La gata passa a prop de la Cèlia, que està asseguda a terra, i s'acosta a la seva cara. La Cèlia somriu i, interpretant que vol fer-li un petó, li para la cara mentre obre els braços per abraçar-la. La «Mixeta» s'escapoleix i la Cèlia canvia la seva expressió dolça i somrient per una altra seriosa, observadora i una mica desconcertada.

– Mentre els nens mengen, la gata també i en acabar es cargola a un racó adormint-se. La Mariona, posant-se el dit a la boca, ens fa el senyal de silenci per no despertar-la.



- Ensenyo la tortuga de la Júlia a tots els nens agafant-la per la closca. La tortuga estira el seu coll i la Maria diu: «És lletja!» i m'adono, per les expressions de les cares, que els altres nens comparteixen l'opinió.

- L'Alfons, en canvi, es mostra molt tendre amb «Dino», la tortuga, no s'aparta d'ella, li somriu i l'acaronava la closca i les potes...

- La Júlia no es va mostrar gens possessiva en tot el dia amb la seva tortuga, però a l'hora de marxar surt tota confoia portant la caixa de «Dino».

- He omplert d'aigua un gibrell gran per poder mostrar als nens com nedem i es banyen els ànecs. Quan després d'una estona els trec, l'Helena em demana: «Ara ja estan nets?»

- Porto els pollets al pati i els deixo lliures. Ells es situen a prop de la paret, al sol i arrecerats del vent, mentre van picotejant les herbes. L'Indra no es mostra gaire afectuosa amb ells, els tira pedretes i després em mira.

### Valoració de l'experiència

L'experiència ha estat tan novedosa i important que realment ha despertat l'interès dels nens. La visita d'un animal canviava l'aire de la jornada corresponent posant-li un to alegre i gairebé festiu. En qualsevol cas ha resultat motivador no tan sols pels nens del grup sinó també per tota l'escola, que en molts casos se n'ha pogut beneficiar.

Alguns pares van participar força i fins i tot van proposar fer una sortida tots junts al zoològic, com a cloenda de les activitats i possible començament d'una nova etapa pel curs següent. Per diverses raons no es va arribar a realitzar, però ens vàrem quedar amb les ganes... Personalment crec que l'activitat de cada dia que teniem un animal a la classe ha estat plena de suggeriments educatius, com són la captació de l'atenció, actituds de respecte, desig de compartir, manifestacions afectuoses... Ha estat interessant veure en les expressions dels nens -en actitud concentrada d'observació- la pregunta que potser es formulaven davant dels animals: «I TU, QUI ETS?», amb aquesta forma personalitzadora i directa que tenen els nens d'abordar els fets, situant-s'hi com a iguals. Crec que ara aquests infants tenen respostes vivencials a aquesta pregunta. Per a ells un gos, un gat, una tortuga, uns pollets... són realment personatges vius, que coneixen i que, d'alguna forma, estimen; crec que són capaços de reviuire la situació, tot recordant-los, i que ja poden imitar-los fins i tot de manera espontània.

Hem pogut fruit plegats amb aquesta experiència, que trobo adient per la seva edat, però, a més a més, ells i jo hem pogut ampliar els nostres coneixements i establir vincles més forts entre nosaltres.

L.M.C.





escola 3-6

## APRENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRITURA A PARVULARI

Una mica d'història

IMMA BENET I SALINAS

Amb aquest article i altres de posteriors intentarem fer una reflexió sobre les qüestions que té plantejades en aquest moment l'aprenentatge de la llengua escrita en els primers nivells.

No intentem donar solucions, sinó veure on som i per on podem continuar avançant.

Comencem fent una mica d'història sobre l'evolució d'aquest procés en el decurs dels darrers temps.

Sempre han conviscut al llarg de la història metodologies o formes d'aprenentatge en les quals el lector era considerat lector/constructor de significat, amb altres que el consideraven lector/receptor. Per no anar massa lluny, ens limitarem al nostre segle, quan l'escola, per primera vegada, és per a tothom i l'educació passa a ser un tema d'interès per a la majoria.

Als EEUU: Huey (1908), un pioner de la psicologia, considerava la lectura com una recerca del significat, com a construcció. Més endavant i dintre del corrent de científisme dels anys 20 a través del Committee on Economy of Time (comitè nacional dedicat a investigar com aconseguir un sistema escolar més eficient) i influïts per la idea generalitzada en aquell moment que l'educació podria solucionar tots els problemes amb l'ajuda de la ciència, es deriva cap a la tecnologia de l'educació.

William S. Gray sistematitza el treball de la iniciació a la llengua escrita tot partint de materials graduats i remarcant la importància d'un vocabulari acotat sobre el qual poder treballar els primers moments.

Es construeix una tecnologia sistemàtica per ensenyar a llegir, basada en un vocabulari reduït i en el desenvolupament d'una jerarquia d'habilitats. L'ensenyament de la lectura es va convertir en un tema central del currículum des dels graus elementals fins a la secundària. L'ús de tests per mesurar les habilitats es va convertir en una activitat de primer ordre.

A Europa Maria Montessori (1870-1952) i Ovidi Decroly (1871-1932), des de realitats ben diferents, però també immersos en aquests corrents d'optimisme

de la relació entre ciència i educació, elaboren plans educatius, metodologies per a una escola nova, en la qual la iniciació a la lectura tenia un paper important.

Els recursos que utilitzaven eren ben diferents, però l'objectiu i la concepció de l'alumne com a part important del procés d'aprenentatge eren coincidents. També ho era la sistematització del procés i el protagonisme dels processos perceptius com a eix de l'aprenentatge. (Evidentment, donada la realitat d'analfabetisme de la majoria, l'escola era l'encarregada d'iniciar el nen en el procés lector.)

Més endavant, Célestin Freinet (1896-1966), tot recollint els valors democràtics i progressistes de l'època, posa l'accent en el protagonisme de l'alumne i en el procés individual i personalíssim de cada individu per arribar al descobriment de les normes que estructuraven la llengua escrita.

També continuen essent presents de manera rellevant en aquest tutor els processos perceptius, com en el cas de Decroly. Freinet però afegeix l'element de la funcionalitat, sistematitzada des de l'escola i amb els recursos que la societat del temps oferia. Un altre aspecte que Freinet introdueix és el fet de basar el treball del nen en la seva pròpia producció.

Paral·lelament a totes aquestes aportacions continuaven existint i funcionant sil·labaris, catons i cartilles i la concepció de l'aprenentatge com a repetició de cantarelles.

Els anys 60 es produeix una polèmica entre els que defensaven les metodologies basades en un procés descendent (global: Decroly, Freinet) i els que defensaven una metodologia ascendent (analític: Montessori).

Aquesta lluita ve reforçada per plantejaments ideològics i per la relació preestablerta entre analític/ideologia tradicional i global/ideologia progressista. S'estableix una lluita a dues bandes on cadascú defensa la seva posició atrinxerada, i per tant el que s'intenta demostrar és la infal·libilitat de la metodologia de cadascú respecte a l'altra.

La reflexió teòrica es va anar centrant en la recerca de quina era la metodologia que, pel simple fet d'aplicar-la, assegurava l'èxit sense fisures.

Un altre element del final d'aquesta època va ser el valor donat a aquelles habilitats anomenades pre-requisits: percepció auditiva i visual, domini de la mà, lateralitat... com a aspectes previs a assolir per posar el nen en contacte amb la lletra impresa.

Paral·lelament, continuen funcionant les cartilles; l'ensenyament més tradicional continua tenint una audiència important i molts nens i nenes dels anys 70 i 80 han après a llegir amb aquests materials.

Això significa que encara avui, 80 anys després, no s'han assolit per a la majoria els avenços científics de començaments de segle.

Què és el que realment ha canviat?

On som exactament en aquests processos, sempre pendular, de tota activitat humana?







Ha canviar alguna cosa?

Quina és la realitat dels nostres alumnes en relació als de fa 10, 20, 30 anys? ¿Quines són les aportacions dels estudiosos de la psicologia, psicolingüística, pedagogs, lingüistes i tants d'altres, que estudien des de fa tant de temps el tema complex de la lectura i l'escriptura?

Un dels components que han canviat d'una manera ràpida és el medi en el qual es veu immers el nen. La lletra ja no és una cosa exclusiva de l'escola, la viu i la veu, hi té contacte i experiència des que té capacitat de percebre el món exterior. Dependrà de la família on visqui la seva relació, predisposició, motivació,... però aquesta és una gran diferència per al mestre d'ara: els alumnes arriben a l'escola amb un bagatge; la lletra escrita ja no és monopoli de l'escola i ens hem d'adaptar a aquest canvi.

Un altre aspecte que també ha sofert una transformació és el que avui sabem dels processos lectors. A mesura que ciències joves com la psicologia o la lingüística... han anat madurant, han aportat elements nous de coneixement. Ja no es dona un paper predominant a la percepció, sinó que es considera una trama complexa en la qual intervenen diferents aspectes: òptics, perceptuals, gramaticals, significat... La discussió anterior se centrava en la metodologia, actualment es qüestionen i s'investiga sobre quins són els processos lectors.

Els diferents autors coincideixen en la importància d'educar les estratègies que tot lector, sigui quina sigui l'edat, utilitza: mostreig, prediccions, inferències, verificacions...

Un altre aspecte en el qual hi ha acord és que la metodologia pot ser qualsevol sempre i quan estigui seriosament planificada i l'alumne sigui un element actiu i construeixi sobre la seva pròpia experiència. No es veu la necessitat de un camí massa pre-establert, ni tampoc que hi hagi una sèrie d'habilitats que s'hagin de tenir desenvolupades expressament per a l'aprenentatge de la llengua escrita.

Sembla que les dificultats d'entesa es plantegen en l'inici de l'aprenentatge: ¿L'anàlisi, la descodificació, és un requisit necessari per a poder llegir de manera autònoma?

No s'ha d'estalviar al nen la dificultat, no s'ha de preparar la lectura prèviament?... la llista podria ser més llarga.

A quina edat podem començar a fer propostes de treball sobre llengua escrita?...

Aquestes potser serien qüestions a desenvolupar en propers articles.

Per poder valorar on som és imprescindible fer referència al passat immediat i no oblidar el treball de tants professionals en la difícil tasca d'avançar en un tema tan complex com el de la lectura. No podem «intitular» uns recursos, unes estratègies de treball de moderns o innovadors sense contrastar-los amb els anteriors per saber si realment ho són.

## BON DIA CONILLS!

**Hi ha un aspecte de la vida de les classes dels marrecs de parvulari que, qui no s'hi ha trobat directament implicat, no acaba d'imaginar-se. Com s'ho maneguen els mestres que han de fer front cada dia a la rebuda del matí?**

**Com capejar el rebombori que es crea quan la gran família de marrecs arriba a la porta de la classe disposats a menjar-se el món i amb els ulls a les puntes dels dits?; alguns d'ells, però, comencen el seu matí amb el cor adormit i enyorant l'escalforeta de la mà de la mare...**

**Heus ací una radiografia –tan real com real és la vida de l'escola– que ens mostra una manera d'acollir, una manera de fer de mestre, una manera d'entendre la relació entre els adults i els nens.**

CARME GONZÀLEZ

La Marta, que és la mestra de la classe dels conills (la classe dels conills és la dels nens de 4 anys), ja fa estona que ha arribat. Com cada dia, ha arribat abans que els nens, per tal d'assegurar-se que quan ells arribin tot estigui a punt.

Ha fet punta als llapis. Ha penjat unes pintures que havien fet el dia abans i que no havien pogut penjar perquè encara eren mullades. Ha repassat els espais dedicats al joc lliure per controlar si totes les coses es troben al seu lloc i un llarg etcètera de coses.



–Bon dia Marta! –diu l'Elena.

–Mira quines sabates més boniques m'ha comprat la mare!

–Sí que són boniques, Elena, i aquestes sí que tenen cordons!

–Marta! Oi que l'Elena ara haurà d'aprendre a fer llaços com jo, que ja en sé fer? Me'n va ensenyar la mare.

–La meva mare no sap que en sé fer (diu la Bàrbara) i per això cada dia me les corda ella.

–Doncs, potser que li ensenyis a la mare que ja en saps fer! Aquí a l'escola te les cordes soleta i em sembla que a la mare li agradaria molt saber-ho.

–Marta! –diu l'Antoni fent un xic el petarrell.– Oi que els que hem entrat primers som els pastissers i no els pixaners?

–Hi ha diferents maneres d'anomenar els que són primers. Uns diuen pastissers, altres caganers, d'altres cavallers, pixaners i segur que hi ha moltes altres maneres d'anomenar-los –explica la Marta.

–Bon dia Marta! –es va sentint.

Tots els nens van entrant a la classe, es descorden l'abric, el penjen i es posen la bata.

–Tots els nens que porteu guants, bufanda o pràctic, recordeu que s'han de guardar a la cartera per no perdre'ls.

Dins la classe tot és moviment. Hi ha fileres de nens cordant-se les bates, uns ajuden els altres i també hi ha qui se la corda sol.

N'hi ha que van a buscar la bossa on guarden el got i el tovalló que fan servir per esmorzar. Altres treuen l'esmorzar de la cartera. Alguns ja paren la taula i també n'hi ha que encara no s'han descordat l'abric, perquè tenen molta necessitat d'explicar alguna cosa o de jugar amb les joguines del racó.

–Marta! –diu en Gonzalo–. En Ferran no em vol cordar la bata.

–Ferran! –crida la Marta–. Que et sembla que t'agradaria a tu si li diguessis al Gonzalo que et cordés i et digués que no?

–Marta, però jo ja he cordat a l'Anna!

–Gonzalo, demana-li a en Jordi que et cordi. L'estan encara cordant i mentre s'espera et pot cordar a tu.

–Jo ja em sé cordar sola –diu l'Ariadna.

–Sí noia, que bé, es nota que aviat faràs cinc anys.

–Marta, jo també em sé cordar sola, menys aquest botó que no hi arribo.

–Me'l cordes tu? –diu la Cristina.

–Marta, li cordes el botó de dalt a l'Oriol? jo no puc, –diu l'Aleix.

Van acabant de cordar-se la bata i tots van parant la taula per començar a esmorzar.

–M'ha caigut el got, però no se m'ha trencat! –crida en Jordi.

–No has d'anar tan esverat, perquè s'hauria pogut trencar –li adverteix la Marta.

–L'Elliot porta Donuts! Marta, l'Elliot porta Donuts i tu dius que hem d'esmorzar entrepans perquè porten més vitamines i van millor per enfortir les genives.

–Bé, però vàrem dir que de tant en tant també podríem portar una pasta.

–Marta, em peles la mandarina, que jo no puc?

–A veure Meritxell, prova de clavar les ungles.

La Meritxell ho prova.

–Veus com no costa?

–Era una broma –diu la Meritxell.

Tots els nens ja s'han posat les bates i estan esmorzant.

–Bon dia Miquel! Em pensava que no havies vingut avui, no he sentit pas que diguessis bon dia.

–Bon dia!

Aquesta setmana l'encarregat de repartir l'aigua és l'Ivan. L'Ivan és un dels nens més petits de la classe, és petit en edat i estatura; és també un nen un xic insegur. No li va fer gaire gràcia haver de repartir l'aigua amb aquell gerro de vidre que pesa tant. És per això que la Marta que ho sabia el va animar dient-li que quan ell no pogués ja l'ajudaria. Va avisar també als nens que, com que l'Ivan era una mica baixet, podria ser que a vegades no arribés al got, per tant que li acostessin.

–Marta, has vist que aviat he acabat d'omplir els gots avui?

–Sí que ho he vist; molt bé, Ivan. Veus com ho saps fer sol?

Els nens van esmorzant tot explicant-se les seves coses.

–Se m'ha abocat l'aigua –diu la Miriam, mig plorosa.

–Com ha estat? –pregunta la Marta.

–És que m'ha caigut la xocolata i en ajupir-me sense voler he donat un cop al got.

–Bé, no passa res. Porta la fregona i dóna'm el tovalló, que l'estendrem al balcó.



La Miriam duu la fregona i mentre eixuga l'aigua de terra la Marta va a buscar l'espòntex per ajudar-la a recollir l'aigua de sobre la taula.

—Mira, a mi també se m'ha mullat el tovalló —diu l'Ester.

—Sí, ja ho veig, però molt poquet, no cal ni estendre'l. Quan hagi acabat d'esmorzar, penges la teva bossa en el penjador i, com que està a sobre del radiador de la calefacció, ja s'assecarà sol.

Alguns nens ja han acabat d'esmorzar. Se'n veuen alguns que bo i agafant el tovalló per les quatre puntes van a espolsar-lo a la paperera, a fi i efecte que no caiguin molles per terra ni en quedin per sobre la taula. Després tornen al seu lloc, pleguen el tovalló i van a buscar la bossa per guardar-hi el got i el tovalló. Un cop fet això, se'n van als espais dedicats al joc.

La Cristina i la M. Jesús despleguen l'estora per poder jugar a terra amb les construccions o amb la granja o simplement per seure a terra i fer-se un collaret.

En Jordi i en Xavier volen jugar amb el banc de fuster, però no acaben de posar-se d'acord. Finalment, decideixen que picaran amb el martell una estona cada un.

—Marta! Oi que avui toca als nens de la taula carbassa anar a jugar a la caseta i a la botiga? (La caseta és el racó de joc que està en una habitació situada just davant de la classe dels conills. La botiga està a l'espai que separa les dues habitacions, és a dir entre la classe i la cuineta.)

A l'habitació dedicada a la caseta hi ha una tauleta rodona amb quatre cadires, una cuineta, un tocador, dos llitets per a les nines, una post de planxar, dos sofàs, una banyera que ens va cagar el Tió, un vestidor, una trona... En veritat són moltes coses que podríem trobar en una casa, ah!, i també una tauleta amb un telèfon vermell per poder trucar a la mare o a qui més t'agradi.

—Mira-ho, mira-ho!

La Marta s'acosta al lloc de la classe on hi ha un cordill del qual pengen set cartonets; cada un representa un dels dies de la setmana i a cada un hi ha escrit amb lletra ben clara la paraula que l'anomena; també hi ha dibuixat el que han de fer aquell dia i un gomet amb el color de la taula a la qual toca anar a jugar a la caseta. En començar la setmana tots els cartrons estan del revés. Cada dia abans de començar la classe la mestra gira el que correspon aquell dia a l'encarregat, diu el nom del dia i parlen del que faran.

La Marta gira el cartronet i en Toni crida:

—Veus com sí que hi hem d'anar nosaltres!

Tots els nens de la taula blava que ja han acabat d'esmorzar es dirigeixen cap al racó de la casa i/o de la botiga.

Mentre els nens van acabant d'esmorzar, la Marta va amunt i avall controlant el joc de dins i de fora de la classe.





De cop entra l'Elena cridant:

–Vine, Marta vine!

–Espera un moment, Elena, que estic parlant amb la Judit.

Quan ha acabat de parlar amb la Judit, la Marta es dirigeix al racó de la caseta. L'Elena i els altres nens, en veure entrar la Marta, criden tots a l'una:

–Mira, Marta, mira, aquest *nino* té penis!

La Marta queda molt sorpresa de la descoberta dels nens, ja que aquells *ninos* els tenen des de començament de curs i fins ara no havien descobert que no tots tenen el mateix sexe. –Quina gran idea vàrem tenir de fer cagar al Tió una banyera!– pensa, perquè fins ara els nens vestien i despullaven els *ninos* però no els treien els «Titins» perquè com, que van lligats amb nusos, els costa de lligar i deslligar. En canvi ara, si els volen banyar, els han de despullar del tot.

–Que divertit! –diu la Marta.

Els nens continuen amb el seu joc.

A la classe ja hi queden pocs nens acabant d'esmorzar. Hi ha molt moviment, ja que a més dels nens que estan jugant a l'estoreta també hi ha els que estan complint amb el seu càrrec.

En Marc va a omplir la regadora per regar les plantes, i en Xavier i l'Anna treuen la pols de les prestatgeries.

De cop, la Míriam diu:

–Marta, que ja puc netejar les taules?

La Marta mira el rellotge i li diu:

–Sí, Míriam. I, dirigint-se als altres nens, els diu:

–És hora de recollir, ja podeu endreçar les coses.

Els nens van endreçant les joguines i les van col·locant al seu lloc. Els dos o tres que encara no s'han acabat l'esmorzar l'emboliquen i el posen a la cartera, perquè així la mare vegi que no s'ho han menjat tot.

De mica en mica van acabant de recollir i es van asseient.

Abans de començar a treballar la Marta passa revista per tal d'assegurar-se que tot està al seu lloc.

Demà serà un altre dia!

Però la Marta ja està pensant de quina manera s'haurà de comportar ella per tal d'acollir tots els marrecs: els belluguets de mena i els condormits, els tímids i els llenguallargs. Que de tot hi ha a la vinya del Senyor!

## PARLEM DE TELEVISIÓ

«DRAC MÀGIC»

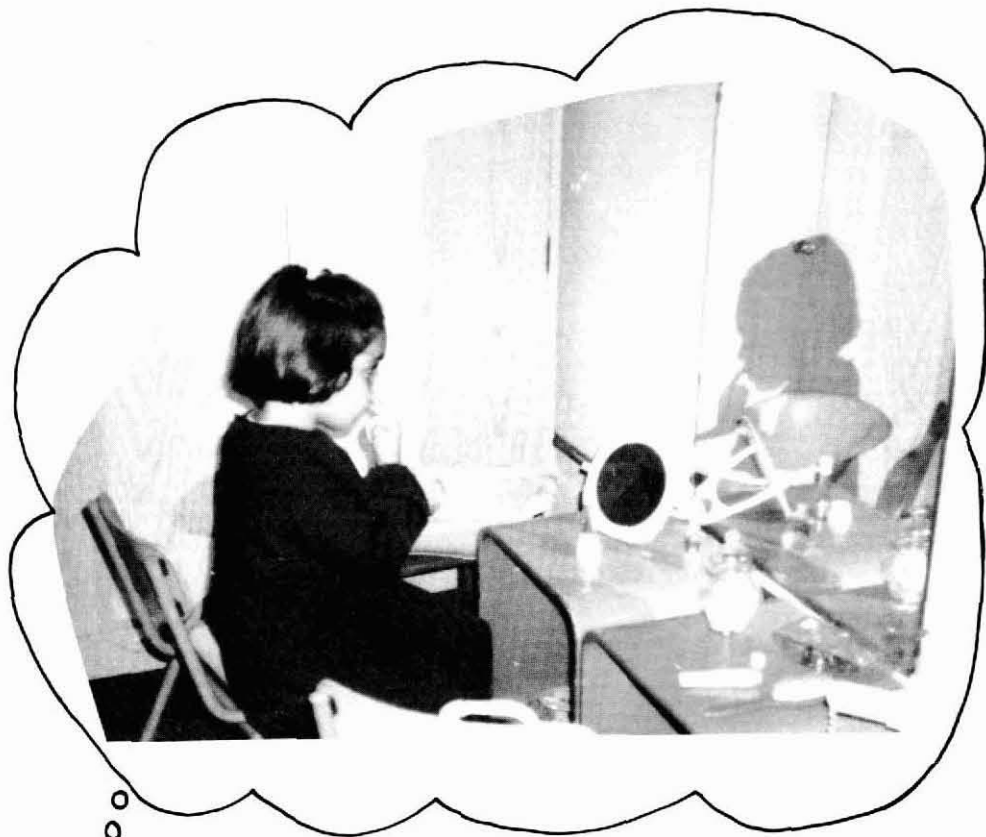
Parlar de televisió en una publicació com aquesta és per a nosaltres un tema delicat, ja que ens alarma totalment la suspensió de funcions que suposa per a qualsevol criatura veure-la assíduament. Això no vol dir que ens situem en una posició apocalíptica que consideri el mitjà en ell mateix com una cosa intrínsecament nefasta. Aquest tipus de valoracions no tenen sentit perquè ja sabem que tot depèn dels continguts i del segment social i psicològic on es dipositen els missatges. D'entre tots, el grup infància és un dels més indefensos enfront de l'allau d'imatges que configuren un joc hipnòtic per a l'espectador. La imatge d'una nena o d'un nen badant davant d'un aparell és prou esfereïdora per ella mateixa, ja que el nivell d'abandonar-se és total i absolut, sense retorn possible al conscient si no és mitjançant la intervenció de l'adult que tanca el receptor o que crida «apaga la tele!».

La televisió s'alimenta de l'ansietat que genera, i que mai no queda satisfeta, mitjançant l'obertura contínua de nous relats, que, en forma de sèrie, dominen gran part de la programació en general i la infantil en particular. Com diu González Requena: «S'ofereix i es demana felicitat. Un espectacle que tapi tota mancança, tota angoixa, tota soledat».\*

Una altra de les seves característiques, la homogeneïtzació, fa que el tractament formal dels diferents programes sigui cada vegada més similar, a la ve-







gada que l'intercanvi de les produccions de diferents països universalitza mitjançant l'estandardització gran part dels missatges. Podria molt bé donar-se que la televisió recollís la veritat i es configurés a partir d'ella i podríem atribuir a aquest fet una categoria positiva. Però el sentit és ben bé un altre. Les produccions infantils asiàtiques, per exemple, tenen un estàndard que les fa híbrides i neutres, per tal d'aconseguir l'homologació que fa que s'hi interessin les emissores europees i americanes. A més a més, aquesta homologació no es fa en relació a un context cultural específic, sinó sobretot en relació a unes perspectives de rendibilitat econòmica que preveuen el llançament d'una àmplia gamma de productes a l'entorn del programa, film o sèrie que s'emetrà.

És en aquest context on creiem que cal situar la gran majoria de les produccions que apareixen en la franja de programes infantils, llevat d'honroses excepcions que, dissortadament, cal anar a buscar a la memòria, com és el cas de *Planeta Imaginari*, proposta que pretenia escapar-se d'aquest «entreguisme» en el camp estètic i narratiu, oferint una possibilitat de cabriola entranyable. Però, repetim, això està ara perdut en la memòria.

Recentment, hem començat a viure una ofensiva de dimensions considerables, resultat d'aquest fenomen de consagració, de falta de criteri ètic que considera vàlida qualsevol cosa que s'imposi i que fa que s'entengui l'acceptació com a substancialment bona i, per tant, indiscutible. Les sèries *Campeones* i *Sergio y Juana*, que emet (o emetia) diàriament una cadena privada, per citar les capdavanteres, han estat les estrelles d'una temporada primaveral a l'escola. Tot d'una, com si es tractés de la metxa que encén un regalim de pólvora, va començar a substituir-se el fenomen monopati pel fenomen futbol en els patis de les escoles, mentre que les nenes juguen i organitzen campionats de voleibol de manera massiva.

Qui relativitzi la influència que té la televisió o el vídeo en els nens/nenes, creiem que tindrà dificultats serioses per continuar justificant els plantejaments que atorguen al mitjà, configurat tal i com el coneixem actualment, la innocència i la innocuïtat. Només cal pensar en la sèrie de valors que, ben explícitament, encarnen els personatges (la figura del líder únic i absolut, el rol secundari i totalment passiu de les nenes, la competitivitat com a constant, la morbositat del dolor, de l'esforç..., el fanatisme).

En el cas de la sèrie *Campeones*, l'anàlisi inevitablement acaba convertint-se en un rosari de greuges, que no permet gairebé cap valoració positiva. Anem per parts. Les accions es basen majoritàriament en partits de futbol, però amb un grau de condensació tan alt que fa que doni la sensació que s'està participant en un esdeveniment excepcional. Això, en aparença, és clar; en realitat els continguts substancials de cadascun dels episodis són més les expectatives de grans jugades que no pas elles mateixes. La recreació dels prolegòmens passa per damunt dels resultats que tenen i que acaben essent infinitament

menys presents del que podríem esperar. La tensió en aquest relat sempre es planteja en la relació entre les expectatives –sempre desmesurades– que el narrador posa en cadascuna de les jugades, que, per contra del que s'esperaria, són viscudes pels protagonistes amb un dolor angoixant. Totes les accions fan referència a l'enfrontament entre els dos líders-enemics de cadascun dels equips, i en aquest enfrontament hi apareixen els insults i les amenaces. La sèrie desmunta també la concepció del futbol com un joc d'equip que resol les jugades col·lectivament. L'heroi és només un i ell és qui guanyarà el partit.

Lateralment a l'acció de cada joc, apareixen personatges que assenyalen el lloc de l'espectador/a que viu paral·lelament i per delegació les vivències del personatge principal. Aquesta funció especular en relació al lloc de l'espectador/a, és realitzada per la resta de jugadors, el club de fans, amigues i amics. En la bona resolució del joc per part d'Oliver els altres trobaran la seva màxima satisfacció, l'autèntica raó de viure.

Entrecreuant aquest relat hi apareixen les opcions que permeten que l'heroi venci gairebé sempre: protagonisme, sacrifici, dolor, justificació per a l'enfrontament amb el contrincant, suport incondicional i submís dels membres del propi equip, etcètera.

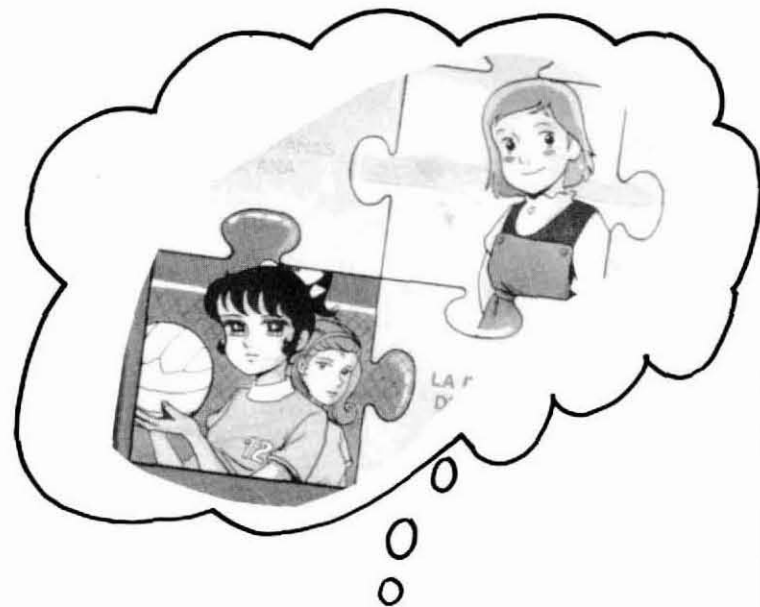
Tot això amb una forma que emula les retransmissions de futbol però fent servir recursos impossibles, com és situar el punt de vista de la càmera en llocs del tot improcedents, introduint-hi un fals «instant-replay», barrejant el lloc del relat des de la primera persona a la mediatització a través del monitor. Es tracta probablement dels més kitch dels productes que s'ha emès per televisió, entenent per «kitch» la sobresignificació d'allò que no es té.

A *Campeones* no hi ha res que pugui pensar-se que sigui igual a un partit de futbol o a una retransmissió real, ja que, per exemple, mai no se senten els gemecs de cansament dels jugadors en directe ni s'està contemplant el joc a nivell de terra. Per contra, en la sèrie, s'intenta, mitjançant mecanismes narratius específics, donar a entendre que es presencia en directe un partit de futbol i s'insisteix en això contínuament. Per definició, un film de dibuixos animats mai no serà en directe. *Campeones* està fet per a ser viscut com a directe i no com si fos en directe. No hi ha doncs distància entre el real i l'imaginari. Les imatges creen una realitat tan poderosa i autònoma que dilueixen qualsevol referent real. Es produeix, en definitiva, una desrealització del món que es pretén significar.

«D.M.»

Cooperativa Promotora  
de Mitjans Audio-visuals

\* *El discurso televisivo, espectáculo de la posmodernidad*, Madrid. Editorial Cátedra, 1988. Colección Signo e Imagen.





## EDUCAR EN LA DIVERSITAT

### La presència de cultures no europees a Catalunya

**En un món on les cultures estan cada cop més interrelacionades, els moviments de població han pres un nou relleu. A Catalunya, l'arribada creixent d'immigrants del Tercer Món ha posat de manifest la manca de programes i eines pedagògiques orientats a una educació multiètnica. Cal valorar la diversitat com un factor d'enriquiment, i estendre l'acció educativa multicultural més enllà de l'escola.**

CIREM

No és gaire agosarat afirmar que el món se'ns ha fet petit; expressions com «el món és un mocador» reflecteixen una realitat que cada cop se'ns fa més palesa. Vivim en l'època de la telemàtica i els vols supersònics; la revolució científica i tecnològica aplicada als mitjans de comunicació i de transport ha suposat un apropament entre les cultures i els pobles d'arreu del planeta, i l'acceleració de l'intercanvi i, alhora, de la contraposició de valors.

La crisi ecològica (destrucció de l'Amazònia, efecte hivernacle, pluges àcides, forat a la capa d'ozó) ens proporciona exemples evidents de com la interrelació dels ecosistemes que componen el nostre món són axiomes irrefutables. Així mateix, els desequilibris econòmics entre els diferents països no es podrien explicar sense tenir en compte el factor interdependència d'economies i societats. Habitem, doncs, en un món interconnectat a tots els nivells, on els equilibris d'uns impliquen el desequilibri d'altres, i on el conflicte és una constant. Aquests conflictes i desequilibris tenen expressions molt variades, una de les quals és derivada dels moviments de població, dels anomenats processos migratoris.

Les migracions, tot i que resulten de situacions conflictives i de desequilibri, no tenen perquè considerar-se negatives en elles mateixes. Com a tals no comporten més conflictes i desequilibris que qualsevol altre fenomen social. D'altra banda, la història de les cultures mediterrànies (entre les quals, la nos-

TAULA 1: IMMIGRATS DEL TERCER MÓN A CATALUNYA (1986)

|  |         |
|--|---------|
| Marroquins .....                       | 20.000  |
| Centrafricans .....                    | 11.000  |
| Llatinoamericans .....                 | 51.000  |
| Filipins .....                         | 17.000  |
| Asiàtics d'altres països .....         | 16.000  |
| Resta del Tercer Món i apàtrides ..... | 5.000   |
| Total .....                            | 120.000 |

FONT: investigació del Colectivo IOE, finançada per Càritas.



tra) no podria ser entesa en la seva riquesa i complexitat sense fer referència als moviments migratoris. Des de sempre els trasllats de població han estat estretament lligats a la història de les societats humanes. Per aquest motiu som, de molts segles ençà, societats mestisses i, per tant, plurals. Des de sempre, aquestes migracions han estat no tan sols font de conflictes, sinó també d'intercanvi i enriquiment mutu entre pobles. Les actuals migracions que ens afecten directament (vegeu taula 1) ens obliguen a adonar-nos de les múltiples interdependències en què ens trobem vinculats; a la vegada que ens mostren colpidorament un món divers en apropar-nos a poblacions molt diferents, amb valors de vegades irreductibles o incompatibles amb els que ens són propis. Ens estem referint, especialment, a l'arribada d'immigrants de l'anomenat Tercer Món.

Malgrat tot, malgrat la telemàtica, els vols supersònics, els mitjans de comunicació i la consciència d'interdependència, no hem estat capaços encara de traduir tot això en un pensament i una pràctica coherents.

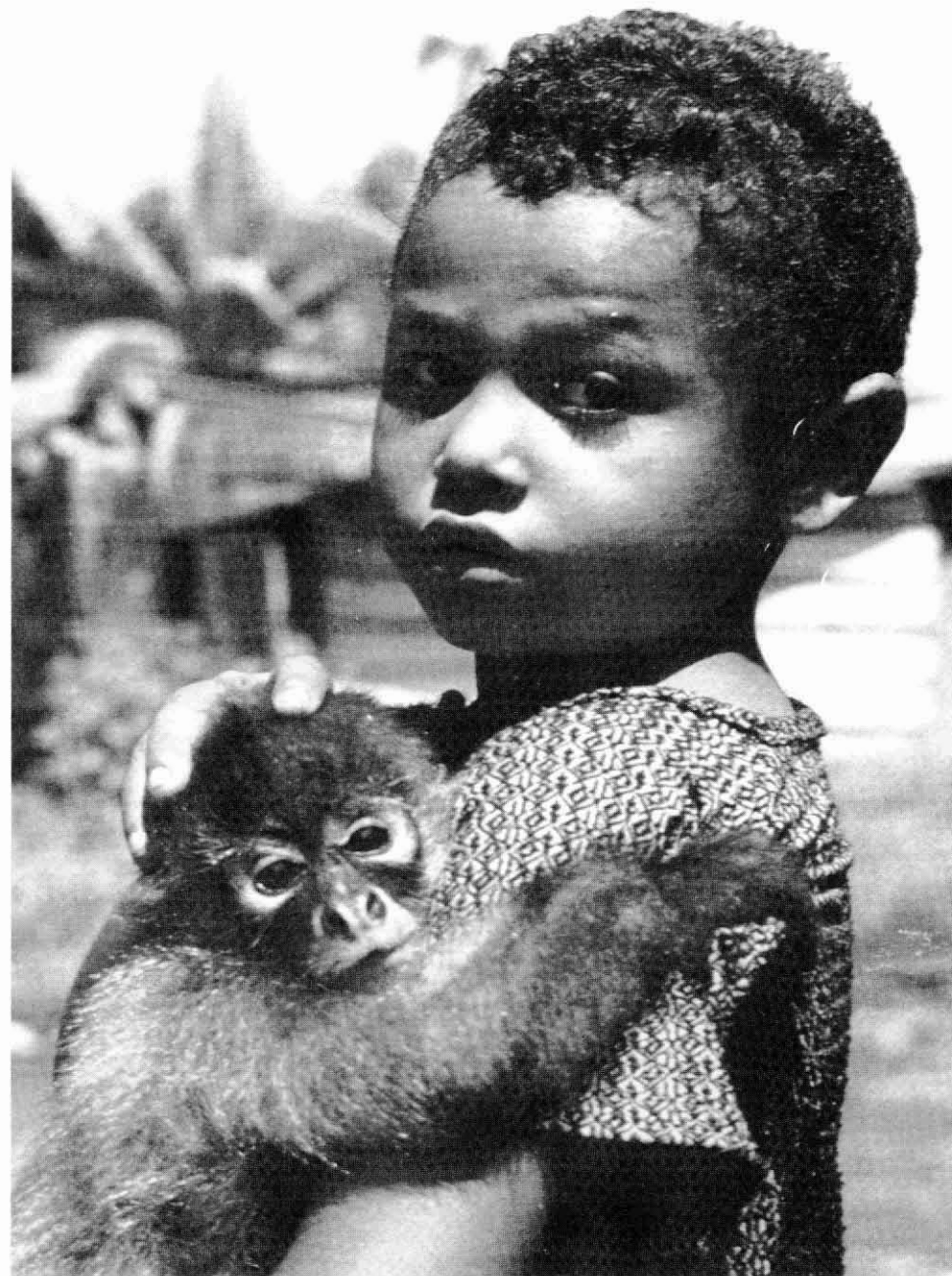
A Catalunya, en l'aspecte de planificació escolar, és del tot evident la inexistència d'un plantejament i una pràctica que donin cabuda a una visió plural i multicultural de l'ensenyament, és a dir, que accepti la diversitat.

### **Per a una educació multicultural**

Com enfocar l'educació dels fills dels immigrants no europeus? A l'objectiu genèric de qualsevol procés educatiu –dotar l'individu de recursos que li permetin un desenvolupament personal i social satisfactori–, hauríem d'afegir l'objectiu específic d'assolir la capacitat de funcionar en diferents codis culturals i/o lingüístics, segons les situacions, o més ben dit, d'assolir el que alguns autors anomenen *competència multicultural*.

Existeixen diferents *programes i didàctiques escolars* per aconseguir els objectius de l'educació multicultural, la tria dels quals dependrà en cada context educatiu de: els recursos disponibles, les característiques socials de la Comunitat Escolar on està situat el centre, el nombre de cultures i llengües diferents presents a la zona, etc. Interessa remarcar, però, el criteri general segons el qual permetre l'individu l'experiència continuada de relacionar-se i interactuar amb cultures, llengües i individus diferents a un mateix, és la millor manera de fomentar una posterior *socialització* on el contacte amb la pluralitat serà present, i que aquesta *pluralitat i diferència* sigui valorada i viscuda no en uns termes de domini i jerarquització, sinó com un fet enriquidor i positiu. Aleshores, convindrà introduir aquesta diversitat i diferència en la mateixa institució escolar, tot defugint tendències assimilacionistes (absència de cultures diferents a la dominant: monoculturalisme) o segregacionistes (escola ètnica o especial per a una determinada cultura).

Per tant, d'aquesta educació multicultural extraïem dues consideracions bàsiques:





1. El fet de no respectar la seva pròpia *cultura materna*, o permetre que aquesta cultura sigui valorada com a inferior a la majoritària per l'infant o per l'entorn social, pot repercutir negativament en la construcció de la seva *identitat*.
2. Educar el nen en contacte amb les cultures presents en la *comunitat* en la qual viu és imprescindible per al bon desenvolupament del procés de socialització, mitjançant el qual l'individu podrà assolir l'objectiu genèric que ens plantegem.

### Extensió de l'educació a l'àmbit social

L'educació multicultural no podrà, però, ser completament reeixida, en el cas que ara ens ocupa, únicament a través de l'escola. A més del que pot fer la institució escolar, cal *estendre l'acció educativa* més enllà dels recintes escolars, fins abastar altres entorns i recursos on també es produeixen processos educatius.

És fonamental per a la formació de la identitat personal i cultural, i perquè es puguin donar processos de socialització dels fills d'immigrants, que l'entorn on visquin aquests nens participi de l'acceptació positiva de la diversitat cultural per part de la població culturalment majoritària o dominant, així com per part de les minoritàries. És a dir, que tota la població superi vells esquemes, tòpics i prejudicis respecte del monoculturalisme, així com la por sistemàtica envers el qui ens sembla diferent. Cal, per això, programes i recursos d'intervenció des de la Pedagogia Social, que es marquin l'objectiu de positivitzar el caràcter multicultural i plural de les societats en què vivim, caràcter cada vegada més accentuat. Mitjans de comunicació social, equipaments d'oci, de formació no escolar, grups de formació d'opinió, agents socials i recursos públics, i òbviament les mateixes associacions d'immigrants, han de promoure una predisposició perquè es produeixin positivament els processos d'integració social.

La multiculturalitat és una qualitat que, cada cop més, esdevindrà una de les característiques bàsiques de qualsevol societat a les acaballes del segle XX. Que es doni suport socialment a la diversitat cultural i social en un marc d'*igualtat* permetrà la integració social dels fills dels immigrants, però, el que és més important, és una garantia d'integració social de *tothom*.

En aquesta perspectiva, generar una competència multicultural i transcultural permetrà a tothom la capacitat de viure en situacions culturalment diferenciades, havent de canviar de codi cultural segons el que caracteritzi cadascuna d'aquestes situacions. L'educació, com a preparació per a la vida i per al futur, ha de dotar els individus d'aquesta capacitat per viure la *realitat* tal com és, *plural i complexa*, i ho ha de fer de tal manera que no es jerarquitzin les dife-

rents cultures presents en una col·lectivitat i, per tant, que els membres de les diferents comunitats culturals, majoritàries o minoritàries, puguin viure amb la cultura que els és pròpia, a més d'altres presents en el seu entorn.

Així, la pregunta que ens fèiem, «com educar els fills dels immigrants no europeus?», ens porta a plantejar-nos en una altra: com educar els nens en una societat multicultural? És a dir, saber conviure en una societat plural i complexa, culturalment i social, implica tots els infants que es formen en aquesta societat. Aquest és el fonament de l'*Educació Multicultural*.

### Propostes globals

D'altra banda, cal remarcar que per assolir els objectius de l'educació multicultural no és suficient la transformació de la pràctica escolar. S'han de contemplar, almenys, els nivells jurídic, administratiu i social.

El primer nivell hauria de fer referència a la modificació del marc legal i polític que condiciona la possible integració dels immigrants del Tercer Món: la Llei d'Estrangeria, definició constitucional multicultural i no tan sols plurilingüe, regularització i suport a les associacions d'immigrants, etc.

A nivell administratiu, caldria posar en marxa els recursos i eines disponibles per garantir el desenvolupament d'una pràctica realment multicultural: planificació educativa des d'una perspectiva multicultural, recursos didàctics de suport en la mateixa línia, reciclatge de professionals, planificació de programes socials i sanitaris que contemplin la diversitat, plans per a garantir habitatges dignes, etc.

Finalment, en el tercer nivell s'hauria de contemplar la societat en la seva globalitat com el terreny més apropiat per incidir amb propostes derivades d'una pedagogia social: campanyes de sensibilització, programes d'educació social multicultural, centres de recursos que contemplin el multiculturalisme, programes de formació i d'inserció professional per a immigrants no europeus, etcètera.

#### CIREM

Departament Política  
Social, Conflictes i  
Desigualtats

#### Referències bibliogràfiques

- DENIA, N.; GIRÓ, J. i NAVARRO, J.M. (1988), *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*. Barcelona: Publicacions de l'ICE, PPU.
- HUSEN, T. i OPPER, S. (1984), *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea. D'aquesta obra interessen els següents autors i articles:
- RIST, R.: «El contexto social de la educación multicultural y multilingüe en países de inmigración: algunas consideraciones sobre programas y políticas», pp. 60-79.
  - BHATNAGAR, J.: «La educación multicultural en una perspectiva psicológica», pp. 80-100.
  - SAIFULLAH-KHAN, V.: «Educación multicultural y perspectivas comunitarias», pp. 101-117.
  - VERMA, G.: «Educación multicultural: problemas de la investigación», pp. 134-145.
  - SKUTNABB-KANGAS, T.: «La investigación y sus implicaciones para el medio sueco desde el punto de vista de una inmigrante», pp. 158-175.

# temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

## BUTLLETA DE COMANDA

Assenyala els exemplars que vulguis i te'ls enviarem per reembossament més despeses de tramesa

Preus (IVA inclòs)

- |                          |   |               |
|--------------------------|---|---------------|
| <input type="checkbox"/> | Les necessitats i els drets dels infants            | 371,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Trenta-tres contes                                  | 795,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | L'infant i l'escola bressol (exhaurit)              | 424,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Esport  | 583,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Jocs dançats (llibre i cassette)                    | 1.028,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | L'infant travessa el mirall (exhaurit)              | 583,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | De nadó a company                                   | 880,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Quan dues intel·ligències es troben                 | 530,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Ser infant abans d'ara                              | 943,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | El context socio-familiar en l'educació de l'infant | 445,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Maneres d'acollir els infants                       | 800,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Ser infant a Europa avui (en preparació)            |               |

.....

Nom i Cognoms.....

Adreça ..... Tel.....

Població..... C.P.....

Podeu fer-nos arribar les vostres comandes trucant els matins al 237.07.01 o per carta a la nostra adreça.

Si ho preferiu podeu adreçar-vos a la vostra llibreria habitual.





infant i salut

## L'HIVERN, L'APARELL RESPIRATORI I ELS REFREDATS

ESTEVE-IGNASI GAY i COSTA

*"De juna, vetlla, escalfa el menjar i treballa.  
Inspira el que és calent, ben moderadament, reprimeix l'hàlit.  
Observa bé aquestes coses, si vols treure't el reuma.  
Si passa al pit, s'anomena reuma catarro.  
La ronquera és a la gola, als narius i la coriza*

"Regimen Sanitatis" Versicle CIX.  
Escola de Medicina de Salern s. XII

La preocupació d'evitar els refredats ha existit sempre des del moment en què la nostra espècie s'adona que aquesta malaltia no és un fet mític, sinó que segueix una certa lògica basada en una sèrie de fets que cal conèixer. En el moment actual, encara que la medicina i les condicions de vida hagin avançat molt, aquest tema continua sent de gran importància social, ja que el seu contagi és el responsable d'un índex important d'absentisme laboral i escolar, de conflictes en el si de l'organització familiar i en la relació entre pares i educadors, donada la situació que es crea en no saber on deixar l'infant quan els pares treballen i no ho han previst.

Durant els primers anys de vida, és normal que l'infant pateixi de 2 a 5 refredats anuals.

En el llenguatge mèdic s'entén com a refredat «un estat morbós amb catarro de les vies respiratòries altes, que afecta una o més mucoses i es caracteritza

especialment per la fluxió o destil·lació que ataca el nas, la boca o el pit. Així doncs, el concepte «refredat» inclou una malaltia determinada que mèdicament s'anomena amb diferents mots: refredat comú, coriza aguda o rinitis vírica aguda. Però també, els mateixos símptomes i signes d'aquesta patologia poden acompanyar el període d'incubació de diverses malalties: malaltia respiratòria vírica febril aguda, catarro, grip, rosa, xarampió, etc...

### **Estructura i funció de l'aparell respiratori**

Cal distingir tres parts interconnexades que realitzen funcions complementàries; la seva divisió només té una finalitat didàctica:

*Vies aèries inferiors:* Compostes pels pulmons, conformen un «*mecanisme de manxa*» complex amb dues caixes i un sol tub d'entrada i sortida. En el seu interior hi ha molts i petits compartiments (alvèols) amb una membrana finíssima d'*intercanvi de gasos*, gràcies al qual l'oxigen de l'aire passa a la sang, i l'hidrat de carboni en sentit contrari. Els pulmons estan adherits per la pleura a l'estructura òssia de la caixa toràcica i, amb la participació dels músculs respiratoris accionats pel sistema nerviós, són els protagonistes dels moviments respiratoris.

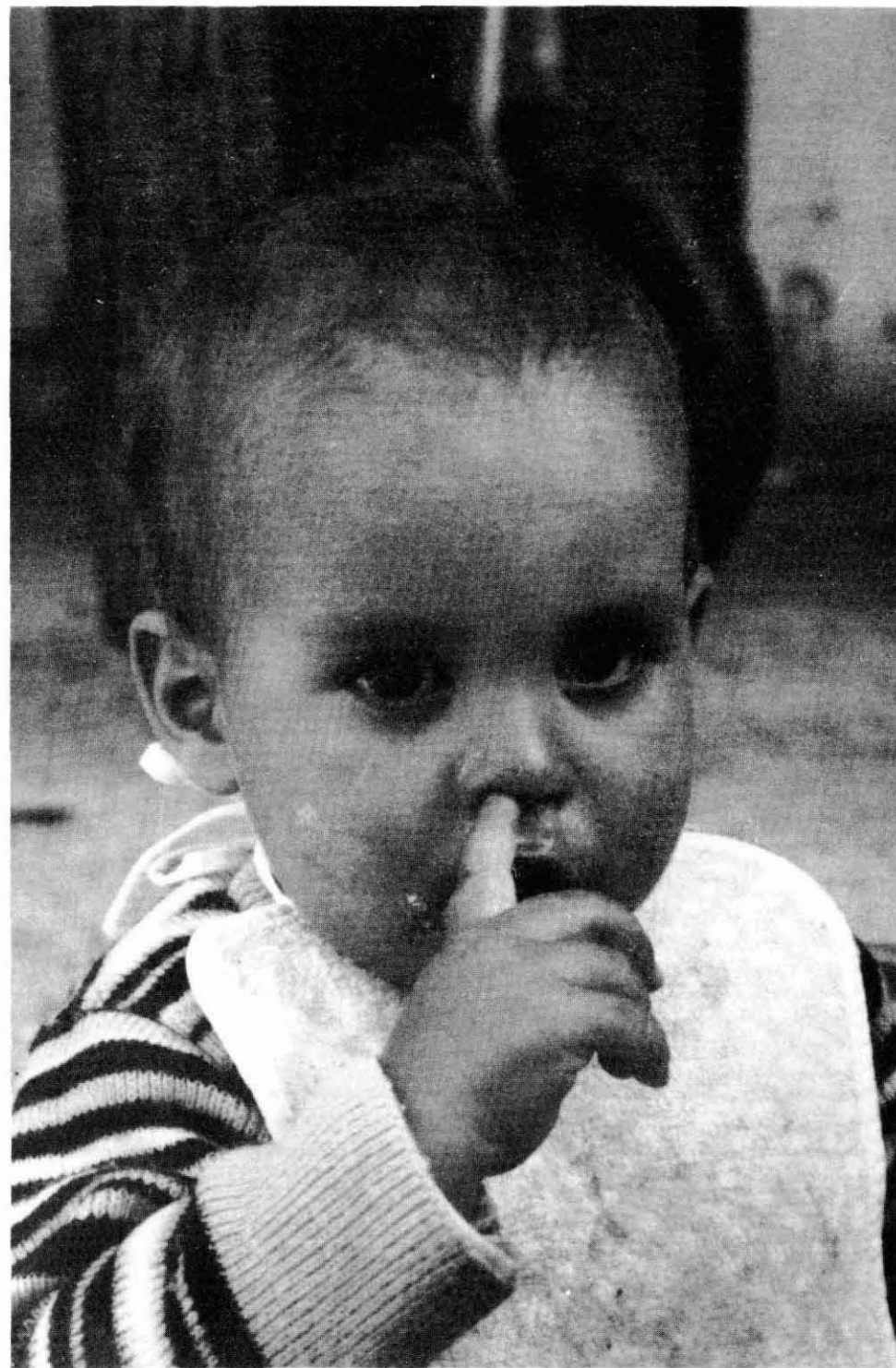
*Vies aèries mitjanes:* Les formen una sèrie de *tubs concatenats*, que són: laringe (amb les cordes vocals), tràquea i bronquis. Realitzen la funció de *canalització de l'aire cap als pulmons* i de fonació de la veu.

*Vies aèries superiors:* Compostes per la boca (amb la llengua i les dents), el nas (amb els cornets, paladar tou i adenoides), sinus dels ossos buits de la cara anterior del crani, faringe (amb les amígdales) i trompes d'Eustaqüi (comunica la faringe amb l'oïda mitjana). El nas és l'entrada apropiada de l'aire per respirar, ja que els cornets provoquen turbulència del flux d'aire, i totes les *cavitats* esmentades provoquen un enlentiment, descontaminació (d'agents químics, físics i infecciosos), escalfor i humidificació del mateix aire. Així doncs, aquest segment és la *porta d'entrada* i el para-xocs de les vies aèries, té la funció de preparar les condicions favorables de l'aire per l'intercanvi gasós, i a la vegada és el responsable mecànic de l'articulació i ressonància de la veu.

### **Sistemes naturals de defensa de l'aparell respiratori**

En l'aparell respiratori cal tenir en compte tres sistemes naturals de defensa:

*Mucoses i annexos:* Tot l'aparell respiratori està tapissat per una *mucosa farcida de capilars sanguinis*, els quals regulen la temperatura de les cavitats i tubs i produeixen un moc transparent ric d'enzims (lisocima) i defenses im-







munològiques; també algunes mucoses disposen de pèls (exclusivament el nas) i cilis (nas, tràquea, bronquis), similars a finíssims pèls que es mouen com les espigues d'un camp de blat, en direcció cap a a faringe. D'aquesta manera el moc, amb les substàncies contaminants de l'aire que s'han anat adherint per la precipitació turbulenta nasal, arriba a la faringe, a fi i efecte de ser expulsat en forma d'esput per la boca, o deglutit cap al tub digestiu. Al teixit de les mucoses també hi ha unes terminals nervioses que els donen sensibilitat, la qual cosa facilita l'expulsió de cossos estranys o altres tipus de partícules més grans que no han pogut ser eliminades pel moc; es tracta del *reflex de la tos* i de *l'esternut*; el primer es desencadena quan el cos estrany es troba en el segment respiratori comprès entre la faringe i els bronquis, i l'aire surt expulsat ràpidament per la boca, acompanyat de gotes de saliva (gotes de Flügge) a una velocitat de 120 a 160 km/h. i s'escampa en un radi de 3 o 4 metres. L'esternut esclata quan les partícules romanen al nas, el paladar tou baixa i el producte d'aquesta expiració forçada surt pel nas, arrossegant també moc.

*La congestió i la inflamació:* Quan l'aire entra excessivament fred, sec o contaminat, les mucoses reaccionen més intensament per intentar corregir les característiques nocives de l'aire, de manera que augmenta la seva vascularització i la producció de moc; en aquesta situació s'observa una mucosa engruixida i vermellosa (congestiva). Si l'agressió es produïda per microbis o substàncies al·lèrgitzants la resposta és encara més intensa, ja que els glòbuls blancs arriben per eliminar l'invasor. Si es tracta de bacteris pot produir-se pus com a resultat de l'enfrontament entre els glòbuls blancs i aquests tipus de microbis.

*Resposta immunitària:* Quan es prolonga el temps d'agressió dels microbis o al·lèrgitzants, aquestes substàncies o els seus productes tòxics entren fins als ganglis limfàtics (situats sota la mandíbula, laterals al coll, supraesternal, supraclaviculars...) o bé a les amígdales o carnots; això fa activar uns altres tipus de glòbuls blancs (limfocits), augmenten la seva grandària els ganglis (adenopaties) i al seu interior es produeixen les immunoglobulines o anticossos, que inactiven les característiques tòxiques d'un microbi determinat. Aquestes defenses naturals poden donar protecció per anys o per tota la vida. Això s'anomena immunitat activa i explica el funcionament de les vacunes. Ara bé, cal no confondre-ho amb la immunitat passiva, que són les immunoglobulines que es transfereixen de la mare al fill/a per la placenta o la lactància materna (en aquests casos les defenses actuen gairebé com si fossin del mateix infant); també es coneix com a immunitat passiva la injecció de gammaglobulines o similars extretes de voluntaris que patien determinades malalties. En aquest cas, només són eficaces quan s'apliquen anticossos específics per a algunes malalties, o en cas de persones molt malaltes per falta de defenses.

El tret característic dels infants en aquest tema és que presenten una immunitat immadura i una gran sensibilitat a qualsevol agressió per petita que sigui.



la qual cosa els fa molt vulnerables, de reacció lenta i repetidors de les mateixes infeccions que s'assenten a la porta d'entrada de les vies àeries.

### **Mecanisme de producció i evolució del refredat comú**

Els agents infecciosos són dos tipus de virus que poden arribar a tenir més de 100 variants immunològiques, i també hi ha altres tipus de virus que donen malalties molt similars, en la totalitat o nomès durant el període d'incubació. Tots aquests virus s'aprofiten de la desprotecció de les mucoses quan perden calor.

La seva distribució és mundial, es produeix de manera permanent (endèmica) i també a brots (epidèmica). En la nostra zona templada és més freqüent a la tardor, a l'hivern i a la primavera.

El mecanisme de transmissió és per contacte directe oral o per les gotes de Flügge, indirectament per les mans i objectes recentment contaminats amb secrecions naso-faríniques d'una persona infectada.

L'evolució clínica de la malaltia segueix aproximadament aquests símptomes: en el període d'incubació és inaparent, dura 24 hores, comença a manifestar-se per mucositats nasals transparents, llagimeig, irritació naso-faríngia, calfreds, malestar general de dos a set dies. El període de contagi s'allarga des de la incubació fins a 5 dies després del començament de l'expressió de la malaltia; normalment no hi ha febre, però els infants poden reaccionar d'una manera inespecífica, amb vòmits o diarrees. A vegades hi ha complicacions per infeccions amb altres microbis més potents (bacteris) desencadenant una otitis (ajudat pel pas del moc de la faringe a l'oïda mitjana, sinusitis (com l'anterior als sinus), laringitis (ronqueries i/o tos de gos), traqueïtis (tos de pit dolorosa) i bronquitis (tos de pit amb abundant expectoració); en totes aquestes darreres infeccions acostuma a anar acompanyat de febre. També es poden donar símptomes similars al refredat comú degut a tòxics, estímuls físics o psicològics.

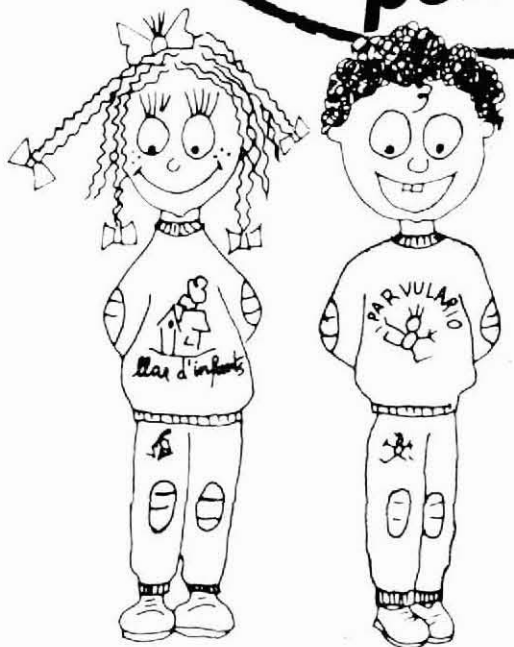
### **Prevenció del refredat comú**

*Prevenció primària:* abans que aparegui la malaltia cal augmentar la ingesta de vegetals amb vitamina C. Fruïtes: taronges, meló, pinya, préssec de vinya, maduixes... Verdures: espinacs, col-i-flor, brècol, cols de Brussel·les... Hortatges: pebrots verds... Cal beure força líquids a temperatura ambient. També cal evitar els canvis de temperatura forts. Si se surt de locals calents a l'exterior fred, cal protegir-se el nas i la boca amb una bufanda (no cal escalfar el coll per fora; rentar-se les mans freqüentment; evitar l'intercanvi de mocadors, tovallons o altres objectes o pautes de comportaments que facilitin la transmissió per contacte oral. No anar excessivament abrigat, especialment les ex-



# XANDALS - BABIS CAMISETES - PANTALONS - SARRONS MOTXILLES - PITETS

**Segur que  
haviéu  
pensat...**



- ✓ Donar un servei millor
- ✓ Oferir un producte a bon preu
- ✓ Pensar en la comoditat dels nens
- ✓ Distingir-se de la competència
- ✓ Sense la necessitat de fer comandes grosses



**RIVASPORT** amb els seus productes,  
us dona l'oportunitat d'aconseguir-ho.

Demaneu informació a: Concepció Arenal, 97-101, Baixos  
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57  
08027 BARCELONA

tremitats i el coll. Realitzar exercici físic al descobert en períodes freds. Realitzar exercicis respiratoris per augmentar la capacitat ventilatòria. Evitar abrigar-se excessivament al llit, i mantenir l'habitació a temperatura constant i controlar-la, evitar els excessos (grau d'humitat, ventilació...).

La vacunació no és eficaç, ja que hi ha una gran varietat de virus.

*Prevenió secundària:* en cas de sospita d'alguna complicació. Ens fixarem en el següents símptomes: febre, mal de cap que augmenti en flexionar la columna, ronquera, tos de gos, tos de pit amb expectoració abundant, dolor als músculs o qualsevol altre símptoma sense explicació racional. El metge farà el diagnòstic diferencial amb les malalties que sospiti, farà un seguiment si ho creu oportú, i prescriurà el tractament adequat. Cal evitar l'automedicació amb antibiòtic, ja que això impedeix que siguin eficaços amb malalties bacterianes i també les immunoglobulines per ser una immunitat pasiva que no afavoreix el desenvolupament de les pròpies defenses.

Cal tenir una cura especial a tapar-se la boca o el nas quan es desencadena el reflex de la tos o l'esternut. Tenir cura de l'ús del mocador. És millor d'un sol ús i mocar-se cada cop un sol orifici nasal, tapant-se l'altre (evitem el reflux a l'oïda mitjana). Prendre infusions de mel i llimona. Irrigacions nasals amb sèrum fisiològic preparat a casa (1 litre d'aigua bullida amb una culleradeta de cafè plena de sal). S'aplica el sèrum per cada orifici nasal fins que es noti que el líquid passa per la faringe. Inhalacions de vapor d'aigua amb camamilla i menta. En cas de febre, bany de 15 minuts amb la temperatura inferior a 1º del malalt. Menjar poc, reduir la llet i derivats als nens i prendre líquids dolços. Permanència al llit, si el cos ho demana, i evitar corrents d'aire.

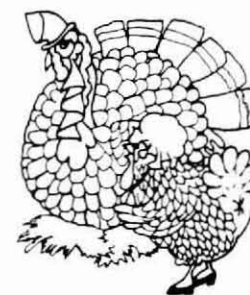
**E-I.G.C.**  
*Metge Salubrista*

**Bibliografia consultada:**

- Generalitat de Catalunya, *Manual de notificació i control de les Malalties de Declaració Obligatoria*. Ed. G. C. Departament de Sanitat i Servei Social. Barcelona, 1983.
- GUYTON, A.R., *Tratado de Fisiología Médica*. Ed. Interamericana. México, 1971.
- HARRISON, T.R., *Medicina Interna*. Ed. La Prensa Médica Mexicana. México, 1975.
- FANCONI, G.; WALLGREN, A., *Tratado de Pediatría*. Ed. Científico Médica. Barcelona, 1959.
- ILLINGWORTH, R.S., *El niño normal*. Ed. Manual Moderno. México, 1987.
- STELLMANN, H.M., *Tratamiento natural de las enfermedades infantiles*. Círculo de Lectores. Barcelona, 1989.
- VIDAL, R.; FERRER, J., *Viriasis respiratorias*. Tratado de Medicina Interna. Cuarta Edición, vol. 74. Ed. Idepsa. Madrid, 1986.
- BONISSONE, I. i altres, *Polvere e starnuti*. Ed. Emme edizioni. Milan, 1979.
- BRAS, J., *Per a tots, salut*. Ed. Laia. Barcelona, 1980.
- RIPOLL, J., *Nen, abriga't bé!* Revista «INFANCIA», núm. 16, (1984), pp. 31-34.
- PRATS, G., *Las Vacunas: un arma para la salud*. Ed. La Gaya Ciencia. Barcelona, 1979.
- LÓPEZ-XAMMAR, C.; MARTÍ SENSAT, F., *Conocer a tu hijo: Convivencia, conflictos i enfermedades*. Ed. La Gaya Ciencia. Barcelona, 1979.

**N.A.**

\*Agraeixo molt sincerament la valuosa col.laboració de Pilar Martín en la correcció i presentació de l'article\*.



# Super llibres



Una biblioteca de classe original per a «l'hora del conte». Per introduir el nen en l'estimació i el gust pels llibres i també per desenvolupar les destreses bàsiques del llenguatge. Per aprendre a escoltar, per llegir imatges, per expressar-se.

*Superllibres, l'experiència de compartir un conte.*

- El material es presenta en una cartera integrada per: 6 Superllibres Gegants, 60 Superllibres Petits, 1 cassette, 1 bloc de fulls de treball i 1 Guia didàctica.



**Grup Promotor d'Ensenyament**





Plat del dia: dos personatges tan oposats com la nit i el dia, tan diferents com un ou i una castanya, tan antinòmics com el color blanc i el color negre.

Un d'ells, un gall que tot escarbotant un femeret va trobar la sort de cara en forma de dineret. Però el fet que gastí nom propi és un indicatiu del fet que ens trobem inequívocament davant d'un heroi? Només els fets ho poden corroborar.

L'altre, el seu antagonista, és rei sí, però ni tan sols es fa mereixedor d'algun qualificatiu que el faci diferent de la resta del reis.

Intentem donar resposta a la pregunta que ha quedat a l'aire: malgrat l'origen humil del gall, té fusta d'heroi? És matiner i destil·la activitat i, per damunt de tot, és previsor i home previsor val per dos i valer per dos vol dir disposar, pel cap baix de dues vides. Cosa que, a cops, bona falta ens fa. En una paraula: disposa de tres qualitats suficients superiors per sortir guanyador del combat que ben aviat tindrà amb un rei, que, si bé hem de suposar que tenia sang blava, era força antipàtic, una mica caduc i feia pudor de resclosit.

Apa, acció!

## EL GALLET GALLÓ

CONTE POPULAR

*Una vegada hi havia un gallet que escarbotant un femeret es va trobar un dineret.*

*Content com unes castanyoles, se'n va anar a fira i se'n va comprar un floquet. Quan se'l va haver posat, de tan mudat com es va trobar, va pensar que es podria casar amb la filla del rei.*

*Tal dit, tal fet. Sense ni com va ni com costa se'n va anar cap a cal rei a trobar la princesa.*

*I heus ací que va trobar el riu que li va preguntar:*

*-On vas Gallet-galló tan garidó?*

*-A casar-me amb la filla del rei.*

*-Em vols deixar venir?*

*-Sí, però potser no et deixarien entrar a cal rei. Mira, entra'm dins la panxa.*

*I el Gallet-galló va seguir el seu camí cap a cal rei.*

*Poc després es va trobar la guineu que li va dir:*

*-On vas, Gallet-galló, tan garidó?*



-A casar-me amb la filla del rei.

-Em vols deixar venir?

-Sí, però potser no et deixarien entrar. Mira, entra'm a dins la panxa.

I el Gallet-galló va tornar a emprendre el camí de cal rei.

I es va trobar amb totes les muntanyes que li van dir:

-On vas Gallet-galló tan garidó?

-A casar-me amb la filla del rei.

-Ens vols deixar venir?

-Sí, però potser no us deixarien entrar. Mireu, entreu-me dins la panxa.

El Gallet-galló va arribar a cal rei i va dir que anava per casar-se amb la seva filla. Quan el rei el va veure es va fer un bon tip de riure. Va cridar el seu coc i li va dir que el tirés al foc i que el rostís.

Però llavors el Gallet-galló va dir al riu:

-Riu, ajuda'm que em veig en treballs.

I el riu va sortir de dins de la panxa del Gallet-galló i va apagar el foc. Quan el rei ho va saber, va pensar que, al cap i a la fi, no li calia preocupar-se ni poc ni gens per una menudència com aquella, que no era ni cuca ni muca, i va manar que el tiressin al galliner, així els galls el matarien a picades.

Així que el Gallet-galló ho va sentir, va cridar la guineu i li va dir:

-Guineu, ajuda'm que em veig en treballs.

I la guineu li va sortir de la panxa, va començar mossegada va, mossegada ve, fins que no va deixar cap gall. I al Gallet-galló no li va passar cap mal.

Quan el rei ho va saber, es va empipar d'allò més. Llavors va cridar el general dels seus soldats i li va manar que matés el Gallet-galló.

Quan el Gallet-galló ho va sentir, va cridar les muntanyes perquè l'ajudessin:

-Muntanyes, ajudeu-me que em veig en treballs.

I les muntanyes, barrabís, barrabàs, barrabàs, barrabís, es van passejar per damunt del general i per damunt dels soldats i els van deixar aplanats com una coca i, posades a fer, fins van aixafar la casa del rei i, enmig de tota la runa i de totes les pedres de la casa aixafada del rei, van sortir tot de gerres plenes d'unces d'or.

I el Gallet-galló va tenir tot el tresor del rei sense haver-se de casar amb la princesa i va ser més de cent vegades ric.

#### Versions consultades:

AMADES, Joan. *Rondallística*:

- El gallet-galló, la Marieta i la Marió, p. 363.

- El mig pollet, la guilla, el lleó, el marrà i el bou, p. 880.

ESPINOSA, Aurelio. *Cuentos populares de Castilla y León*:

- El pollo que fue a cobrar un real, vol. I, p. 347.

JORDI D'ES RACÓ. *Rondaies mallorquines*:

- Es mig poll, vol. VI, p. 53.

SERRA i BOLDÚ, Valeri. *Rondalles populars*:

- El gallet i la bossa de diners, vol. III, p. 97.

Versió del conte popular: Roser Ros i Vilanova.

# E D U C A C I Ó I N F A N T I L

Col·lecció "La Clau" de Rosa Sensat

*Treball globalitzat  
a partir de centres  
d'interès*

**El 3**

Quadern de treball  
Carpeta de material  
Bossa de gomets  
Guia del mestre

**El 4**

Dos quaderns de treball  
Llibre d'imatges  
Carpeta de material  
Guia del mestre

**El 5**

Dos quaderns de treball  
Llibre d'imatges  
Carpeta de material  
Cinc murals  
Guia del mestre

P · A · R · L · A / Q · U · E  
P · A · R · L · A · R · A · S

Material per a  
aules d'immersió







## La nostra biblioteca creix

- LURÇAT, L.:** EL NIÑO Y SUS COMPAÑEROS. Madrid. Narcea, 1989.
- GARAIGORDOBIL, M.:** JUEGO Y DESARROLLO INFANTIL. Madrid. Seco Olea, 1990.
- OPPENHEIM, J.:** LOS JUEGOS INFANTILES. Barcelona. Martínez Roca, 1990.
- HENDRICK, J.:** EDUCACIÓN INFANTIL. Barcelona. CEAC, 1990. (2 vols.).
- RUTTER, M.:** LA DEPRIVACIÓN MATERNA. Madrid. Morata, 1990.  
1<sup>er</sup>. CONGRESO ESTATAL SOBRE LA INFANCIA MALTRATADA. Barcelona. A.C.I.M., 1989.
- JANER MANILA, G.:** FUENTES ORALES Y EDUCACIÓN. Barcelona. Pirene, 1990.  
LUCHA CONTRA EL TRABAJO INFANTIL. Ginebra. O.I.T., 1990.
- FRUTOS E., RIPOLL, J. i ARAGÓ, T.:** EL VOSTRE FILL. Barcelona. La Magrana, 1990.
- CONDEMARÍN, M. i CHADWICK, M.:** LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA. Madrid. Visor, 1990.

### Fe d'errades

Per error no consta la procedència de l'article «Els infants a Hongria», de Judit Falk aparegut al núm. 55 d'**Infància**. Ha estat extret del núm. 2 (1988) de la revista «Enfance», que editen les «Presses Universitaires de France.»

## Curs sobre «Educació física des del naixement fins als tres anys»

Dates:  
Dissabte 1 i diumenge 2 de desembre del 1990  
(Primera tanda)  
Dilluns 14 i dimarts 15 de gener del 1991  
(Segona tanda)  
El curs va destinat a tots els professionals de la infància.  
Per a més informació adreceu-vos al telèfon 219 10 35, dilluns i dijous de 18 a 20 h., dimarts de 10 a 13 h.  
Responsable del curs: Dolors Canals.

## I Congrés Internacional de Ciutats Educadores

Del 26 al 30 de novembre de 1990 tindrà lloc a Barcelona el «I Congrés Internacional de Ciutats Educadores.»  
Lloc: Palau de Congressos de Barcelona.  
Per a més informació, podeu trucar al tel. 523 18 49.

## MRP. Document de Treball

La Federació de Moviments de Renovació Pedagògica ha elaborat un document de treball (maig del 1990) amb dos temes de gran actualitat:

- La formació permanent del professorat.
- Criteris sobre l'horari i el calendari escolar.

Ambdós temes estan plantejats amb serietat i rigor i no hi ha dubte que parteixen dels problemes dels mestres a la pràctica quotidiana de l'escola. Si esteu interessats a llegir aquest document podeu demanar-lo a la seu del Moviment de Renovació Pedagògica de la vostra zona. Es tracta del Document de treball n. 2.

## «Tatano»

La revista «Cavall Fort» està d'enhorabona. A partir d'enguany i amb una periodicitat de quatre cops l'any, inclou dins de les seves planes un suplement per a nois i noies de 5 a 7 anys. S'anomena TATANO. Celebrem la iniciativa i esperem que el Tatano creixi tant que aviat pugui sortir, no a dins del seu germà gran, el «Cavall Fort», sinó al costat i amb la mateixa periodicitat.

**Infància**, que ajuda a educar dels 0 als 6 anys, n'estaria molt contenta.

El primer Tatano va sortir amb el «Cavall Fort» n. 659, el gener de 1990.

**PREMI**  
  
**BARCANOVA**  
*A la*  
**Renovació Pedagògica**

9.<sup>a</sup> Convocatòria, 1991.

*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 inèdits, 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 350.000 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.*

**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 17 d'abril de 1991.*

**7**

*El veredict i l'acta 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, mereixen ésser editades.*

**11**

*Els concursants accepten aquestes 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.*

**BARCANOVA**

# ÍNDIX GENERAL 1990

## 1.- SECCIONS DE LA REVISTA

## 2.- TEMES

## 3.- AUTORS

## SECCIONS

### Bones pensades

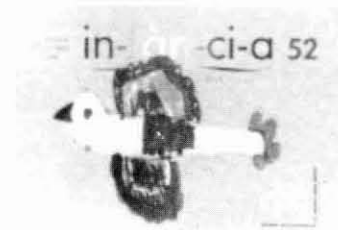
- Titelles de ganxet ..... núm. 52 p. 20
- Una gàbia per a una temporada ..... núm. 53 p. 13
- Sol, pluja o vent? El llibre del temps (I) ..... núm. 54 p. 24
- El llibre del temps (II) ..... núm. 55 p. 23
- A... de desembre, fum, fum, fum! ..... núm. 56 p. 17
- Espais d'infant ..... núm. 57 p. 12

### Editorial

- Comença la darrera dècada ..... núm. 52 p. 1
- Educar 0-3. Responsabilitat de la família en front del sistema educatiu ..... núm. 53 p. 1
- Jubilació dels mestres a 60 anys ..... núm. 54 p. 1
- 25 anys d'escola d'estiu, 25 anys d'educació 0-6 ..... núm. 55 p. 1
- La L.O.G.S.E. .... núm. 56 p. 1
- Hem fet el cim? ..... núm. 57 p. 1

### Educar de 0 a 6 anys

- ROS VILANOVA Roser-D'explicar contes ..... núm. 52 p. 4-7
- MENESINI Ersilia-Objectes i joguines ..... núm. 52 p. 9-12
- MATA GARRIGA Marta-Aportacions a la història de l'educació dels més petits a Catalunya ..... núm. 53 p. 4-12



- COLOMER VALLICROSA Jaume-Festes sí, festes no a l'escola ... núm. 54 p. 4-6
- LÓPEZ del CASTILLO ROSIQUÉ Lluís-Quina llengua, quina escola ..... núm. 54 p. 7-10
- ANDRÉS PASAMON Gemma-Orfeus ..... núm. 55 p. 4-7
- CANALS TOLOSA M. Antònia-Les paradoxes del mestre ..... núm. 56 p. 3-5
- ROS VILANOVA Roser-El parlar fa parlar ..... núm. 56 p. 6-10
- DARDER Pere-IZQUIERDO Conrad-El treball en grup dels mestres ..... núm. 57 p. 2-4
- DE DIEGO Joan-Reflexió en la pràctica ..... núm. 57 p. 6-8

### Escola 0-3

- MARTÍN CASALDERREY Luisa-El joc manipulatiu ..... núm. 52 p. 13-17
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep-Escoles bressol per a una revolució ..... núm. 52 p. 18-19
- RINALDI Carla-Programació a l'escola bressol ..... núm. 53 p. 14-17
- FALK Judit-Els infants a Hongria ..... núm. 55 p. 11-18
- FERRIER Jane-Qui s'ocupa dels nens petits? ..... núm. 54 p. 11-17
- COLS Carme-BASSOLS Mireia-OLIVERAS Alba-El plaer de la sorpresa ..... núm. 56 p. 11-16
- GIANNI RODARI A.N.-Passejant per la ciutat ..... núm. 57 p. 9-12
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-I tu, qui ets? ..... núm. 57 p. 13-15

### Escola 3-6

- ESPERT FORTUNY Montserrat-«Barcelona a l'escola» ..... núm. 52 p. 21-23
- TORRES Núria-TOR Nati-ESCAYOLA Montserrat-PÉREZ Laura-El llibre de cròniques ..... núm. 52 p. 25-29
- CABANELLA Isabel-HOYUELOS Alfredo-Del cristall del renaixement a la caixa multidimensional ..... núm. 53 p. 18-21
- CANALS TOLOSA M. Antònia-Matemàtica al parvulari ..... núm. 53 p. 23-26
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep-Aprendre de parvulista ..... núm. 54 p. 18-19
- MAJEM JORDI Teresa-Dins la fosca tot d'una ..... núm. 54 p. 20-23
- VALVERDE FERREIRO M. Isabel-Dinar al menjador dels grans .. núm. 55 p. 19-22
- ARTIGAL VALLS Josep M.-La immersió a parvulari ..... núm. 55 p. 24-28
- ÀLVAREZ Cristina-BASSEDAS Mercè-GAMITO Dolors-Activitats d'experimentació física ..... núm. 56 p. 18-24
- LURÇAT Liliane-Què és actualment saber escriure i llegir ..... núm. 56 p. 25-27
- BENET SALINAS Imma-Aprenentatge de la lectura i l'escriptura de parvulari ..... núm. 57 p. 16-18



- GONZÁLEZ CARRERA Carme-Bon dia, conills! ..... núm. 57 p. 19-22

**Infant i Salut**

- DURAN ARMENGOL Teresa-Conversa amb Patricia Cirigliano-L'infant a l'aigua ..... núm. 52 p. 39-40
- Federació Francesa de Natació Pre-escolar-Activitats aquàtiques per als petits ..... núm. 53 p. 35-38
- ALBARRÁN DEOGRACIAS Jesús M.-El nen diabètic a l'escola ..... núm. 53 p. 39-41
- VIANELLO Renzo-MARÍN M. Laura-Més enllà del tabú ..... núm. 54 p. 33-35
- PAGANI Camilla-ROBUSTELLI Franco-Comportaments del nen en relació amb la mort ..... núm. 54 p. 36-39
- QUEROL PIERA Xavier-Maltractaments intrafamiliars ..... núm. 55 p. 37-41
- PASCUAL IBÁÑEZ M. Àngels-Urticària i al·lèrgia alimentària ..... núm. 56 p. 37-40
- GAY COSTA Esteve I.-L'hivern; l'aparell respiratori i els refredats ..... núm. 57 p. 30-34

**Infant i Societat**

- OLLÉ ROMEU M. Àngels-Quan arriba un germà ..... núm. 52 p. 30-31
- ORSONI Bianca-Primera infància, primera televisió ..... núm. 52 p. 33-38
- CARRERAS FONTSERÉ Concepció-Biblioteques per a infants de 0 a 6 anys ..... núm. 53 p. 27-30
- HERAS TRIAS Pilar-Ja comença des de la infància ..... núm. 53 p. 32-34
- LLUCH CRESPO Gemma-El nen petit i la televisió ..... núm. 54 p. 25-28
- COTS MONER Jordi-Violència contra l'infant ..... núm. 54 p. 29-31
- BAMBINI 89-La casa dels óssos ..... núm. 55 p. 29-31
- COMAS GABRIEL Isabel-Quan considerem l'infant en risc psicosocial ..... núm. 55 p. 32-36
- TAKAHASHI Hiroyo-Quan les mares treballen ..... núm. 56 p. 28-37
- DRAC MÀGIC-Parlem de televisió ..... núm. 57 p. 23-25
- CIREM-Educar en la diversitat ..... núm. 57 p. 26-29

**Racó del conte**

- CONTE POPULAR CATALÀ. Versió de J. Verdaguer-La guineu i el llop ..... núm. 52 p. 42-43
- ROS VILANOVA Roser-Els animals ..... núm. 52 p. 41
- ROS VILANOVA Roser-Estudi del conte «La guineu i el llop» ..... núm. 52 p. 43
- CONTE POPULAR CASTELLÀ. Versió de P. de Pablo-De quan compare llop i comare guilla van anar a robar sardines ..... núm. 53 p. 42-43

- DE PABLO Paloma-Estudi del conte «De quan compare llop i comare guilla van anar a robar sardines» ..... núm. 53 p. 43
- CONTE POPULAR VALENCIÀ. Versió d'E. Valor-Joan Ratot ..... núm. 54 p. 41-42
- SERRANO LLÀCER Rosa-Estudi del conte «Joan Ratot» ..... núm. 54 p. 40
- ..... núm. 52 p. 18-19
- CONTARELLA UCRAÏNIANA. Versió de R. Ros-L'ós-que-tot-ho-esclafassa ..... núm. 55 p. 42
- ROS VILANOVA Roser-Estudi del conte «L'ós-que-tot-ho-esclafassa» ..... núm. 55 p. 42
- CONTE. Versió de C. Gaignevet-El poll, la puça, l'infant ..... núm. 56 p. 41-42
- CONTE POPULAR. Versió de R. Ros-El gollet Golló ..... núm. 57 p. 36-37
- ROS VILANOVA Roser-Estudi del conte «El gallet Galló» ..... núm. 57 p. 36

**Temps era temps**

- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep-Escoles bressol per a una revolució ..... núm. 52 p. 18-19
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep-Aprendre de parvulista ..... núm. 54 p. 18-19

**TEMES**

**Alimentació**

- PASCUAL IBÁÑEZ M. Àngels-Urticària i al·lèrgia alimentària ..... núm. 56 p. 37-40
- VALVERDE FERREIRO M. Isabel-Dinar al menjador dels grans ..... núm. 55 p. 19-22

**Anàlisi institucional**

- DARDER Pere-IZQUIERDO Conrad-El treball en grup dels mestres ..... núm. 57 p. 2-4

**Aprenentatge**

- CABANELLA Isabel-HOYUELOS Alfredo-Del cristall del renaixement a la caixa multidimensional ..... núm. 53 p. 18-21
- LURCAT Liliane-Què és actualment saber escriure i llegir ..... núm. 56 p. 25-27
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-El joc manipulatiu ..... núm. 52 p. 13-17
- ROS VILANOVA Roser-El parlar fa parlar ..... núm. 56 p. 6-10

### Assistència específica

- COMAS GABRIEL Isabel-Quan considerem l'infant en risc psicosocial ..... núm. 55 p. 32-36

### Audiovisuals

- DRAC MÀGIC-Parlem de televisió ..... núm. 57 p. 23-25

### Avaluació

- ÀLVAREZ Cristina-BASEDAS Mercè-GAMITO Dolors-Activitats d'experimentació física ..... núm. 56 p. 18-24

### Colònies

- MAJEM JORDI Teresa-Dins la fosca tot d'una ..... núm. 54 p. 20-23

### Comunicació

- LLUCH CRESPO Gemma-El nen petit i la televisió ..... núm. 54 p. 25-28

### Cultura

- GAIGNEBET Claude-El poll, la puça, l'infant ..... núm. 56 p. 41-43
- PAGANI Camilla-ROBUSTELLI Franco-Comportaments del nen en relació amb la mort ..... núm. 54 p. 36-39
- ROS VILANOVA Roser-Estudi del conte L'ós-que-tot-ho-esclafassa ..... núm. 55 p. 42-43
- VIANELLO Renzo-MARIN M. Laura-Més enllà del tabú ..... núm. 54 p. 33-35

### Cultures

- CIREM-Educar en la diversitat ..... núm. 57 p. 26-29

### Dona

- FALK Judit-Els infants a Hongria ..... núm. 55 p. 11-18
- TAKAHASHI Hiroyo-Quan les mares treballen ..... núm. 56 p. 28-37

### Drets de l'infant

- COTS MONER Jordi-Violència contra l'infant ..... núm. 54 p. 29-31

### Educació arreu del món

- FALK Judit-Els infants a Hongria ..... núm. 55 p. 11-18
- FERRIER Jane-Què s'ocupa dels nens petits? ..... núm. 54 p. 11-17
- TAKAHASHI Hiroyo-Quan les mares treballen ..... núm. 56 p. 28-37



### Educació

- BAMBINI 89-La casa dels óssos ..... núm. 55 p. 29-31
- CANALS TOLOSA M. Antònia-Les paradoxes del mestre ..... núm. 56 p. 3-5

### Entrevistes

- CIRIGLIANO Patricia-DURAN ARMENGOL Teresa-L'infant a l'aigua. Conversa ..... núm. 52 p. 39-40

### Escola

- TORRES Núria-TOR Nati-ESCAYOLA Montserrat-PÉREZ Laura-El llibre de cròniques ..... núm. 52 p. 25-29

### Escola bressol

- COLS Carme-BASSOLS Mireia-OLIVERAS Alba-El plaer de la sorpresa ..... núm. 56 p. 11-16
- GIANNI RODARI A.N.-Passejant per la ciutat ..... núm. 57 p. 9-12
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-I tu, qui ets? ..... núm. 57 p. 13-15

### Esport

- Federació Francesa de Natació Pre-escolar-Activitats aquàtiques per als petits ..... núm. 53 p. 35-38

### Fer de mestre

- CANALS TOLOSA M. Antònia-Les paradoxes del mestre ..... núm. 56 p. 3-5
- DARDER Pere-IZQUIERDO Conrad-El treball en grup dels mestres ..... núm. 57 p. 2-4
- DE DIEGO Joan-Reflexió en la pràctica ..... núm. 57 p. 6-8
- GONZÁLEZ-AGÀPITO Jose-Aprendre de parvulista ..... núm. 54 p. 18-19

### Festes populars

- COLOMER VALLICROSA Jaume-Festes sí, festes no a l'escola ... núm. 54 p. 4-6

### Filosofia

- DE DIEGO Joan-Reflexió en la pràctica ..... núm. 57 p. 6-8

### Formació de mestres

- DE DIEGO Joan-Reflexió en la pràctica ..... núm. 57 p. 6-8

### Història

- BENET SALINAS Imma-Aprenentatge de la lectura i l'escriptura

## in-fàn-ci-a 55



|  |                  |
|--|------------------|
| a parvulari .....  | núm. 57 p. 16-18 |
| • GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep-Escoles bressol per a una revolució .....   | núm. 52 p. 18-19 |
| • GONZÁLEZ-AGÀPITO Josep-Aprendre de parvulista .....  | núm. 54 p. 18-19 |
| • MATA GARRIGA Marta-Aportacions a la història de l'educació dels més petits a Catalunya .....                       | núm. 53 p. 4-12  |
| <b>Informàtica</b>   |                  |
| • ANDRÉS PASAMON Gemma-Orfeus .....  | núm. 55 p. 4-7   |
| <b>Infància</b>  |                  |
| • FALK Judit-Els infants a Hongria .....   | núm. 55 p. 11-18 |
| • QUEROL PIERA Xavier-Maltractaments intrafamiliars .....  | núm. 55 p. 37-41 |
| • TAKAHASHI Hiroyo-Quan les mares treballen .....  | núm. 56 p. 28-37 |
| <b>Joc</b>   |                  |
| • MARTÍN CASALDERREY Luisa-El joc manipulatiu .....  | núm. 52 p. 13-17 |
| • MENESINI Ersilia-Objectes i joquines .....   | núm. 52 p. 9-12  |
| <b>Joguines</b>  |                  |
| • MENESINI Ersilia-Objectes i joguines .....   | núm. 52 p. 9-12  |
| <b>Literatura infantil</b>   |                  |
| • CARRERAS FONTSERÉ Concepció-Biblioteques per a infants de 0 a 6 anys .....   | núm. 53 p. 27-30 |
| • CONTARELLA UCRAÏNIANA. Versió de R. Ros-L'ós-que-tot-ho-esclafassa .....   | núm. 55 p. 42-43 |
| • CONTE POPULAR. Versió de R. Ros-El Gallet Galló .....  | núm. 57 p. 36-37 |
| • CONTE POPULAR CASTELLÀ. Versió de P. de Pablo-De quan compare llop i comare guilla van anar a robar sardines ..... | núm. 53 p. 42-43 |
| • CONTE POPULAR CATALÀ. Versió de J. Verdaguer-La guilla i el llop .....   | núm. 52 p. 42-43 |
| • CONTE POPULAR VALENCIÀ. Versió d'E. Valor-Joan Ratot .....   | núm. 54 p. 41-42 |
| • DE PABLO Paloma-Estudi del conte «De quan compare llop i comare guilla van anar a robar sardines» .....            | núm. 53 p. 43    |
| • ROS VILANOVA Roser-D'explicar contes .....   | núm. 52 p. 4-7   |
| • ROS VILANOVA Roser-Els animals .....   | núm. 52 p. 41    |
| • ROS VILANOVA Roser-Estudi del conte «La guineu i el llop» .....  | núm. 52 p. 43    |

|  |                  |
|--|------------------|
| • ROS VILANOVA Roser-Estudi del conte «L'ós-que-tot-ho-esclafassa» ..... | núm. 55 p. 42    |
| • ROS VILANOVA Roser-Estudi del conte«El Gallet Galló» .....             | núm. 57 p. 36    |
| • SERRANO LLÀCER Rosa-Estudi del conte «Joan Ratot» .....                | núm. 54 p. 40    |
| • CONTE-Versió de C. Gaignevet-El poll, la puça, l'infant .....          | núm. 55 p. 41-42 |

### Llengua

|  |                  |
|--|------------------|
| • ARTIGAL VALLS Josep M.-La immersió a parvulari .....               | núm. 55 p. 24-28 |
| • LÓPEZ DEL CASTILLO ROSIQUE Lluís-Quina llengua, quina escola ..... | núm. 54 p. 7-10  |
| • ROS VILANOVA Roser-D'explicar contes .....                         | núm. 52 p. 4-7   |
| • ROS VILANOVA Roser-El parlar fa parlar .....                       | núm. 56 p. 6-10  |

### Matemàtica

|  |                  |
|--|------------------|
| • CANALS TOLOSA M. Antònia-Matemàtica al parvulari ..... | núm. 53 p. 23-26 |
|--|------------------|

### Medicina

|   |                  |
|---|------------------|
| • ALBARRAN DEOGRACIAS Jesús M.-El nen diabètic a l'escola ...               | núm. 53 p. 39-41 |
| • GAY COSTA Esteve I.-L'hivern; l'aparell respiratori i els refredats ..... | núm. 57 p. 30-34 |
| • PASCUAL IBÁÑEZ M. Àngels-Urticària i al·lèrgia alimentària ...            | núm. 56 p. 37-40 |

### Mètodes pedagògics

|  |                  |
|--|------------------|
| • BENET SALINAS Imma-Aprenentatge de la lectura i l'escriptura a parvulari ..... | núm. 57 p. 16-18 |
|--|------------------|

### Metodologia

|  |                  |
|--|------------------|
| • BENET SALINAS Imma-Aprenentatge de la lectura i l'escriptura a parvulari ..... | núm. 57 p. 16-18 |
|--|------------------|

## AUTORS

|   |                  |
|---|------------------|
| • ALBARRÁN DEOGRACIAS Jesús M.-El nen diabètic a l'escola ... | núm. 53 p. 39-41 |
| • ÁLVAREZ Cristina-Activitats d'experimentació física .....   | núm. 56 p. 18-24 |
| • ANDRÉS PASAMON Gemma-Orfeus .....                           | núm. 55 p. 4-7   |
| • ARTIGAL VALLS Josep M.-La immersió a parvulari .....        | núm. 55 p. 24-28 |
| • BAMBINI 89-La casa dels óssos .....                         | núm. 55 p. 29-31 |





### Música

- ANDRÉS PASAMON Gemma-Orfeus ..... núm. 55 p. 4-7

### Observació

- CABANELLA Isabel-HOYUELOS Alfredo-Del cristall del renaixement a la caixa multidimensional ..... núm. 53 p. 18-21
- MARTIN CASALDERREY Luisa-I tu, qui ets? ..... núm. 57 p. 13-15

### Organització escolar

- Federació Francesa de Natació Pre-escolar-Activitats aquàtiques per als petits ..... núm. 53 p. 35-38
- VALVERDE FERREIRO M. Isabel-Dinar al menjador dels grans .. núm. 55 p. 19-22

### Pares

- OLLÉ ROMEU M. Àngels-Quan arriba un germà ..... núm. 52 p. 30-31
- ORSONI Bianca-Primera infància, primera televisió ..... núm. 52 p. 33-38

### Parvulari

- ARTIGAL VALLS Josep M.-La immersió a parvulari ..... núm. 55 p. 24-28
- ESPERT FORTUNY Montserrat-«Barcelona a l'escola» ..... núm. 52 p. 21-23
- GONZÁLEZ CARRERA Carme-Bon dia, conills! ..... núm. 57 p. 19-22
- MAJEM JORDI Teresa-Dins la fosca tot d'una ..... núm. 54 p. 20-23

### Pensament

- RINALDI Carla-Programació a l'escola bressol ..... núm. 53 p. 14-17

### Política educativa

- LÓPEZ DEL CASTILLO ROSIQUE Lluís-Quina llengua, quina escola ..... núm. 54 p. 7-10

### Prevenició sanitària

- GAY COSTA Esteve I.-L'hivern; l'aparell respiratori i els refredats ..... núm. 57 p. 30-34

### Programació

- CANALS TOLOSA M. Antònia-Matemàtica al parvulari ..... núm. 53 p. 23-26
- RINALDI Carla-Programació a l'escola bressol ..... núm. 53 p. 14-17

### Recursos didàctics

- ESPERT FORTUNY Montserrat-«Barcelona a l'escola» ..... núm. 52 p. 21-23

- TORRES Núria-TOR Nati-ESCAIOLA Montserrat-PÉREZ Laura-El llibre de cròniques ..... núm. 52 p. 25-29

### Relació amb pares

- COLS Carme-BASSOLS Mireia-OLIVERAS Alba-El plaer de la sorpresa ..... núm. 56 p. 11-16

### Renovació pedagògica

- MATA GARRIGA Marta-Aportacions a la història de l'educació dels més petits a Catalunya ..... núm. 53 p. 4-12

### Salut

- CIRIGLIANO Patricia-DURAN ARMENGOL Teresa-L'infant a l'aigua. Conversa ..... núm. 52 p. 39-40
- PAGANI Camilla-ROBUSTELLI Franco-Comportaments del nen en relació amb la mort ..... núm. 54 p. 36-39
- PASCUAL IBÁÑEZ M. Àngels-Urticària i al·lèrgia alimentària ..... núm. 56 p. 37-40
- QUEROL PIERA Xavier-Maltractaments intrafamiliars ..... núm. 55 p. 37-41
- VIANELLO Renzo-MARIN M. Laura-Més enllà del tabú ..... núm. 54 p. 33-35

### Societat

- BAMBINI 89-La casa del óssos ..... núm. 55 p. 29-31
- CARRERAS FONTSERÉ Concepció-Biblioteques per a infants de 0 a 6 anys ..... núm. 53 p. 27-30
- CIREM-Educar en la diversitat ..... núm. 57 p. 26-29
- COLOMER VALLICROSA Jaume-Festes sí, festes no a l'escola ..... núm. 54 p. 4-6
- COMAS GABRIEL Isabel-Quan considerem l'infant en risc psicosocial ..... núm. 55 p. 32-36
- COTS MONER Jordi-Violència contra l'infant ..... núm. 54 p. 29-31
- DRAC MÀGIC-Parlem de televisió ..... núm. 57 p. 23-25
- FERRIER Jane-Qui s'ocupa dels nens petits? ..... núm. 54 p. 11-17
- GIANNI RODARI A.N.-Passejant per la ciutat ..... núm. 57 p. 9-12
- HERAS TRIAS Pilar-Ja comença des de la infància ..... núm. 53 p. 32-34
- LLUCH CRESPO Gemma-El nen petit i la televisió ..... núm. 54 p. 25-28
- OLLÉ ROMEU M. Àngels-Quan arriba un germà ..... núm. 52 p. 30-31
- ORSONI Bianca-Primera infància, primera televisió ..... núm. 52 p. 33-38

### Sociologia

- HERAS TRIAS Pilar-Ja comença des de la infància ..... núm. 53 p. 32-34



- BASSÉDAS BALLÚS Mercè-Activitats d'experimentació física ..... núm. 56 p. 18-24
- BASSOLS Mireia-El plaer de la sorpresa ..... núm. 56 p. 11-16
- BENET SALINAS Imma-Aprenentatge de la lectura i l'escriptura a parvulari ..... núm. 57 p. 16-18
- CABANELLA Isabel-Del cristall del renaixement a la caixa multidimensional ..... núm. 53 p. 18-21
- CANALS TOLOSA M. Antònia-Matemàtica al parvulari ..... núm. 53 p. 23-26
- CANALS TOLOSA M. Antònia-Les paradoxes del mestre ..... núm. 56 p. 3-5
- CARRERAS FONTSERÉ Concepció-Biblioteques per a infants de 0 a 6 anys ..... núm. 53 p. 27-30
- CIREM-Educar en la diversitat ..... núm. 57 p. 26-29
- CIRIGLIANO Patricia-L'infant a l'aigua. Conversa ..... núm. 52 p. 39-40
- COLOMER VALLICROSA Jaume-Festes sí, festes no a l'escola ... núm. 54 p. 4-6
- COLS CLOTET Carme-el plaer de la sorpresa ..... núm. 56 p. 11-16
- COMAS GABRIEL Isabel-Quan considerem l'infant en risc psicosocial ..... núm. 55 p. 32-36
- COTS MONER Jordi-Violència contra l'infant ..... núm. 54 p. 29-31
- DARDER Pere-El treball en grup dels mestres ..... núm. 57 p. 2-4
- DE PABLO Paloma-Estudi del conte «De quan compare llop i comare guilla van anar a robar sardines» ..... núm. 53 p. 42-43
- DURAN ARMENGOL Teresa-Conversa amb P. Cirigliano ..... núm. 52 p. 39-40
- ESCAYOLA Montserrat-El llibre de cròniques ..... núm. 52 p. 25-29
- ESPERT FORTUNY Montserrat-«Barcelona a l'escola» ..... núm. 52 p. 21-23
- Federació Francesa de Natació Pre-escolar-Activitats aquàtiques per als petits ..... núm. 53 p. 35-38
- FALK Judit-Els infants a Hongria ..... núm. 55 p. 11-18
- FERRIER Jane-Qui s'ocupa dels nens petits? ..... núm. 54 p. 11-17
- GAIGNEBET Claude-El poll, la puça, l'infant ..... núm. 56 p. 41-43
- GAMITO Dolors-Activitats d'experimentació física ..... núm. 56 p. 18-24
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Escoles bressol per a una revolució ..... núm. 52 p. 18-19
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Aprendre de parvulista ..... núm. 54 p. 18-19
- GAY COSTA Esteve I.- L'hivern; l'aparell respiratori i els refredats ..... núm. 57 p. 30-34
- GIANNI RODARI A.N.-Passejant per la ciutat ..... núm. 57 p. 9-12
- HERAS TRIAS Pilar-Ja comença des de la infància ..... núm. 53 p. 32-34
- HOYUELOS PANILLO Alfredo-Del cristall del renaixement a la caixa multidimensional ..... núm. 53 p. 18-21
- IZQUIERDO Conrad-El treball en grup dels mestres ..... núm. 57 p. 2-4
- LLUCH CRESPO Gemma-El nen petit i la televisió ..... núm. 54 p. 25-28
- LÓPEZ DEL CASTILLO ROSIQUE Lluís-Quina llengua, quina escola ..... núm. 54 p. 7-10
- LURCAT Liliane-Què és actualment saber escriure i llegir ..... núm. 56 p. 25-27
- MAJEM JORDI Teresa-Dins la fosca tot d'una ..... núm. 54 p. 20-23
- MARÍN M. Laura-Més enllà del tabú ..... núm. 54 p. 33-35
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-El joc manipulatiu ..... núm. 52 p. 13-17
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-I tu, qui ets? ..... núm. 57 p. 13-15
- MATA GARRIGA Marta-Aportacions a la història de l'educació dels més petits a Catalunya ..... núm. 53 p. 4-12
- MENESINI Ersilia-Objectes i joguines ..... núm. 52 p. 9-12
- OLIVERAS Alba-El plaer de la sorpresa ..... núm. 56 p. 11-16
- OLLÉ ROMEU M. Àngels-Quan arriba un germà ..... núm. 52 p. 30-31
- ORSONI Bianca-Primera infància, primera televisió ..... núm. 52 p. 33-38
- PAGANI Camilla-Comportaments del nen en relació amb la mort ..... núm. 54 p. 36-39
- PASCUAL IBÁÑEZ M. Àngels-Urticària i al·lèrgia alimentària ..... núm. 56 p. 37-40
- PÉREZ SANS Laura-El llibre de cròniques ..... núm. 52 p. 25-29
- QUEROL PIERA Xavier-Maltractaments intrafamiliars ..... núm. 55 p. 37-41
- RINALDI Carla-Programació a l'escola bressol ..... núm. 53 p. 14-17
- ROBUSTELLI Franco-Comportaments del nen en relació amb la mort ..... núm. 54 p. 36-39
- ROS VILANOVA Roser-D'explicar contes ..... núm. 52 p. 4-7
- ROS VILANOVA Roser-Estudi del conte «La guineu i el llop» ..... núm. 52 p. 41
- ROS VILANOVA Roser-Estudi del conte «L'ós-que-tot-ho-esclafassa» ..... núm. 55 p. 42-43
- ROS VILANOVA Roser-El parlar fa parlar ..... núm. 56 p. 6-10
- ROS VILANOVA Roser-Estudi del conte «El gallet Galló» ..... núm. 57 p. 36
- SERRANO LLÀCER Rosa-Estudi del conte «Joan Ratot» ..... núm. 54 p. 40
- TAKAHASHI Hiroyo-Quan les mares treballen ..... núm. 56 p. 28-37
- TOR TORNÉ Nati-El llibre de cròniques ..... núm. 52 p. 25-29
- TORRES PRAT Núria-El llibre de cròniques ..... núm. 52 p. 25-29
- VALVERDE FERREIRO M. Isabel-Dinar al menjador dels grans .. núm. 55 p. 19-22
- VIANELLO Renzo-Més enllà del tabú ..... núm. 54 p. 33-35
- GONZÁLEZ CARRERA Carme-Bon dia, conills! ..... núm. 57 p. 19-22
- LURCAT Liliane-Què és actualment saber escriure i llegir ..... núm. 56 p. 25-27

### Aprentatge

THE PRESCHOOL LEARNING ASSESSMENT DEVICE. Carol S. Lidz. *-European Journal of Psychology of Education-*, núm. 2, vol. V, juny 1990, pp. 167-175.

### Lectura i escriptura

EL TREBALL GLOBAL DE LA FRASE: M. Carme Oriol i M. Antonieta Sas. *-Escola Catalana-*, núm. 268, maig 1990, pp. 9-10.

LES MODÈLES DE LECTURE: VIEUX DÉBATS ET LUEUR D'ESPOIR... D. Roycourt. *-Le Nouvel éducateur-*, núm. 216, supl. 19, maig 1990, pp. 1-11.

### Llengua

EL PROFESSOR DE SUPORT EN AULES AMB PROGRAMES D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA. T. Torró. *-Guix-*, núm. 151, maig 1990, pp. 37-39.

### Orientació als pares

PROBLEMI DEL NOSTRO TEMPO. G. Andre. *-Vita dell'infanzia-*, núm. 9-10, maig-juny 1990, pp. 24-28.

### Pedagogia

LA CUINA A L'ESCOLA BRESSOL. N. Fontanals, M. Ramban, A. M. Roig, R. Vilà. *-Guix-*, núm. 151, maig 1990, pp. 41-42.

EDUCACIÓ INFANTIL: DESCOBERTA D'UN MATEIX. T. Huguet. *-Guix-*, núm. 153-154, jul.-agost 1990, pp. 11-14.

DESCOBERTA DE L'ENTORN NATURAL I SÒCIO-CULTURAL. M. R. Terradellas. *-Guix-*, núm. 153-154, jul.-agost 1990, pp. 15-18.

INTERCOMUNICACIÓ I LENGUATGE. M. A. Pujol. *-Guix-*, núm. 153-154, jul.-agost 1990, pp. 19-21.

DE LA CONCEPCIÓ A LA ACTUACIÓ. L. Molina. *-Cuadernos de Pedagogía-*, núm. 183, jul.-agost 1990, pp. 12-16.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS. M. R. Terradellas. *-Cuadernos de Pedagogía-*, núm. 183, jul.-agost 1990, pp. 18-21.

LA PRÁCTICA EN EL AULA. M. Borràs, J. de Diego, M. Gómez del Moral. *-Cuadernos de Pedagogía-*, núm. 183, jul.-agost 1990, pp. 12-16, pp. 22-24.

### Societat

LA DIFFICOLTÀ DI DIVENTARE PADRE. C. Borsato. *-Il giornale dei genitori-*, núm. 176, maig 1990, pp. 14-15.


MADRE E BAMBINO: UN LEGAME EMBLEMATICO. F. M. Candidi. *-Il giornale dei genitori-*, núm. 176, maig 1990, pp. 16-18.

# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



Obsequiar  amb una

subscripció a in-fàn-ci-a

Un bon regal de reis  
per a tot l'any!





## Butlleta de subscripció

|         |          |           |  |
|---------|----------|-----------|--|
| Cognoms |          | Nom       |  |
| Adreça  |          |           |  |
| Codi P. | Població | Província |  |
| Telèfon |          |           |  |

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números)

Import: 3.150,- ptes. (IVA inclòs) per l'any 1991.

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta   
Per domiciliació bancària

## Butlletí de domiciliació bancària

|                           |         |           |
|---------------------------|---------|-----------|
| Nom i Cognoms del titular |         |           |
| Entitat                   | Oficina | Compte    |
| Població                  |         | Província |

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

(firma)

biblioteca

6º congreso  
CONCLUSIONES



**Conclusiones. 6º Congreso de la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles.** Barcelona, ICE Universitat Autònoma, 1990

Les presents conclusions són el resultat del debat en el 6è Congrés d'Escoles Infantils celebrat a Girona ara fa dos anys, que tenia com a projecte analitzar la formació i professionalitat dels educadors d'aquesta etapa. Les ponències presentades han estat bàsiques per a l'actual Projecte de Reforma Educativa, i se centren en el perfil de l'educador, la seva especialització, formació permanent i el pla especial de formació del professorat especialitzat en pre-escolar.

DE FRUTOS, E.; RIPOLL, J.; ARAGÓ, T., **El vostre fill.** Barcelona. La Magrana, 1990

«El vostre fill» és l'actualització d'un excel·lent manual de puericultura elaborat per un equip de metges i destinat bàsicament a l'orientació als pares. En un llenguatge molt entenedor acomboia pares i puericultors, aclarint dubtes del més pur ordre pràctic, que cal tenir preparat per al naixement de l'infant o quan s'ha de visitar el pediatre, fins a l'explicació del procés d'embaràs, gestació i posterior evolució del nadó.

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

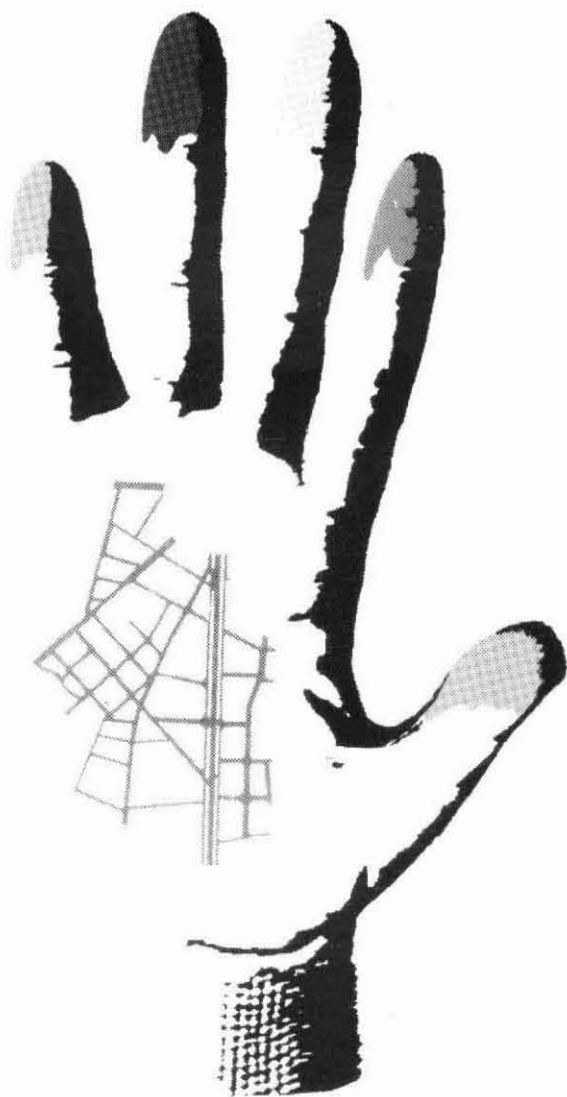
Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Carme Cols, Mercè Comas, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun, Nati Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.  
Composició i fotolits: Libertype Fotocomposició, S.L. 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: 3.150 ptes. l'any P.V.P.: 580 ptes. I.V.A. inclòs.



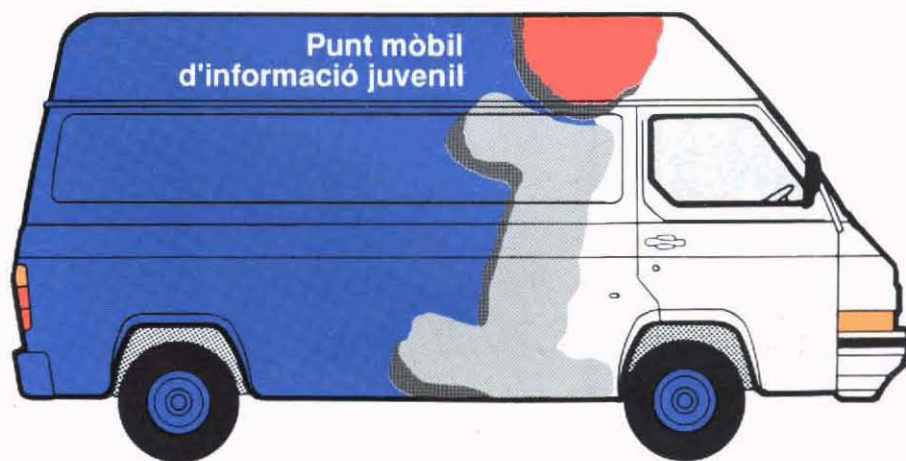


# I CONGRÉS INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES

BARCELONA, 26-30 DE NOVEMBRE DE 1990



Ajuntament de Barcelona



# La informació mòbil.

Estudis

Treball

Beques

Atur

Temps Lliure

Viatges

Qualitat de Vida

Drets Laborals

Cultura

Esport