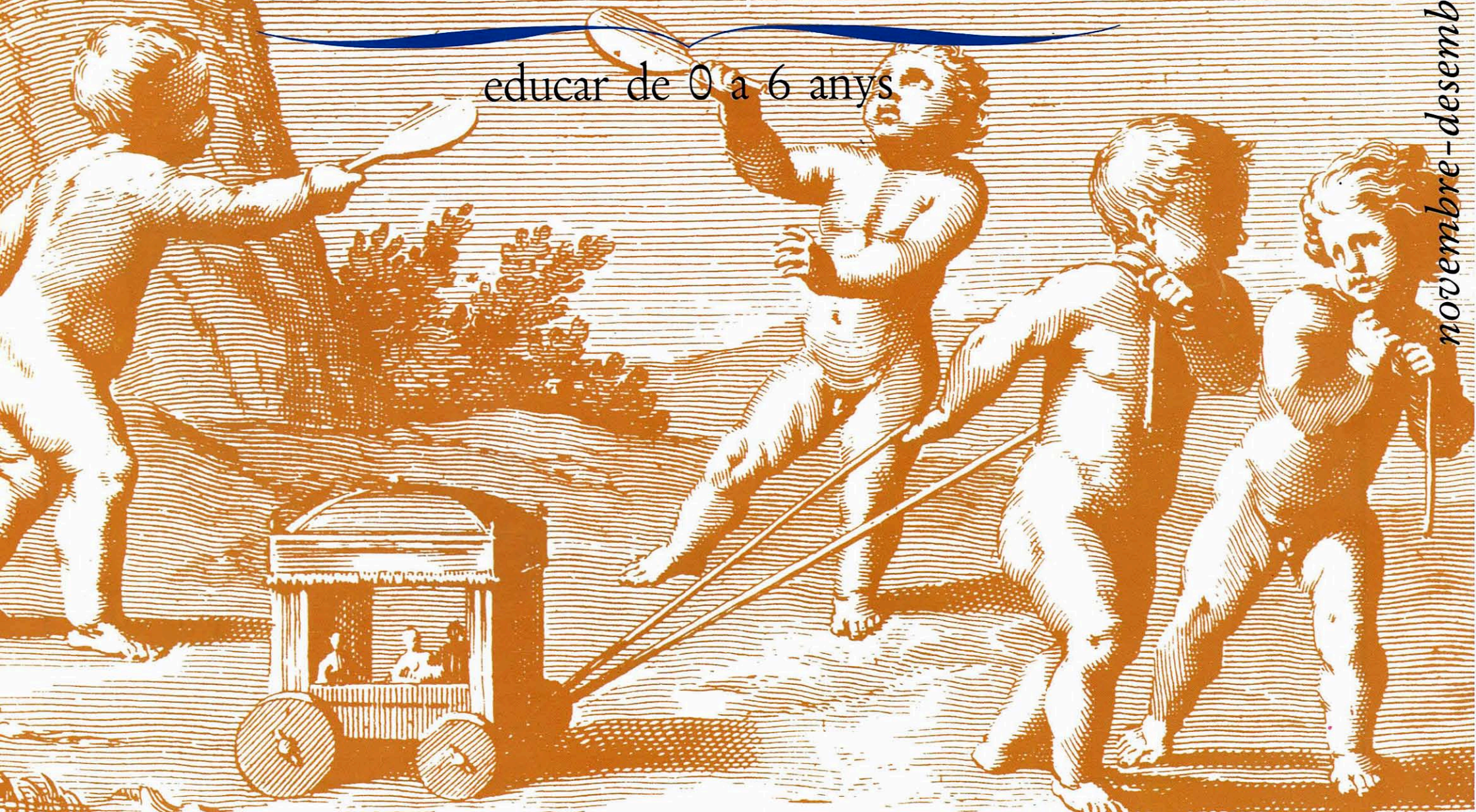


in-fàn-ci-a 63

educar de 0 a 6 anys

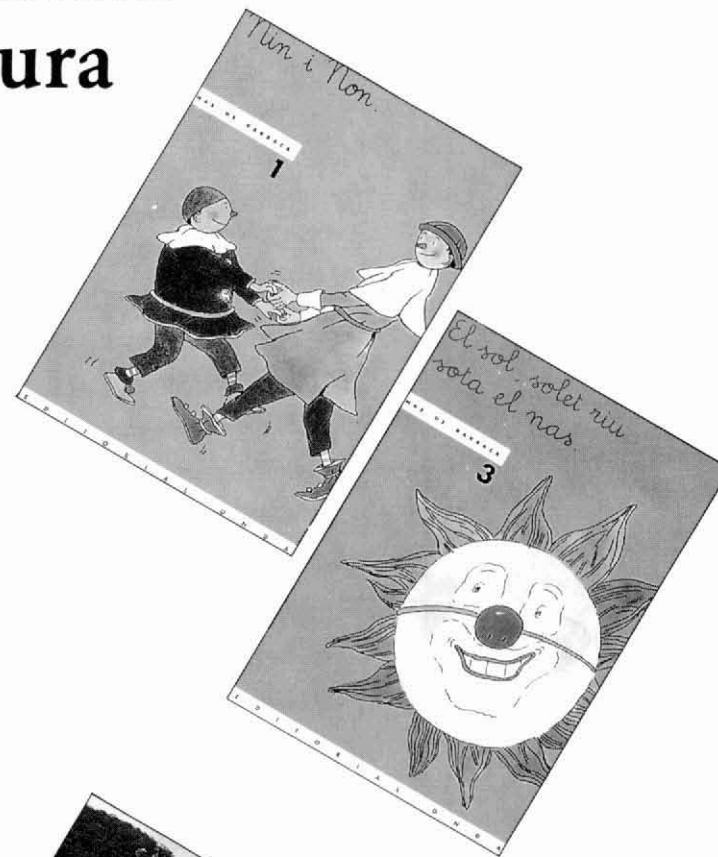


novembre - desembre 1991

Material complementari d'iniciació a la lectura

1. NAS DE BARRACA

L'objectiu d'aquesta sèrie és presentar, llibre per llibre, una progressió de lletres, lèxic i elements gramaticals que permetin al nen llegir des que coneix les primeres vocals fins que arriba al domini de la totalitat de l'alfabet.



2. LES PARAULES CURTES

Col·lecció de 47 fotografies per a l'aprenentatge de les vocals.



Passeig de Gràcia, 120.
08008 Barcelona
Tel. (93) 415 02 12.

OR GAO ROM TA KOLA

Així dirien els gitanos; *El poble gitano i l'escola*, traduïm nosaltres *Ijito Herria eta Eskola* diuen en euskera els amics d'Adarra que ha organitzat les Jornades per parlar de pluralisme cultural, de l'escola intercultural, de la societat gitana davant del repte de l'interculturalisme que ens fa superar reaccions d'estranyesa, començant per la llengua. Interculturalisme? Sí, gràcies!

Però les imatges de televisió amb què hem començat aquest curs, nens gitanos rebutjats a l'escola pels païos grans, i nens païos imitant el rebuig dels seus pares i escarnint els seus companys, són imatges que continuen en la retina denunciant el racisme instal·lat i reproduint-se en el nostre país. I ens fan pensar i tèmper què passarà quan aquests nens siguin grans.

Els amics d'Adarra ens parlen d'experiències diverses: escoles amb la meitat d'infants immigrants de països d'altra cultura, grups de mestres que reflexionen sobre com atendre'ls millor, cursos i jornades sobre diversitat i multiculturalisme; la presència de nens àrabs i gitanos interpel·la l'escola en demanda no sols de comprensió sinó de participació en el mecanisme de solidaritat que és l'educació.

A les nostres escoles, tenim mostra, mostres, d'aquest treball amb els nens. I en alguna escola bressol hem vist i sentit un video en diverses versions per tal que pares i mares immigrants poguessin conèixer-ne el funcionament. Que suau és l'àrab parlant dels nens petits! I en algun barri aïllat,

equips de mestres i monitors malden per adequar la seva tasca a les necessitats i característiques dels nens gitanos.

Però no n'hi ha prou segurament per desfer la realitat i la influència de les imatges que aquest setembre veïem. Cal construir realitats i imatges positives de l'encontre de nens de diferent origen cultural, del multiculturalisme, i difondre-les. I demanar de les administracions que els donin suport i les difonguin també, i, si calgués, les defensés, com cal garantir el dret constitucional de l'educació en la convivència escolar.

I en aquesta lluita que es produeix en tota la societat, ens toca als mestres ser pacífics peons, ajudar els pares i convèncer-los de la bondat i del deure de la convivència, que prou voldrien per als propis fills en un altre país, i que ara tenen la sort de poder exercir acollint altres infants amb el seu farcelllet, estrany i suggestiu alhora, de cultura pròpia.

-Davant del repte de la creixent diversitat cultural de la nostra societat-, declarava aquest setembre la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, -l'Escola ha d'assumir aquest fet com un factor d'enriquiment, promoure el coneixement mutu i la defensa dels valors de tolerància, cooperació i compromís enfront les situacions d'injustícia i marginació.-

I encara més, ha de sortir de l'escola i proclamar-los en primera persona com la riquesa col·lectiva que l'educació ofereix a la societat.

editorial

sumari

Educar de 0 a 6 anys: TELESPECTADOR I ALUMNE/Liliane Lurçat	2
Educar de 0 a 6 anys: PARLAR ALS NENS PETITS/Àngels Ollé	6
Bones pensades	8
Escola 0-3: BON DIA, BONA HORA!!/Concepció Acedo	9
Escola 0-3: UTILITZEM A FONS TOTS ELS ESPAIS DE LA NOSTRA ESCOLA?/M. Rosa Pascual, Montserrat Negre, Joana Vall-Llosera i Dolors López	11
Escola 3-6: COM FAREM EL PESSEBRE AQUEST ANY?/E.C. El Puig	14
Escola 3-6: JO VOTO PER AQUEST CONTE/M. Carmen Díaz	16
Infant i Societat: L'ATENCIÓ DELS INFANTS A DINAMARCA/Jytte Jensen	21
Infant i Societat: EDUCAR ÉS COSA DE CINQ/Toni Puig	29
Infant i Salut: ESPAIS URBANS PER A LA PRIMERA INFÀNCIA/Mònica Stilman	31
Racó del Conte: Heroïnes de paper: MARY POPPINS/Roser Ros	35
Informacions	38
Índex general	41
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

NOVEMBRE
in-fan-ci-a
DESEMBRE 1991

PÀG.



educar de 0 a 6

TELESPECTADOR I ALUMNE

LILIANE LURÇAT

Entre el signe i la imatge: l'infant tirotejat

Mai la televisió no havia ocupat un lloc semblant en la vida dels nens. Fa bastant de temps que sabem que passen més hores al davant del televisor que a l'escola. Com escrivia J. F. de Vulpillières,¹ la televisió ha absorbit moltíssim el temps lliure dels nens i dels adolescents, i més en la mesura que el temps de lleure ha augmentat més ràpidament per a ells que per als seus pares.

Amb la televisió matinal s'ha donat un nou pas. Hi ha nens que prefereixen arribar tard a l'escola per no perdre's el final dels dibuixos animats. Des d'aquest moment la televisió usurpa el temps escolar, rosegant-lo progressivament. El nen, distret des del matí, no té la mateixa disponibilitat anímica. Els costums i les maneres de pensar dels nens-telespectadors que l'escola escolaritza han tingut repercussions sobre la mateixa escola i l'han transformat sense que se n'adonés. Un dels primers efectes que es noten té a veure amb la lectura.² Marie Winn recordava que, abans, la lectura constituïa la principal font d'alimentació del món imaginari. Ara, la televisió li ha passat al davant. Tot i que no impedeix adquirir la tècnica de la lectura, disminueix el desig de llegir i redueix el temps dedicat a aquesta activitat. Es nota «una dificultat a l'hora de fer el pas entre l'adquisició del mecanisme i la facultat de comprendre». Això passa per manca d'un entrenament regular basat en la lectura voluntària fora de l'escola. Avui dia a França assistim a fenòmens semblants i el nombre

important de nens que no saben llegir bé inquieta justificadament els mestres i els pares. Però, curiosament, la responsabilitat d'aquesta situació només s'atribueix a l'escola.

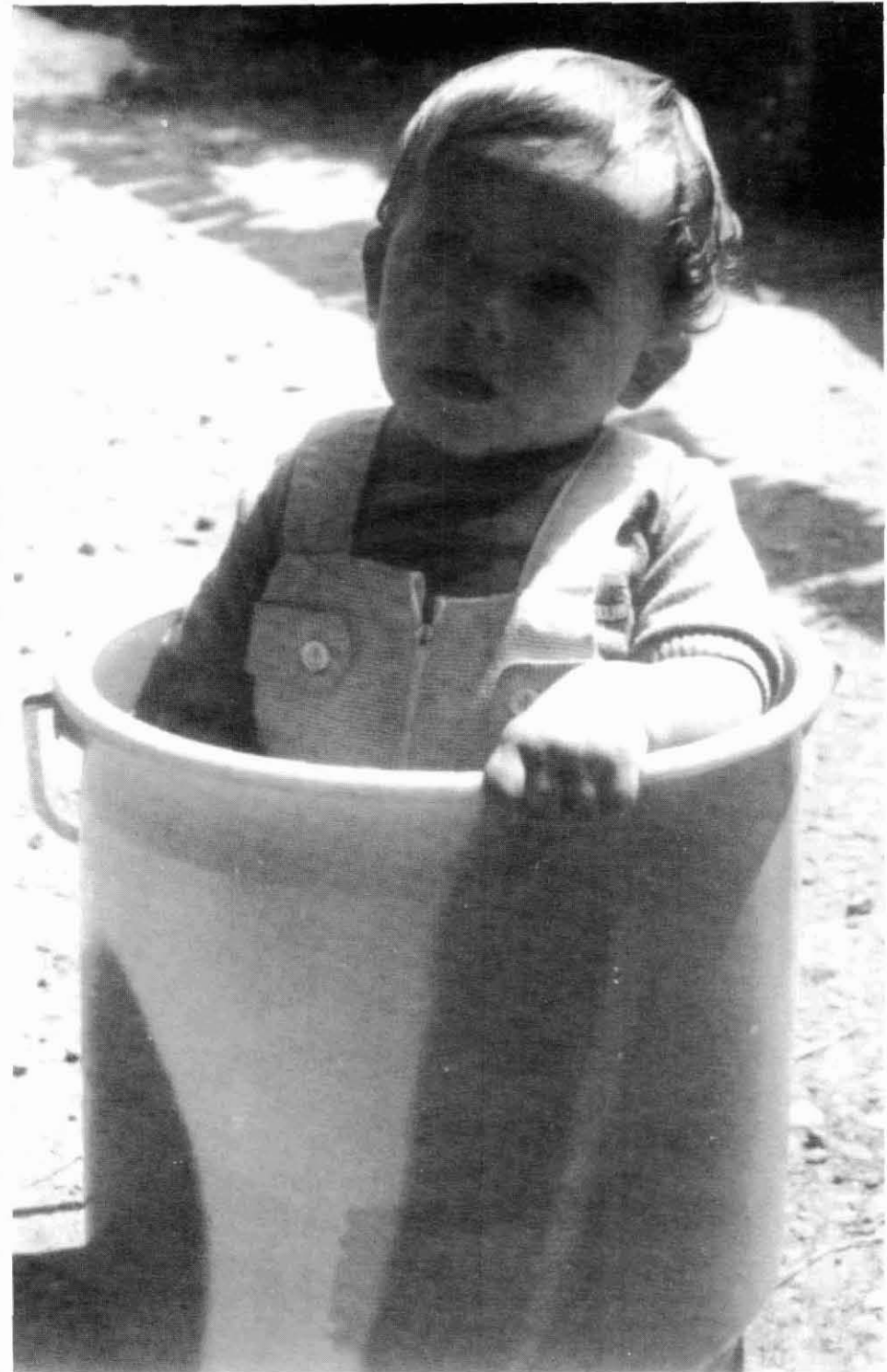
Per no criticar la televisió, paradoxalment, el fracàs s'ha atribuït als mètodes tradicionals d'ensenyar a llegir. Aquests mètodes, que estaven verificats, han estat substituïts per mètodes aventurers que només fan que agreujar la situació. D'aquesta manera els mestres suporten la doble càrrega de l'escola i de la televisió.

Transformació de la manera de viure

És evident que la vida dels alumnes ha canviat molt. Queda lluny el temps dels estudis vigilats. Quants nens tornen a una casa deserta on la televisió és l'única presència? Quants viuen en un petit habitatge on l'aparell de televisió funciona contínuament, com si fos la ràdio? Hi ha metges que diuen que és millor no tancar la televisió quan arriben a visitar un malalt. *Hi ha pediatres que assenyalen que els dimecres* disminueix la seva clientela a causa de la competència dels programes infantils.*

L'alumne actual ha nascut amb la televisió i de pares que també s'han criat amb la seva presència. Molt sovint, *la seva vida s'adapta al seu ritme; hi ha les coses que es miren en solitari, hi ha les coses que es miren en família, hi ha les coses que es projecten mirar: el fet d'escoltar està ritualitzat per la repetició dels mateixos programes. Els nens distingeixen molt aviat el que és per a ells i el que és per als adults. Hi ha nens que controlen completament el que miren a la televisió i que només miren allò que els diverteix. Fins i tot, encara que alguns programes facin por, als nens els agrada veure'ls, ja que allò que es coneix amb anterioritat dona la seguretat de les coses repetides, de la mateixa manera que es repeteixen els actes senzills i necessaris de la vida quotidiana. A més, el reflex condicionat que associa el plaer a la por apareix molt aviat.*⁵ La multiplicació dels programes per a nens, principalment els de dibuixos animats, té inconvenients. Fa que alguns nens, i sobretot els més joves, es tanquin en un «no man's land»** cultural.

En aquest flux continuat d'imatges i de sons, ¿quin lloc ocupen els elements purament culturals, que obren el nen al món, i els elements que tenen com a objectiu divertir? Hi ha nens que miren allò que els diverteix i allò que interessa els seus pares (cinema, esport, informacions) i que, progressivament, podrà interessar-los. Molts nens coneixen les cintes de vídeo, alguns miren productes de terror o pornogràfics deixats al seu abast. D'aquesta manera, els nens viuen una iniciació al món dels adults que pot ser molt brutal. La televisió ha modificat la condició dels nens. Fins a l'arribada de la televisió, la família i l'escola iniciaven els nens i aquests accedien de manera progressiva a la vida pública. Amb la televisió, la vida pública irromp a la llar. Testimoni d'això són els dibuixos on es veu la casa tradicional amb, per un costat, la xe-



.MOBILIARI PER ESCOLES BRESSOL I PRE-ESCOLAR

.PARCS INFANTILS

.MANTENIMENT PER ESCOLES, ÀREA DE BARCELONA



**COOPERATIVA
ALBERA**

F U S T E R Í A

Llibertat, 25 Tel: (93) 207 46 14 08012 Barcelona
Rafael de Casanova, 60 08913 Badalona

meneia i el seu fum, símbol de la llar, i, per l'altre, l'antena de televisió transformada en símbol d'obertura, de no separació entre la vida pública i la vida privada.

Henri Wallon pensava que una infància protegida del soroll i de l'agitació del món afavoria el gust per als estudis, un interès per a les abstraccions i per a les nocions més aviat àrides. D'aquesta manera explicava els millors resultats escolars d'aquells que poden projectar-se cap al futur sense entrebancar-se amb la duresa de la vida quotidiana. La televisió, portant el món a la llar, diverteix i inquieta. Imposa i crea noves necessitats. L'alumne-telespectador d'avui dia és un ésser que ja no coneix les llargues hores de silenci i no sap somiar despert. Aquesta unificació de la condició del nen està emparentada en molts aspectes amb la massificació.

La televisió, pot posar-se al servei de l'escola?

La funció de la televisió a l'escola és il·lustrar i completar amb el seu especial procediment el treball dels mestres. A casa, la televisió planteja un altre tipus de problema. En general, s'admet que la televisió i l'escola tenen funcions complementàries. Pertoca, però, als pares administrar l'ús de la televisió que, amb la seva presència a la llar, crea una invitació permanent a la distracció. Administrar el temps de televisió implica triar els continguts. Caldria iniciar els nens en la diversitat dels programes, altrament, el tancament dels nens en el desert cultural de les emissions infantils crea progressivament un sentiment de rebuig de tot allò que presenta una dificultat, i de tot allò que sembla sever o massa diferent.

Així l'entrenament d'observar altres llocs, altres maneres de viure, de conèixer la vida i els costums dels animals, pot completar, tot il·lustrant-lo, el treball de l'escola. La iniciació al cinema, a la música, al teatre, també necessita la companyia d'un adult i ajuda el nen a accedir a les obres d'art.

Malgrat tot, hi ha pocs pares que iniciïn els seus fills en l'ús diversificat i cultural de la televisió. Molt sovint, els nens la miren tots sols, trien allò que volen mirar, i quan la miren amb els seus pares, no hi ha gaire intercanvi d'opinions sobre els continguts.

L'escola, pot educar el nen-telespectador?

La televisió ocupa un lloc tan important en la vida dels nens que parlar d'ella a l'escola és usurpar encara més el temps escolar. Però, tanmateix, aquest és el problema: molts nens tenen son perquè van a dormir massa tard. La falta d'hores de son i la permanent invitació a la distracció han modificat la capacitat de concentració dels nens. Fa temps que s'ha posat en evidència les discontinuïtats en l'atenció i els mestres han de tenir-les en compte en l'orga-

nització del seu ensenyament. Els mestres no poden provocar directament un canvi en els costums televisius dels nens. Però poden ajudar-los a orientar-se en les emissions classificant-les segons la seva natura, en funció dels continguts, de la TV i de la seva relació amb la realitat (ficcions, ficcions fantàstiques, etc.). Poden fer-los descriure el que han vist per ajudar-los a passar del pla de la vivència, on les relacions són afectives i emocionals, al pla de les representacions. Però no han d'oblidar que en algunes cases no hi ha televisió i que hi ha nens als quals no agrada.

«La véritable vida n'és absent»

A la televisió «la véritable vida n'és absent», segons la fórmula d'Arthur Rimbaud: no podem demanar-li allò que no pot donar. El temps dedicat a mirar la televisió es treu d'altres activitats, moltes de les quals, per humils que siguin, impliquen una relació amb la realitat i amb els altres. En tot tipus de circumstàncies (com anar al mercat, orientar-se en el barri, establir relacions amb els altres, ser útil als altres, fer petites reparacions domèstiques, espavilar-se, etc...) el nen es forma a si mateix en una relació activa i interactiva amb el medi i les persones. Forja la seva personalitat i s'insereix en la societat. L'absència de totes aquestes experiències i la sobredosi de televisió poden provocar en els nens efectes de desarrelament de la realitat, ja que viuen una espècie de tancament en el món de les aparences televisives.

Aquesta és la raó per la qual la televisió s'ha d'administrar. No hauria de ser la substituïda de la vida com és ara massa sovint. Encara que els programes fossin perfectes, no podem fer-li ofrena d'unes quantes hores diàries. L'obertura al món es transforma en un tancament si el nen no aconsegueix superar-se i créixer. Créixer, és a dir, acceptar d'aprendre, escollir els petits signes negres arreglats en els llibres per crear-se les seves pròpies imatges, més que impregnar-se sense esforç de les grans imatges de color que animen la pantalla. Créixer, és a dir, anar a buscar un món no irreal sinó real per aprendre amb el propi cos, i ja no amb les puntes dels ulls, la calor i el fred, la humitat i l'aspror, les coses inhumanes i, de vegades, les coses humanes, en l'encontre amb els altres.

L.L.

CNRS. Paris

Referències

1. VULPILLIERS, J.F. de, *7 mois de loisirs. La face cachée de l'éducation*. Paris. PUF, 1981.
2. WINN, Marie, *TV Drogue*. Fleurus, 1977.
3. LURÇAT, Liliane, *Violence à la télé. L'enfant fasciné*. Paris. Syros, 1989.
4. POSTMAN, Neil, *Enseigner c'est résister*. Paris. Le Centurion, 1981.

Traducció: Matilde Martínez.

* N.T. A França el dimecres és festa escolar.

** N.T. En anglès a l'original.





educar de 0 a 6

PARLAR ALS NENS PETITS

M. ÀNGELS OLLÉ i ROMEU

Qui no ha sentit alguna vegada per la ràdio una conversa entre un locutor i un nen?

I com es diu el nostre eixerit concursant d'avui?

-Maria.

Estàs molt contenta d'haver guanyat aquest concurs d'endevinalles?

-Sí.

T'agraden Maria les endevinalles?

-Sí.

Em fa l'efecte que a la teva escola treballeu molt les endevinalles, oi?

-Sí.

I què en faràs amb els diners que avui has guanyat amb el joc de «Una endevinalla cada dissabte».

-No ho sé...

...

La conversa que he transcrit és una adaptació lliure d'un programa radiofònic qualsevol; podem canviar les preguntes del locutor, però les respostes de la nena concursant recorden de seguida moltes de les converses que hem tingut amb nens.

Sembla com si a la Maria, la nena concursant, les respostes li fossin estirades de la boca, i quan es decideix a contestar ho fa amb monosíl·labs, que evidentment el locutor intenta contrastar amb una parleria un pèl gratuïta.

Quina mare o quina mestra no ha dit alguna vegada aquella expressió: se't deu haver menjat la llengua el gat!, o aquella altra: doncs, mira, es veu que aquest nen no té llengua. Les bromes que sovint es fan relacionant la llengua del nen amb el fet de parlar són força variades.

¿És doncs relativament corrent que els nens responguin a les preguntes dels grans, coneguts o desconeguts, amb una certa pobresa de llenguatge? ¿I és també relativament corrent que els adults ampliin la seva xerrameca en les converses que tenen amb els nens?

Realment les converses entre adults i nens sembla que no tenen cap mena de ritme. L'adult fa la seva pregunta amb una tira fònica força llarga i el nen hi respon amb un monosíl·lab; la llargària de les intervencions dels adults va

creixent en proporció aritmètica; com més migrada és la resposta, més recarregada serà la nostra pregunta.

—*Què vols per berenar?*

—... (*arronsant les espatlles*), *doncs...*

—*Potser vols pa amb xocolata d'aquella blanca que a tu t'agrada tant?*

—...no...

—*Ja ho sè, t'estimes més pa amb tomàquet i pernil, em penso que en tenim de pernil; a veure miraré la nevera si n'hi ha?*

—«Bueno».

Però no pel fet de parlar més aconseguirem que els nens parlin amb nosaltres, com nosaltres. La majoria de nens que es comporten amb aquesta migradesa oral amb l'adult quan giren cua i es troben amb altres nens fan goig de sentir.¹ Però, si comparem els intercanvis lingüístics dels nens notarem dos fets que crec que són interessants de recordar: el temps i els silencis.

Parlar i escoltar van junts; si volem que quan parlem ens escoltin hem de saber escoltar. Quants adults no tenim el record de no haver estat escoltats de petits?

El nen necessita un temps més llarg que els adults per trobar les paraules, per fer-les lligar, per pronunciar-les. Els nens entre ells se'l concedeixen aquest temps; ells van parlant i van jugant. Les preguntes per als nens poden o no poden tenir respostes, no hi ha massa urgències en els seus diàlegs, en tot cas les resolen físicament.

I els silencis, tot i que el signe lingüístic per excel·lència és el mot, el silenci forma també part del llenguatge poètic,² jo m'atreiria a dir i del llenguatge del nen; molt aviat aprèn a utilitzar els silencis per assegurar la seva posició, per cercar paraules que no troba, per assaborir la paraula nova,... Els llargs silencis dels nens formen part de les seves respostes.

Penso que els mestres que més saben parlar amb els nens són aquells que menys pressa tenen a saber les respostes, que donen més importància a les paraules que al seu significat, i que saben llegir, desxifrar, els silencis del nen.

Perquè els silencis queden plens de mirades, de sospirs, de murmuris, que ens comuniquen el neguit, el desig, la recerca del mot, la incertesa, la inseguretat que moltes de les preguntes dels adults provoquen en els nens, i que aquests no tenen manera d'afrontar verbalment.

Llegir silencis, i esperar, esperar, com la mare que espera amb els braços oberts que el nen faci els seus primers passos, així hem de parlar si realment volem parlar al nen, fet que no crec que confonguem amb un monòleg (molts mestres fan monòlegs a la classe, no parlen); parlar és *intercanviar* informació oral. Silencis, murmuris i paraules, vet aquí el que hem d'aprendre a escoltar abans de parlar als nens.

MA.O.R.



1. SOLÉ, Rosa M., *L'expressió verbal en el marc escolar*. Vic, Eumo, 1988.

2. TUSON, J.E., *El llenguatge i el plaer*. Barcelona, Empúries, 1990.

Joc de bòlit

El bòlit, -bèlit-, -beiro-, -galotxa- o -nyòlit- és un bastonet o titllet de vers un pam de llargada, afuat de tots dos caps, que hom llança enlaire copejant-lo amb una pala de fusta d'alzina o bé fent-lo saltar picant-ne un dels extrems. És joc de colla menat per un dels jugadors, que rep el nom de rei, que és l'únic que maneja el bòlit i els altres tracten d'apoderar-se'n copsant-lo al vol. El qui copsa -quita rei- i ocupa el seu lloc, i recomença el joc fins que un altre el -quiti- a ell. El joc es descabdella de la manera següent:

Es traça una ratlla a terra, que és on se situa el rei. El rei anuncia als altres, per prevenir-los, que va a picar, i canta: -Bòlit!- Els altres jugadors, per demostrar que estan previnguts, contesten: -Vinga!-, i el rei pica una de les puntes afuades de l'estri per tal de fer-lo saltar com més millor, i, mentre és enlaire, li venta un cop ben fort amb la paleta, a fi d'engegar-lo tan lluny com pot. Mentre el bòlit vola,



peteix el mateix procés el jugador que el segueix, i així cadascun de tots els altres, fins que algú toqui la paleta. Si ningú no l'endevina, torna a començar el joc i pica el bòlit el mateix rei, perquè no l'han tret.

AMADES, Joan: *Costums i creences*. Barcelona. Selecta, 1969, p. 179-180.

els altres jugadors tracten d'agafar-lo amb les mans o amb la gorra; però, així que cau a terra, és sagrat, i no se'l pot tocar. El rei torna a fer saltar el bòlit des d'on aquest ha caigut, i es repeteix el joc fins a tres vegades, procurant de portar el bòlit com més lluny millor de la ratlla inicial o de partida. Si mentre el bòlit vola algun jugador l'agafa, guanya, treu rei, passa a jugar ell i recomença el joc. Si ningú no l'agafa mentre vola, el jugador que segueix al rei, des del punt on ha anat a parar el bòlit, tira aquest estri a la paleta, posada dreta a terra damunt de la ratlla. Si l'encerta, ocupa el lloc del rei, i si no, re-

BON DIA, BONA HORA!!

CONCEPCIÓ ACEDO BORRASCA

Són les 8 del matí. S'obre la porta de l'escola i es desemmandreix el dia. El primer truc a la porta. L'Aida amb un ampli somriú matinal. «Bon dia preciosa». L'escola pren identitat: ha arribat el primer protagonista.

Dos o tres trucs més, cares petites i confiades que inicien el dia amb el joc a la mirada. Bons dies somrients malgrat la mandra i el dilluns, un petó i una carícia i les ganes de compartir el dia, equipatge imprescindible per a un camí segur i conegut per tots nosaltres.

Ens situem a la classe Paperines. Són els grans de l'escola, tres o quatre anys d'experiència i coneixements emmagatzemats amb cura en aquestes menudes figures que guarneixen el nostre voltant.

Les dues primeres hores a la nostra classe caminen de pressa. Cada nen entra acompanyat del pare o la mare, l'oncle, l'àvia... Hi ha un moviment continu i àgil: En Frederic i la Marta fan les darreres mossegades al seu esmorzar; en Pol, l'Aida i l'Aitor, els més matiners, juguen amb els cotxes i la pista dibuixada a terra; l'Arnau rondina en un llarg i difícil acompanyament del seu pare; en Joan i l'Eric acaben de col·locar el tovalló i la tovallola al seu lloc mentre parlen entusiasmats de qualsevol troballa inesperada. El Sergio, l'Aleix i en Xavier corren a la «Sala gran» contigua al nostre espai classe; en Josep fa la ronda matinal amb la seva mare mentre deixen la germaneta a la classe dels lactants i la resta... anirà arribant de mica en mica i afegint-se als jocs ja organitzats o amb una nova proposta sempre atraient.

Fins a les 10 no hi serem tots, els últims a arribar seran l'Anna amb l'«abuèlina» -sempre d'un bon humor immillorable-, i en José Luis, amb els ulls molt desperts i fent ganyotes de complicitat a tothom.

En tota aquesta estona hi ha una atenció molt individual vers els nens. Aprofito per explicar el conte que la M. del Mar em demana, per parlar amb la mare de la Núria del xarop que ha de prendre, per fer-li festes a la joguina que ha portat l'Arnau, per vestir les nines amb la Marta i la Clara, per insistir en l'esmorzar de l'Aitor, per treure el jersei al Sergio (que sua com a ple estiu)..., per preparar, més tard, amb aquells que ho vulguin la pintura del mural que farem quan arribi la meva companya...





L'espai a la classe Paperines no és pas ampli, així que hem de servir-nos de les possibilitats que ens dona l'escola i la circulació de nens pels diferents espais contigus al nostre, és un sistema habitual de rodatge per a nosaltres.

No hi ha en tot aquest desendrecament un sol minut perdut. Els jocs, els diàlegs, les entrades i les sortides, els inevitables arranjaments de joguines, les baixades i les pujades al tobogan instal·lat en un racó de la classe, s'han anat trenant pausadament; l'activitat marxa, com cada dia, de manera fluida i lògica, els nens fan sempre un joc coherent, estranyament no es molesten entre ells, hi ha una entesa palpable, fruit d'alguns mesos d'escola, d'un treball sistemàtic d'hàbits, d'un espai distribuït pensant en l'activitat natural del nen, i sobretot d'una manera conscient i volguda d'entendre l'educació dels més petits. Però siguem sincers, a la classe Paperines hi ha soroll i xivarrí, correghudes i crits, rialles i alguna o altra discussió acalorada. INEVITABLE.

És el resultat inevitable quan es vol donar un marge d'autonomia i acció individual, quan es pretén que sigui el nen qui esbrini com es fa, què pot fer, quan ho ha de fer, amb qui vol fer-ho, per què vol fer-ho, on ho vol fer. El soroll i el moviment que aquestes accions provoquen poden molestar només si no estem implicats a la classe, perquè l'atmosfera, l'ambient és ric en relacions i situacions, és amigable. És a l'adult desinteressat de l'activitat, no compartint contextos, a qui pot molestar l'activitat joiosa de la classe Paperines, mai a qui està integrat, immers, en aquest món actiu incomparable.

Des que van néixer les «paperines» han fet molts assaigs d'embranchada. Ara, cada dia afinant més, aprenen a frenar. Aquesta frenada necessita, moltes vegades, de la pauta de l'adult. És per això que cap allà a quarts de 10, les 10, muntem sempre algun joc que trenqui el dinamisme espontani i assenyali el moment per gaudir de la tranquil·litat. És important aquest sentiment de bonança, que haurà d'anar calant en l'infant suaument, fins que arribi a necessitar-ho. Així, explico un conte, proposo un joc d'endevinalles, mirem fotos tot comentant-les, convido a la xafarderia i la confiança del que vam fer ahir, del que farem demà, trec alguns trencaclosques, proposo escoltar el silenci d'altres indrets, cantem algunes cançons...

Normalment després d'aquests moments breus vénen les propostes «formals» d'activitat, siguin del tipus que siguin: fang, sessió de papers, pintura, audició. Aquella que hàgim pensat i preparat per avui. Aquestes activitats es fan, sovint, per petits grups, mentre la resta fan cas de la seva curiositat innata i cerquen noves possibilitats i jocs als racons de la classe, o surten al pati, llevat que la proposta convidi a fer-ho tots alhora.

Potser més tard, un cop a casa, el pare de la Marta demanarà: Què has fet avui a l'escola, què has pintat? I la Marta obrirà els seus ulls de lluna plena i tota la seva cara serà un interrogant; pintar, sí és clar, però HE JUGAT.

La Marta no ho sap explicar encara, però per a ella la pintura ha estat només una anècdota, perquè l'important a l'escola bressol no són les activitats que fem, sinó les actituds que prenem. Perquè la resposta sorpresa de la Marta, nosaltres sabem que vol dir: He après a esbrinar, a estar, a compartir.

UTILITZEM A FONS TOTS ELS ESPAIS DE LA NOSTRA ESCOLA?

La influència de l'espai i la seva distribució a l'escola bressol és molt important, ja que condiciona una gran quantitat d'experiències que viu l'infant. Una de les funcions de l'educador és distribuir aquest espai aprofitant al màxim totes les seves possibilitats. Normalment, quan parlem de l'espai de l'escola, només pensem en les classes i deixem de banda tota una sèrie d'espais comuns com l'entrada-rebedor, els passadissos, el pati, el taller... Us proposem que els aprofiteu!

MARIA ROSA PASCUAL, MONTSERRAT NEGRE, JOANA VALL-LLOSERA,
DOLORS LÓPEZ

Probablement molts educadors, en un moment donat de la nostra experiència, ens hem aturat a reflexionar si s'aprofita correctament tot l'espai de què disposem a l'interior de la nostra escola.





el nen fa sobre la realitat, les quals produiran canvis en la seva manera de pensar i d'actuar, és per això que s'ha de trobar una organització de l'espai i una distribució del material que estimulin el nen a actuar. A partir d'aquestes experiències cada nen segueix un desenvolupament únic i original, l'estructura del qual és complexa, ja que segueix múltiples direccions, la trajectòria de les quals dependrà de les influències que rep de l'exterior. L'espai li ha de permetre actuar, combinar, modificar, observar, transformar, arribar a un «desordre» que el portarà, en últim terme, a noves adquisicions.

Si partim de la base que l'escola bressol ha de promoure el creixement i desenvolupament global del nen/a en tots els seus aspectes, hem de concloure que el nostre objectiu com a educadors és potenciar la utilització de tots els recursos que tenim al nostre abast.

Dins d'aquest context, a l'escola bressol hi trobem dos grans elements:

- a) un espai físic en el qual es poden diferenciar una sèrie d'espais comuns –com poden ser l'entrada o rebedor, la sala d'usos múltiples, els passadissos, el pati, etc.– i uns altres espais més propis de cada grup, que solem anomenar espai-classe;
- b) les persones que comparteixen aquest espai, que són els nens, els pares i els educadors.

En relació a l'espai físic cal tenir present algunes coses. En primer lloc, aquest espai mai no és neutre; siguin quines siguin les condicions d'aquest entorn, sempre exerceix una influència, sempre ens convida a determinades accions, sempre ens facilita determinades actituds i sempre condiciona determinats tipus de relacions i d'intercanvis.

Donat que aquesta influència és inevitable, haurem d'intentar organitzar l'espai i l'entorn de manera coherent amb la nostra pràctica educativa per tal de no crear influències contradictòries en l'infant.

Pel que fa a les persones que conviuen a l'escola bressol, tradicionalment l'adult era l'únic agent educatiu: qui programava, qui organitzava, qui dirigia, qui observava, qui avaluava, és a dir, qui «ensenyava». Actualment, l'adult com a educador ha perdut el privilegi de ser l'únic factor educatiu i s'ha convertit, gràcies a l'aparició i consolidació de les noves teories pedagògiques, en part integrant de l'entorn, que és el veritable agent educatiu. La base d'aquestes teories parteix de les necessitats del mateix nen (ja siguin fisiològiques, socials, afectives, intel·lectuals...), el qual, a partir dels seus interessos, actua.

Aquesta activitat dona com a resultat la interacció amb l'espai que l'envolta.

El pensament infantil progressa i es desenvolupa a través de les accions que

Amb tot això, voldríem fer entendre que no cal oblidar el paper que té l'espai en ell mateix com a factor educatiu.

És ben cert que les estructures físiques no es poden modificar; el que sí que es pot modificar és l'organització d'aquest espai físic i, finalment, transformar-lo en funció de cada moment.

Voldríem mostrar-vos la nostra experiència sobre una sèrie d'espais comuns que normalment es troben a totes les escoles bressol, sigui quina sigui la seva superfície, distribució, etc., i que sovint són susceptibles de ser considerats en segon terme. Hem centrat el nostre treball en dos d'aquests espais: l'entrada i els passadissos, ja que ofereixen un gran ventall de possibilitats.

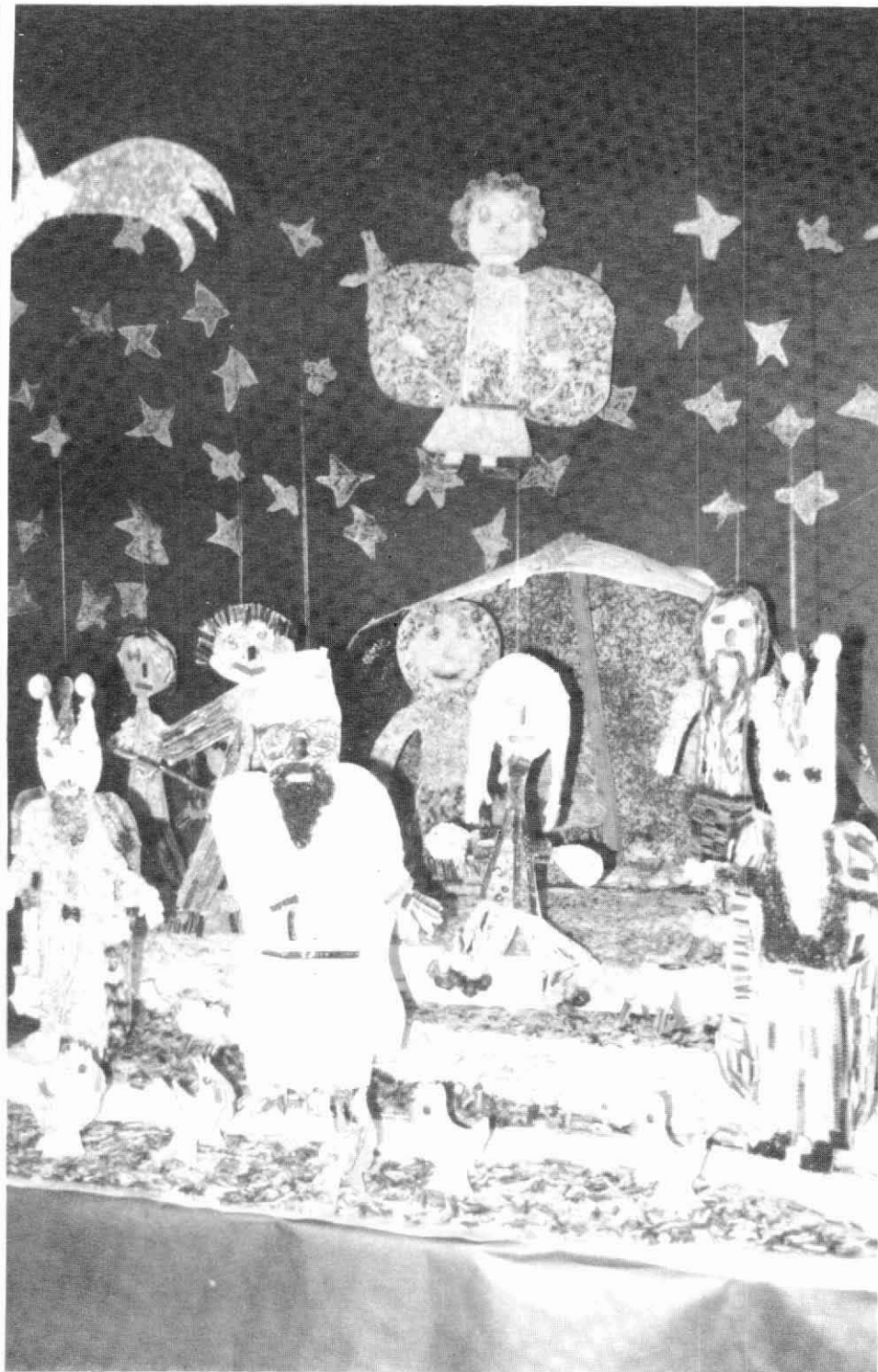
En primer lloc, l'entrada o rebedor és l'espai del primer contacte amb l'escola i el que ofereix la primera impressió, ja sigui quan s'entra per primera vegada ja sigui dia a dia. Per tant, és important que aquesta impressió sigui favorable, atractiva, estimulant, acollidora tant per al nen com per a l'adult (pares, acompanyants, visites i els mateixos educadors); d'aquesta manera, l'ambientació d'aquests espais actua com a estímul per treballar de manera coordinada cada centre d'interès. Això implica un veritable treball en equip per part de tots els educadors de l'escola.

A més de l'ús que es fa habitualment de l'entrada i dels passadissos (espai de pas, d'informació als pares...), la nostra proposta consisteix a fer que el nen arribi a apropiat-se i a identificar-se amb aquests espais, de manera anàloga a l'espai de la classe. Això és possible en el moment en què els utilitzem d'acord amb totes les seves possibilitats: pintar el passadís, muntar-hi una exposició, celebrar-hi una festa diversos grups de nens conjuntament, realitzar-hi una activitat d'observació, jugar. Així l'entrada i els passadissos permeten activitats que a la classe són difícils, a vegades per manca d'espai o bé perquè aquest no és l'espai adequat. A més, faciliten establir relacions amb altres grups portant a terme activitats comunes i serveixen de base per a un treball en equip.

Aquestes són algunes propostes. Si hi reflexionem, ben segur que en trobarem moltes més.

MR.P., M.N., J.V., D.L.
*Escola bressol municipal de
Sant Feliu de Guíxols*





escola 3-6

COM FAREM EL PESSEBRE AQUEST ANY?

E.C. EL PUIG

És una pregunta que sorgeix cada curs quan arriben aquestes dates perquè és una tradició molt arrelada al nostre país i com a tal ha de quedar reflectida d'alguna manera a l'escola. Però com? De ben segur que els nens ens donaran respostes.

El curs passat les mestres vam proposar de fer-ho amb «pasta de sopa». En vam parlar a totes les classes, des dels nens de 2 anys fins als de 7 i les idees van començar a sorgir.

Posem pasta de diferents mides i formes?

La pintem?

La torrem al forn per canviar-li el color?

Vam decidir demanar tot tipus de pasta i torrar-ne una part. El segon pas era el disseny dels models. Això que el mestre fes el dibuix i els nens ho treballessin com a mosaic no ens agradava.

Ens vam repartir la feina:

- Els nens de 2 i 3 anys farien estrelles i el riu.
- Els de 4 anys els bous, les gallines i els peixos.
- Els de 5 anys els pastors.
- Els de 6, els reis.
- I els de 7 anys el naixement.

Tots els nens van anar dibuixant projectes de com ho volien, i les classes que feien personatges van exposar-los i els nens varen votar els que els agradaven més.

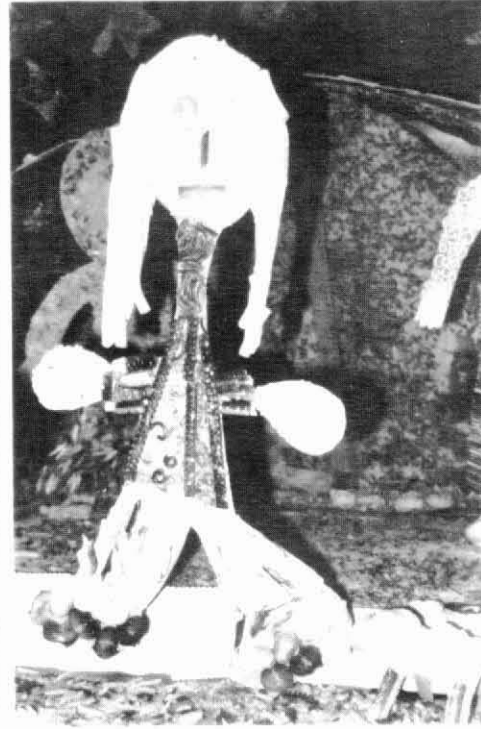
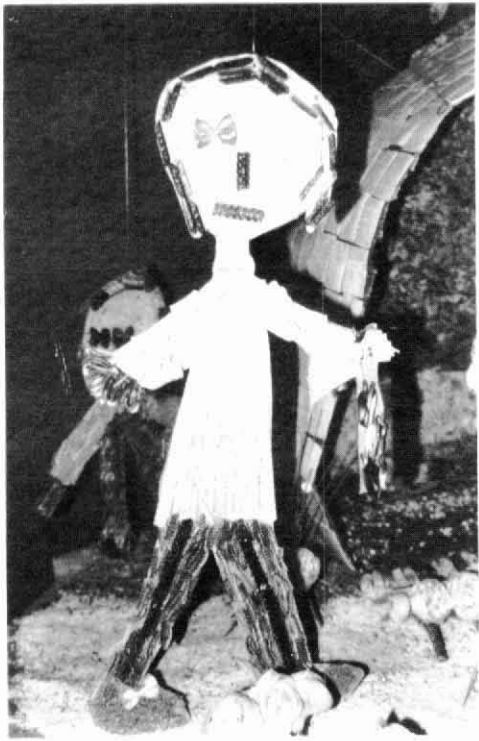
Vam copiar aquests dissenys en un cartró i amb una mida més gran; seguidament amb tota la pasta al seu abast la van anar enganxant, però respectant el dibuix original escollit. Cada color o tipus diferent de pasta havia de ser destriat.

Quina pasta farem servir per als cabells?

I per al nas?

Per als ulls, quina farem servir?

Aquesta reflexió que es va fer amb els nens ens va portar a debats i discussions molt interessants sobre les formes i les mides dels objectes i personatges. El fet que nens d'edats tan diferents tinguin un projecte comú, sempre és molt motivador i afavoreix la comunicació entre els grups i els cicles. Els resultats ens van sorprendre a nosaltres mateixes.





escola 3-6

«JO VOTO PER AQUEST CONTE»

Tant a les famílies com a l'escola el conte ha anat perdent prestigi (les presses, la televisió...). Recentment el conte sembla que vagi retornant al seu lloc, però tot ens fa pensar que necessita motius massa sòlids per aconseguir-ho, cartes de presentació i fins i tot justificacions ben argumentades i serioses per a la seva inclusió en la dinàmica pedagògica. És una llàstima.

M. CARMEN DÍEZ

Assignatura pendent: els contes «de sempre»

-«Hi havia una vegada una nena que no era ni reina, ni princesa, ni res de tot això...»

-«Igual que jo», murmura Ismael.

-...«I vivia molt feliç a casa seva, amb els seus pares...»

-«Igual que jo», diu amb un somris la Rosalia.

.....

I a mi, un cop més, se'm barreja l'emoció amb les paraules.

He pogut notar, com en tantes altres ocasions, amb quina profunditat els nens viuen el món del conte, la seva identificació amb els protagonistes, i com aprenen del sentir universal, nodrint-se de l'enorme complexitat d'afectes que es van esmuyint en el seu interior a través de les dolces, o amargues aventures.

Tot i això l'escola oblida, incomprendiblement, incloure en les seves programacions un temps per al conte; assignatura precisa i preciosa diria jo, per a totes les edats. S'han d'explicar i llegir històries als nens, però no perquè MILLOREN LA LLENGUA, o es preparen millor per a la LECTOESCRITURA, sinó pel plaer que ocasionen, pel profund missatge de cultura i bellesa que transmeten, pel seu misteri, per la màgia que contenen, per l'esperit de solidaritat, que fa sentir-se una més entre tants iguals: «-Hi havia una vegada una nena...», «igual que jo».

I s'han d'explicar i llegir, les dues coses, els contes «de sempre», designats per uns com a populars, i per altres com a tradicionals, sense rebutjar les noves tendències de la literatura infantil que recullen la problemàtica actual, inserint-la en les seves pàgines i donant-li una sortida més o menys realista, utòpica o fantàstica, però VIVA. Deixant de banda els contes buits, asèptics, analgèsics... o «educatius».

Hem de buscar els contes que han apassionat i continuen apassionant generació rera generació, els que contenen emoció, els que suposen un estímul, els que reflecteixen el món dels desitjos, de pors, de conflictes que el nen va vivint segons el moment evolutiu. Un conte mai no ha de ser insípid, buit, inútil (abans que això és millor res). No obstant i això, l'escola no només ignora els contes, sinó que a vegades els rebutja: «-Si us porteu bé, us explicaré un conte». Quin èxit tindrà aquesta amenaça, i quina pena que el conte es converteixi en instrument de premi o de càstig.

«-Quan em queda temps, després d'acabar la programació del dia, explico un conte». Doble pena, que pocs moments de plaer gaudiran aquests nens per als quals el conte és només una manera d'omplir un temps buit.

«-¿Contes? A l'escola s'hi ve per aprendre i no per perdre el temps jugant o escoltant contes». I ja és triple la pena.

D'altra banda, hi ha qui parteix dels contes per organitzar les activitats a l'aula. És cert que un conte ben escollit dóna de si com per fer girar al seu voltant des de la pre-lògica fins a la poesia. Tot i això, jo reivindicaria per al conte un tractament especial. Un temps, un lloc, una atmosfera d'acollida a les paraules, on s'intueix que alguna cosa està a punt de passar, i que cadascú ho rebrà de manera diferent i personal, i que de mica en mica anirà elaborant fins a convertir-ho en fil d'or.



Al començament els contes «s'expliquen», i la mateixa veu transmet energia i misteri.

Després es dona també pas als escrits, es cedeix el privilegi, i la veu és només la missatgera d'aquest codi tan «nou» i tan savi que és l'escriptura. Per fer més fàcil i preciós aquest moment llegeixo el mateix conte durant una setmana, i a cada lectura els nens van entrant més en el tema, en la seguretat del final conegut, en l'emoció en participar en alguns fragments que dominen, en la diversió en corregir les equivocacions del darrer dia quan «estic cansada i m'equivoco»... A mesura que es van coneixent els personatges i l'argument, es fixen en les paraules i en les frases més peculiars, imiten l'acció en els seus jocs, la representen en dibuixos o dramatitzacions...

Dilluns (Classe «Dofins», pàrvuls de 4 anys).

Per començar a crear atmosfera, els explico: «Aquest conte té un títol molt bonic, però és una mica impressionant, de manera que no sé si llegir-lo o no». Em «tranquil.litzen» i començo: «Hi havia una vegada un vidu que tenia una filla...» Com que solen preguntar allò que no entenen, i ningú no pregunta res, ho faig jo: «Sabeu què és un vidu?»; contesta l'Ivan: «Clar, un pobre!», els altres hi assenteixen. Explico la paraula i continuo. Hi ha un gran silenci i emoció en l'ambient; tot i que el conte és extens, l'escolten fins que s'acaba.

Dimarts

–«Aquesta nit he pensat (somià) amb Cua d'Ase» (Adriana T.).
–«Jo amb l'Estel d'Or» (Mireia).
–«Cal llegir-lo a l'Alexandra i a l'Angeleta, que ahir no van venir i se'l van perdre» (Anna).

En el taller de dibuix lliure «surt» Estel d'Or. En els gravats hi ha cua per gravar un estel de plàstic damunt la plastilina. A la pissarra van apareixent estels de totes classes.

Dimecres

En arribar, l'Adriana em regala unes arracades «d'estrella», com les seves, d'un color verd fosforescent increïble.

En l'esbarjo veig que juguen «al conte», i a la classe cada cop hi ha més estels, tant en els dibuixos com en el front d'algunes nenes...

A la lectura hi ha més d'un moment destacable, en llegir: –«Que quan riguis, caiguin roses», Aitana, amb la veu emocionada afegeix: «i seran de colors». En la frase –«Que quan et pentinis caiguin perles», Alexandra repeteix fluixet «perles, perles, perles». Faig una pausa abans de dir les terribles paraules: –«i a ella la matem», i l'Antoni repeteix tot el pràgraf sencer, com si l'estigués llegint.

Dijous

Només entrar a classe, en Curro i en Xavi em demanen que fem una representació del conte «Estel d'Or». La Mireia i l'Angeleta afegeixen que «podríem pintar-lo en un paper molt gran». En Carles opina que si féssim estrelletes de pasta bona, com la que fa la seva àvia, després ens les podríem menjar. En Xavi, diu que també podríem fer-les amb sorra i el motlle que tenim.

Passem el dia molt enfeïnats amb totes aquestes propostes. Avui el conte s'escolta amb un plaer «sonor», els llavis dels nens van repetint les paraules conegudes.

Divendres

A primera hora els proposo de reunir tots els models d'estels que han inventat o que han anat aportant aquests dies per elaborar un llibre que ens ajudi a mantenir-los en el record. Van sortint a la pissarra a dibuixar-los amb guixos de colors (cal que tots els estels siguin diferents), després cada un dels nens fa un dibuix lliure en el qual les estrelles serviran de motiu, d'ornamentació, o de marc... Resulta un bonic i bon treball col·lectiu.

A l'hora de llegir el conte insinuo que tinc mal de coll, i m'aconsellen:

–«Quan arribis a casa, et fiques al llit.»
–«Llegeix a poc a poc.»
–«Anem a votar»...

Així, doncs, començo a llegir i m'equivoco sovint (estic cansada). Observo una gran riquesa en les rectificacions, capten cada matis, cada paraula confofa. Noto que a alguns nens els sap greu que canviï les seves frases predilectes, i es queixen: –«No, ara no t'equivolis!»

En acabar, no s'aixequen ràpids, tal com solen fer, sinó que es queden ronsejant, i algun d'ells va expressant allò que altres rumien per dins:

- «Quan tornarem a llegir una altra vegada aquest conte tan bonic?» (Ainhoa).
- «Sort que tenim l'Estel d'Or dibuixada per poder veure-la!» (Anna).
- «Veus com al final tot s'arreglava!» (Marco).
- «A mi, em feia por quan li treien els ulls i la llengua, però m'esperava que s'arreglés» (Curro).
- «Aquests contes tan llargs són els més bons» (Jorge).
- «No li expliquis al meu germà, que s'espantaria!» (Lluís).
- «Jo voto per aquest conte» (Albert).

El conte setmanal incideix en l'aprenentatge del saber escoltar, matisant paraules, sentiments, aventures..., fins que arriba el dia en què algun nen em demana: «Escriu-me aquest conte que he pensat», i t'explica una història, la il·lustra, i li posa el final corresponent, que més que un final és un principi. En llegir el conte als altres, s'animen, i s'ha de muntar el taller del conte, en el qual hi van sols, o amb els amics, a crear i somiar. El mestre, aleshores, treballa «d'escrivent», de possibilitador de materials...

Altres vegades el taller s'obre amb una proposta concreta:

- Acabar els contes que no tenen final.
- Fer contes a partir d'una imatge, d'una música, d'un personatge, d'un esdeveniment...
- Fer contes seqüenciats (tríptics, vinyetes...).
- Inventar còmics.
- Elaborar contes «llargs» (imitació bastant realista, en folis plegats i ficats els uns dins els altres, amb les grapes corresponents i tot).

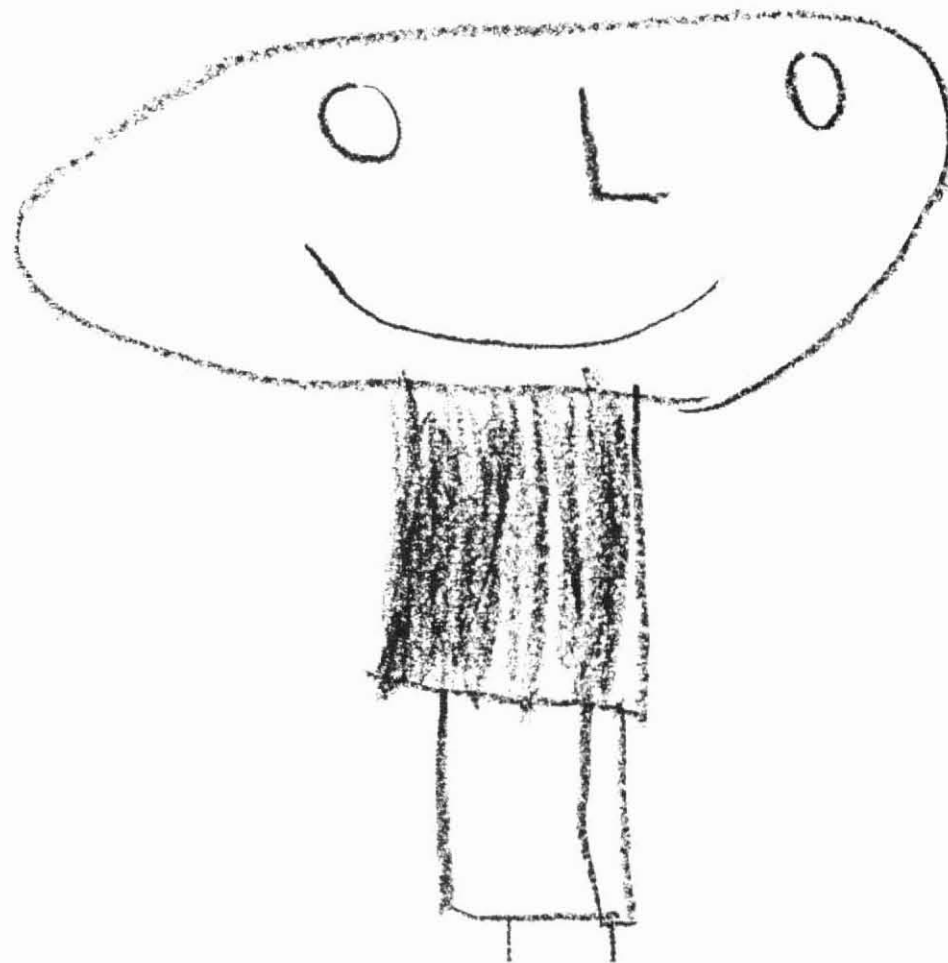
Contes dins els tallers, contes fets per tots, contes que vénen en una maleta, amb un xumet penjant, embolicats amb roba negra, pescats en el mar, sortits de dins l'estoig d'una vella trompeta... Contes en la vida diària com a respir de plaer i de joc per a nens, i per a nosaltres.

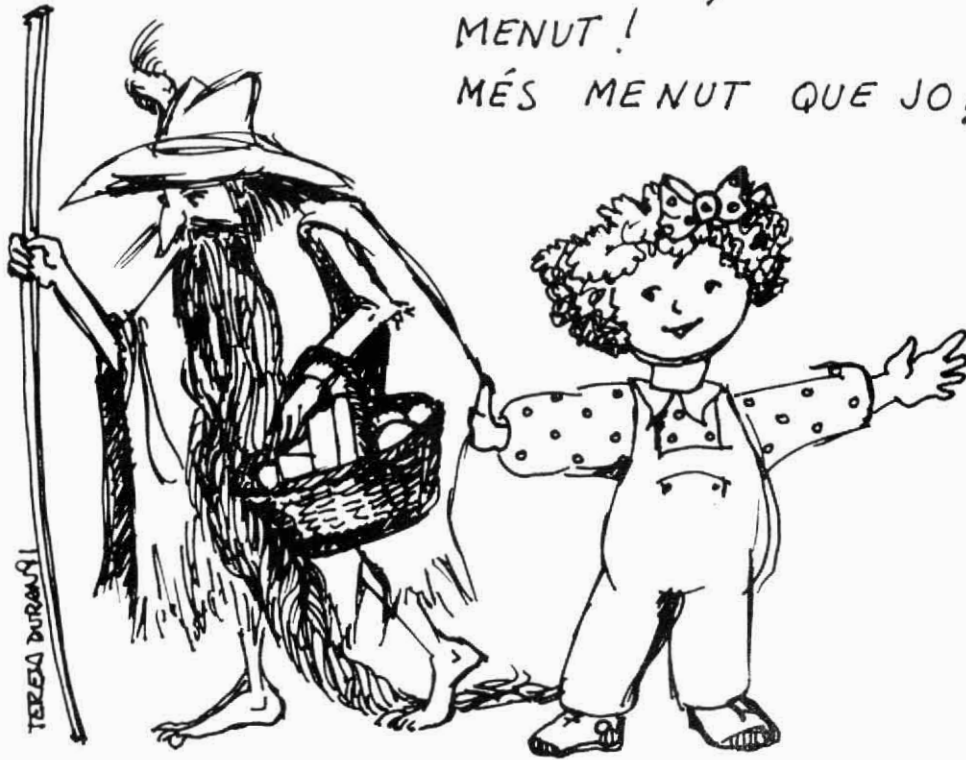
Certament el conte amplia vocabulari, corregeix i millora l'ortografia, potencia la creativitat, fomenta la imaginació, acostua el nen a la lectura, etc. etc.

Però, tot i això, no aprofitem aquests principis i raons per tranquil·litzar-nos la consciència, no embolcallem el conte en programacions i objectius, atrevim-nos a dir, simplement i purament, que el conte *és un plaer i que només per això li obrim les portes de l'escola.*

Sense avals, ni modes, ni corrents, amb el plaer com a únic motiu, expliquem contes!, i aviat! amb urgència!, que Estel d'Or està rajant sang.

MC.D.



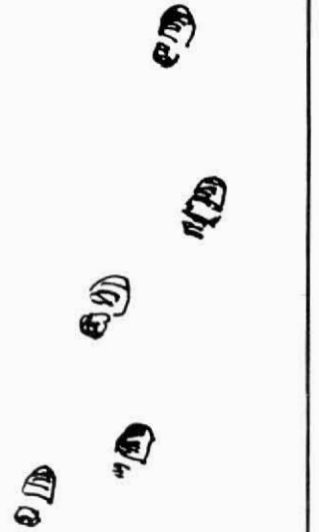


L'ANY JAI SE'N VA, I NOSALTRES,
TATATXIN!!
ENS PREPAREM PER ACOLLIR
L'ANY NOU, QUE ÉS MENUT,
MENUT!
MÉS MENUT QUE JO!

... PERÒ SI ÉS
AQUELL "ENFANT
TERRIBLE" DEL
1992!!!



VAL MÉS
QUE FUGI...
ADÉU!



L'ATENCIÓ ALS INFANTS A DINAMARCA

JYTTE JUUL JENSEN

Què té d'especial Dinamarca en el camp de l'atenció als infants?

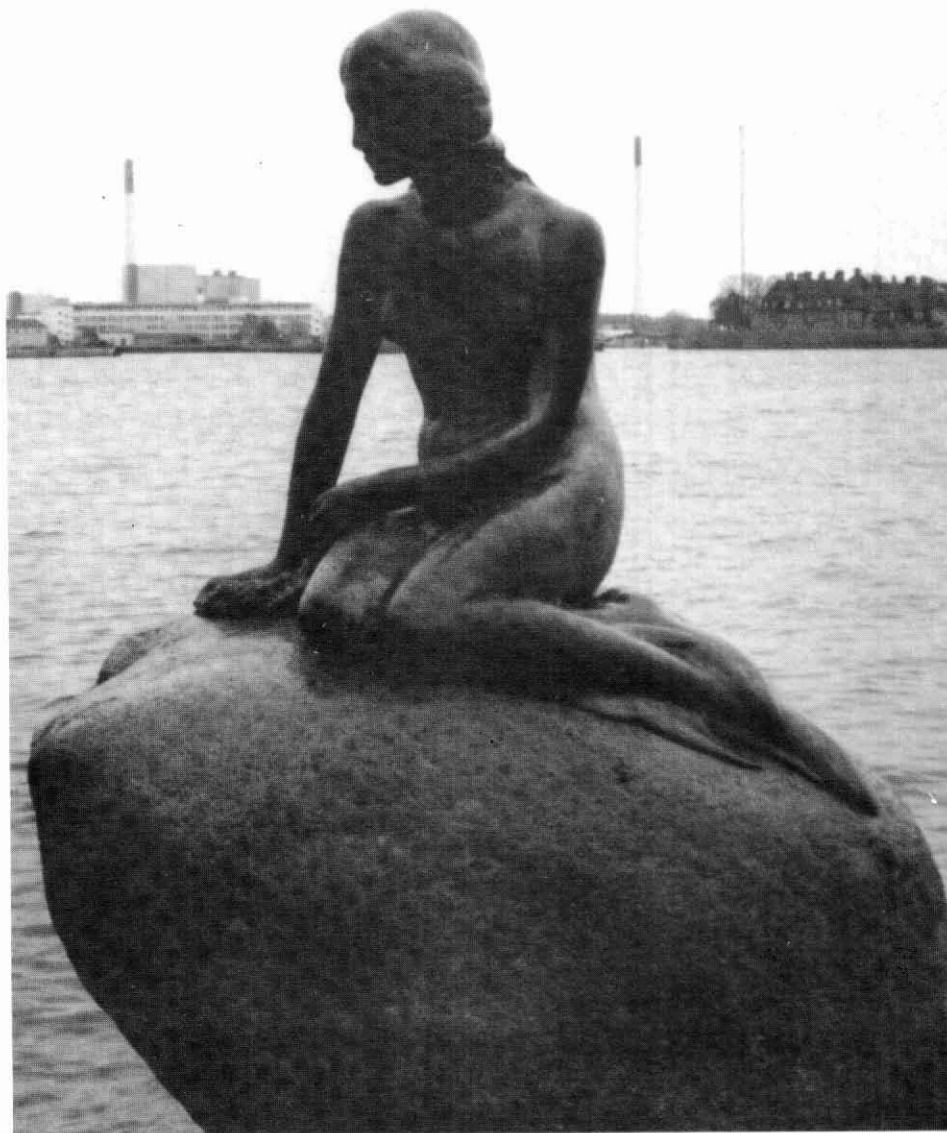
Dinamarca té un alt nombre de dones que treballen, i és per això que hi ha una gran necessitat de serveis d'atenció als infants. Comparada amb la majoria dels altres països europeus, Dinamarca ha adoptat una manera diferent a l'hora de posar en marxa els serveis a la infància. Dinamarca, a través de l'Estat de benestar, ha donat suport activament a la integració de la dona al treball mitjançant l'atenció pública a la infància i, a més a més, amb altres mesures de política familiar, mentre que també ha experimentat considerables canvis tant pel que fa als serveis privats d'atenció als infants com als públics.

Per entendre la necessitat de serveis per als infants i les possibilitats de satisfer-la completament, cal tenir en compte el context social de la vida d'aquests infants. Per tant, exposaré dos contextos socials que són d'una importància decisiva per als infants i per a la seva atenció: la família i el sistema danès de benestar social.

La família

Cal tenir en compte les necessitats d'atenció als infants durant el temps que la família –especialment la mare– treballa fora de casa, i el tipus de relacions familiars.

A Dinamarca, i durant els últims vint anys, la família ha canviat: des d'una unitat on l'home era l'únic que portava els ingressos a un nucli on els dos adults





són actius. Avui dia la mitjana d'hores que treballa una família amb fills per mantenir un nivell estàndard acceptable de vida és de 75 hores a la setmana. L'increment de les dones al món del treball, que ha anat en augment des del 1960, ha tingut una importància decisiva. Només el 5% de totes les mares amb nens petits són mestresses de casa, és a dir, dones que depenen econòmicament dels seus marits. Algunes d'elles, en acabar el permís de maternitat, reben ajuts dels serveis socials durant el període d'atur. Aquest augment del treball de la dona ha succeït durant un període d'estancament econòmic. Quasi es pot parlar d'una llei social de l'increment de la participació de la dona al mercat de treball.

A part del creixement de la participació de la dona en el món del treball en els últims 25 anys, és també evident l'augment de les hores de treball per setmana. Avui dia, les feines de mitja jornada s'estan allargant i hi ha cada cop més dones que treballen a jornada completa. La mitjana d'hores que treballa una mare amb nens petits és de 34 hores la setmana; els pares ho fan 44 hores. La mitjana total és de 38 hores. La meitat de les dones amb infants treballen una mitja jornada llarga; només un 8% treballa menys de 20 hores per setmana.

Durant l'última dècada s'ha parlat molt de la dissolució de la família. Entre d'altres, una de les raons és l'augment del nombre de divorcis. No obstant això, la forma de vida més generalitzada dels nens danesos és la d'una família nuclear tradicional, en la qual hi són presents ambdós pares biològics. El 86% de nens pertanyen a aquest tipus de família, la major part de les quals tenen descendents, però només un. El nombre de mares soles ha augmentat lentament durant l'última dècada, i representen entorn d'un 10% de totes les famílies. Només un 3% de tots els nens ha nascut en una família monoparental, percentatge que mai no havia estat tan baix en la nostra història.

Una altra qüestió important a comentar és que la taxa de natalitat ha disminuït espectacularment des de mitjan anys 60. No obstant això, en els últims cinc anys, i encara ara, la natalitat va en augment. La raó d'aquesta devallada NO és que les dones no tinguin criatures, sinó que en tenen menys, normalment dues, i les tenen més tard. El 75% de dones nascudes a principis de segle han tingut com a mínim un fill. Per tant, el 25% restant no han estat mares. Si observem la generació de dones nascudes just després de la segona guerra mundial, i que ara tenen aproximadament 40 anys, el 91% han tingut un fill com a mínim. Això vol dir que només un 10% de dones no han estat mai mares. Actualment les dones que han viscut l'experiència de la maternitat són més nombroses que en altres temps de la història, i així es pot parlar de la democratització de la maternitat. Elles no escullen la carrera professional en lloc dels fills, sinó que trien ambdues coses; i pel que fa als nens decideixen tenir-ne menys i més tard.

Recursos per a l'atenció a la infància

El fort augment en la taxa d'ocupació i en les hores de treball de les mares indica que les dones necessiten cada vegada més altres adults per a ocupar-se dels seus infants durant el dia. A més d'aquesta raó tan important per la creixent demanda de serveis públics d'atenció als infants, també es considera que és un avantatge educatiu per als nens que reben el servei -avantatge confirmat pel fet que moltes mestresses de casa porten els seus fills en centres d'atenció als infants. Per a respondre aquestes demandes, els recursos públics d'atenció diürna han crescut contínuament i cada vegada més des de la meitat dels anys seixanta. I avui dia, els serveis públics diürns són l'opció més habitual per atendre els nens i nenes de 0 a 6 anys.

Els infants són el punt d'intersecció entre la família i el sistema de benestar. Els serveis públics d'atenció diürna són una part integral del sistema de benestar danès.

En la literatura teòrica sobre l'estat de benestar hom diferencia l'estat de benestar residual de l'estat institucional.

L'ESTAT RESIDUAL es basa en la sobirania del mercat, on el sector públic només representa un paper mínim. Suposa que la majoria de la població és capaç de tractar els seus propis problemes socials i que és capaç de satisfer les seves pròpies necessitats. L'estat només intervé en el cas que no fossin capaços de fer-ho. La política social només va dirigida cap a una minoria de grups, els que no són capaços de mantenir-se ells mateixos. La implicació de l'estat és mínima, i prevalen els principis dels mecanismes de mercat i de la ideologia de «l'autosuficiència».

L'ESTAT INSTITUCIONAL DE BENESTAR està basat en la idea que és l'estat qui té la responsabilitat de procurar les necessitats socials de l'individu i d'intervenir en cas que l'individu tingui problemes socials. La capacitat del mercat i dels individus per tal d'assegurar el benestar és inadequat. Alhora, l'Estat Institucional de benestar manté un sòlid principi igualitari; no hi ha limitació pel que fa al compromís de l'Estat; pot cobrir diverses àrees i estendre's àmpliament.

L'estat de benestar danès pertany clarament al model institucional de benestar. Les següents característiques fan que aquest model sigui únic i especial:

- Un sector públic tant a nivell estatal com regional i local.
- L'accés als serveis és obert a tota la població basant-se en el principi d'universalitat.
- Els serveis i els ajuts són finançats mitjançant impostos. Molts d'ells són gratuïts. El model es basa en la més àmplia solidaritat.





- Un principi de dret social: cada ciutadà té el dret bàsic de tenir un nivell de vida satisfactori.

El sistema d'atenció a la infància s'ha desenvolupat amb aquest objectiu general de la política social danesa.

Cap a la meitat dels anys seixanta i coincidint amb l'inici de l'expansió de l'estat de benestar, el Parlament va aprovar unànimement (l'any 1964) una llei d'atenció als infants (Lov om borne-og ungdomsforsorg, 1964). Aquesta llei va canviar la norma segons la qual les subvencions de l'estat només beneficiaven el 2/3 dels infants provinents de famílies de baix nivell econòmic. Ara, en principi, tots els nens i nenes poden ser acollits en institucions per raons d'atenció o educatives. Els objectius eren que els infants rebessin atenció i educació. Aquesta combinació de finalitats és molt específica de les institucions daneses i realment aquests tipus d'institucions són l'origen de les nostres institucions d'atenció diürna, que es desenvoluparen a partir de principis de segle.

Des del 1964 l'atenció als infants a Dinamarca es considera una funció pública i no un problema que hagi de ser resolt per la pròpia família. Aproximadament dos terços dels serveis diürns públics d'atenció als infants són finançats mitjançant impostos; la resta és pagat pels pares. El principi d'universalitat i solidaritat és aplicat al sistema d'atenció a la infància. Ara l'atenció diürna disposa de recursos de gran qualitat i professionalitat en comparació amb altres països. Des dels anys 60 hi ha hagut una gran expansió del sistema d'atenció diürn tant pel que fa a la pre-escola com pel que fa als nens i nenes amb edat escolar, tot i que no tots els infants que desitgen aprofitar-ho poden beneficiar-se'n encara; la disponibilitat universal només existeix en certes àrees locals i en certs grups d'edats.

El 60% de nens i nenes abans de l'edat escolar estan atesos pels serveis públics diürns. En una perspectiva europea el fet més sorprenent és que la meitat dels infants més petits de 3 anys estan en serveis públics d'atenció diürna. Per als més petits tenim serveis per al 30%. La tendència és que cada vegada hi hagi més infants en serveis públics. I les solucions privades com guarderies privades, avis i mainaderes han disminuït.

Els serveis d'atenció diürna ofereixen un objectiu social i educatiu: complementar la família durant l'època de creixement i desenvolupament de l'infant.

Segons la llei de seguretat social, els municipis han de preveure el nombre necessari de places en les institucions d'atenció diürna als infants -però a la pràctica no hi ha possibilitat de control per part de l'estat. Això significa que

el nombre de places necessàries depèn de les estimacions polítiques de cada administració local.

El personal en els serveis públics d'atenció als infants són tant titulats («paedagoger», 60%), com no titulats. Un «paedagoger» és un professional que s'ocupa dels infants i els ajuda a participar en activitats educatives organitzades segons les necessitats individuals i col·lectives de l'infant. La formació inicial prepara per treballar en institucions d'atenció diürna i té una funció social i educativa. La formació dura tres anys, incloent-hi un any de pràctiques. El sou, les condicions de treball i l'estatus d'aquest personal titulat és comparable als dels mestres d'escola, assistents socials i educadors. Tot el personal, tant titulat com el que no ho és, està molt ben organitzat. El 89% són dones.

A Dinamarca, l'atenció als infants depèn del Ministeri d'Afers Socials, però l'atenció a la infància és per a tots els nens i nenes, i no només per a aquells que formen part de grups d'alt risc o altres grups. No és marginal. Els nens amb necessitats especials estan integrats amb els infants «normals».

Exemple d'una ciutat en la qual l'atenció als infants és prioritària

ARHUS

Algunes dades gener 1990.

Població de la ciutat: 260.000 habitants.

Nombre d'infants més petits de 7 anys: 20.000.

	<i>nombre d'institucions</i>	<i>nombre de places 1/2-2 anys</i>
educadors de dia	107	3.725
institucions d'edats barrejades	40	379
guarderies		1.689

Nombre de places per 100 infants de 1/2-2 anys: 76%

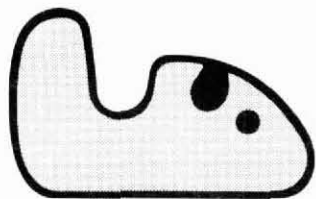
	<i>nombre d'institucions</i>	<i>nombre de places 3-6 anys</i>
Parvularis (tot el dia)	115	5.360
(mig dia)	16	439
institucions d'edats barrejades	40	1.422
guarderies		1.300

Nombre de places per 100 infants 3-6 anys: 70%.

A més hi ha activitats per a infants de 6 anys en horari extraescolar.

Pressupost net: 1 milió de corones daneses (que és un 75% del pressupost total per al Regne Unit).





FABRICANTS D'ELEMENTS DE FOAM
PER A L'ESTIMULACIÓ PSICOMOTRIU

C/ Ocaña, 105 Tel. (91) 719 47 31 Fax 91 - 719 43 48 28047 Madrid

TAMDEM®

FIGURES GEOMÈTRIQUES

CAVALCADURES

ESCALES

RAMPES

PILOTES

MATALASSETS

ARCS D'ESTIMULACIÓ

CORRONS DE TERÀPIA

COIXINS DE MESURES ESPECIALS

i 35 articles més, cadascun
específic per a un tractament
psicomotor diferent. Coneixeu-los
per mitjà dels nostres distribuïdors
exclusius a tot Catalunya, o bé trucant al
telèfon **91 - 719 47 31**. Rebreu de franc un
ampli catàleg.

Articles protegits pel Dret de Models Industrials

Per a la vostra tranquil·litat us preguem que proveu que als articles que heu demanat hi ha l'«etiqueta» TAMDEM. Us donarà la seguretat que heu adquirit un producte de qualitat, avalat per l'opinió favorable de cada cop més professionals de l'educació.

Anys enrera, la ciutat va pactar un ampli acord polític, anomenat «waiting list agreement», que deia que tots els pares que buscaven una plaça en algun servei d'atenció als infants l'haurien d'aconseguir, i des de llavors han aparegut moltes noves institucions. Un dels punts de debat abans de l'acord era que els pares d'infants petits guanyaven molts diners i per tant pagaven impostos força alts a les autoritats locals. A més, suficients centres d'atenció públics de bona qualitat atreïen joves famílies cap a la ciutat. Actualment a Dinamarca he trobat una tendència a considerar les famílies joves amb fills com un grup polític important que ha de ser considerat i escoltat per part de la majoria de polítics –fins ara només havien estat objecte d'atenció política els grups de gent més gran.

Com he dit més amunt, és car mantenir institucions públiques d'atenció als infants, però els pares ho prefereixen així. I per molts pares, l'atenció a la infància s'ha convertit en una part integral de la vida familiar moderna a Dinamarca.

Efectes de l'atenció a casa versus l'atenció fora de casa

¿Està bé o malament que els infants vagin a centres públics d'atenció diürna i que estiguin separats de les seves mares quan són tan petits? Els nens i nenes més petits estan ben atesos a casa amb les seves mares, o en centres públics d'atenció diürna? Aquest fet serà perjudicial per als infants quan siguin més grans?

Què sabem sobre els efectes de l'atenció a casa versus atenció fora de casa? A Dinamarca no hi ha investigació científica, ni empírica sobre aquest tema. Però n'hi ha que es basen en algunes investigacions internacionals de contextos culturals i socials totalment diferents. La majoria d'aquestes investigacions estan centrades a trobar un resultat desfavorable o una amenaça per als infants amb mares treballadores. La conclusió d'aquests estudis és que no era possible demostrar aquestes hipòtesis. Contràriament, Sandra Scarr va concloure: «Good childcare care is just that –good care. The who and the where are much less important than the what (quality of care)». Un bon servei d'atenció als infants és justament això: un bon servei d'atenció als infants. El com i l'on són menys importants que el què (qualitat d'atenció).

Així l'acceptació dels efectes perjudicials de l'atenció diürna és errònia. En qualsevol cas, en el context danès, és una qüestió que s'ha exposat a la societat uns dies abans. La realitat social a Dinamarca és que la majoria dels infants són atesos per altres mitjans, i les mares no volen tornar a la forma tradicional de viure.

Hi ha també algunes investigacions que formulen qüestions més generals, com, per exemple: quines són les diferents atencions que fan possible oferir als nens i nenes més o menys possibilitats de desenvolupament? D'aquest tipus d'investigació mencionaré un fragment d'un estudi suec; Suècia està molt tancada envers la realitat social i cultural danesa (Anderson, B., 1988, «Public Day Care and Children's Development – a Controversial Issue in Research and Family Policy.» In Ekberg, D., and Mjaavatt P.E., (edt.), *Growing into a Modern World*. The Norwegian Centre for Child Research, Trondheim).

En aquest estudi els infants de 8 anys estaven controlats, i els mestres també els avaluaven. Hi havia quatre conclusions principals:

1. En molts aspectes no hi trobaren diferències entre l'atenció als infants a casa o en una institució d'atenció diürna.
2. Els infants que comencen a freqüentar aviat institucions d'atenció diürna són millors en lingüística i en conceptes adquirits a l'escola.
3. Un començament precoç a l'escola 0-3 o una atenció diürna a casa comparat amb l'estada a casa amb la mare i un inici tardà a l'escola dona millors resultats. Els autors conclouen: «It is just this early experience with another environment, which is especially effective for a later development», és a dir: és justament aquesta experiència precoç en un altre ambient el que és especialment efectiu per a un posterior desenvolupament.
4. La satisfacció de les mares amb la forma d'atenció diürna era de gran importància per si l'infant s'hi sentia bé o no.

Si heu de tenir una imatge real de la infància moderna a Dinamarca s'ha de veure els diferents mons dels nens que viuen a casa i als centres d'atenció diürna. Només d'aquesta manera és possible aconseguir una imatge real de la situació social dels infants. L'infant viu experiències en un lloc i en un altre, i només es pot entendre el nen si es té en compte la interacció entre els diferents contextos on viu o on està. Per això és difícil parlar d'una manera aïllada sobre els efectes de l'atenció diürna.

En conclusió, l'estudi suec mostra que els efectes de l'atenció diürna són bons, i millors encara, com més aviat comencen. Una investigació americana demostra que la qüestió més important entorn a l'atenció del nen no és qui ni on, sinó el contingut i la qualitat del servei. Una bona atenció és justament el que s'entén per una bona atenció i és especialment important una combinació de bona atenció en diferents contextos.

Maternitat, baixa dels pares i baixa per raons familiars

L'atenció a la infància no és l'única mesura política d'importància per perme-





tre la combinació de les responsabilitats de la família i la vida de treball de la dona –i de l'home. La mateixa importància té la legislació entorn a la maternitat, baixa dels pares i baixa per raons familiars. Unes bones provisions d'atenció als infants no són res si les mares i els pares no tenen suficients drets legals quan estan de baixa, i una remuneració inadequada.

Des del 1985 la baixa de maternitat danesa era bastant curta: 14 setmanes, i només per a la mare. Avui dia ha augmentat fins a 4 setmanes abans del naixement i 14 setmanes després del naixement del nen. D'altra banda, els pares disposen de deu setmanes de baixa, dues setmanes durant la baixa de maternitat. Tothom rep alguna compensació econòmica, que pot fluctuar des d'un salari sencer del període íntegre per als empleats del sector públic i alguns del sector privat, fins a un 80% de reducció, aproximadament.

La legislació sobre la baixa per raons familiars no és satisfactòria a Dinamarca. Però la majoria de la gent té, en base al conveni col·lectiu, el dret de no presentar-se a la feina el primer dia d'una malaltia del seu fill. Després d'això, els pares han de retornar a la feina el segon dia, un cop ja han trobat una solució provisional per tal d'atendre el fill malalt, que en aquest estat no pot anar a l'escola. Està demostrat que aquesta situació pot portar els pares i els infants a un estat ple de tensió, i en aquests moments la nova legislació està discutint que podria incloure's el dret dels pares a quedar-se a casa un cert nombre de dies l'any per tenir cura dels seus fills malalts.

Conclusions

La forma de vida moderna demana el suport de la societat. A Dinamarca això s'ha concretat amb l'estat de benestar i un fort augment dels recursos d'atenció diürna. Aquests recursos han de ser d'alta qualitat per assegurar als nens i nenes una bona atenció durant la seva infància. També demana suport per part dels pares, i d'altres factors socials com sindicats i patronals.

Les mares daneses i l'estat de benestar han fet una aliança on l'estat reconeix el doble paper de la dona al mercat laboral i l'atenció i educació dels infants. Avui en dia, les dones a Dinamarca han canviat la seva dependència d'un sistema patriarcal per una nova associació amb l'estat de benestar, que ha de ser defensat i estimulat pel seu propi profit, de les seves famílies i per tant de tota la societat.

EDUCAR ÉS COSA DE CINC

TONI PUIG

Tothom sembla estar d'acord que l'escola –i especialment l'escola que es fa entre els menuts– està en un bon moment. Segurament. Jo, ben sovint, tinc la sensació que l'escola funciona millor, però ho fa sobre el seu propi eix. Per dir-ho pel broc gros: els mestres són massa mestres, l'espai d'escola és massa escolar i la porta i els murs del pati tanquen la «barbàrie» exterior perquè allò que fem funcioni meravellosament.

Exagero. Ja ho sé. Però, potser així veurem més clar allò que vull analitzar.

La ciutat educadora

M'agrada molt tot el que s'està treballant entorn del concepte de *ciutat educadora*. Em trobo còmode amb una visió educativa que pensa la ciutat com un tot educatiu. Que ho és. I ho és extraordinàriament.

Però encara estem, aquí, en una fase d'adolescència. Aquesta ciutat educadora la mirem, la treballem i la pensem des del terrat de l'escola. És, doncs, una visió massa unidireccional: l'escola surt, l'escola s'obre, l'escola acull, l'escola va, l'escola participa...

Crec que hem de fer un pas més. És necessari, per avançar en el concepte de ciutat educadora, concebre l'educació des d'una òptica pluridireccional. Això és, cal entendre l'educació des d'un territori que ofereix moltes oportunitats. I l'escola n'és una. De molt forta per la seva institucionalització econòmica, professional i social. Però n'hi ha d'altres. Més petites. Però no menys significatives i importants.

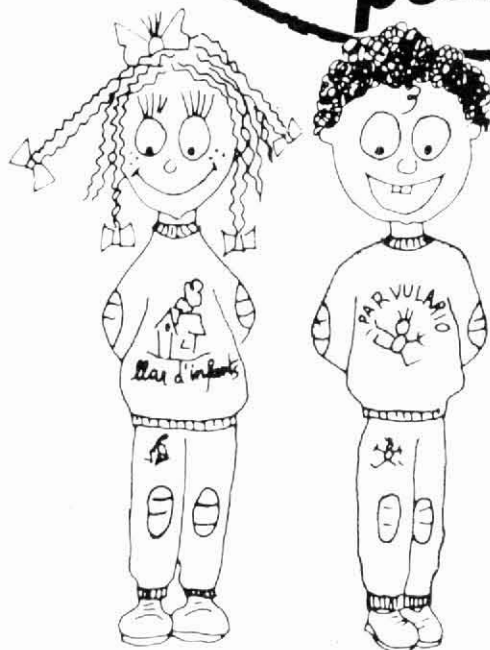
Treballar des de la pluricentralitat

Jo sóc dels que no els agrada que l'escola faci activitats extraescolars després del temps d'escola. Perquè en el territori hi ha –i si no n'hi ha, se n'han de construir– clubs d'esplai, centres esportius, associacions culturals, biblioteques dinàmiques, cases de cultura..., que ofereixen recursos educatius on participar. I, molts d'ells són fruit de la iniciativa social: de la voluntat de grups de ciutadans voluntaris que volen tenir un protagonisme en les ofertes educatives plu-



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

rals per a l'educació global dels nois i les noies d'una ciutat. Això, per a una ciutat i una educació ciutadana és molt important. Perquè és la voluntat plural de la ciutat que vol educar des del seu divers teixit social i cultural.

Estar o no estar en aquest punt de mira no és quelcom accidental. Marca una manera pròpia d'educar en els anys noranta. Defineix, per tant, un model de facilitar educació als nois i a les noies de la ciutat perquè siguin ciutadans solidaris i emprenedors.

L'escola s'equivoca –i molt– a Catalunya si no treballa, colze a colze, amb totes aquestes organitzacions no lucratives que, dissortadament, han passat uns anys vuitanta no gaire optimistes, però que volen tenir un protagonisme actiu en la construcció socio-cultural d'una ciutat i volen ser protagonistes, també, en l'educació dels nois i les noies que han de ser, ben aviat, ciutadans actius, creatius i crítics des dels grups i les organitzacions de voluntaris d'una ciutat.

Equips d'educació territorials

Per això em sembla que un territori ha de disposar d'un equip d'educació territorial en el qual es dissenyin estratègies de ciutat educadora: com es potencia, interdisciplinàriament, interinstitucionalment i interprofessionalment, projectes per a l'educació dels nois i les noies. Projectes globals que, en els seus fragments, caldrà executar on i com es decideix.

I, penso, cal que l'escola s'obri, perdent identitat, a les propostes dels altres agents educatius d'un territori. Per exemple, que es deixi de considerar un centre d'esplai com un espai educatiu inferior i s'estableixi una col.laboració estreta amb aquest i aquell altre centre per facilitar als nois i a les noies aprenentatges en l'ús de la ciutat, el temps de lleure, els aprenentatges associatius...

Crec, sincerament, que l'educació dels nois i les noies avui és cosa de cinc: dels pares, dels mestres i l'escola, dels animadors i les associacions, i les famílies, dels mitjans de comunicació –especialment àudio-visuals–, i de les administracions –la municipal amb una especial èmfasi i gestió.

Només en el treball d'equip de totes aquestes institucions territorialitzades i de la gent que les gestiona i anima, en pot sortir una educació que respongui al concepte de ciutat educadora en la qual l'escola, sense cap dubte, ha de desenvolupar-hi una actuació de lideratge dins d'un equip de treball i acció plural.

Aquest treball de cinc, a la manera dels quintets musicals, marca la manera diferent i nova de pensar i fer l'educació. Un quintet en el qual cadascun dels seus membres toca el seu instrument i la seva melodia. Però l'obra i la sonoritat és única. Agradable. Original.

Educar, avui, és –i només pot ser– cosa de cinc.

T.P.
Director d'IMAE

Bibliografia

Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores.
Documents finals, Barcelona. Ajuntament 26-30 nov. 1990.
VILADOT, Pere. El ban internacional d'experiències: ciutat educadora. *Perspectiva Escolar*, núm. 157, set. 91, p. 55-57.

ESPAIS URBANS PER A LA PRIMERA INFÀNCIA

Segons el diccionari Fabra, salut és l'estat de què gaudeix l'organisme el qual, lliure de malalties, pot exercir així totes les seves funcions.

Aquesta definició no desdiu gens del contingut de l'article que ara us disposeu a llegir: què millor que procurar als infants uns espais urbans adequats a les seves necessitats?

Durant la primera infància, les necessitats de moviment són dignes de tenir en consideració i no només en l'àmbit privat sinó que cal que les ciutats ofereixin cada vegada més les condicions per a un bon desenvolupament. També de la salut.

MONICA STILMAN DE MEN

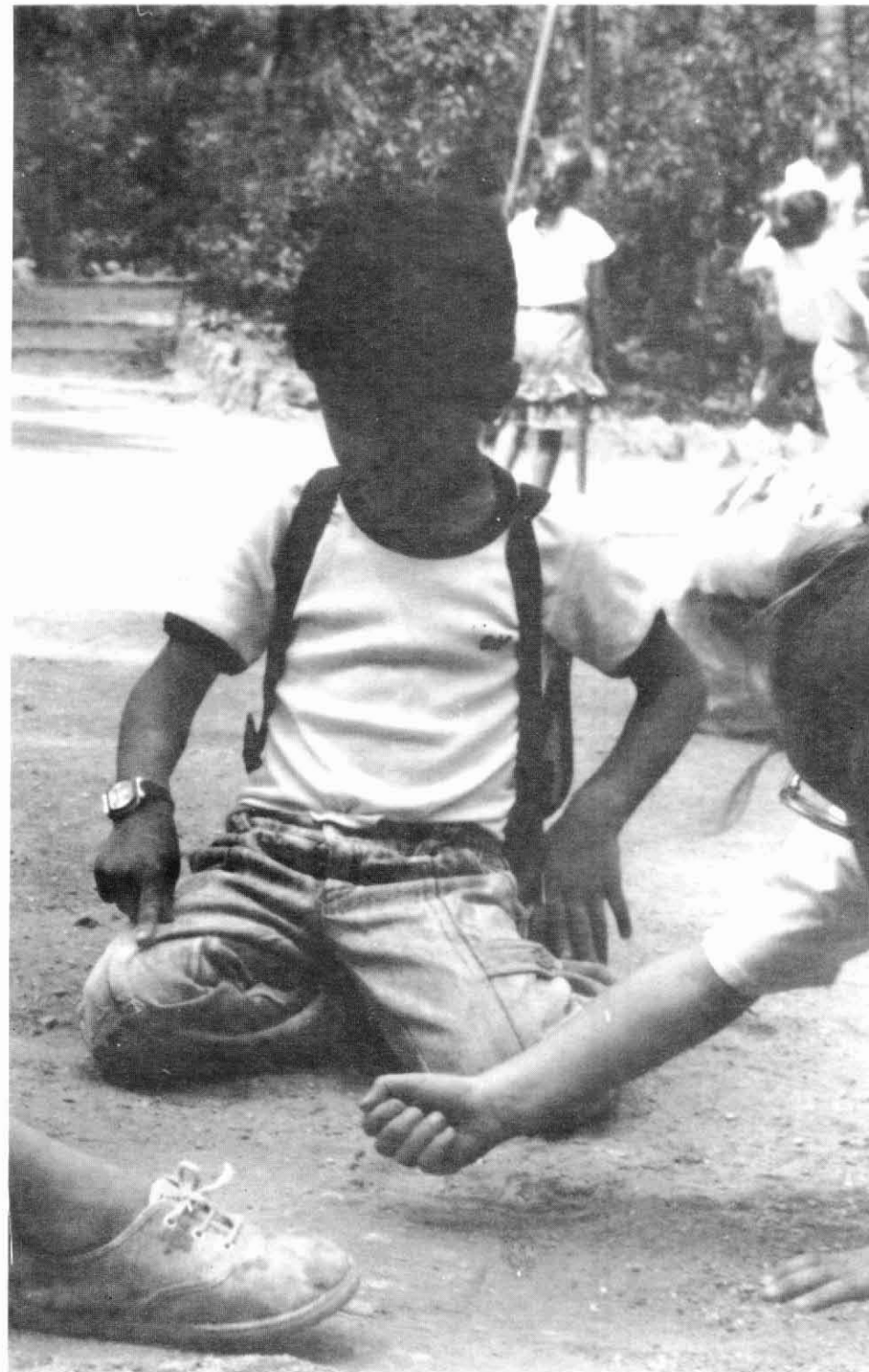
A què ens referim quan parlem de «espais urbans per a la infància»? Potser cal abordar d'antuvi el nostre desig pel que fa als petits ciutadans, aprofundint a més sobre el contingut de la paraula que intenta donar un sentit a la nostra acció.

Què és un espai?, què esperem del nen en aquest espai?, què és el joc, què és jugar, i quin paper té en aquest espai?

Ens trobem com a adults realitzant un paper fonamental com a mitjancers entre el món d'objectes i paraules i el nen que ha d'accedir-hi. Això ens col·loca en un lloc de vital importància com a responsables de la transmissió d'un desig, possibilitant l'accés al món simbòlic.

El nen parteix, des d'un punt de vista psicoanalític, d'un lloc de demanda designat especialment per la seva mare. Aquest lloc de demanda és fonamental com a il·lusió de completitud, que possibilitarà la desil·lusió posterior. L'espai entre ell i la seva mare, aquest espai d'il·lusió, ha de ser reemplaçat per un altre que testimoniï que no forma part d'un tot amb la seva mare.

Prèviament ha estat necessari el joc entre mare i nen; segueix el joc com a instrument, com una mena de llenguatge on el nen aprengrà el món i els seus objectes, on accedirà a les identifications, on recrearà l'espai donant una versió singular, tot just expressada per mitjà del cos.



Espai per a una creativitat sense límit

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



Això significa que el mer espai pot ser convertit en «lloc», quelcom que pertany i és propi, i alhora pot ser compartit.

El nen que viu en la ciutat viu una realitat determinada. Avui més que mai està envoltat de presses, tensions, agressivitat i d'embussos. No faig referència només als embussos dins el tràfic sinó també a allò que apareix «embussat»: espais i temps en la possibilitat del joc.

¿Quina és la nostra contribució com a intermediaris, tal com deia al principi, perquè el nen s'apropii dels espais de la ciutat per mitjà del joc? Hem creat parcs i places amb millors o pitjors equipaments; ¿és allà on s'instal·la el joc, en aquest reducte infantil, és aquest espai el que ho possibilita exclusivament? No es tracta d'espais per «passar-hi el temps», sinó d'espais que puguin incorporar els missatges de la ciutat (parcs i places inclosos) tot jugant-hi.

Fóra important, abans de res, partir d'un punt d'ignorància, de preguntar-se amb admiració renovada pel joc, pel nen, per la possibilitat de joc als espais urbans, tot evitant sobreentesos i preconceptes, eludint el saber instal·lat com a tal on només hi ha certesa, partint del nostre propi interrogant i escoltant el dels altres. Educadors, arquitectes, urbanistes, veïns, ajuntaments, cases de cultura i d'altres poden aconseguir resultats més efectius (entenen, d'acord amb el diccionari, «efectiu» com a allò que és segur i real, en contraposició a l'hipotètic i nominal) i propers que els concerneixen i concerneixen el nen, per mitjà de grups interdisciplinaris. És allà on pot donar-se una trobada d'altra mena, no com a suma de sabers, sinó com a diàleg entre subjectes que comparteixen d'una realitat i una experiència específiques.

Si el joc és fonamental per al desenvolupament del nen, per a incloure's en la seva ciutat i en la seva gent, hem d'obrir-nos a la possibilitat de joc no tan sols en els espais especialment creats per a ells (tot i que sobre això hi ha molt per parlar i possibilitat d'enriquir). Hem d'entendre el joc no dins d'una parcel·la de temps i espai (joguina-oci-parc), sinó com un llenguatge de vida: descobrint nous espais, redescobrint els que veiem a diari amb el nen de camí cap a l'escola o el supermercat, descobrint els dibuixos de les voreres, interpretant els grafitis del metro, etc.

Llocs de la ciutat

Molts poden ésser els suggeriments i idees que apunten a la jerarquització dels llocs si es té en compte el ciutadà nen:

- Carrers per a vianants, on els nens poden jugar sense por, fent servir les bicicletes i tricicles, on puguin jugar a la pilota, etc. Possibilitat d'incloure dibuixos a terra per tal de motivar altres jocs.
- Patis d'escoles i col·legis oberts en horaris extraescolars amb jocs i elements senzills de crear per pares i mestres conjuntament amb els nens, utilitzant materials de residus que promouen jocs i creació.
- Enriquiment mitjançant un ambient de joc a les sales d'espera dels hospitals, on hi ha presència d'ansietat i angouxa.
- Ludoteques permanents o ambulants i tallers, l'objectiu dels quals sigui exclusivament el de jugar.

- Creacions que estimulin el joc per mitjà de la imaginació, com façanes pintades per artistes o per nens, autobusos pintats per nens (com alguns de Barcelona) que motivin altres nens i adults.

- Escultures baixes en llocs de la ciutat, que permetin apropament i contacte.

- Enriquiment de parcs i places per tal de fer-los més atractius, aprofitant els elements de l'entorn, proposant la participació dels veïns a l'hora d'equipar-los. Utilitzar materials càlids i pròxims. Que els professionals que hi participin juguin conjuntament amb els nens i veïns la idea que es gestarà, jugant també en la seva construcció.

- Proposta de joc amb animadors en les places i parcs, organitzant amb els pares activitats conjuntes, com la preparació d'estels, que després faran volar, firetes d'intercanvi d'objectes, revistes, joguines, etc.

Pel que fa a l'escola infantil en especial

Un enriquiment més gran de l'espai obert amb tot tipus de materials de restes que portin especialment els nens i els seus pares: caixes, cartrons, penjadors, recipients, robes, cordes, etc. Objectes de més o menys complexitat d'acord amb les edats.

- Creació conjunta d'educadors, pares i nens del condicionament del pati de jocs: elevacions de terra, caminols de fusta per caminar fent equilibri, túnels amb pneumàtics i tonells, viarans de cordes que canvien d'acord amb el lloc on són lligades, etc.

- Una escola infantil oberta al seu entorn i medi ambient aconsegueix l'objectiu d'educació de vida. Promoure la participació dels pares amb passejades pels barris, tot jugant a la recerca del tresor, organitzant «expedicions» per conèixer «allò que està a l'altra cantonada» o «al tombar de l'escola».

En síntesi

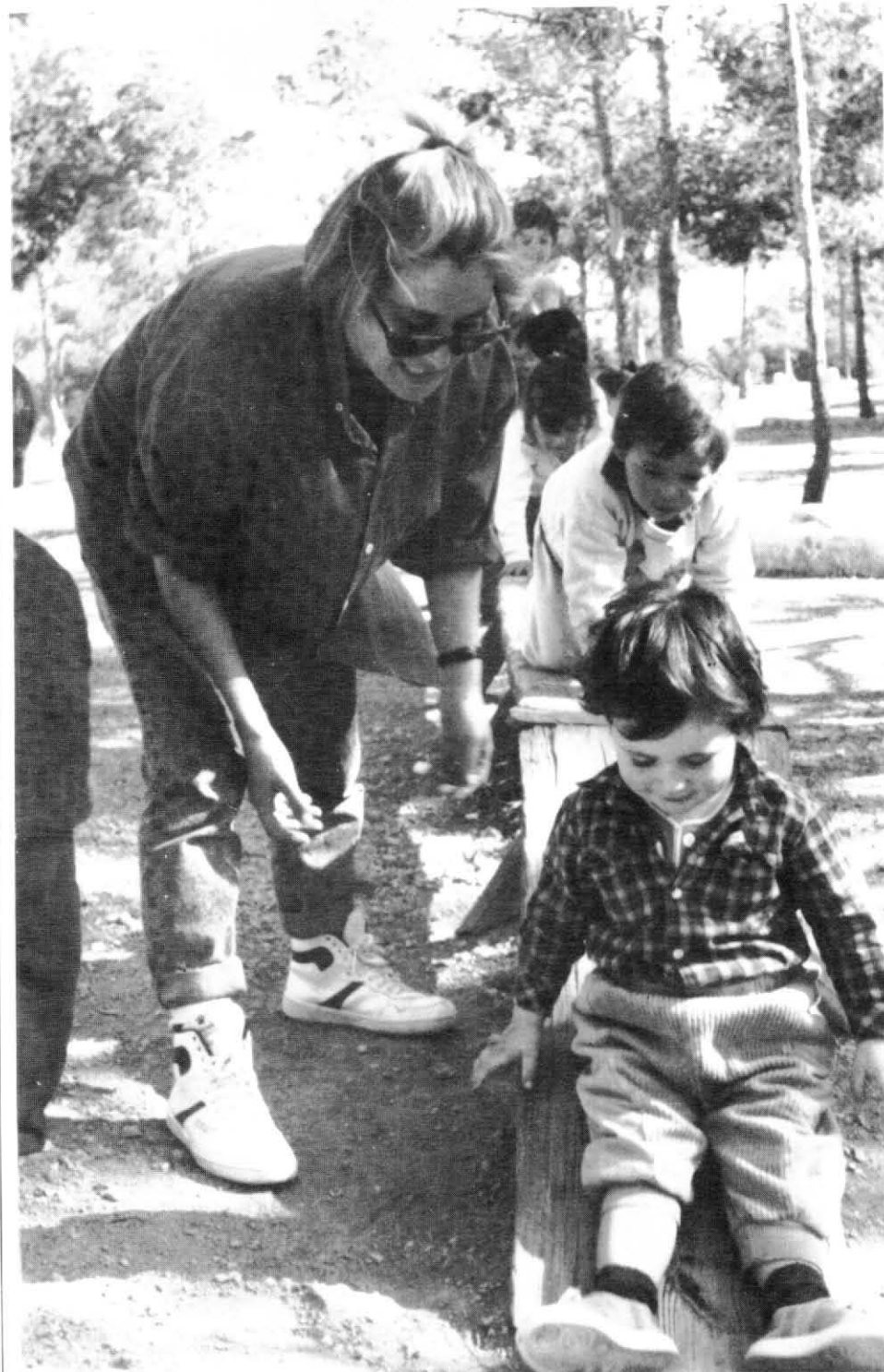
La ciutat és un gran espai, on som els adults els que hem d'anomenar, suggerir i transformar en llocs els espais per als nens. Allà apareixeran, a l'hora de recordar tot el que ens va succeir prop d'aquest fanal, quan ens vàrem parar amb el nen damunt la ventilació del metro i vam sentir el vent que es produeix o vam escoltar el soroll, etc.

Des d'aquesta trobada, ens podem proposar ésser participants i «posar en joc» la nostra pròpia possibilitat de jugar, no per educar ni tan sols per passar l'estona. Interpretar un espai com un lloc del qual el nen pot apropiarse, i interpretar el joc com un suport del discurs en el nen, el joc com a creació i producció singular, possibilita una manera distinta, també, d'encarar els espais preparats especialment per als nens i possibilita veure joc en aquells llocs de la ciutat que no foren pensats ni preparats per a això.

No es tracta d'«entre-tenir» el nen, es tracta de donar-li la possibilitat de «tenir i sostenir» el seu lloc i la seva paraula. Escoltar, promoure i descobrir prop del nen el joc en la ciutat, pot ser un repte divertit també per als adults.

M.S.M.

Traducció: Anna Jané Benavides.




EL CATALÀ, EINA DE FEINA

En el món del treball,
el català és cada dia més present.
Per prestigi i per servei.

Amb la participació de:

CC.OO. UGT - USO - CGT - I-CSC - CTC - FOMENT DEL TREBALL NACIONAL - PIMEC - SEFES - AEI - ORGANITZACIONS DE CONSUMIDORS

SERVEIS LOCALS DE CATALÀ

 CONSORCI PER A LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA



GENERALITAT DE CATALUNYA

LA *gent* ÉS LA FORÇA
DE CATALUNYA

HEROÏNES DE PAPER: MARY POPPINS



L'autora

Pamela Travers va néixer el 1906 a Queensland, a la costa d'Austràlia, en una família d'origen escocès. De petita no va freqüentar l'escola, ja que els seus varen preferir que s'eduqués a casa. Als 17 anys va anar a Anglaterra, on treballà de ballarina i d'actriu, professions a les quals es va dedicar fins al 1936. Les primeres històries de Mary Poppins varen néixer quan Pamela va haver de fer repòs a causa d'una llarga malaltia i s'entretenia explicant-les a dos nens que s'estaven prop d'on era ella.

Bibliografia

CARPENTER, Humphrey; CARPENTER, Mari. *The Oxford Companion to children's literature*. Londres. Oxford University Press, 1984.

Edició en català:

Mary Poppins. Barcelona. Juventud, 1967. (Traducció de Ramon Folch i Camarasa. Il·lustracions de Mary Shepard).

L'obra

Heus ací un llibre que ens transporta de nou al món dels nens de casa bona, els pares dels quals, massa actius socialment per ocupar-se'n, fan que en tingui cura una mainadera. La família Banks és composta per un pare (el que veiem sempre a la *city* ocupant-se dels negocis), una mare (la sabem sempre ocupada en no-sé-què) i quatre fills: Jane, Michael i els bessons Barbara i John. No hi ha dubte de la bona posició econòmica de la família puix que disposen de cuinera i jardiner, a més a més de la mainadera. La família viu al número 14 del carrer del Cirerer, nom de significat prou entranyable i que, a parer d'una nena de cinc anys que un dia provava d'escriure aquesta paraula, s'escriu com una sanefa: r / e / r / e / r...

Però hi ha més: no puc deixar de trobar un cert paral·lelisme entre la família

Banks i la família Darling. Els Banks, més ben situats econòmicament, es van fer famosos per l'afer d'haver llogat els serveis d'aquella estrofolària però eficaç Mary Poppins; els Darling (més curts econòmicament parlant) van saltar a la fama per haver rebut la visita de Peter Pan. Ambdues famílies vivien en una casa de planta i pis; els Darling vivien al número 17 (l'autor no va voler concretar mai de què ni de qui era aquest número 17) i els Banks al número 14 del Carrer del Cirerer (a quina ciutat pertany aquest carrer ha quedat coquetament arxivat al cap de l'autora i creadora de la inefable Mary).

El llibre està fet d'un conjunt d'històries escrites per Pamela Travers, la primera de les quals es publicà l'any 1934. El 1935 apareix «Mary Poppins comes back», el 1943 «Mary Poppins opens de door», el 1952 «Mary Poppins in the park» i el 1975 «Mary Poppins in the kitchen: a cookery book with a story». El 1982 Pamela Travers va reunir tots aquests llibres en un de sol que va intitular «Mary Poppins in Cherry Tree Lane».

El 1964 l'inefable Walt Disney va fer un film amb alguns dels fragments més «cinematogràfics» del llibre. Aquesta pel·lícula, que va protagonitzar Julie Andrews, va ser llargament recordada (record que darrerament ha quedat revalidat quan es va passar la pel·lícula per televisió durant les vacances de Nadal de 1990) per les cançons que hi cantava l'actriu així com per la paraula màgica que hom posava en boca de Mary, «supercalifragilisticuspiralidojus», i amb la qual aquella insòlita mainadera era capaç de solucionar tota mena de problemes.

Tafaneries

Qui s'atreveria a negar a la inefable Mary Poppins, la mainadera aparentment tan poc amable amb els nens i poc disposada a donar-los explicacions suplementàries, la gran partidària de donar un «NO!» per resposta més vegades que



les ments benpensants de la pedagogia moderna no aconsellarien, qui s'atreviria, dic, a negar-li la categoria de fada? El que és jo, no ho faria pas mai. Ben al contrari,estic tan fermament convençuda del seu origen fantàstic que ara mateix em disposo a donar-vos-en tota mena de proves.

Anem per parts i parlem primer del seu vestit. Les cròniques diuen i els dibuixos que d'ella posseïm demostren prou bé que el seu estil és el d'una institutriu del més pur estil anglès. Però no ens enganyem! Fruïu sisplau de la descripció del vestit que duïa el dia que ella i Robert, l'Home dels Llumins, varen sortir: «(Mary) portava una capa de seda artificial preciosa, que feia com unes aigües pertot; i el mirall li explicà que aquelles pessigolles que sentia a la nuca procedien d'una ploma llarga i arribada que portava al barret. Les seves millors sabates havien desaparegut, substituïdes per unes altres molt més fines i amb unes sivelles de grans diamants que lluïen d'allò més. Encara portava els guants blancs i el paraigua.» (pàg. 21).

Per si us quedava una engruna de dubte, aquí hi ha un text que prova l'estada de Mary al País de les Fades. «Quan Mary Poppins tornà a casa, aquell dia, Jane i Michael van sortir a rebre-la, corrent.

–On has anat? –li van preguntar.

–Al País de les Fades –digué Mary Poppins.

–Has vist la Ventafocs? –preguntà Jane.

–Qui, la Ventafocs? Ai, no! –féu Mary Poppins, despectivament– I ara, la Ventafocs!

–I Robinson Crusoe? –preguntà Michael.

–Robinson Crusoe? Bah! –digué Mary Poppins.

–Doncs no pot ser que hagis estat allà! ¡No pot ser el «nostre» País de les Fades!



Mary Poppins deixà anar un esbufec de superioritat.

–Però ¿que no sabeu que cadascú té el seu propi País de les Fades? –digué compassivament.»

Una de les peces que acompanyen sempre Mary és... la seva bossa.

«Mary és capaç de treure de la seva bossa... buida... un davantal blanc emmidonat, una pastilla de sabó «Llum de Sol», un raspallet per a les dents, un paquet d'agulles del cap, un flascó de perfum, un tamboret de tisora, una capsa de pastilles per al mal de coll... I això no és tot, una inquietant i meravellós ampolla grossa amb etiqueta que conté un xarop que de seguida va cridar l'atenció dels dos germans grans de la família Banks: tan aviat té el gust dels gelats de maduixa, com sembla xarop de lima, tan aviat és llet com més tard es converteix en... ponx de rom per a Mary, és clar.» (pàg. 12-13).

Pel que fa als seus poders de translació, ningú no pot dubtar que són ben semblants als d'una fada de bo de bo: «La nouvinguda (Mary) seguí Mrs. Banks, escala amunt, però no pas de la manera usual. Amb la seva enorme bossa a les mans, lliscà graciosament per la barana, cap amunt, i arribà al replà alhora que Mrs. Banks. Jane i Michael sabien que una cosa com aquella no s'havia fet mai.» (pàg. 10).

I no us perdeu la manera com va marxar: «El vent, amb un clam salvatge, lliscà sota el paraigua, empenyent-lo cap amunt, com si volgués arrencar-lo de la mà de Mary Poppins. Però Mary Poppins el tenia ben aferrat, i, això, evidentment, era el que el vent volia que fes, perquè, tot d'una, aixecà el paraigua més enlaire, i Mary Poppins deixà de tocar de peus a terra. El vent l'arrossegava lleugerament, de manera que les puntes dels peus amb prou feines fregaven l'herba del jardí. Després l'aixecà per damunt la reixa d'entrada i l'enlairà cap a les branques dels cirerers del carrer.» (pàg. 154).

«De fet, això era exactament el que havia dit Mary a Jane i a Michael el dia que va arribar a can Banks: EM QUEDARÉ FINS QUE CANVIÏ EL VENT.» (pàgina 14).

Fragment: EL GAS DE LES RIALLES

Això que us explicaré ara va passar aquella tarda en què Mary va dur els dos germans grans de can Banks (els bessons eren massa petits, encara) a casa del seu oncle Albert a prendre el te. Ben mirat, l'oncle de Mary era tan divertidament estrany com la seva pròpia neboda. D'entrada, pel seu nom: Mr. Perruca. Però és que a més a més ell és un personatge que cada vegada que el seu aniversari cau en divendres està perdut sense remissió perquè si s'escau que aquell dia quelcom o qualcú el fa riure, o esbossa el més petit somriure, o se li acut un pensament divertit, llavors l'oncle Albert Perruca s'omple tant de Gas de les Rialles que, simplement, s'enlaira cap al sostre en hi queda enclofat fins que es desinfla, cosa que no aconseguix de fer si no s'escau que sigui capaç de tenir un pensament trist.

Però això no s'acaba pas aquí. I és que aquest gas s'encomana. Només així s'explica que Jane, i després Michael, experimentin en la seva pròpia pell què vol dir aixecar-se del sòl i surar per l'aire, rebentant-se de riure. Però és que aquest gas també fa pujar les cadires, la taula amb el seu servei de te

bellament disposat. L'única que no sembla regir-se per les regles d'aquell heòlic equilibri es Mary:

«—Està bé, tot plegat és una ximpleria i ho trobo molt poc digne, però puix que sou tots aquí dalt i, pel que sembla, no podeu baixar, suposo que valdrà més que jo també pugui.

I havent dit això, amb gran sorpresa per part de Jane i de Michael, Mary Poppins posà les mans a banda i banda del seu cos, i, sense una rialla, sense ni una ombra de somriure, s'enlaira cap al sostre, i es va asseure al costat de Jane.» (pàg. 32-33).

Però ser mainadera comporta les seves servituds. Com per exemple, ser responsable de trencar el bell equilibri d'aquella memorable tarda de te que transcorria entre riallada i riallada... Quan va sonar la veu de Mary amb un JA ÉS HORA QUE TORNEM A CASA, tot d'una hom va començar a baixar com tocat per la fiblada d'una abella traïdora.

De tornada cap a casa, a l'autobús, Jane i Michael no paraven de fer preguntes a Mary sobre l'oncle «volador». La resposta de Mary fou contundent: el seu oncle era un home sobri, honrat i molt treballador i demanà als nens de parlar-ne amb tot el respecte que un home així es mereixia.

Michael i Jane no van dir res, perquè ja havien après que valia més no discutir amb Mary Poppins, per més estranya que semblés la cosa.



L'Infant a Europa Conversa amb Peter Moss

-L'infant de 0 a 6 anys: drets i qualitat d'atenció- ha estat enguany curs i tema de la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo*. Al seminari, celebrat a la Facultat d'Econòmiques de la Universitat de Barcelona, va participar com a ponent Peter Moss, coordinador de la Xarxa Europea d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea, xarxa formada per un expert de cada un dels dotze països de la Comunitat.

Peter Moss va ser, al llarg del Seminari, a més de ponent, oïdor. I un oïdor força interessat a conèixer la realitat dels diferents països, a intercanviar opinions, a contrastar informacions, a saber, sempre, quelcom més sobre l'atenció de l'infant a la Comunitat Europea.

En la seva intervenció va aportar les dades que parlen de l'abandó governamental que pateix, en tots els països en general, l'infant de 0-6 anys, tant pel que fa a la qualitat com a la quantitat de serveis, clarament insuficients. Aquests van ser els temes principals del seu parlament, temes que compartí en una entrevista amb la revista INFÀNCIA.

Infància. - *¿Quin són els últims treballs de la Xarxa Europea d'Atenció a la Infància?*

Peter Moss. - El més recent és l'elaboració d'un document que ja ha estat aprovat per la Comissió Europea, «Recomanació per a l'atenció als infants», i que durant els propers mesos serà presentat al Consell de Ministres de la Comunitat. És la primera vegada que des de la Comissió s'estableixen uns criteris d'actuació política concrets per a l'atenció a la infància. Un cop aprovada la Recomanació, durem a terme un control posterior, en un termini de tres anys, per comprovar les mesures concretes de millora preses a cada país membre.

I. - *¿Quin és el contingut fonamental de la Recomanació?*

P.M. - Aquest document contempla quatre grans àrees d'actuació: l'augment, tant quantitatiu com qualitatiu, dels serveis públics d'atenció a la infància; l'ampliació de permisos laborals als pares i mares treballadors per a la cura dels nens; l'organització i estructuració dels treballs per a fer compatible la vida professional amb les responsabilitats familiars; i, finalment, l'adopció de mesures perquè la responsabilitat familiar sigui realment compartida per igual entre l'home i la dona, ja que aquesta última és encara qui majoritàriament s'encarrega dels fills, en detriment de la seva vida professional.

I. - *¿Quines serien les condicions imprescindibles per a fer de l'escola dels petits una escola de qualitat?*

P.M. - En primer lloc, cal un important esforç per part dels governs quant a la dotació de recursos econòmics suficients, de manera que la xarxa d'escoles bressol públiques sigui capaç d'absorbir les necessitats socials. A més de l'augment en el nombre de centres, o en la dotació de materials, la millora en la formació dels educadors és un factor fonamental per a la qualitat de l'escola infantil. Majoritàriament, els mestres de nens petits estan molt mal pagats i la formació que han rebut és clarament deficient. Almenys, haurien de tenir els mateixos estudis universitaris que tenen els altres mestres. Calen, doncs, dotacions més importants i una qualificació professional més elevada. Per a la millora de l'escola dels petits és fonamental no separar mai els conceptes de cura i educació del nen. L'escola dels petits ha de tenir una orientació més pedagògica.

I. - *¿Quina actitud tenen, en general, els diferents governs de la Comunitat respecte a les necessitats dels infants?*

P.M. - No hi ha cap govern que desenvolupi una política coherent i global respecte a les necessitats de la infància. Les actuacions solen respondre a necessitats puntuals que cal resoldre, però sense cap mena d'objectiu global ni directrius clares d'actuació. Ni tan sols han pensat a conjugar tots aquells elements de la vida social, a nivell de treball dels pares, de serveis formatius o d'oci, que incideixen directament en l'atenció dels petits. Precisament les nostres recomanacions volen ser un crit d'alerta en aquest sentit. Els nens més petits són ciutadans de ple dret que necessiten un medi enriquidor, tant a casa com al carrer o a l'escola.

I. - *Molt sovint són les mares les que tenen cura dels fills; els pares solen arribar del treball massa tard per jugar o parlar amb ells. ¿Hi ha alguna possible solució a aquesta problemàtica?*

P.M. - Sí, i és un tema que precisament contemplem a la proposta. És molt important que tant l'home com la dona comparteixin la seva responsabilitat familiar; és bo per a ells i per als fills. Si la dona continués activa professionalment, un cop passats els mesos de permís remunerat per maternitat -que s'haurien d'ampliar, certament, a molts països-, l'home no tindria la necessitat d'allargar la seva jornada laboral per poder mantenir la família. Per això hauria d'existir una igualtat més gran entre els sexes. Falta una política global de suport als drets de l'infant: normes a les empreses per fer compatible la vida laboral amb les responsabilitats familiars, quant a horaris, permisos per malaltia dels fills, etc., centres educatius ben dotats i amb professionals competents, voluntat política, en definitiva, per afavorir el desenvolupament global dels ciutadans més petits.



10 anys d'INFÀNCIA

El passat dia 3 de juliol es va celebrar, dins el marc de la 25+1 edició de l'Escola d'Estiu de l'A.M. Rosa Sensat, el desè aniversari de la nostra revista. Aquest és el relat d'una jornada de commemoració plena de mestres i amics.

El 10è aniversari d'INFÀNCIA es va celebrar amb un petit recital de Rosa Zaragoza, que va interpretar les més tendres cançons de bressol de la Mediterrània, i amb un gran pastís ple de llaminadures, ple, amb la seva nata de Porexpan (polistèret expandit) de tota la imaginació, enginy i il·lusions dels infants de 0 a 6 anys.

I com sempre, l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat va ser, entre conferència, xerrada, experiència i exposició, el marc de la celebració. Tal i com ho havia estat deu estius enrera, quan apareixia, amb tanta satisfacció com interrogants, el primer número de la revista. I entre el públic, tots els mestres que van apostar i que aposten per la millora de la qualitat de l'educació dels petits començant per la seva pròpia millora i reciclatge professional. I entre les autoritats, Marta Mata mirant cap endavant, cap a l'escenari, i girant de tant en tant el cap enrera, cap a les últimes files, allà on els mestres superaven el nombre de cadires escoltant i compartint commemoració.

«Hem arribat a fer 10 anys i en farem molts més», vam dir-nos amb la satisfac-



ció del camí recorregut i la força que donen els nous projectes, com per exemple els Viatges d'Estudi i Intercanvi, projecte nascut a la revista i que permet anualment el coneixement -in situ-, per part dels mestres, d'experiències educatives que es porten a terme a diferents ciutats i països, projecte que dóna l'oportunitat d'anar fent amics. Amics de diferents ciutats, comunitats i països, tots a favor de l'infant, del seu dret a un desenvolupament global i harmoniós.

Però hi ha també altres fites importants al llarg d'aquests 10 anys d'INFÀNCIA: la publicació d'una col·lecció de temes monogràfics, anomenada «TEMES D'INFÀNCIA» que possibilita un aprofundiment més gran en temàtiques puntuals, i el naixement, el maig de l'any passat, d'una revista germana, «INFÀNCIA», escrita en llengua castellana i que es distribueix per tot l'estat espanyol, exclosa Catalunya, i per Sud-amèrica.

Com ha de ser, una copeta de cava en finalitzar l'acte va vestir d'or i bombolles el passat, present i futur de la revista. Però la fresqueta picor del cava, estómac endins, va servir també per recordar a molts mestres assistents a l'acte que encara no havien dinat, que només faltaven deu minuts perquè comencés el curs de la tarda.

Butlleta de subscripció

temes
d'in-fàn-ci-a
educar de 0 a 6 anys



com ho podia
fer perquè me'ls
duguin a casa?

_____ Cognoms _____ Nom _____

_____ Adreça _____

_____ Codi P. _____ Població _____ Província _____

_____ Telèfon _____

Se subscriu a la col·lecció Temes d'Infància per a l'any 1991
Import: 1.500 ptes. (3 números)
Pagament: Per domiciliació bancària (no us oblideu de firmar el butlletí).

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 meva subscripció a **Temes d'In-fàn-ci-a**.

(firma)

la col·lecció
temes
d'in-fàn-ci-a?
molt senzill
omple la butlleta



temes
d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

per a l'any 1991:

Barrila de titelles. Roser Ros

Moixaines i jocs de falda. Míriam Navarro

Educar els 3 primers anys: L'experiència de Lóczy. Judit Falk, ed. (en preparació)

ÍNDIX DE 1991

SECCIONS

Bones pensades

- Jocs d'infants núm. 58, p. 11
- Joc de l'estel núm. 59, p. 11
- La gallina cega núm. 60, p. 10
- Escarbat bum bum núm. 61, p. 9
- Joc de saltar i parar núm. 62, p. 16
- Joc de bòlit núm. 63, p. 8

Editorial

- INFÀNCIA-6 de gener, festa! núm. 58, p. 1
- INFÀNCIA-Parlem de la guerra o de la pau? núm. 59, p. 1
- INFÀNCIA-Minims, màxims i òptims núm. 60, p. 1
- INFÀNCIA-Deu anys d'afanys per un sol guany núm. 61, p. 1
- INFÀNCIA-Perspectives inquietants núm. 62, p. 1
- INFÀNCIA-Or gao rom ta kola núm. 63, p. 1

Educar de 0 a 6 anys

- 25a. ESCOLA D'ESTIU-Declaració de la reforma del sistema educatiu núm. 58, p. 4-10
- ÒDNA SAVÉ Pepa-Grupo nidi-infanzia. Conversa amb Aldo Fortunati núm. 58, p. 12-14
- LURÇAT Liliane-Home funcional o dret a la intimitat núm. 59, p. 6-10
- LLOPART COSTA Amadeu-Quan els nens pinten elefants, els mestres investiguen núm. 60, p. 3-5
- DARDER VIDAL Pere-IZQUIERDO RODRÍGUEZ Conrad-La incorporació dels -nous mestres- a les escoles núm. 60, p. 7-9
- HUGUET Teresa-PLANAS SISQUELLA Mireia-VILELLA Maria-Treball i formació dins de l'equip núm. 61, p. 5-8



- ARCÀ Maria-Preguntes i respostes per aprendre a comprendre núm. 61, p. 10-12
- JANER MANILA Gabriel-Il·lustració i experiència cognitiva núm. 62, p. 4-8
- JUANOLA TERRADELLAS Roser-Art i escola núm. 62, p. 9-12
- LURÇAT Liliane-Telespectador i alumne núm. 63, p. 2-5
- OLLÉ ROMEU M. Àngels-Parlar als nens petits núm. 63, p. 6-7

Escola 0-3

- TARDOS MARCELLNE Anna-La mà de l'educadora núm. 58, p. 16-21
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Guarderies en lluita (1975-1977) núm. 59, p. 12-19
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-Com podem planificar i realitzar un projecte d'observació núm. 59, p. 15-17
- FRANGILLI Serenella-BOTTIGLI Lilia-MANNUCCI Giorgio-VILLANI Rita-L'adaptació i les relacions amb els pares núm. 60, p. 11-17
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-La comunicació dels nens entre ells a l'escola bressol núm. 61, p. 13-16
- THIÓ DE POL Carme-Els projectes a l'escola bressol núm. 61, p. 17-19
- HIGES PERDICES Araceli-TORRES Magda-El nostre barri: un racó de Barcelona núm. 62, p. 13-16
- COLS CLOTET Carme-L'aigua com element de l'entorn educatiu de l'infant núm. 62, p. 17-20
- ACEDO Concepció-Bon dia, bona hora núm. 63, p. 9-10
- PASCUAL M. Rosa-NEGRE Montserrat-VALL-LLOSERA Joana-LÓPEZ Dolors-Utilitzem a fons tots els espais de la nostra escola? núm. 63, p. 11-13

Escola 3-6

- DE DIEGO Joan-Reflexions entorn de la classe dels infants de 3 anys núm. 58, p. 22-26
- JIMÉNEZ TORROELLA Isabel-A quina edat s'ha de començar a llegir? núm. 58, p. 28-30
- CORREIG BLANCHAR Montserrat-L'aprenentatge de la llengua escrita a parvulari núm. 59, p. 19-21
- GUAL BATLLE Elena-Una experiència d'informàtica núm. 59, p. 23-24
- RABADÀ Àngels-JIMÉNEZ HUERTAS Núria-A tres anys, construïm junt núm. 60, p. 19-24
- NAVARRO CODINA Míriam-A mi també m'agrada Mozart núm. 61, p. 20-23
- JULIA DINARES Teresa-Llegir i escriure núm. 61, p. 25-28
- BINIÉS LANCETA Purí-El clic dels nens núm. 62, p. 21-24
- VILA Joan-BERTOLIN GUARCH Lola-MORENO Carme-Una eina per a la immersió lingüística. Telev jugu núm. 62, p. 25-27
- DIEZ Carmen-Jo voto per aquest conte núm. 63, p. 16-17
- EL PUIG E.C.-Com farem el pessebre aquest any? núm. 63, p. 14-15



Infant i salut

- SERRA ALVAREZ Jordi-Nutrició i risc cardiovascular núm. 58, p. 37-39
- SELMA AGUT Pepa-L'embaràs núm. 59, p. 34-38
- SALVADOR CASTELL Gemma-L'alimentació en el primer any de vida núm. 60, p. 33-39
- ALCALDE AMAYA Josep-Activitat física per als més petits núm. 61, p. 35-37
- TORRA BASTARDES Roser-BIESCAS Lidia-La prevenció de malalties transmissibles a l'E.B. núm. 61, p. 38-41
- QUEROL PIERA Xavier-Prevenció dels maltractaments i l'abandonament inf núm. 62, p. 35-39
- STILMAN Mònica-Espais urbans per a la primera infància núm. 63, p. 31-34

Infant i societat

- DREIER Annette-POHL Angelika-Krippen, Kindergarten núm. 58, p. 31-34
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Sobre infants abandonat núm. 58, p. 35-36
- MOSS Peter-Els drets de la infància núm. 59, p. 25-33
- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva núm. 60, p. 26-28
- FERNANDEZ Isabel-MAJEM JORDI Teresa-RUIZ Montserrat-Ja tenim un fill núm. 60, p. 29-31
- PELLICER ALMAGRO Juanjo-ROS VILANOVA Roser-Els serveis d'atenció a la infància a Suècia núm. 61, p. 30-31
- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva núm. 61, p. 32-34
- GRUP -0-8- DEL MEM-Mataró/nins núm. 62, p. 28-31
- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva núm. 62, p. 32-34
- JENSEN Jytte-L'atenció dels infants a Dinamarca núm. 63, p. 21-28
- PUIG PICART Antoni-Educar és cosa de cine núm. 63, p. 29-30

Racó del conte

- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Peter Pan núm. 58, p. 40-41
- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Pinotxo núm. 59, p. 39-42
- ROS VILANOVA Roser-Heroïnes de paper: Alicia núm. 60, p. 40-43
- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Gargantua núm. 61, p. 42-43
- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Till Eulenspiegel núm. 62, p. 40-43
- ROS VILANOVA Roser-Heroïnes de paper: Mary Poppins núm. 63, p. 35-37

Temps era temps

- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Sobre infants abandonats núm. 58, p. 35-36
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Guarderies en lluita (1976-1977) núm. 59, p. 12-14

TEMES

Adaptació

- FRANGILLI Serenella-BOTTIGLI Lilia-MANNUCCI Giorgio-VILLANI Rita-L'adaptació i les relacions amb els pares núm. 60, p. 11-17

Alimentació

- SALVADOR CASTELL Gemma-L'alimentació en el primer any de vida núm. 60, p. 33-39

Anàlisi institucional

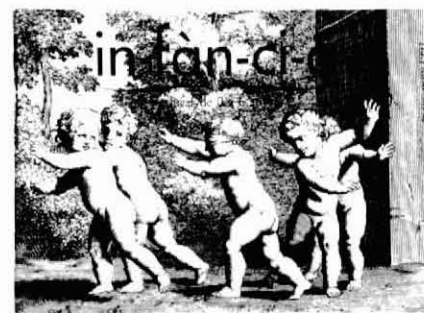
- 25a. ESCOLA D'ESTIU-Declaració de la reforma del sistema educatiu núm. 58, p. 4-10
- DE DIEGO Joan-Reflexions entorn de la classe dels infants de 3 anys núm. 58, p. 22-26

Aprentatge

- ARCA Maria-Preguntes i respostes per aprendre a comprendre núm. 61, p. 10-12
- BINIÉS LANCETA Puri-El clic dels nens núm. 62, p. 21-24
- JIMÉNEZ TORROELLA Isabel-A quina edat s'ha de començar a llegir? núm. 58, p. 28-30
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-La comunicació dels nens entre ells a l'escola bressol núm. 61, p. 13-16
- THIÓ DE POL Carme-Els projectes a l'escola bressol núm. 61, p. 17-19

Atenció a infància

- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Sobre infants abandonats núm. 58, p. 35-36
- JENSEN Jytte-L'atenció dels infants a Dinamarca núm. 63, p. 1-48
- MOSS Peter-Els drets de la infància núm. 59, p. 25-33
- PELLICER ALMAGRO Juanjo-ROS VILANOVA Roser-Els serveis d'atenció a la infància a Suècia núm. 61, p. 30-31
- PUIG PICART Antoni-Educar és cosa de cine núm. 63, p. 21-28
- QUEROL PIERA Xavier-Prevenció dels maltractaments i l'abandonament inf núm. 62, p. 35-39



Audiovisuals

- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva n.ºm. 60, p. 26-28
- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva n.ºm. 61, p. 32-34
- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva n.ºm. 62, p. 32-34
- LURÇAT Liliane-Telespectador i alumne n.ºm. 63, p. 2-5

Autoavaluació

- 25a. ESCOLA D'ESTIU-Declaració de la reforma del sistema educatiu n.ºm. 58, p. 4-10

Comunicació

- ACEDO Concepció-Bon dia, bona hora n.ºm. 63, p. 9-10
- GRUP -0-8- DEL MEM-Mataró/nins n.ºm. 62, p. 28-31
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-Com podem planificar i realitzar un projecte d'observació n.ºm. 59, p. 15-17
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-La comunicació dels nens entre ells a l'escola bressol n.ºm. 61, p. 13-16
- OLLÉ ROMEU M. Angels-Parlar als nens petits n.ºm. 63, p. 6-7
- PASCUAL M. Rosa-NEGRE Montserrat-VALL-LLOSERA Joana-LÓPEZ Dolors-Utilitzem a fons tots els espais de la nostra escola? n.ºm. 63, p. 11-13

Dona

- FERNANDEZ Isabel-MAJEM JORDI Teresa-RUIZ Montserrat-Ja tenim un fill n.ºm. 60, p. 29-31
- SELMA AGUT Pepa-L'embaràs n.ºm. 59, p. 34-38

Drets de l'infant

- MOSS Peter-Els drets de la infància n.ºm. 59, p. 25-33

Educ. arreu del món

- DREIER Annette-POHL Angelika-Krippen. Kindergarten n.ºm. 58, p. 31-34
- JENSEN Jytte-L'atenció dels infants a Dinamarca n.ºm. 63, p. 21-28
- PELLICER ALMAGRO Juanjo-ROS VILANOVA Roser-Els serveis d'atenció a la infància a Suècia n.ºm. 61, p. 30-31

Educació

- LURÇAT Liliane-Home funcional o dret a la intimitat n.ºm. 59, p. 6-10
- PUIG PICART Antoni-Educar és cosa de cinc n.ºm. 63, p. 29-30

Entrevistes

- ODENA SAVÉ Pepa-Grupo nidi-infanzia. Conversa amb Aldo Fortunati n.ºm. 58, p. 12-14

Escola Bressol

- ACEDO Concepció-Bon dia, bona hora n.ºm. 63, p. 9-10
- COLS CLOTET Carme-L'aigua com element de l'entorn educatiu de l'infant n.ºm. 62, p. 17-20
- FRANGILLI Serenella-BOTTIGLI Lilia-MANNUCCI Giorgio-VI LLANI Rita-L'adaptació i les relacions amb els pares n.ºm. 60, p. 11-17
- GONZÁLEZ-AGAPITO Josep-Guarderies en lluita (1976-1977) n.ºm. 59, p. 12-14
- GONZÁLEZ-AGAPITO Josep-Guarderies en lluita (1975-1977) n.ºm. 59, p. 12-14
- HIGES PERDICES Araceli-TORRES Magda-El nostre barri: un racó de Barcelona n.ºm. 62, p. 13-16
- PASCUAL M. Rosa-NEGRE Montserrat-VALL-LLOSERA Joana-LÓPEZ Dolors-Utilitzem a fons tots els espais de la nostra escola? n.ºm. 63, p. 11-13
- TARDOS MARCELLNE Anna-La mà de l'educadora n.ºm. 58, p. 16-21

Esport

- ALCALDE AMAYA Josep-Activitat física per als més petits n.ºm. 61, p. 35-37

Fer de mestre

- DARDER VIDAL Pere-IZQUIERDO RODRÍGUEZ Conrad-La incorporació dels -nous mestres- a les escoles n.ºm. 60, p. 7-9
- HUGUET Teresa-PLANAS SISQUELLA Mireia-VILELLA Maria-Treball i formació dins de l'equip n.ºm. 61, p. 5-8
- LLOPART COSTA Amadeu-Quan els nens pinten elefants, els mestres investiguen n.ºm. 60, p. 5-5

Formació de mestres

- DARDER VIDAL Pere-IZQUIERDO RODRÍGUEZ Conrad-La incorporació dels -nous mestres- a les escoles n.ºm. 60, p. 7-9
- HUGUET Teresa-PLANAS SISQUELLA Mireia-VILELLA Maria-Treball i formació dins de l'equip n.ºm. 61, p. 5-8
- JANER MANILA Gabriel-Il·lustració i experiència cognitiva n.ºm. 62, p. 4-8
- JUANOLA TERRADELLAS Roser-Art i escola n.ºm. 62, p. 9-12



Història

- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Sobre infants abandonats núm. 58, p. 35-36
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Sobre infants abandonats núm. 58, p. 35-36
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Guarderies en lluita (1976-1977) núm. 59, p. 12-14
- GONZÁLEZ-AGÁPITO Josep-Guarderies en lluita (1975-1977) núm. 59, p. 12-14

Informàtica

- GUAL BATLLE Elena-Una experiència d'informàtica núm. 59, p. 23-24

Joc

- RABADÀ Àngels-JIMENEZ HUERTAS Núria-A tres anys, construïm junt núm. 60, p. 19-24

Literatura infantil

- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Peter Pan núm. 58, p. 40-41
- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Pinotxo núm. 59, p. 39-42
- ROS VILANOVA Roser-Heroïnes de paper: Alicia núm. 60, p. 40-43
- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Gargantua núm. 61, p. 42-43
- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Till Eulenspiegel núm. 62, p. 40-43
- ROS VILANOVA Roser-Heroïnes de paper: Mary Poppins núm. 63, p. 35-37

Llengua

- CORREIG BLANCHAR Montserrat-L'aprenentatge de la llengua escrita a parvulari núm. 59, p. 19-21
- DIEZ Carmen-Jo voto per aquest conte núm. 63, p. 1-48
- JIMÉNEZ TORROELLA Isabel-A quina edat s'ha de començar a llegir? núm. 58, p. 28-30
- VILA Joan-BERTOLIN GUARCH Lola-MORENO Carme-Una eina per a la immersió lingüística. Telev-jogu núm. 62, p. 25-27

Llenguatge

- JULIA DINARES Teresa-Llegir i escriure núm. 61, p. 25-28

Material joc i treball

- EL PUIG E.C.-Com farem el pessebre aquest any? núm. 63, p. 14-15
- GUAL BATLLE Elena-Una experiència d'informàtica núm. 59, p. 23-24

Medicina

- SERRA ALVAREZ Jordi-Nutrició i risc cardiovascular núm. 58, p. 37-39
- TORRA BASTARDES Roser-BIESCAS Lúdia-La prevenció de malalties transmissibles a l'E.B. núm. 61, p. 38-41

Mestres

- ODENA SAVÉ Pepa-Grupo nidi-infanzia. Conversa amb Aldo Fortunati núm. 58, p. 12-14

Mètodes pedagògics

- THIÓ DE POL Carme-Els projectes a l'escola bressol núm. 61, p. 17-19

Música

- NAVARRO CODINA Míriam-A mi també m'agrada Mozart núm. 61, p. 20-23

Observació

- LLOPART COSTA Amadeu-Quan els nens pinten elefants, els mestres inestiguen núm. 60, p. 3-5
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-Com podem planificar i realitzar un projecte d'observació núm. 59, p. 15-17

Organització escolar

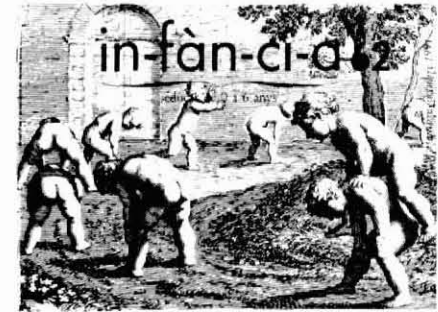
- DE DIEGO Joan-Reflexions entorn de la classe dels infants de 3 anys núm. 58, p. 22-26

Pares

- FERNANDEZ Isabel-MAJEM JORDI Teresa-RUIZ Montserrat-Ja tenim un fill núm. 60, p. 29-31
- GRUP -0-8- DEL MEM-Mataró/nins núm. 62, p. 28-31
- SELMA AGUT Pepa-L'embaràs núm. 59, p. 34-38

Parvulari

- BINIÉS LANCETA Puri-El clik dels nens núm. 62, p. 21-24
- CORREIG BLANCHAR Montserrat-L'aprenentatge de la llengua escrita a parvulari núm. 59, p. 19-21
- DIEZ Carmen-Jo voto per aquest conte núm. 63, p. 16-17
- EL PUIG E.C.-Com farem el pessebre aquest any? núm. 63, p. 14-15



- JIMÉNEZ TORROELLA Isabel-A quina edat s'ha de començar a llegir? núm. 58, p. 28-30
- JULIA DINARES Teresa-Llegir i escriure núm. 61, p. 25-28
- NAVARRO CODINA Miriam-A mi també m'agrada Mozart núm. 61, p. 20-23
- VILA Joan-BERTOLIN GUARCH Lola-MORENO Carme-Una eina per a la immersió lingüística. Telev jugu núm. 62, p. 25-27

Pedagogia

- 25a. ESCOLA D'ESTIU-Declaració de la reforma del sistema educatiu núm. 58, p. 4-10
- ARCA Maria-Preguntes i respostes per aprendre a comprendre núm. 61, p. 10-12
- JANER MANILA Gabriel-Il·lustració i experiència cognitiva núm. 62, p. 4-8
- JUANOLA TERRADELLAS Roser-Art i escola núm. 62, p. 9-12
- OLLÉ ROMEU M. Àngels-Parlar als nens petits núm. 63, p. 6-7

Prevenió sanitària

- SERRA ALVAREZ Jordi-Nutrició i risc cardiovascular núm. 58, p. 37-39
- STILMAN Mònica-Espais urbans per a la primera infància núm. 63, p. 1-48
- TORRA BASTARDES Roser-BIASCAS Lúdia-La prevenió de malalties transmissibles a l'E.B. núm. 61, p. 38-41

Psicologia

- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva núm. 60, p. 26-28
- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva núm. 61, p. 32-34
- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva núm. 62, p. 32-34
- LURÇAT Liliane-Telespectador i alumne núm. 63, p. 2-5
- TARDOS MARCELLNE Anna-La mà de l'educadora núm. 58, p. 16-21

Psicomotricitat

- ALCALDE AMAYA Josep-Activitat física per als més petits núm. 61, p. 35-37

Puericultura

- TARDOS MARCELLNE Anna-La mà de l'educadora núm. 58, p. 16-21

Recursos didàctics

- COLS CLOTET Carme-L'aigua com element de l'entorn educatiu de l'infant núm. 62, p. 17-20
- HIGES PERDICES Araceli-TORRES Magda-El nostre barri: un racó de Barcelona núm. 62, p. 13-16

- RABADA Àngels-JIMÉNEZ HUERTAS Núria-A tres anys, construim junts núm. 60, p. 19-24

Renovació pedagògica

- DE DIEGO Joan-Reflexions entorn de la classe dels infants de 3 anys núm. 58, p. 22-26
- ÒDENA SAVÉ Pepa-Grupo nidi-infanzia. Conversa amb Aldo Fortunati núm. 58, p. 12-14

Salut

- QUEROL PIERA Xavier-Prevenió dels maltractaments i l'abandonament inf núm. 62, p. 35-39
- SALVADOR CASTELL Gemma-L'alimentació en el primer any de vida núm. 60, p. 33-39
- SERRA ALVAREZ Jordi-Nutrició i risc cardiovascular núm. 58, p. 37-39

Societat

- DREIER Annette-POHL Angelika-Krippen. Kindergarten núm. 58, p. 31-34
- LURÇAT Liliane-Home funcional o dret a la intimitat núm. 59, p. 6-10

Sociologia

- DREIER Annette-POHL Angelika-Krippen. Kindergarten núm. 58, p. 31-34

Urbanisme

- STILMAN Mònica-Espais urbans per a la primera infància núm. 63, p. 31-34

AUTORS

- ACEDO Concepció-Bon dia, bona hora núm. 63, p. 9-10
- ALCALDE AMAYA Josep-Activitat física per als més petits núm. 61, p. 35-37
- ARCA Maria-Preguntes i respostes per aprendre a comprendre núm. 61, p. 10-12
- BERTOLIN GUARCH Lola-Una eina per a la immersió lingüística. Telev jugu núm. 62, p. 25-27
- BIASCAS Lúdia-La prevenió de malalties transmissibles a l'E.B. núm. 61, p. 38-41
- BINIÉS LANCETA Purí-El clik dels nens núm. 62, p. 21-24

- BOTTIGLI Lilia-L'adaptació i les relacions amb els pares nùm. 60, p. 11-17
- COLS CLOTET Carme-L'aigua com element de l'entorn educatiu de l'infant nùm. 62, p. 17-20
- CORREIG BLANCHAR Montserrat-L'aprenentatge de la llengua escrita a parvulari nùm. 59, p. 19-21
- DARDER VIDAL Pere-La incorporació dels -nous mestres- a les escoles nùm. 60, p. 7-9
- DE DIEGO Joan-Reflexions entorn de la classe dels infants de 3 anys nùm. 58, p. 22-26
- DíEZ Carmen-Jo voto per aquest conte nùm. 63, p. 16-17
- DREIER Annette-Krippen. Kindergarten nùm. 58, p. 31-34
- EL PUIG E.C.-Com farem el pessebre aquest any? nùm. 63, p. 14-15
- FERNÁNDEZ Isabel-Ja tenim un fill nùm. 60, p. 29-31
- FRANGILLI Serenella-L'adaptació i les relacions amb els pares nùm. 60, p. 11-17
- GONZALEZ-AGÁPITO Josep-Sobre infants abandonats nùm. 58, p. 35-36
- GONZALEZ-AGÁPITO Josep-Guarderies en lluita (1976-1977) nùm. 59, p. 12-14
- GRUP -0-8- DEL MEM-Mataró/nins nùm. 62, p. 28-31
- GUAL BATLLE Elena-Una experiència d'informàtica nùm. 59, p. 23-24
- HIGES PERDICES Araceli-El nostre barri: un racó de Barcelona nùm. 62, p. 13-16
- HUGUET Teresa-Treball i formació dins de l'equip nùm. 61, p. 5-8
- IZQUIERDO RODRÍGUEZ Conrad-La incorporació dels -nous mestres- a les escoles nùm. 60, p. 7-9
- JANER MANILA Gabriel-Il·lustració i experiència cognitiva nùm. 62, p. 4-8
- JENSEN Jytte-L'atenció dels infants a Dinamarca nùm. 63, p. 21-28
- JIMÉNEZ HUERTAS Núria-A tres anys, construim junts nùm. 60, p. 19-24
- JIMÉNEZ TORROELLA Isabel-A quina edat s'ha de començar a llegir? nùm. 58, p. 28-30
- JUANOLA TERRADELLAS Roser-Art i escola nùm. 62, p. 9-12
- JULIA DINARES Teresa-Llegir i escriure nùm. 61, p. 25-28
- LLOPART COSTA Amadeu-Quan els nens pinten elefants, els mestres investiguen nùm. 60, p. 3-5
- LÓPEZ Dolors-Utilitzem a fons tots els espais de la nostra escola? nùm. 63, p. 11-13
- LURÇAT Liliane-Home funcional o dret a la intimitat nùm. 59, p. 6-10
- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva nùm. 60, p. 26-28
- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva nùm. 61, p. 32-34
- LURÇAT Liliane-L'infant i la violència televisiva nùm. 62, p. 32-34
- LURÇAT Liliane-Telespectador i alumne nùm. 63, p. 2-5
- MAJEM JORDI Teresa-Ja tenim un fill nùm. 60, p. 29-31
- MANNUCCI Giorgio-L'adaptació i les relacions amb els pares nùm. 60, p. 11-17
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-Com podem planificar i realitzar un projecte d'observació nùm. 59, p. 15-17
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-La comunicació dels nens entre ells a l'escola bressol nùm. 61, p. 13-16
- MORENO Carme-Una eina per a la immersió lingüística. Telev jugu nùm. 62, p. 25-27
- MOSS Peter-Els drets de la infància nùm. 59, p. 25-33
- NAVARRO CODINA Míriam-A mi també m'agrada Mozart nùm. 61, p. 20-23
- NEGRE Montserrat-Educar a los tres años nùm. 58, p. 48
- NEGRE Montserrat-Utilitzem a fons tots els espais de la nostra escola nùm. 63, p. 11-13
- ÒDENA SAVÉ Pepa-Grupo nidi-infanzia. Conversa amb Aldo Fortunati nùm. 58, p. 12-14
- OLLÉ ROMEU M. Angels-Parlar als nens petits nùm. 63, p. 6-7
- PASCUAL M. Rosa-Utilitzem a fons tots els espais de la nostra escola nùm. 63, p. 11-13
- PELLICER ALMAGRO Juanjo-Els serveis d'atenció a la infància a Suècia nùm. 61, p. 30-31
- PLANAS SISQUELLA Mireia-Treball i formació dins de l'equip nùm. 61, p. 5-8
- POHL Angelika-Krippen. Kindergarten nùm. 58, p. 31-34
- PUIG PICART Antoni-Educar és cosa de cinc nùm. 63, p. 29-30
- QUEROL PIERA Xavier-Prevenió dels maltractaments i l'abandonament infantil nùm. 62, p. 35-39
- RABADA Àngels-A tres anys, construim junts nùm. 60, p. 19-24
- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Peter Pan nùm. 58, p. 40-41
- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Pinotxo nùm. 59, p. 39-42
- ROS VILANOVA Roser-Heroines de paper: Alicia nùm. 60, p. 40-43
- ROS VILANOVA Roser-Els serveis d'atenció a la infància a Suècia nùm. 61, p. 30-31
- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Gargantua nùm. 61, p. 42-43
- ROS VILANOVA Roser-Herois de paper: Till Eulenspiegel nùm. 62, p. 40-43
- ROS VILANOVA Roser-Heroines de paper: Mary Poppins nùm. 63, p. 35-37
- RUIZ Montserrat-Ja tenim un fill nùm. 60, p. 29-31
- SALVADOR CASTELL Gemma-L'alimentació en el primer any de vida nùm. 60, p. 33-39
- SELMA AGUT Pepa-L'embaràs nùm. 59, p. 34-38
- SERRA ALVAREZ Jordi-Nutrició i risc cardiovascular nùm. 58, p. 37-39
- STILMAN Mònica-Espais urbans per a la primera infància nùm. 63, p. 31-34
- TARDOS MARCELLNE Anna-La mà de l'educadora nùm. 58, p. 16-21
- THÍO DE POL Carme-Els projectes a l'escola bressol nùm. 61, p. 17-19
- TORRA BASTARDES Roser-La prevenció de malalties transmissibles a l'E.B. nùm. 61, p. 38-41
- TORRES Magda-El nostre barri: un racó de Barcelona nùm. 62, p. 13-16
- VALL-LLOSERÀ Joana-LÓPEZ Dolors-Utilitzem a fons tots els espais de la nostra escola? nùm. 63, p. 11-13
- VILA Joan-Una eina per a la immersió lingüística. Telev jugu nùm. 62, p. 25-27
- VILELLA Maria-Treball i formació dins de l'equip nùm. 61, p. 5-8
- VILLANI Rita-L'adaptació i les relacions amb els pares nùm. 60, p. 11-17

Aprentatge

GARDOU, C.: -A. de la GARANDERIE – Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie-, *Revue française de pédagogie*, núm. 95, abril-maig juny 1991, p. 151.

-Le Jeu, outil de la construction de soi à l'école maternelle-, *L'Ecole maternelle française*, núm. 9, 1991, (Dossier).

LAACK, Jan J.F. ter: -Presuppositions and relation of cognitive functions in a schoolreadiness curriculum-, *European Journal of Psychology of Education*, núm. 1, març 1991, p. 3-14.

MINGAT, A.: -Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école-, *Revue française de pédagogie*, núm. 95, abril-maig-juny 1991, p. 47-64.

Didàctica

MORO, E.; SALAZAR, S.: -Gencume en educación infantil-, *Zeus*, núm. 14, maig 1991, p. 18-21.

Espai

DIEZ, M.C.: -El patio de mi escuela es particular-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 193, juny 1991, p. 34-35.

Formació

FONTS I BALDRICH, M.: -La preparació dels mestres de música-, *Perspectiva Escolar*, núm. 155, maig 1991, p. 20-22.

Lectura i escriptura

COMET I SEGU, M.C.: -Proposta de lectura col·lectiva d'un text narratiu. Per a primers lectors (Pàrvuls de 5 anys o inici de 1r d'EGB)-, *Escola Catalana*, núm. 280, maig 1991, p. 21-24.

Literatura infantil

CUBELLS SALAS, F.: -Las ilustraciones de los álbumes infantiles tienen su propio idioma-, *Comunidad educativa*, núm. 189, juny 1991, p. 6-10.

GARRALÓN, A.: -Ilustración y literatura infantil-, *Educación y biblioteca*, núm. 18, juny 1991, p. 45-52.

Llengua

JOVÉ, M.; ORIOL, M.C.: -Els rodolins a la classe de llengua-, *Escola Catalana*, núm. 280, maig 1991, p. 7-9.

PEDEZZI, P.: -La poesia a scuola/4: Creare "dal nulla" parole, calligrammi, metafore-, *L'Educatore*, núm. 23, juny 1991, p. 22-27.

VÁZQUEZ LATAS, A.L.: -Las cuatro estaciones-, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 193, juny 1991, p. 36-37.

Matemàtiques

D'AMORE, B.: -Fare per saper pensare-, *Riforma della scuola*, núm. 5, maig 1991, p. 36-39.

GIRONDO, L.: -Aprentatges lògico-matemàtics a l'escola infantil. Una proposta de treball-, *Perspectiva Escolar*, núm. 155, maig 1991, p. 45-50.



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA

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/lílibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva subscripció a **In-fàn-ci-a**.

(firma)

biblioteca



ZARAGOZA, R.: **Galaneta mà**, (Saga, segell fonogràfic independent). Edita: Tecnosaga, S.A. Madrid, 1991.

Es tracta d'un disc de cançons de falda, de danses i de sons d'instruments, de veus, murmuris, somiqueigs, plors, badalls, rialles i tota mena de veus. La de la Rosa, òbviament, que és la qui porta la veu cantant i és l'encarregada d'explicar el conte que enfila danses i cantarelles —que és, potser, la part menys recixida d'aquest enregistrament. Però també veus d'infants als quals se'ls ha donat un paper rellevant: n'hi ha que xerrotegen i ploriquegen, n'hi ha de més grandets que parlen i canten improvisant melodies que farien morir d'enveja a més d'un cantant. Tal com diu la principal autora d'aquest enregistrament, però, aquest és un disc adreçat als adults, ja que els petits ho tenen molt clar: ells s'estimen més els contes de viva veu. Amb l'audició d'aquest disc hem de desitjar, doncs, que els adults aprenguin cançons i danses, però també tota la tendresa que aquest fet demana.



SANS, S.: **Diàlegs amb la sorra**. Art 85, S.A. Barcelona, 1991

És un llibre que es fa mirar de grat. Recull de material d'arxiu: fotografies i treballs d'alumnes a través dels quals l'autora ha volgut transmetre l'experiència pedagògica acumulada al llarg de 10 anys de fer feina en el seu taller. Assegura que no vol aportar res de nou al camp de la Pedagogia, però, la veritat, hem vist molts parells d'ulls de mestres de petits (perquè aquest és el camp d'observació d'INFÀNCIA i no perquè aquest públic en tingui l'exclusiva) que mentre es delectaven mirant les imatges i fotos del llibre, somiaven que feien coses semblants, que recreaven propostes, que continuaven coses esbossades en aquestes planes... En una paraula: es perdien de grat en el necessari interrogant educatiu que tan sols es pot resoldre amb tacte i prudència. Però, que no pateixin els lletraferits: els textos que tothora acompanyen les imatges asseguruen unes hores de lectura deliciosa.

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, Rosa Fernández, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Àngels Ollé, 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 i 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.

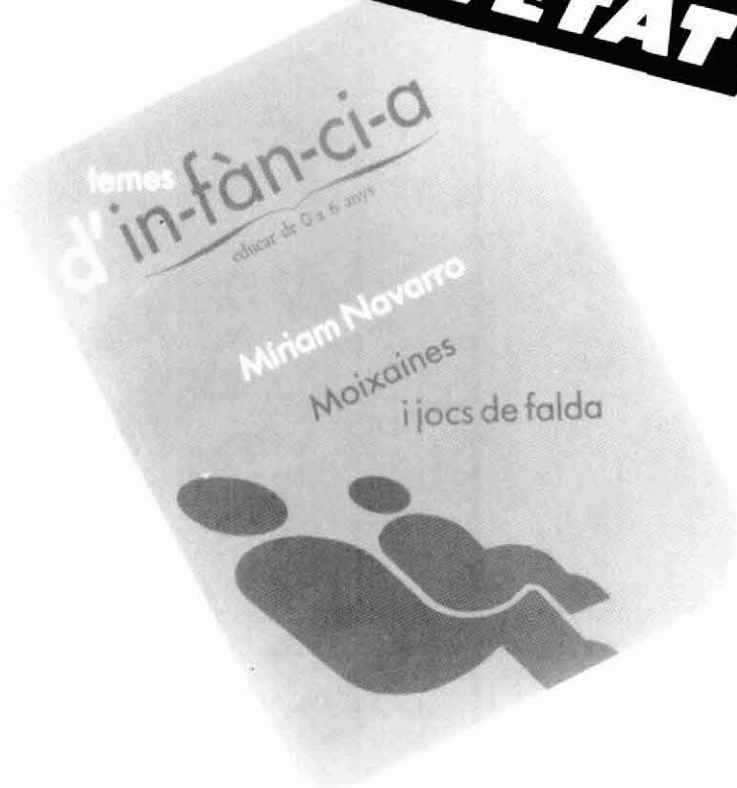


temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

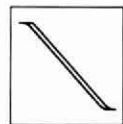
Temes d'Infància, és una col·lecció de llibres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Vol esdevenir un instrument de treball, una aportació més a aquest compromís col·lectiu que molts professionals han pres per convertir en realitat el projecte per a una bona atenció educativa al nen petit.

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 Juber 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
15. **Ser infant a Europa avui**
Peter Moss i Angela Phillips
16. **Barrila de titella**
Roser Ros
17. **Moixaines i jocs de falda**
Míriam Navarro

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



NATHAN

qualitat pedagògica



BARCELONA
Ausiàs Marc, 16-18
Tel. 302 21 08



Còrsega, 269
Tel. 415 14 44
Balmes, 163
Tel. 415 58 11



CORNELLÀ
Bellaterra, 41
Tel. 375 64 01



BADALONA
Temple, 9
Tel. 384 19 19



SABADELL
Forn, 8
Tel. 727 01 64



STA. COLOMA DE G.
Irlanda, 90-92
Tel. 386 31 40

ABACUS[®]
COOPERATIVA