

# in-fàn-ci-a 66

MAIG  
JUNY  
1992

educar de 0 a 6 anys

# Primavera 92

# PLATGES D'HIVERN,



## Activitats esportives:

ESQUÍ SORRA • INICIACIÓ AL GOLF

TACATÀ • VOLEI PLATJA • FUTBOL SORRA

SERVEI PRÉSTEC DE MATERIAL ESPORTIU

Organitza: ASSOCIACIÓ ESPORTIVA DE CIUTAT VELLA

## ATENDRE LA DEMANDA DE 0-6

Aquest és el mandat de la LOGSE: les administracions públiques han de planificar les escoles d'educació infantil necessàries per atendre la demanda d'aquesta educació. Però quina demanda hi ha? Com es coneix? amb quins instruments d'enquesta?

Cal dir que per ara, i paradoxalment, les úniques dades que ens permeten aproximar-nos al coneixement de la demanda ens les proporciona precisament la oferta... quan hi ha oferta.

De fa anys que hi ha oferta per a nens de 5 anys, primer; després pels de 4 anys. I la demanda ha omplert el 100% de places i ha satisfet el 100% de famílies.

De fa tres anys assistim a la oferta progressiva de les classes de 3 anys. Aquests dies precisament s'està fent el recompte de la demanda a les escoles públiques d'una ciutat com Barcelona. Quan la oferta ja es fa des de més d'un 70% d'escola pública, la demanda supera la oferta en nou dels deu districtes de la ciutat, i queden nens de tres anys sense poder anar a l'escola que demanen.

Si el primer any d'oferta de classe de 3 anys, la resposta de la demanda va ser desigual i insegura, el segon any, després de comprovar que els nens anaven contents a l'escola, que la qualitat pedagògica millorava, la demanda ja va ser ferma i el tercer any ha superta de molt la oferta. No és aventurat deduir que a una oferta del 100% correspondrà una demanda del 100%,

que finalment hi haurà parvularis complets de tres cursos, corresponents al segon cicle de l'educació infantil.

I del primer cicle, de l'escola bressol? Quina demanda se n'estimarà si fins i tot en desconeixem la oferta? Si no augmenta la oferta, si les administracions responsables ni tan sols en parlen?

El coneixement d'alguna realitat propera ens dona les següents dades: un grup de prop de 40 escoles bressol, ha rebut 4000 demandes d'informació, que desanimades per les dificultats, s'han convertit en 1800 fulls d'inscripció, dels quals només 800 han pogut ser atesos; la correlació entre demanda i qualitat també es confirma, i el conjunt d'aquestes xifres ens permet pensar que també a l'escola bressol es produiria un procés com el que s'ha comprovat a la classe de tres anys.

Per poder complir la llei, doncs, cal que les administracions educatives compleixin la seva comesa de planificació i impuls de manera coordinada i que tinguin en compte la realitat existent, per a la qual cosa hauran de: primer, de registrar i autoritzar les escoles d'educació infantil d'acord amb la seva qualitat, segon, de planificar la seva implantació no sols en el segon sinó també en el primer cicle, i tercer, d'iniciar el calendari d'aquesta implantació. Així, els mestres podran complir la seva exigència de qualitat, els pares podran veure satisfeta la seva demanda i els nens més petits la seva necessitat d'atenció qualificada i de la companyia dels iguals i es podrà conèixer així i atendre tota la demanda de 0-6.

editorial

sumari

Educar de 0 a 6 anys: QUALITAT DELS SERVEIS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA/Xarxa -Models d'Atenció a la Infància- Comunitat Europea	2
Educar de 0 a 6 anys: REFLEXIONS ENTORN DEL DRET DEL NEN A JUGAR/Montserrat Morales i Eulàlia Ventalló	6
Bones pensades	8
Escola 0-3: LA MÚSICA I EL NEN PETIT/Montserrat Figueras	9
Escola 0-3: CAP NEN NO ÉS COM L'ALTRE/Annette Dreier i Ilona Voigt-Buchholz	11
Escola 3-6: CONVERSA AMB JOHN ELLIOT/Puri Biniés	18
Escola 3-6: ELS NOSTRES MARS. TREBALLAR PER PROJECTES A PARVULARI/Maite Pujol i Núria Roca	20
Infant i Societat: EL PINOTXO -DE VERITAT- ÉS EL DE COLLODI O ÉS EL DE WALT DISNEY?	26
Infant i Societat: ELS NOUS EMPERADORS/Juan Mata	29
Infant i Salut: LA MEVA SALUT? BÉ, GRÀCIES/Jaume Cela	33
Infant i Salut: EL BEBÉ AQUÀTIC/Andrea Imeroni	36
Racó del Conte: Grans autors per a petits oients: ARNOLD LOBEL O AQUELL QUE A TRAVÉS DELS SEUS CONTES ENS PARLA DE L'AMISTAT I L'AMOR I DE L'AVENTURA DE VIURE/Roser Ros	39
Informacions	43
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48



educar de 0 a 6

## QUALITAT DELS SERVEIS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA

XARXA «MODELS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA»  
COMUNITAT EUROPEA

Si bé la xarxa de «models d'atenció a la infància» de la CE ha estat establerta com a part del programa d'igualtat d'oportunitats i es troba realment compromesa amb el foment d'un tracte d'igualtat de la dona en el treball, ha posat en relleu que les necessitats i els interessos dels nens seran objecte d'atenció, car no n'hi ha prou de proveir de llocs on deixar-los mentre els seus pares van a treballar. La Xarxa no troba cap oposició entre els dos interessos, és a dir, entre la igualtat d'oportunitats per a la dona i els dels nens; ambdós estan relacionats i poden ser satisfets. Els serveis existents són adequats en quantitat, però pobres en qualitat, fet que pot constituir un obstacle més gran per al treball de moltes dones. Sense accés a serveis de *bona qualitat*, les dones tan sols faran servir aquests serveis com a últim recurs.

En el seu informe de 1988, la Xarxa concloué que els serveis de cura de la infància hauran de ser de bona qualitat i en quantitat suficient, i fa una distin-

ció entre la fixació d'estàndards mínims, necessaris per a protegir els nens i les persones que tenen cura d'ells, i la qualitat.

A l'informe destaquen tres punts importants:

- La consecució de la qualitat necessària serà un objectiu prioritari.
- La qualitat s'aplica no tan sols als serveis individuals d'atenció a la infància sinó també a tot el sistema en conjunt.
- Fins que no hi hagi serveis d'atenció a la infància amb finançament públic, disponibles per a tots els pares que vulguin fer-los servir, s'haurà de donar als serveis privats l'oportunitat de participar en el sistema general de control de qualitat i desenvolupament.

Al seminari sobre la qualitat en el servei d'atenció a la infància, celebrat a Barcelona (1990), hi assistiren 31 participants de tots els estats membres.

El seminari estudià dos documents. El primer document tractà els problemes de definició de qualitat i el segon considerà les accions que podria portar a terme el govern, a diferents nivells, per garantir els serveis de qualitat.

### Els documents clau

Els documents, dels quals es fa un resum tot seguit, assoliren un paper central al seminari. El primer document evidencià alguns punts a mode d'introducció:

1. «La definició de qualitat és un exercici que fa referència a una escala de valors, per la qual cosa és difícil d'arribar a un consens. L'objectiu del document és explorar fins a quin punt existeix una zona comú de valors i de mesures en la qual es pugui fonamentar un consens.»
2. «En la recerca de qualitat podem considerar tres perspectives: la dels nens, la dels pares i la família, i la dels professionals, que directament o indirecta s'ocupen dels nens... Els pares no són un grup homogeni, mentre que els professionals poden adoptar actituds similars a causa de la seva formació, tot i que també difereixen entre ells.»
3. «Per aquestes raons, tota definició de qualitat és transitòria, és un procés continu i dinàmic i no un exercici prescriptiu.»

Aquest document considerà la definició de qualitat sobre les bases de les necessitats dels nens, que van ser definides pels autors d'acord amb els seus propis valors i en relació amb allò que ells consideren els drets dels nens, per exemple, el dret a:

- una vida saludable;
- una expressió espontània;
- la dignitat i l'autonomia;
- la seguretat i el zel d'aprendre;

- un medi ambient estable i atent a les seves necessitats;
- una vida social, l'amistat i la cooperació;
- la igualtat d'oportunitats independentment de la seva raça, gènere o capacitat;
- una diversitat cultural;
- formar part d'una família i d'una comunitat.

La part central del document té deu paràmetres, que necessiten ser considerats en el debat i l'avaluació de la qualitat d'un servei. Per a cada paràmetre foren proposats alguns indicadors en forma de preguntes; per exemple, en relació al medi ambient, entre els indicadors figuren els següents: ¿Són els voltants per dins i per fora segurs? ¿Hi tenen accés els nens i els adults minusvàlids? Aquests paràmetres i indicadors ofereixen punts de referència, dels quals es poden deduir criteris i aspectes més específics (per exemple, trobar una definició operacional d'un medi ambient «segur»).

Els deu paràmetres són els següents:

1. Facilitat d'accés i flexibilitat d'ús.
2. Medi ambient físic i el grau en el qual aquest promou la seguretat, la salut, l'estimulació estètica, la intel·lectual i la plaent.
3. Amplitud de les activitats d'aprenentatge.
4. Relació dels nens entre ells, dels nens amb els treballadors, i dels treballadors entre ells mateixos.
5. Paper que desenvolupen els pares i, especialment, de quina manera es reflecteixen i es tenen en compte els seus parers.
6. En quina mesura els serveis formen part de la comunitat laboral.
7. Avaluar la diversitat dels nens, sobretot pel que fa a la raça, al gènere o a la capacitat.
8. Avaluació i revisió dels nens, del seu progrés i de la disponibilitat d'ajut professional.
9. Control financer i anàlisi del cost.
10. Ètica i coherència de tots els aspectes del servei.

El segon document va intentar oferir una anàlisi de les mesures que pot aplicar el govern a diferents nivells per garantir serveis de qualitat i perquè els nens tinguin una igualtat d'accés a serveis d'alta qualitat. Es va fer palès que les mesures apropiades per part del govern podrien variar d'un estat membre a un altre. En general, en l'àmbit estatal, els requisits de qualitat es defineixen de la següent manera:

1. un enfocament coordinat i coherent dels serveis;
2. una política clarament establerta, amb objectius ben definits;
3. un marc de referència legislativa apropiada;
4. recursos adequats d'inversió;
5. planificació, control i investigació;
6. formació dels treballadors;

En l'àmbit regional o local, es definiren els requisits següents:

1. coherència i coordinació en l'enfocament dels serveis;
2. política clara que cobreixi els objectius i els nivells de previsió;
3. plans de desenvolupament elaborats en consulta amb les parts interessades;
4. adequació de recursos;
5. planificació i control a nivell local;
6. estructura d'assessorament i suport per promoure i mantenir la qualitat;
7. organització i reglamentació del personal;
8. investigació i desenvolupament.

Aquesta llista demostra que el paper que du a terme el govern, en l'àmbit nacional, regional i local, està estretament relacionat i és complementari. El govern regional i local tindrà sovint la responsabilitat de la interpretació i aplicació de la política nacional, de tal manera que s'ajusti a les necessitats i circumstàncies locals. Cal aclarir que el govern, si bé té una responsabilitat pel que fa a l'acció, no necessàriament n'és l'autor. La responsabilitat implica que el govern garanteixi l'acció; la qüestió de saber quina agència és la més apropiada per portar-la a terme és un tema a part.

## Les conclusions

1. *L'acord de garantir serveis de qualitat i la igualtat d'accés a tots els nens fou unànime.* Qualitat i accés han de ser inseparables. Aquest objectiu general és compatible amb una diversificació dels serveis entre els pares que no poden escollir.

2. El seminari no va produir una definició de qualitat, ja que no era un objectiu realista. *La definició de qualitat i el desenvolupament de serveis de qualitat és un procés important i a llarg termini,* i representa una oportunitat perquè els diferents individus i grups interessats intercanviïn idees i observacions, aconseguixin una comprensió més gran i identifiquin punts de vista comuns i zones de diferència legítimes.

*Per tant, el tema clau és garantir que el procés de qualitat (significat i consecució) sigui un procés que es fomenti i que s'assoleixi en tots els àmbits de la Comunitat,* des del comunitari fins als serveis individuals, i que tots els estats membres es comprometin al desenvolupament i a la definició de qualitat, i a portar a terme les accions necessàries per promoure-la.

Per últim, haurà de tenir-se en compte que la qualitat és un concepte dinàmic i subjectiu, ja que es basa en una escala de valors.

3. *El consens sobre els deu paràmetres de qualitat fou alt; aquests es consideraren molt útils i susceptibles de contribuir de manera eficaç al debat sobre la qualitat.*

En el debat, se suggerí la manera de desenvolupar alguns dels paràmetres i l'addició de dos paràmetres més: La felicitat i satisfacció del nen i el compromís dels serveis d'atenció a la infància en la millora de la qualitat de vida dels nens. També es plantejaren alguns punts en relació amb el personal que té al seu càrrec els nens.

El conjunt de paràmetres podria ser útil, no tant sols per estimular un debat sobre qualitat, sinó també com a mètode pràctic d'ajut a la revisió de serveis específics. Aquests podrien aplicar-se a una àmplia gamma de serveis i en grups (de pares, treballadors, administradors, etc.). En aquest cas, hom va deixar clar que els paràmetres no han de tenir una connotació punitiva o prescriptiva, sinó que hauran de considerar-se com un element sensible i constructiu per desenvolupar i millorar la qualitat.

4. *Alguns participants donaren un segon enfocament al tema de la qualitat, centrat en el desenvolupament dels nens i la definició de condicions pel que fa als serveis d'atenció a la infància amb potencial de desenvolupament.*

Això no obstant, s'ha de reconèixer que aquest enfocament també es fonamenta en una escala de valors i que la seva perspectiva és limitada, donat que no té en compte molts dels paràmetres de qualitat introduïts en el primer document, però aquest enfocament i altres poden ser considerats dins la definició de qualitat i la millor manera de promoure-la.

5. *Tot i que es registrà un alt consens pel que fa als deu paràmetres presents en el primer document, aquest no fou tan gran en relació a l'intent de basar-los en els drets dels nens.* També s'expressà l'opinió que tota definició de qualitat fonamentada en els drets dels nens hauria de considerar els drets d'altres grups, com els de les dones, els pares i els treballadors.

*Malgrat que els mitjans per aconseguir-la poden ser una qüestió tècnica, la definició de qualitat haurà de ser una qüestió política, utilitzant el terme en la seva accepció més àmplia i positiva.*

6. *Pel que fa als serveis d'atenció a la infància i al fet que aquests serveis haurien de ser una responsabilitat més gran del govern (nacional, regional i local), s'assolí un consens total, i no necessàriament perquè l'estat proveeixi els serveis directament, sinó perquè garanteixi els recursos adients i d'altres condicions d'accés a serveis de qualitat.*

7. En general, s'acordà que *el govern haurà de prendre les mesures necessàries per garantir qualitat en les àrees definides en la segona part del document,* per exemple, mitjançant un enfocament coherent i coordinat, l'aplicació de polítiques clares i punts de referència legislatius, l'oferta i distribució de recursos, la planificació i avaluació, el suport i assessorament, la formació i el reclutament del personal. El nivell d'acció per part del govern pot variar entre els diferents països. Com ja s'ha dit, la responsabilitat d'aquest és la de garantir que es porta a terme una acció, i no la de fer-la directament.

8. La sessió sobre la qualitat de la infància va ser molt important, però molt curta. El document clau oferí una crítica de la present situació dels nens a Alemanya que denunciava un determinat nombre de fets negatius, per exemple, l'exclusió dels nens de la vida adulta, un aïllament més gran d'aquests, limitacions relatives a la mobilitat i una hostilitat creixent en les estructures socials. El ponent d'aquest document prengué un punt de vista més positiu basat en l'experiència de Dinamarca i va argumentar que hi havia signes de tendències, a llarg termini, d'humanització de la infància, tot i reconèixer l'existència, dins de la societat, de llocs inferiors per als nens, per exemple, en relació amb la jornada laboral dels pares, el tràfic, una planificació insuficient, manca de serveis, etc.

*El debat inicial sobre la infància destacà la necessitat d'una anàlisi de la qualitat en tots els països comunitaris, i, igualment, pel que fa a la manera de promoure una Europa amb una consciència més orientada cap a la infància.* Aquest punt té relació amb l'anterior debat sobre els drets dels nens, ¿quina qualitat de vida, quin tipus d'experiències i de medi ambient tenen dret a esperar els nens, no tant sols per maximitzar el seu futur desenvolupament, sinó també com a ciutadans europeus?

*El debat sobre els serveis de qualitat a la infància pot discórrer millor en el context d'un debat relacionat amb la qualitat de la infància (i dins d'altres debats sobre igualtat d'oportunitats).* Aquest enfocament insisteix en la necessitat de desenvolupar serveis disponibles per a tots els nens i no tant sols per a aquells els pares dels quals treballen. L'argument dels serveis té relació amb les necessitats dels nens tant com la igualtat d'oportunitats, i això ha de quedar clar. Aquesta lògica augmenta la necessitat de més serveis a la infància i més bons, per tal de satisfer les múltiples necessitats de nens i pares.

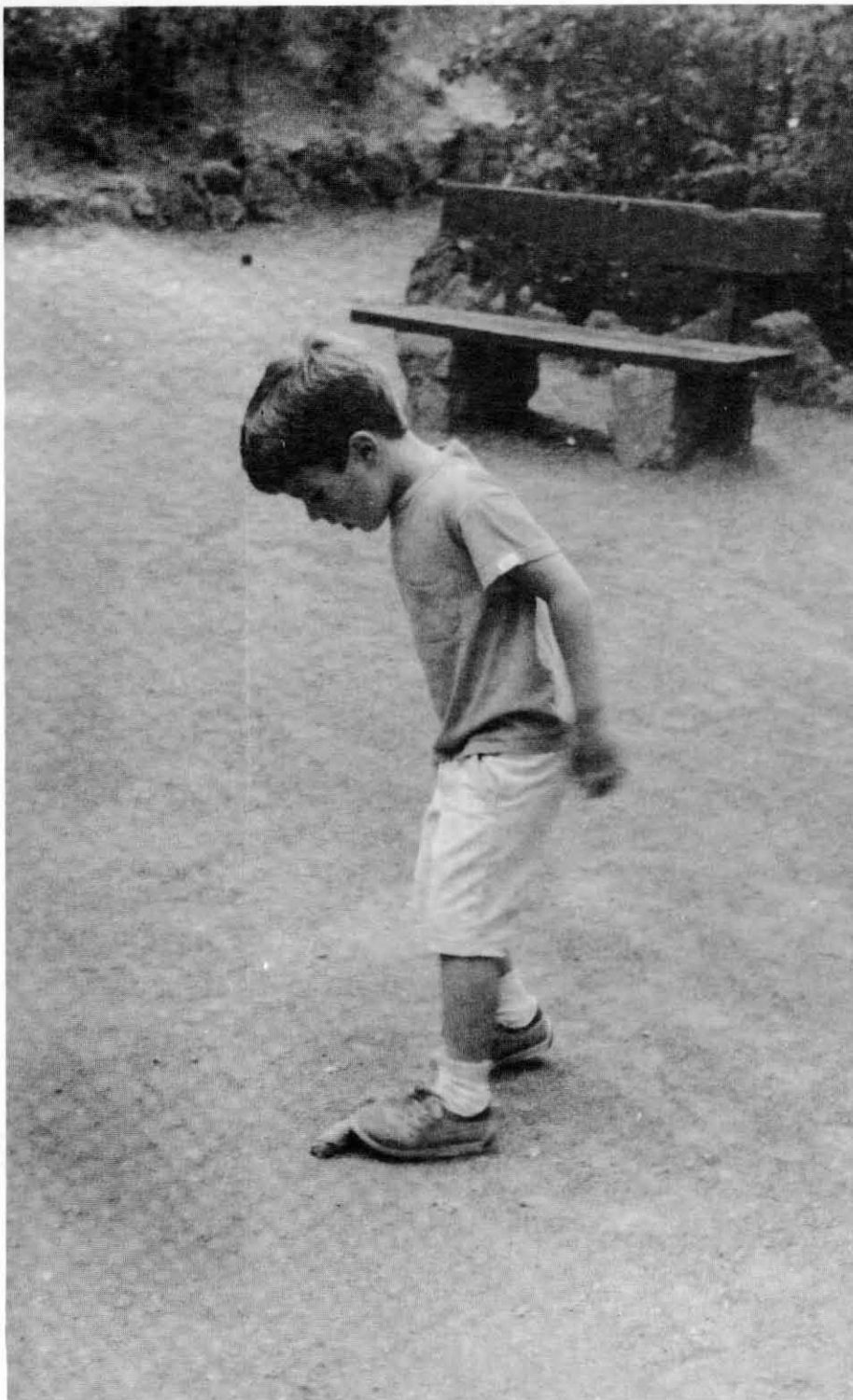
9. *L'intercanvi d'idees i d'experiències assoleix un paper vital en el procés de definició de qualitat i en el desenvolupament d'accions per promoure-la.*

10. Quant a la utilitat de desenvolupar estàndards mínims, es van registrar alguns desacords, donat que podia interpretar-se com una simple protecció dels nens, o com una línia directriu per sota de la qual tot intent de qualitat seria impossible.

Resumint, *caldría que en els estats membres es portés a terme un curt exercici per establir estàndards mínims (en els estats on no s'hagi fet encara) i també que la CE oferís una orientació sobre l'ús dels fons estructurals.*

«M.A.I.»

Xarxa de la Comunitat Europea





educar de 0 a 6

## REFLEXIONS ENTORN DEL DRET DEL NEN A JUGAR

MONTSERRAT MORALES. EULÀLIA VENTALLÓ

El joc és una activitat fonamental per al creixement del nen. És la forma d'expressió i de comunicació més espontània, per descobrir i exercir la seva acció en l'entorn. El joc és una activitat imitativa i creativa alhora, la qual permet al nen d'anar coneixent el món dels objectes, les seves lleis i els seus símbols, les relacions humanes i el lloc on tot això pren vida i es du a terme.

Inicialment tots els nens tenen unes mateixes predisposicions i capacitats per jugar; cal però donar-los les oportunitats adequades perquè les puguin desenvolupar i oferir-los possibilitats generadores d'experiències, de manipulacions, desplaçaments, observacions, associacions, hipòtesis... que els facilitaran el descobriment gradual de l'univers en relació al seu propi creixement.



La societat, en general, no sembla tenir massa en compte aquestes premisses que són fonamentals per al desenvolupament harmònic de l'ésser humà i en conseqüència de la mateixa societat.

Malgrat els progressos socials, sovint es manifesta un cert grau d'indiferència envers el joc i la seva importància per al nen.

A causa d'aquestat mancança i de moltes altres referides a la identitat, dignitat i valor de la persona, llibertat, protecció, seguretat, educació i atencions necessàries, afecte, esbarjo, respecte..., va ser necessari crear una Declaració Universal dels Drets de l'Infant.

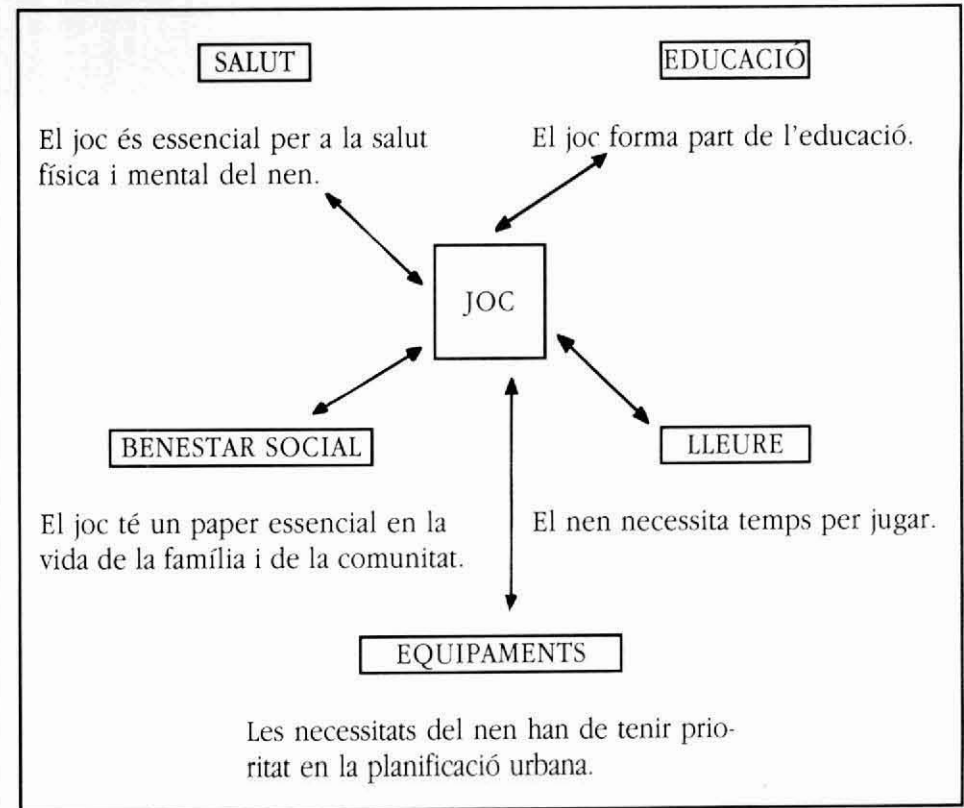
Aquesta Declaració, proclamada a les Nacions Unides, el 20 de novembre de 1959, contempla en el principi núm. 7 el dret del nen a jugar, i considera que la societat i les autoritats públiques s'han d'esforçar a promoure la satisfacció d'aquest dret.

Per tal de vetllar per l'acompliment d'aquests drets, i constatant un cert nombre de situacions preocupants que atempten la salut física i mental del nen i que tenen un impacte negatiu per a ell, diverses iniciatives han creat, en aquests últims desenis, noves declaracions que reforcen les de les Nacions Unides.

Posteriorment, la Carta elaborada per l'IPA –Associació Internacional pel Dret del Nen a Jugar–, del novembre de 1977, com a preparació de l'Any Internacional del Nen, i revisada a Viena el setembre de 1982, manifesta que:

- «Els nens són la base del món del futur. Els nens han jugat sempre a través de la història i en totes les cultures.
- »El joc, juntament amb les necessitats bàsiques de nutrició, salut, protecció i educació, és essencial per desenvolupar el potencial de tots els nens.
- »El joc és instintiu, voluntari i espontani. És natural i exploratori.
- »El joc és comunicació i expressió, combinació de pensament i acció, i brinda satisfacció i sentiment d'èxit.
- »El joc està relacionat amb tots els aspectes de la vida.
- »El joc contribueix al desenvolupament físic, mental, emocional i social del nen.
- »El joc és un mitjà d'aprendre a viure i no un simple passatemps.»

El joc és una activitat complexa i aglutinadora que està en relació amb els altres aspectes fonamentals del creixement del nen:



Caldria, doncs, motivar i sensibilitzar la societat en els seus diferents àmbits, per tal que sigui respectat el

#### DRET DEL NEN A JUGAR

i formentar des de les primeres edats, actituds de creativitat, curiositat, imaginació, respecte cívic, cooperació, disponibilitat, flexibilitat... a través del joc.

## Rossini i els gats



Gioacchino Rossini va néixer a Itàlia el 1792.

Ara fa, doncs, 200 anys. I el món de la música s'afanya a celebrar com cal aquest gran esdeveniment.

¿Qui ens impedeix de celebrar-ho també amb els menuts i les menudes? No res, res de res. Ans al contrari: Rossini ens ha cedit composicions ben adequades a les oïdes de les edats petites.

Preneu, per exemple, el seu «Duetto buffo di due gatti», una peça que té una durada de 3 minuts i 57 segons (ai, els musics i la seva provada capacitat per mesurar el temps fins a l'última gota!). Aquest duet és per a piano i dues veus de dona, una soprano i una mezzo-soprano.

Si el nom de la peça és ja del tot suggerent, el seu desenvolupament no ho és



pas menys: és una música que es pot utilitzar per a una audició musical (si els infants són molt menuts se n'haurà de seleccionar un fragment per començar), però també ens en podem servir per amanir les narracions de contes on hi apareguin gats (com «Els músics de Bremen», o «La rateta Giberta»), i també, per què no? ara que molts de vosaltres, moltes de vosaltres esteu a punt d'anar a colònies amb els vaillets i les mosses, us podeu endur un bon aparell reproductor i convertir aquesta peça en el «despertador musical», bo per a fer maitines i per desvetllar la mainada després de la migdiada.

**Discografia:** «Signé Rossini», Duetto buffo di due gatti.

Mady Mesplé, soprano

Jane Berbié, mezzo-soprano

Janine Reiss, piano

1991, EMI FRANCE, Made in Germany. A partir de l'enregistrament per al 1972.

## LA MÚSICA I EL NEN PETIT

MONTSERRAT FIGUERAS BELLOT

### Com fem música amb un nen petit?

Moltes de les activitats diàries a l'escola bressol tenen un contingut musical del qual sovint no som massa conscients. Pensem per exemple en el primer instrument al nostre abast i al del nen: la veu. A través de les entonacions i modulacions de la veu es va entrant en contacte amb el món dels sons. Així, quan un lactant emet uns sons, el fet de reprendre'ls i repetir-los-hi, no automàticament sinó donant-los una qualitat afectiva que comuniquem amb el to emprat i amb els gestos, contribueix a crear un interès en aquesta expressió. Alhora escoltar de nou el que ell ha produït, a vegades amb alguna petita variació, estimularà la seva creativitat, a més a més, li permetrà establir una comparació entre les dues veus i diferenciar paulatinament la seva. De mica en mica anirà fent diferents girs melòdics i l'alimentació per part nostra de la seva motivació promourà l'interès del nen per repetir finals de paraula, per afegir-se a la melodia que estem cantant, per taral·lejar mentre juga...

Totes aquestes experiències introdueixen el nen en el món melòdic, però també des de molt aviat podem incidir en l'aspecte rítmic. Quan nosaltres acompanyem rítmicament amb la veu o altres sons el seu moviment d'ajupir-se i aixecar-se agafat de la barana, quan acompanyem el so amb un moviment rítmic del nostre cos, quan marquem el ritme i posem so al moviment dels cotxets que el nen fa pujar i baixar per una rampa, quan el contacte a través del tacte acompanya el ritme de la producció sonora, estem treballant el mo-





viment del so que va del greu a l'agut i a la inversa, és a dir, el concepte altura (qualitat del so). Al mateix temps treballem la sincronització so-moviment que d'una manera auditiva, visual o tàctil podem percebre si és ràpid-lent, curt-llarg,...

És evident que tant en l'aspecte melòdic com en el rítmic les activitats possibles estan lligades a les capacitats del nen; per això és important el coneixement del procés evolutiu del nen en el camp musical, de manera que siguem capaços de potenciar activitats o aprofitar moments que, si no, deixaríem passar.

La repetició necessària que facilita la incorporació del contingut por ser molt variada, de manera que en haver estat vivenciada en diferents contextos i de diverses maneres augmenta la seva significació i possibilitat d'utilització pròpia.

En tots els petits moments musicals que ens brinden els nens en els espais d'expressió lliure, que nosaltres espontàniament expressem, que succeeixen en estones organitzades, podem sotmetre'ls a una anàlisi tècnica que ens aporta informació sobre el que estem treballant. En relació als exemples abans esmentats podem veure que estem exercitant el desenvolupament auditiu amb el que això comporta tant a nivell d'audició subjectiva o impressió personal respecte al so, d'audició interior o escolta interior de melodies d'audició tècnica o anàlisi dels sons.

Per acabar voldria subratllar dos aspectes fonamentals, des del meu punt de vista, en el treball musical amb el nen petit. D'una banda, penso que cal proporcionar un entorn ric musicalment parlant i això no vol dir utilitzar qualsevol música o fer-ne un ús indiscriminat, sinó estar atent a les possibilitats que se'ns brinden a cada moment en relació als nens que tenim al davant.

D'altra banda, crec imprescindible que l'aproximació a la música es faci en un context afectiu, és a dir, que sigui interioritzada i vivenciada de manera tal que més enllà del moment i experiència concreta, la música impregni el nen i aquest pugui recuperar-la en altres espais.

**M.F.B.**

#### **Bibliografia**

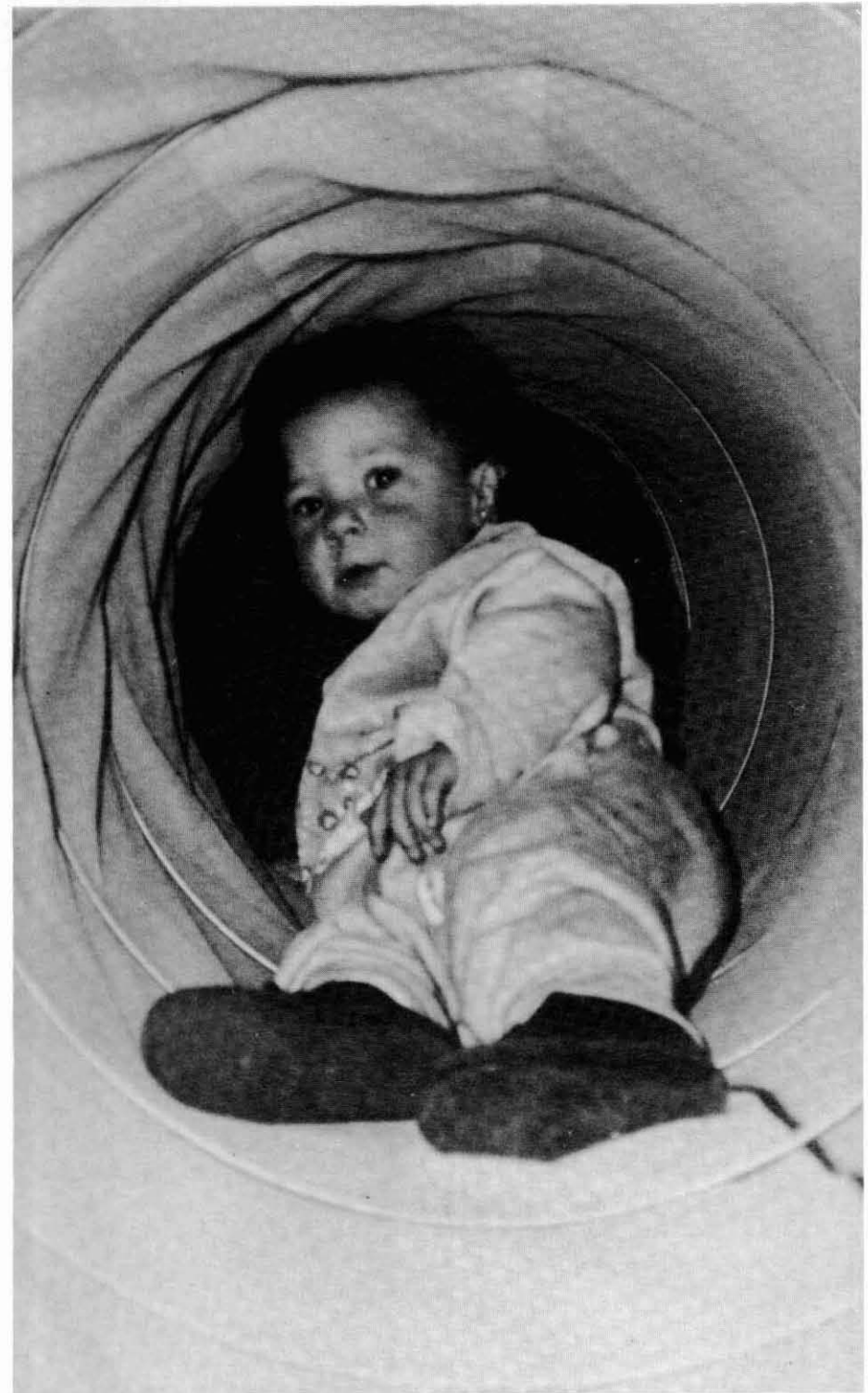
- AGOSTI-GHERBAN, Cristina; RAPP-HESS, Cristina, *El niño, el mundo sonoro y la música*. Alcoy. Editorial Marfil, 1988.
- MALAGARRIGA ROVIRA, M. Teresa; BUSQUÉ BARCELÓ, Montserrat, *La música al Parvulari i al Jardí d'Infància*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1982.
- ÒDENA, Pepa; FIGUERAS, Pilar, *L'educació musical a la Llar d'Infants*. Barcelona. Onda, 1979 (1a. ed).
- HEMSY DE GAINZA, Violeta, *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires. Ricordi Americana, 1964.
- WILLEMS, Edgar, *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires. EUDEBA, 1956 (1a. ed).

## CAP NEN NO ÉS COM L'ALTRE

**Treball pedagògic amb grups  
d'edats barrejades**

ANNETTE DREIER. ILONA VOIGT-BUCHHOLZ

Visitem un *Kindergarten* amb grups d'edats barrejades. És l'hora del dinar. Hi ha els 15 nens del grup d'edats de 0 fins a 6 anys, però no tots seuen a la taula de menjar amb les seves tres educadores: veiem dos nens més grans que juguen amb un lactant a un racó agradable on hi ha uns matalassos, un altre bebè dorm a una habitació del costat. A la taula seuen els 11 nens restants amb les seves educadores, una de les quals té un lactant a la falda i li dona el menjar. Els altres nens estan ocupats amb el seu menjar i ens crida l'atenció el fet que a cada taula hi seuen barrejats nens d'edats diferents. Així podem veure com els nens més grans ajuden els més petits, per exemple posant-los la beguda o lligant-los el pitet. Els petits es deixen ajudar de bon grat, però al mateix temps procuren «com els grans» fer moltes coses ells mateixos: omplen sols els seus plats, intenten fer servir el ganivet i la forquilla i omplir els seus vasos. Encara que tots els nens estan concentrats a prendre el menjar, s'interessen també pel que fan els altres. Amb nosaltres dos nens estan mirant com un nen d'aproximadament 5 anys un cop i un altre encèn una espelma a la taula, que bufa, molt divertit, un nen de 2 anys.



L'atmosfera en el grup és relaxada i tranquil·la, els nens es miren els uns als altres, parlen entre ells, riuen i semblen divertir-se amb la situació.

Els educadors d'institucions pre-escolars expliquen sempre de nou fins a quin punt els nens es beneficien de la presència d'altres nens i fan diversos processos d'aprenentatge i experiències amb els altres. En relació amb l'educació infantil pública aquest és un fenomen conegut i que no es posa en dubte, i així l'estímul entre els diferents nens als grups d'edats homogènies val com un element important del treball als *Kindergarten* i *Krippen*.

Al contrari, són relativament noves les investigacions i les reflexions sobre fins a quin punt nens de diferents grups d'edat poden aprendre i viure conjuntament. A la darreria dels anys 60, a la República Federal Alemanya van començar debats sobre noves formes d'atenció de grups, que entre d'altres temes afavorien la constitució de grups d'edats barrejades. En el context d'institucions pilot s'atenen nens de diferents edats, amb l'objectiu d'oferir-los un context de relacions socials variades. La família amb el seu ventall natural d'edats i experiències servia com a model per a l'estructura dels grups d'edats barrejades als *Kindertagesstätten*. A Rin del Nord-Westfàlia (NRW) l'any 1971 es varen crear els primers *Kindergarten* d'edats barrejades juntament amb un concepte pedagògic i arquitectònic.

### El concepte de la barreja d'edats a NRW

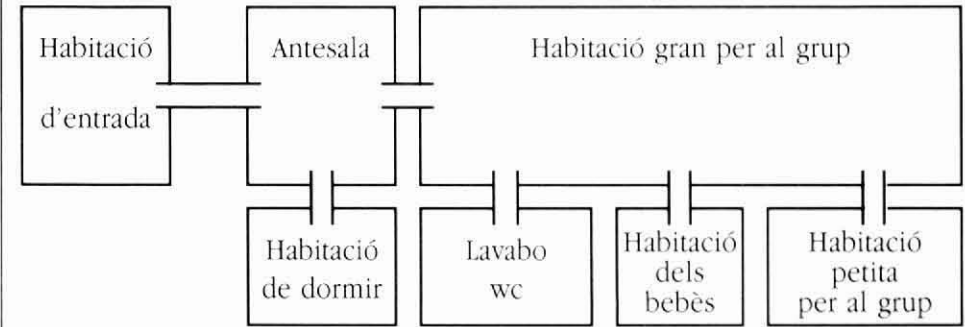
En aquest *land* hi ha aproximadament 300 institucions, que acullen nens de 0 a 6 anys i que són atesos en grups d'edats barrejades. Per tal de possibilitar als nens contactes socials al més diferenciats possible, a totes aquestes institucions se segueix la següent estructura de grups: 15 nens per grup, d'aquests 2-3 lactants, 4 nens d'1 a 3 anys, i 8 nens de 3 a 6 anys, i tot això pensant en una relació equilibrada entre nens i nenes. A cada grup de nens hi ha tres educadors/es.

El repartiment dels diversos trams d'edat té per objectiu afavorir l'elecció autònoma dels companys de joc i d'interacció per part dels nens i possibilitar tant els contactes amb nens de la mateixa edat com amb nens més grans i més petits. La diversitat de desenvolupaments aconseguida d'aquesta manera dintre del grup serveix com un factor estimulador per a la vida i l'aprenentatge conjunt dels nens. Per aquest motiu s'accepta l'acolliment de lactants en aquest context social, és a dir a través de la presència de lactants s'amplia l'horitzó d'experiència social dels nens. Una altra raó important és el fet que a través de la integració dels nens més petits es poden oferir més places per a aquest grup d'edat. Vista la manca de places de *Krippen*, això significa un avantatge.

La barreja de diferents grups d'edat no només afavoreix contactes diversos, sinó que també possibilita una atenció continuada dels nens per un període

més llarg de temps: en grups d'edats barrejades els nens es poden quedar fins a la seva entrada a l'escola amb els seus educadors, ja que la variació d'edats fa que pocs nens hagin de deixar el grup i s'han d'admetre pocs nens. Aquesta continuïtat facilita el sorgiment i desenvolupament de relacions de confiança entre nens i adults. No són necessaris canvis freqüents de grups i d'educadors com passa als grups d'edats homogènies, de la mateixa manera que el procés d'adaptació de nens nous als grups d'edats barrejades es pot presentar amb menys dificultats.

### El concepte de l'espai a NRW



A NRW les normatives dels *Kindertagesstätten* fixen les extensions següents per a institucions de grups d'edats barrejades: 70 m<sup>2</sup> per a grup més una habitació per a lactants, més un lavabo, més una habitació multiús per a cada dos grups.

L'oferta d'espai té per objectiu respondre a les diverses necessitats dels nens de diferents edats, és a dir els lactants i els nens més petits disposen de zones tranquil·les; els més grans poden fer les seves activitats en habitacions per a activitats manuals i d'acció. La distribució de l'espai depèn dels interessos i necessitats dels nens: l'oferta va des de racons agradables i confortables amb matalassos fins a àrees per a la representació de rols i per a fer construccions. Els materials per als entreteniments són de lliure accés per estimular l'elecció autònoma d'activitats. Les habitacions grans permeten l'estada conjunta de tots els nens durant el dia, per exemple a l'hora del menjar. A la necessitat i motivació al joc –sol o en grups petits– es respon amb l'oferta d'habitacions més petites. El principi més important de la distribució és la connexió de totes les habitacions entre elles de manera que els nens poden decidir per ells mateixos on volen estar i escollir entre diferents activitats. Aquesta estructura d'espais també influeix en el transcurs del dia. Aquest és molt flexible en institucions d'edats barrejades, és a dir, els nens decideixen per ells mateixos, la majoria de vegades, les seves activitats, excepte en alguns moments del dia en què es reuneixen tots els nens del grup i els educadors conjuntament.

A moltes institucions d'edats barrejades els nens tenen lliure accés a les cui-

nes i les àrees dels subministraments o aquestes zones estan integrades a les habitacions dels grups. Aquesta manera de fer està basada en la idea que les feines quotidianes, com cuinar i rentar plats, són parts importants de la vida conjunta de nens i adults. La integració d'experiències quotidianes és un objectiu important del treball, i és per això que les ofertes pedagògiques no estan separades de les activitats rutinàries i quotidianes. No es tracta de construir en les institucions una vida al marge de la realitat, sinó que la realitat i les ocupacions diàries són punts de partida per a l'aprenentatge i el desenvolupament dels nens.

### **La pràctica de l'experiència a NRW**

Ja fa alguns anys que educadors de NRW treballen amb nens d'edats barrejades en el mateix grup. Per poder comprendre les possibilitats i els problemes d'aquest tipus de grup, es va fer una enquesta escrita en la qual els educadors i els pares havien d'explicar les seves observacions i experiències. Els resultats d'aquesta enquesta assenyalaven alguns aspectes favorables de la barreja d'edats en comparació amb el treball amb grups d'edat homogènia.

### **Possibilitats de desenvolupament dels nens**

En els grups d'edats barrejades conviuen nens amb necessitats, interessos i capacitats molt diverses. Aquesta estructura de grup diferenciada provoca, segons les afirmacions dels educadors, motivacions variades envers l'aprenentatge de tots els nens. En relació amb els més petits, s'observava, per exemple, que intenten moltes vegades fer el que els «grans» ja poden fer. L'observació i la imitació de nens més grans i per això l'aprenentatge seguint el seu exemple són factors favorables al desenvolupament dels més petits. A través de la seva orientació en els nens més grans i a través de les interaccions amb ells, les fases de desenvolupament en els àmbits lingüístics i motors s'acceleren.

Però no només els nens més petits es beneficien de la convivència conjunta en grups d'edats barrejades: els més grans, tot entretenint-se amb els petits, ensenyant-los o explicant-los alguna cosa, practiquen i consoliden els seus coneixements i capacitats ja adquirits. El fenomen descrit per Maria Montessori com «aprendre a través d'ensenyar» es fa realitat per als més grans, amb la conseqüència que els grans, a través de la comunicació dels seus coneixements als més petits, poden desenvolupar seguretat i confiança en si mateixos.

La convivència de diferents grups d'edat també té importància en un altre aspecte, i és que els nens poden posar-se en contacte amb altres grups d'edat. El seu *ego* experimenta a través del contacte entre els més grans i els més petits una perspectiva: «quan jo era petit» i «quan seré gran» són imaginacions que poden viure de manera molt concreta en l'exemple dels altres nens. Per la seva autoimatge i el desenvolupament del seu *ego*, també té importància el fet que els nens en grups d'edats barrejades experimenten amb els altres al



mateix temps «ser més gran» o «ser més petit», com també «ser més fort» o «més dèbil». Aquests possibles canvis de papers són experiències socials i cognitives importants per a tots, i especialment també per a nens amb problemes de desenvolupament o comportament. Aquests nens troben en els grups d'edats barrejades un àmbit adequat per poder viure retardaments eventuals sense la comparació, moltes vegades ferragosa, respecte a nens de la mateixa edat. Els educadors parlen en aquest context també d'«un potencial terapèutic» de la barreja d'edats, que permet entre d'altres coses l'acolliment de nens disminuïts.

A través dels diferents graus de desenvolupament en els grups d'edats barrejades, els nens tenen moltes vegades la possibilitat de posar-se en el lloc dels altres. Aquesta capacitat de «transmissió de la perspectiva» (vegeu J. Piaget i G.H. Mead) pot ser exercitada i ampliada a través de la convivència de nens de diferents edats. Segons les afirmacions dels educadors, les experiències amb canvis de rols afavoreixen el desenvolupament de comportaments socials: consolació, respecte, ajut i suport es poden observar freqüentment i fan referència al potencial social elevat de la barreja d'edats. El clima d'atenció i respecte mutu també té conseqüències sobre els conflictes dintre del grup: En grups d'edats barrejades les situacions de competència i rivalitat apareixen amb molta menys freqüència que en els grups d'edats homogènies.

A causa de les diverses possibilitats de contactes entre els nens, per exemple en forma d'activitats en grups petits o entre dos nens del grup a les diferents habitacions, els nens es comporten d'una manera molt autònoma i menys concentrats en els educadors. Els jocs lliures i les interaccions iniciades pels nens i entre ells configuren el transcurs del dia a les institucions. Això té com a conseqüència el fet que els educadors es puguin dedicar més a nens concrets. L'activitat dels educadors consisteix moltes vegades en l'observació i el suport de nens concrets i al mateix temps en la preparació i el seguiment d'ofertes.

Així també els educadors es beneficien de l'interès que tenen els nens entre ells: l'estímul mutu dels nens –descrit en molts projectes d'investigació– es troba aquí acomplert a la pràctica.

### **Experiències dels educadors i dels pares**

Mitjançant la convivència de nens de la manera que hem descrit, els educadors experimenten molt clarament que CAP NEN NO ÉS COM L'ALTRE. Les necessitats i els interessos molt diferents dels nens exigeixen una atenció diferenciada per a cada nen. La flexibilitat que això requereix és descrita pels educadors preguntats com un aspecte positiu de la barreja d'edats, és a dir, troben que la diversitat de les demandes dels nens és una tasca interessant i estimulant.

Un avantatge de la barreja d'edats, segons molts educadors, és que el trans-

cur del dia està dominat molt menys per situacions de cura dels nens que en els grups d'edats homogènies. No s'ha de canviar els bolquers, o donar el menjar o vestir tots els nens al mateix temps, sinó que els més grans poden fer aquestes activitats per ells mateixos. D'aquesta manera s'evita la «massificació» i la rutina de cada dia –per contra es possibilita als educadors una ocupació intensa amb els nens–. Aquesta no és l'única causa que fa que els educadors trobin la seva feina més interessant en grups d'edats barrejades: segons les seves pròpies manifestacions, la possibilitat de poder seguir fases de desenvolupament per períodes de temps més llargs augmentava també la seva satisfacció personal.

El «traspasar» els nens als grups d'edats homogènies quan arriben a una certa edat, cosa que en moltes ocasions pot ser trista, no es dona, ja que el grup pot quedar-se junt fins a l'entrada a l'escola. Això afavoreix el naixement de relacions de molta confiança tant en els nens com en els pares.

La continuïtat de l'atenció també era per a molts pares un aspecte positiu de la barreja d'edats. Per a molts, l'educador es convertia a través de la durada de l'atenció en un competent company en l'educació del seu fill –els debats sobre qüestions eventuals de l'educació eren importants no només per als pares amb un sol fill–. En el marc dels grups d'edats barrejades també els pares podien copsar les diferents fases del desenvolupament i al mateix temps podien deixar germans en un mateix grup.

Resumint, podem dir que les experiències amb grups d'edats barrejades a NRW posen en relleu una sèrie d'aspectes positius d'aquesta forma de grup. Els seus resultats cal veure'ls en relació amb el concepte pedagògic i espacial existent, ja que només sota certes condicions es pot desenvolupar el potencial social d'aquesta estructura d'edat.

Això significa que totes les institucions que volen treballar amb grups d'edats barrejades han de valorar les experiències recollides a NRW i han de tenir en compte els aspectes següents per a la seva pròpia concepció.

- Té molta importància la composició dels diferents trams d'edat i la distribució dels nens i nenes.
- En l'acollida de nens nous s'ha de tenir en compte l'estructura del grup, això vol dir també converses i cooperació amb les autoritats.
- La proporció del personal ha de complir les característiques del treball obert: Treball individual i amb grups petits, observació i acompanyament de diferents activitats.
- Temps per a la preparació i reflexió posterior. Per exemple, tant la cooperació entre educadors en ofertes per a diversos grups com la planificació i avaluació del treball han de ser acomplerts dins del temps de treball.
- L'estructura espacial, el mobiliari i l'oferta de material han de tenir en compte tant tots els trams d'edat com la necessitat de mobilitat i tranquil·litat dels diferents nens o grups.



- L'horari s'ha de configurar de manera flexible segons les necessitats dels nens i ha de possibilitar les experiències individual i en grups.
- Per al treball pedagògic, l'àmbit d'experiència dels nens és fonamental per a la seva vida i el seu aprenentatge. Les ofertes específiques i projectes haurien d'estar relacionats amb el món dels nens, prendre'l com a punt de partida i desenvolupar-lo (treball orientat en situacions).
- El principi «prendre com a punt de partida la situació de vida dels nens» implica que els pares estan integrats com a companys competents en el treball pedagògic (reunions introductòries amb els pares, visites dels pares al llarg del dia, participació en activitats, festes, etc.).
- Els àmbits d'experiència i de vivències no estan limitats a les institucions, sinó que han de prendre l'entorn com a camp d'aprenentatge, per exemple anar a comprar, visites a casa, obertura al barri.

### Grups d'edats barrejades a Berlín

En l'exemple dels *Kindertagesstätten* de Berlín s'exposaran tot seguit els intents de canvi dels grups d'edats homogènies cap als grups d'edats barrejades i les dificultats que es produeixen. Els *Kindertagesstätten* de Berlín (*Kitas*), estan dividits normalment en tres departaments: *Krippe* (0-3 anys), *Kindergarten* (2-6 anys) i *Hort* (6-9/10 anys). La composició dels grups en els diferents departaments depenia d'aquesta divisió d'edats segons cohorts. La divisió en grups d'edats homogènies significava moltes vegades un canvi d'educador en la transició al següent grup.

Aquesta forma de treball se sentia, a vegades, com insatisfactòria, sobretot quan, per exemple, 8 lactants nous havien de ser atesos per una educadora o quan en la transició de la *Krippe* al *Kindergarten* 15 nens nous de 3 anys havien de ser atesos, nens que necessitaven encara molt afecte i suport. El canvi anyal d'un grup cap al següent amb educadores que canviaven, impedia un treball continuat i el naixement de relacions de confiança entre nens i adults.

El treball en els grups d'edats homogènies produeix, moltes vegades, que els educadors que han treballat durant anys amb un sol grup d'edat estan tant fixats en aquest, que ells mateixos tenen por de no estar capacitats per a un canvi o un treball amb diferents grups d'edat.

La reflexió sobre les condicions organitzatives i estructurals del treball pedagògic i la seva possibilitat de canvi portava, a més de formes com «l'obertura de grups» o «trasllat de l'educador amb el seu grup», també cap a reflexions sobre «grups d'edats barrejades».

A principis dels anys 70 van començar a Berlín Oest els primers intents amb la barreja d'edats a *Kitas* de l'església protestant. A diferència del desenvolupament a NRW, on el motor del canvi van ser els pedagogs i les autoritats més

## Espai per a una creativitat sense límit

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

**MANLEY®**

altes del *land*, a Berlín va ser només la iniciativa dels educadors en algunes institucions.

L'any 1972, a dues *Kitas* de l'església evangèlica es va prendre la decisió de treballar un any amb grups d'edats barrejades «com a prova», recollir experiències i incloure-les en la planificació futura i la reestructuració. L'atenció en grups d'edats homogènies, sobretot per a nens de *Krippe* (0-3), es deia que dificultava el desenvolupament. Els educadors esperaven d'una barreja dels nens de *Krippe* i de *Kindergarten* un transcurs del dia més enriquidor per als nens i una disminució de les tasques de cura, que es fan especialment necessàries en un grup on només hi ha nens de *Krippe*.

En els anys següents es va estendre la barreja d'edats: aproximadament una tercera part de totes les *Kitas* de l'església evangèlica treballen amb grups d'edats barrejades. La forma més estesa és l'anomenada «petita barreja d'edat» dintre d'una *Krippe* (nens de 0 a 3 anys en un grup) i dins de *Kindergarten* (nens de 3 a 6 anys junts). Algunes institucions, però poques, treballen amb nens d'1 a 6 anys o de 2 a 9 anys en un grup.

També cal esmentar que les *Kitas* de l'església evangèlica estan supervisades per assessors pedagògics, que veuen en el concepte de la barreja d'edats un estímul per al desenvolupament i que estan participant activament en la seva posada en pràctica. Això no passa de la mateixa manera als *Kindertagesstätten* de l'administració pública. Malgrat que aproximadament un 20% dels grups funcionen ja amb la barreja d'edats, no tenen el reconeixement i el suport per part oficial. Encara que a Berlín Oest dues terceres parts de les *Kitas* depenen de l'administració pública, no existeixen per la seva part reflexions conceptuals o mesures per a un treball pedagògic amb grups d'edats barrejades.

Per aquest motiu són els mateixos educadors o els equips de les *Kitas* els que han de reflexionar sobre canvis en el treball de grups d'edats separats. Per a la posada en pràctica d'aquests canvis, per exemple, no es disposa de les condicions necessàries per a una barreja d'edats, sinó que s'ha de partir –com es pot– de la proporció de personal habitual i dels espais existents (normalment una habitació per a cada grup), és a dir, no hi ha condicions diferents que les pròpies dels grups d'edats homogènies. La grandària del grup es regeix per les proporcions dels grups homogenis, és a dir que 9 nens de 0 a 3 anys o 15 nens d'1 a 6 anys conviuen en una habitació amb una proporció d'1,5 educadors, i això en una jornada de quasi 12 hores.

Les condicions fonamentals més amunt esmentades per a un treball amb grups d'edats barrejades no s'ha donat fins avui a Berlín. Malgrat tot, a les *Kitas* que es van decidir per al treball amb grups d'edats barrejades, es van fer experiències sota aquestes condicions insuficients que són comparables amb les dutes a terme a NRW. Especialment s'esmenten els avantatges per al desenvolupament infantil, la millora del clima social en els grups a través d'un

ambient «natural» dels diferents trams del desenvolupament (menys competència, menys comparacions entre ells) i també la necessitat d'ofertes abastables pels grups i la necessitat d'una bona col·laboració en equip en referència a reflexions conceptuals comunes, la planificació pedagògica i el fer diari.

## Perspectiva

Dos aspectes principals de la barreja d'edats són la diferenciació i la individualització. La consideració de la diferenciació individual dels nens exigeix als educadors una manera de treballar diferenciada respecte a la planificació pedagògica, a un horari flexible, a la configuració dels espais i a l'estructura d'ofertes. Aquestes són exigències elevades per als educadors. Però les comprenen en relació a la composició dels diferents trams d'edat, ja que es tracta de nens amb diferents necessitats i capacitats. En els grups d'edats homogènies aquests aspectes, moltes vegades, no es valoren suficientment, ja que els nens de la mateixa edat sovint es veuen com *iguals* respecte als seus interessos i capacitats. Això fa que les ofertes per part dels educadors estan més dirigits als grups que al nen individualment.

Per acabar, queda potser la pregunta de si les reflexions principals respecte a la barreja d'edats no poden tenir importància també en el treball dels grups d'edats homogènies. Encara que es tracta de nens de la mateixa edat, tenen orígens, situacions de vida, experiències i possibilitats molt variades. Per això també seria important per als grups d'edats homogènies ocupar-se individualment dels nens i treballar de la manera més diferenciada possible, ja que això afavoreix el desenvolupament i l'evolució de cada nen i perquè cada nen hauria de tenir el dret de ser com és i ser acceptat tal com és.

A.D.

Hochschule der Künste Berlin, INEANS

I.V.-B.

Haus am Rupenborn, Berlin

## Bibliografia i referències

PETERSEN, Gisela, *Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen*, vol. 1, «Grundfragen der pädagogischen Arbeit in altersgemischten Gruppen». Köln, 1989.

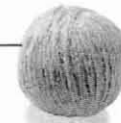
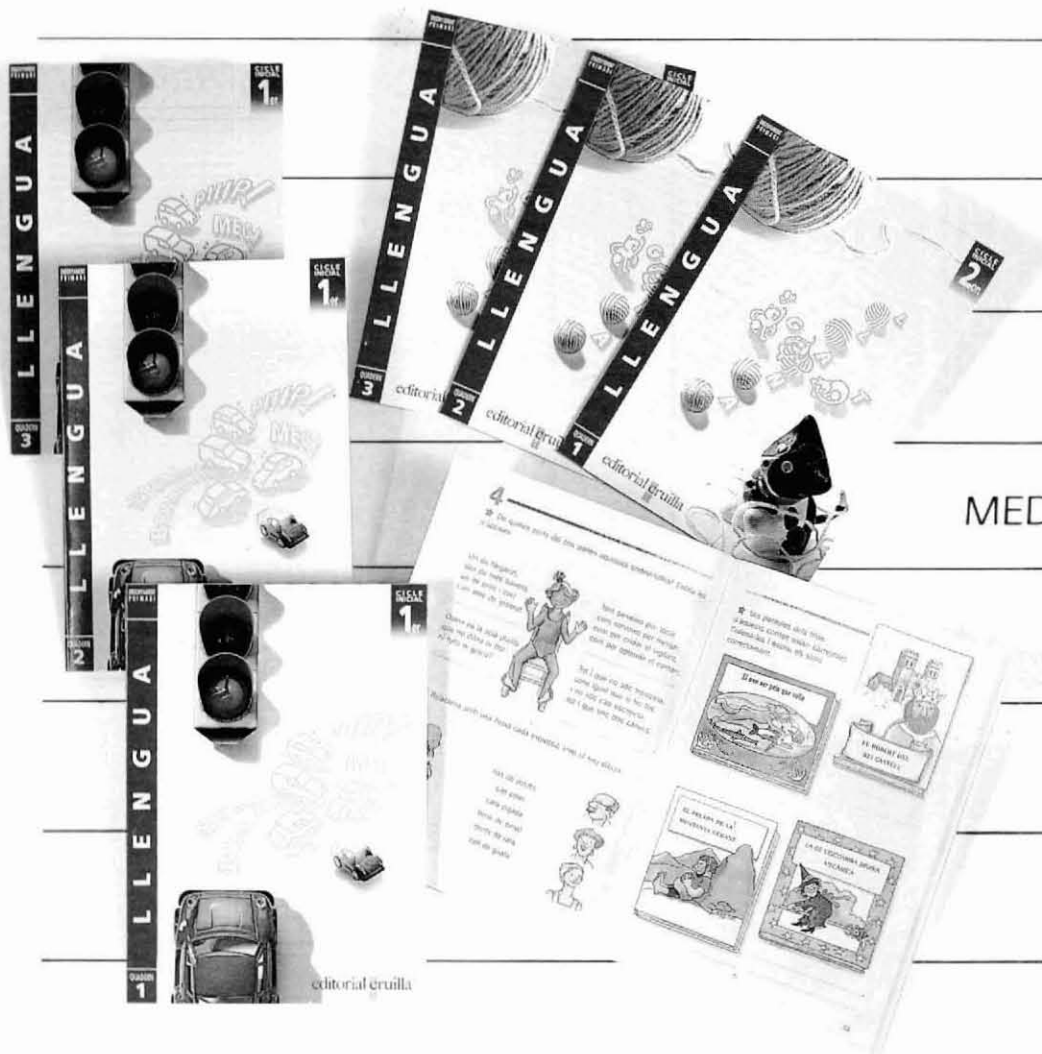
Curriculum *Soziales Lernen, Didaktische Einheit Neue Kinder im Kindergarten*. München, 1980.

*Haus am Rupenborn: Altersmischung in Berlin*. Berlin, 1979.

Traducció: Laura Held i Georgina Argimon Maza.

NOVETATS EDUCACIÓ PRIMÀRIA-CICLE INICIAL 1992

# La reforma a les seves mans



LLENGUA 1er. i 2on.



LECTURES 1er. i 2on.



MATEMÀTIQUES 1er. i 2on.

MEDI NATURAL i SOCIAL 1er. i 2on.



PLÀSTICA 1er. i 2on.



MÚSICA 1er. i 2on.



RELIGIÓ 1er. i 2on.



## editorial cruïlla

al servei de l'educació

COMERCIALITZA **Cesma** Sa C/ Progrés, 294 Tel. (93) 383 10 11 Fax (93) 383 17 11 08912 BADALONA

Disseny: Grup MPB



escola 3-6

Conversa amb JOHN ELLIOT

## L'EDUCADOR REFLEXIU-PRÀCTIC

Cap a un nou model professional

El concepte *investigació-acció* porta als llavis automàticament el nom de John Elliot. I és que ell va ser, a la dècada dels setanta, el seu gran impulsor. Vint anys més tard aquest professor britànic, que posa la praxis escolar a l'altura de les teories pedagògiques, ens parla d'un nou concepte a l'educació, el del professor *reflexiu-pràctic*. Aquest és per a John Elliot l'únic model professional amb capacitat d'adaptació davant els importants i nombrosos canvis que caracteritzen el món actual. De tot això vam poder parlar en el marc de la 26 Escola d'Estiu de Rosa Sensat.

Amb el record d'uns regles caient contra el seu cap i els dels seus companys, John Elliot esmicola sense compassió el prestigiós sistema educatiu britànic, que compara amb un camp de concentració. Per a ell, la rígida disciplina de les aules i la memorització de dades i lliçons, amb uns continguts completament aliens als interessos dels alumnes, no porta sinó a l'ofegament i fracàs del sistema educatiu. Per a John Elliot, és imprescindible fer un replantejament del currículum escolar, idear noves estratègies didàctiques, conèixer molt millor l'infant-alumne... I tot això des de la pràxis escolar, des de l'observació pràctica i la reflexió teòrica d'un educador reflexiu-pràctic. Aquest és l'extracte d'una relaxada conversa on l'obsessió britànica pels minuts i segons no es va veure enlloc.

**Infància.** *¿Quina és l'escola que han de tenir els nens de 0 a 6 anys?*

**John Elliot.** Una escola on hi hagi una col·laboració plena entre mestres i pares, per tal que el canvi de casa a l'escola no sigui mai traumàtic, per tal que mestres i pares es vegin com a aliats, com a socis amb un projecte comú. Una escola on els pares informin els educadors del comportament que el seu fill té a casa, per tal que l'educador conegui millor la personalitat de l'infant. On l'accés dels pares a l'escola dels seus fills sigui quelcom natural, on es satisfacin no només les necessitats intel·lectuals dels nens, sinó també les emocionals i socials. On els aprenentatges no siguin per definició avorrits. Jo sempre he pensat que, als nens, se'ls hauria d'ensenyar a llegir amb bona literatura per a nens, i no amb les frases sense cap atractiu literari que s'utilitzen a totes les escoles.

**I.** *¿Quin és l'error més important que es comet, en general, dins el marc escolar?*

**J.E.** Principalment, la falta de coneixement del nen com a individu. Els mestres, molt sovint, només contempen els nens com a escolars i han d'entendre que aquests dos conceptes, nen i escolar, són inseparables. Per aconseguir captivar els seus alumnes i portar-los cap als aprenentatges, cal tenir molt en compte aquesta dualitat i saber satisfer les necessitats de totes dues vessants. Com a nen hi ha uns interessos i unes necessitats a nivell emotiu, social, de relació amb els companys..., que l'escola ha de saber satisfer, perquè moltes vegades aquestes necessitats són per als nens molt més importants que qual-  
sevol necessitat de tipus intel·lectual. La motivació i l'interès pels coneixements només poden créixer respectant i afavorint el desenvolupament harmònic del nen com a individu. Si a l'escola no s'ensenyava gran cosa és, moltes vegades, perquè no coneixem suficientment els nostres alumnes, els seus interessos, els seus mecanismes d'aprenentatge... D'altra banda, el sistema esco-

lar sembla obstinat en una sola idea: no es pot aprendre res que sigui atractiu. Això, junt amb un currículum escolar pensat únicament per a una elite, serien els principals errors dels sistemes educatius.

**I.** *¿Què en pensa, de la formació del professorat, té qualitat suficient?*

**J.E.** En general, la formació dels futurs professors parteix d'un error molt greu: primer se'ls ensenyen les principals teories sobre educació i després se'ls envia a fer pràctiques. Això que teoria i pràctica són inseparables, que les teories només són vàlides sempre que siguin aplicables a una situació real... Les teories, a les escoles del professorat, haurien de construir-se molt més des de la pràctica educativa, i vull insistir, una vegada més, que totes les meves teories educatives parteixen de la meua experiència directa a l'aula; altrament no tindrien cap validesa. Falta molta investigació a les escoles de Magisteri, investigació sobre els problemes concrets i reals de l'aula i, per extensió, falta també molta investigació per part del professorat actiu... Precisament jo reivindico el model de professor reflexiu-pràctic, perquè és el que connecta teoria i pràctica partint de la realitat escolar concreta, reflexionant, i per tant investigant, sobre la pròpia praxis educativa.

**I.** *¿I quina opinió li mereix el fet que el professorat de l'ensenyament bàsic només necessiti una diplomatura per exercir i no una llicenciatura, com els professors de nens més grans?*

**J.E.** ¿Què és més fàcil, ensenyar ciències a un nen de 6 anys o ensenyar ciències a un noi de 17?... La formació d'un professorat o un altre hauria de tenir la mateixa importància; és un gran error que els mestres de nens més petits tinguin una formació de menys qualitat, quan les primeres edats són precisament bàsiques per a l'establiment d'una bona relació entre el nen i el marc escolar, entre el nen i els aprenentatges.

**I.** *¿Què opina sobre la Reforma Educativa que es durà a terme al nostre país?*

**J.E.** Quan els polítics parlen de reformes educatives, jo sempre em pregunto què és el que en realitat volen canviar. En principi desconfio d'aquestes reformes, perquè els canvis que introdueixen són més aparents que reals. Els canvis reals en educació només s'aconsegueixen si els mestres s'hi involucren i, per això, cal que els governs destinin recursos humans i materials a les escoles, que afavoreixin el reciclatge professional per a la millora real de la formació del professorat, que apostin de veritat, i amb els recursos necessaris, per una millora de qualitat a l'ensenyament.



*El mar per arrossegar-s'hi.*

escola 3-6

## ELS NOSTRES MARS

### Treballar per projectes a parvulari

MAITE PUJOL i MONGAY. NÚRIA ROCA i CUNILL

Fa nou cursos que treballem per projectes al parvulari del C.P. «Les Pinediques» de Taradell, comarca d'Osona. El parvulari està situat en un edifici a part de l'EGB. Les classes estan dividides en edats homogènies, però durant el treball per projectes es fa intersecció entre les classes de quatre i cinc anys. Participen al treball un total de seixanta nens amb dues mestres.

Utilitzem quatre espais, dos dels quals són les aules de quatre i cinc anys i els altres dos són aules on fem activitats diverses. Utilitzem material de tot tipus generalment poc freqüent a l'escola: pots de pinso, caixes de cartró, tubs, mànegues, cordes, roba, matalassos i coixins d'espuma, sacs... Hi dediquem una hora diària durant tot el curs escolar. És la primera activitat que es fa al matí després d'arribar i esmorzar.

El treball per projectes és l'activitat que nosaltres considerem ideal perquè l'aprenentatge del nen sigui significatiu, és el fil conductor de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge al parvulari. És una part fonamental de la nostra programació, juntament amb els altres aspectes propis del currículum d'aquestes edats.

Amb el treball per projectes pretenem que els nens passin d'una situació no-estructurada a una estructuració posterior i progressiva. Oferim per tant a l'infant un espai no estructurat, és a dir, modificable i dinàmic en tots els aspectes: tant en l'ús del mateix espai, com del material, com en la relació amb els companys i mestres. Relació que s'anirà estructurant a mesura que es vagi ampliant i transformant el coneixement de la realitat, a partir dels descobriments que s'hi fan. En el moment de l'estructuració, l'infant fa un procés de construcció de la informació i de les dades de la realitat que ha anat descobrint, a

partir de la seva activitat. La descoberta de les regles organitzatives de la realitat és un element essencial i inherent al procés que configura el projecte.

El projecte, que comprèn tot un curs escolar, és per tant el pas d'un ambient desestructurat a un ambient estructurat. No és ni més ni menys que la construcció de quatre instal·lacions amb un fil conductor comú, pensades i dutes a terme per quatre grups de nens de les aules de quatre i cinc anys. Aquesta construcció parteix de les activitats que els primers mesos de classe fan els nens –*primera fase del treball*– i que estan basades en la familiarització i la lliure experimentació amb els objectes i l'espai, que a l'inici del curs posem a la seva disposició. Més endavant i durant *la segona i tercera fase* –de gener a maig– es va construint el projecte, partint de les descobertes anteriors, fent hipòtesis amb les consegüents verificacions, que provoquen noves descobertes fins a arribar a la finalització del treball.

Acabem amb la construcció d'un llenguatge codificat –*quarta fase*–, a través del qual podem expressar als altres grups de nens que no han participat en la nostra instal·lació el funcionament i procés d'elaboració d'aquesta.<sup>1</sup>

Aquest és un treball rigorós i suposa un procés d'intensa activitat per part de l'infant perquè és ell qui ha d'establir relacions del que ja sap amb el que aprèn de nou. Per tant, no comporta que els nens i nenes hagin de corroborar uns passos ja predeterminats per l'adult, sinó que han d'anar trobant els procediments per arribar a un resultat. És un treball que està en un continu procés de canvi. Treballar per projectes significa potenciar i organitzar el coneixement del nen, permetre-li estructurar, enriquir i ampliar els sistemes que ell ja utilitza de manera espontània i primària, a l'hora d'acostar-se a la realitat. Això suposa, a més a més, donar als infants diferents possibilitats d'aprendre i d'aquesta manera respectar les diferents formes de conèixer.<sup>2</sup>

A tall d'exemple exposem breument el procés i resultats del projecte dut a terme el curs 1989-90: «Els nostres mars», així com els conceptes i procediments més rellevants en la seva construcció. Durant la primera fase observem que els nens estan molt interessats en el pla horitzontal, a tirar-se sobre munts d'objectes, a cobrir-se de coses. A l'hora de decidir conjuntament –mestres i nens– quin projecte farem, les mestres tenim la tasca d'analitzar quins són els interessos predominants dels nens. A través d'una assemblea reflexionem nens i mestres sobre les activitats fetes durant les dues primeres fases i quins interessos hi ha al darrera d'elles. Som conscients que ens hem passat la primera fase fent lliurement activitats que es refereixen sempre, o molt freqüentment, a espais immensos i en els quals el cos pren contacte i agafa formes diverses, depenent dels objectes amb els quals topa durant el seu moviment. No dubtem, per tant, a fer uns mars i conjuntament decidim que prendran el nom de «Els nostres mars». D'aquesta manera entrem de ple a la tercera fase del projecte d'aquest curs.

Ens disposem, doncs, a fer quatre mars, per poder mantenir el costum habitual –per raons pràctiques i organitzatives– de fer quatre grups de nens, procurant que aquests mars continguin les activitats predominants de la primera fase: submergir-se, arrossegar-se, saltar i flotar.

## El mar per a submergir-s'hi

Amb aquest mar volem aconseguir poder bussar, o sigui nedar per sota l'aigua i trobar-hi totes aquelles coses: peixos, minerals i fins i tot tresors, que hi ha al fons marí.

Després de diverses proves i d'una rigorosa selecció de materials, arribem a la conclusió que un marc de fusta serà el que delimitarà el nostre mar.

Una vegada hem decidit entre tots quin espai podem ocupar nosaltres, de la classe on hem decidit fer els mars, estem en condicions de saber les mides que pot tenir el nostre mar: 2 m × 2.70 m. El marc de fusta anirà cobert d'un plàstic transparent i de color blau. Si clavem el plàstic al marc i nosaltres ens posem a sota, ens dóna la impressió d'estar submergits, però hi ha alguns problemes que volem resoldre. El plàstic llis no dóna la sensació d'onades que més o menys el mar sempre té i que volem que el nostre tingui. Per tant grapem el plàstic al marc de manera que quedi arrugat.

Per poder-hi bussar tranquil·lament hem de mantenir-lo a certa alçada del terra, sinó continuament freguem amb l'esquena el plàstic i d'altra banda dóna la impressió d'un mar poc fondo. Per tant, pengem el marc al sostre, lligat amb quatre cordes, una a cada extrem del marc, i el deixem situat a una distància aproximada de mig metre del terra. D'aquesta manera podem nedar tranquil·lament per sota. Aquesta solució ens condueix a una altra. Com que el nostre mar és de dimensions considerables i el plàstic té poc cos, s'enfonsa avall i les onades no fan gens de goig; per tant pinsem el plàstic amb fil de pescar per determinats punts, més o menys equidistants i clavem els fils al sostre. El sòl de fons marí el solucionem posant cartró marró ondulat a tota la superfície del mar, i ens dóna la idea de sorra, tant pel color com per la textura, ja que recordem que a causa del vaivé de les ones la sorra del fons del mar generalment pren formes ondulades.

Amb això ja tenim molt camí fet, però no pas tot. Volem un fons marí ben ric en tots els sentits. Per tant, ens posem a pintar peixos de tota mena i de tots colors, que anem penjant amb fil de pescar a la part inferior del plàstic, o sigui a sota el mar.

Ha arribat l'hora del tresor. Fem una gran cova folrant un pot de pinso amb el mateix cartró ondulat amb el qual hem cobert el terra del nostre mar. A dins la cova no dubtem a amargar-hi un cofre amb collarets i tota mena de quincalla. Intriguem els nostres companys, que no han participat en la construcció d'aquest mar, dient-los que quan s'hi submergeixin, no en podran sortir fins

# EDUCACIÓ INFANTIL

## (MÚSICA PREESCOLAR)

*Maria Cateura*

En la present obra, per a cadascun dels cursos del Nivell pre-escolar presentem una sèrie de fitxes amb les quals desitgem contribuir al desenvolupament de la sensibilitat perceptiva dels infants, servint-nos progressivament i per mitjà de jocs, contes amb fons tímbric, exercicis rítmics, cançons, etcètera, dels diferents elements musicals. Cadascuna d'aquestes fitxes pretén, tan sols, ésser el suggeriment d'un dels molts exercicis que el Professor pot idear amb elements similars per aconseguir un mateix fi didàctic.



## ALTRES TÍTOLS

### EDUCACIÓ PRIMÀRIA

MÚSICA - NIVELL 1-2-3-4-5-6

LLIBRE DEL PROFESSOR - PRIMER CICLE

LLIBRE DEL PROFESSOR - SEGON CICLE

LLIBRE DEL PROFESSOR - TERCER CICLE

### EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

MÚSICA - NIVELL 7 i 8

LLIBRE DEL PROFESSOR

**Editorial IBIS, S.A.** Independència, 92.

Tel. 336 57 13 - Fax. 263 18 97 - 08902 L'HOSPITALET (Barcelona)

que n'hagin descobert la cova i el que s'hi amaga a dins. Només ens falta un detall per acabar de donar més misteri a aquest mar i és cobrir l'alçada del terra fins al marc al llarg de tot el perímetre, perquè no se'n vegi el fons fins que un sigui dins. Fem un serrell amb el mateix plàstic que hem utilitzat per fer la superfície de l'aigua.

Un cop acabat ens adonem que ha quedat molt bonic i misteriós. Des de dins es veu tot blau i els llums de la sala on està col·locat reflecteixen talment com fa el sol a l'aigua del mar.

Alguns dels conceptes i procediments treballats durant la construcció d'aquest mar són:

- El fons marí.
- Les transparències i els reflexos.
- Possibilitats de moviments del cos en posició horitzontal.
- Els moviments de la sorra en relació a la força exercida pel moviment de l'aigua.
- El perímetre.
- Mesura de longituds.
- Comparació de textures.

### El mar per a arrossegar-s'hi

Tal i com diu el seu nom, aquest mar té la finalitat de poder-s'hi arrossegar, o dit d'una altra manera, anar endavant i endarrera, de la platja a l'horitzó i de l'horitzó a la platja, seguint el moviment natural del mar, provocat per la fluctuació de les onades.

Iniciem la nostra construcció disposant d'uns tubs llargs de cartró de color blau que, col·locant-los plans i junts a terra i fent-los moure, roden endavant i endarrera. Per tant, si ens hi estirem a sobre, el nostre cos fa aquest moviment, el mateix que ens fa fer el mar quan ens estirem a l'aigua, disposats a nedar. Els lliguem entre ells perquè no se separin, amb unes cintes de plàstic fi, perquè si ho fem amb cordills, el frec del lligam entorpeix el moviment. Perquè llisquin més bé encara –no oblidem que el nostre cos pesa i per tant afeixuga els tubs–, folrem tota la superfície del terra on han d'anar els tubs amb una cinta adhesiva molt fina.

Topem amb un gran inconvenient. Perquè el nostre cos vagi endavant i endarrera amb facilitat, un cop estem estirats a sobre els tubs, cal que algú ens estiri de les mans per anar endavant i que per tornar enrera ens agafi dels peus. Ens desagrada el fet que hi hagi d'haver algú pendent sempre del nen o nena que vol estar al nostre mar. Després de donar-hi voltes i més voltes i de fer proves i més proves, arribem a una solució que ens convenç del tot. Tindrem a disposició nostra una corda per les mans i una goma gruixuda i elàstica pels peus. D'aquesta manera podem fer el moviment de fora cap endins, o sigui de



l'horitzó cap a la platja i viceversa, sense cap problema. La corda la collem a un ganxo clavat al terra a un extrem de la filera de tubs. La goma igualment collada a l'altre extrem, amb la variant que com que la goma ens l'hem de lligar als peus, i és més entretingut, fem un braçalet de roba que es pot lligar i deslligar fàcilment amb unes tires de velcro.

Tot aquest procediment no ens ha resultat fàcil de trobar, al contrari han passat dies i dies abans no hem arribat a trobar els elements idonis per a un bon funcionament, però al final ens n'hem sortit prou bé.

En conclusió, el que s'ha de fer per divertir-se amb el nostre mar és primer de tot collar-se el braçalet als peus. Acte seguit tirar-se al mar, o sigui estirar-se de bocaterrosa sobre la superfície de tubs, i finalment agafar-se a la corda pel nus que està al nostre abast. Un cop fets els preparatius ja podem tibar de la corda. Com que la goma dels peus és elàstica, tubs i cos van endavant i en deixar la corda, fem el moviment endarrera i així successivament tantes vegades com ens plagui de seguir el moviment de les onades que nosaltres hem creat, i si tanquem els ulls en sentim fins i tot el soroll. És ben divertit!

Alguns dels conceptes i procediments treballats durant la construcció d'aquest mar són:

- L'horitzó.
- La platja.
- La rotació d'objectes en el pla horitzontal.
- Els moviments del cos en funció del moviment de rotació dels tubs.
- Endavant-endarrera: amb cos i objectes.
- Comparació i diferenciació: elasticitat i duresa.
- El frec entre objectes com a entorpididor del moviment de rotació.

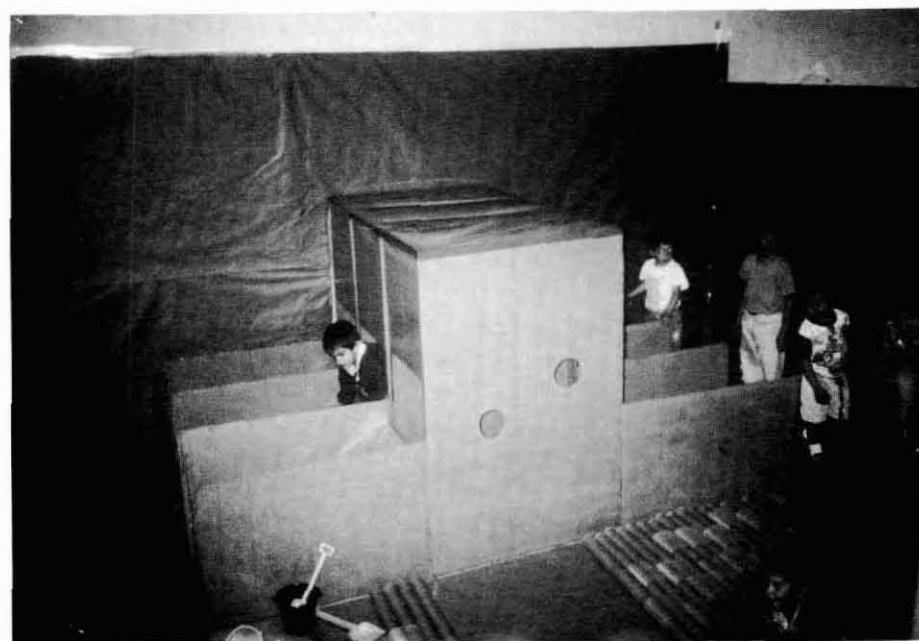
### **Mar per a saltar**

Tenim molt clar des d'un bon començament que volem llençar-nos dins d'aquest mar de la mateixa manera que ho fem quan ens tirem a l'aigua perquè ve una onada. Volem capbussar-nos-hi i jugar sense parar, mentre hi siguem. Volem sobretot vèncer les ones, saltar-les i escapar-nos-en. Decidim, per tant, que el nostre mar serà una gran onada feta amb caixes de cartró.

Calculem que necessitarem nou caixes de 1 m de llarg  $\times$  54 cm d'amplada. L'alçada variarà, perquè és amb les caixes que hem d'aconseguir els desnivells que fan les onades del mar. Per tant, d'aquestes nou caixes n'hi ha sis de 62 cm d'alçada i tres de 1.40 cm.

Les encolem de tres en tres pels seus laterals, de manera que ens queden tres blocs de tres caixes cadascun. Dos d'aquests són iguals, i són els formats per les caixes més baixes. Entremig d'ells hi encolem el bloc més alt i així ens queda un gran bloc, o sigui una onada gegant.

El següent pas és treure totes les tapes de les caixes. Tapem de nou les tres



*El mar per a saltar.*

caixes altes amb paper de celofan blau perquè volem que quan estiguem al seu interior doni la sensació d'estar colgats per l'aigua. Treiem també les tapes dels laterals anteriors i posteriors de les caixes baixes per tal de poder entrar i sortir de l'onada sense dificultats i fem un forat de 40 cm de diàmetre a ambdós laterals de les caixes altes.

Ens ho passem d'allò més bé, entrant a la onada tirant-nos de cap pel forat. Anem a parar a l'interior de la caixa on el terra és cobert d'escuma, trossos de roba i pilotes. Juguem a desdir i sortim satisfets i cansats pel forat oposat al de l'entrada, mitjançant una rampa de fusta situada a l'interior de la caixa de sortida, que ens obliga a sortir de cap. Per acabar de completar el nostre treball, pintem tot el bloc de caixes de color blau. Tenim doncs, a l'escola, una gran onada per a jugar.

Alguns dels conceptes i procediments treballats durant la realització d'aquest mar són:

- Adequació de la proporció real de l'onada a l'onada de caixes.
- Possibilitats de moviments globals i segmentaris del cos.
- Mesura de longituds.
- Comparació de consistències de materials.
- La velocitat en funció del pendent de la rampa.
- Espai tancat-espai obert.

### Mar per a flotar-hi

Després de dedicar algunes sessions de treball a trobar el significat exacte de la paraula flotar, comencem a provar diferents materials que tenim a l'escola, amb els quals puguem construir un mar que ens permeti sostenir-nos damunt d'una superfície, sense arribar mai a tocar a terra. Una lona blava de tenderol de camió de 3 m x 2.50 m, utilitzada per a d'altres instal·lacions en cursos anteriors, ens inspira a començar el nostre mar.

Una estructura rectangular de 2.50 m x 2 m, ens permet recolzar i lligar la lona, de manera que podem tirar-nos-hi i moure'ns com quan nedem. Aquesta estructura consta de vuit suports fets cadascun amb un pneumàtic i 25 tubs de cartró de 60 cm d'alçada i 6 cm de diàmetre, col·locats i estampits en posició vertical a l'interior del pneumàtic que fa de base. Estan lligats entre ells amb una volta de cinta adhesiva.

Aquests suports són forts, però ens hem trobat amb l'inconvenient que, en tensar-hi la lona, es tomben. Solucionem aquest problema col·locant tubs de cartró fent un entramat que uneix els suports per la part inferior i superior.

Per a donar la impressió d'un mar real i mogut, dos dels vuit suports, els hem col·locat al mig de l'estructura, de manera que el seu embalum fa que la lona no quedi llisa sinó ondulada. Ens satisfà molt i hi nedem de valent.

Alguns dels conceptes i procediments treballats durant la realització d'aquest mar són:

- El pes i la densitat, factors condicionants del fenomen flotar.
- La resistència. Comparació entre diversos materials.
- La força i el pes condicionats de l'equilibri d'una estructura.
- La pressió en sentits contraris com a mitjà de subjecció.
- Mesura de longituds.
- Possibilitats de moviments del cos en superfícies horitzontals irregulars.

**M.P.M., N.R.C.**

*Mestres parvulistes del C.P. Les Pinediques de Taradell*

#### Notes:

1. *Esquema de les quatre fases*

El pas d'una situació de NO ESTRUCTURACIÓ de l'ESPAI RELACIONAL i d'APRENENTATGE a una successiva ESTRUCTURACIÓ actua a través de les fases següents:

	AMBIENT	ACTUACIÓ DE L'ADULT
1a. fase	ESPONTANEÏTAT Familiarització amb l'espai, els objectes i les persones: els nens poden accedir lliurement als espais, relacionant-se amb les persones i els materials de la manera més natural i sense esquemes preestablerts.	L'espai no està estructurat, però és estructurable.  La mestra observa, proposa i sol·licita. En un context d'aquest tipus, la mestra pot conèixer de manera més precisa quines són les modalitats perceptives utilitzades de manera espontània pels nens.
2a. fase	PRIMERA ORGANITZACIÓ DE LES ACCIONS ESPONTÀNIES Redescoberta de l'espai mitjançant el cos com a instrument cognoscitiu. Es comencen a organitzar i a sistematitzar les primeres descobertes.	Primera estructuració dels objectes relacionats amb l'exploració i, per tant, primera estructuració de "l'espai-entorn".  La mestra proposa les primeres catalogacions elementals de les descobertes fetes.
3a. fase	ESTRUCTURACIÓ DE L'ESPONTANEÏTAT Hipòtesis i verificacions a partir de les descobertes fetes i de les organitzacions inicials. Construcció de les instal·lacions que configuren el projecte.	La classe es converteix en un laboratori amb espais funcionals per a l'elaboració de les descobertes.  La mestra participa amb els nens en la verificació de les hipòtesis que permeten la realització del projecte.
4a. fase	CONSTRUCCIÓ DEL CODI Definició de l'experiència viscuda basant-se en la simbolització. Construcció d'un llenguatge codificat de cada instal·lació a través del qual es pot explicar als altres el funcionament i el procés d'elaboració.	L'espai està estructurat amb les construïdes. Utilització de les instal·lacions.  La mestra extreu i posa de manifest, juntament amb els nens, els aspectes significatius que permeten la construcció del codi.

2. PUJOL; ROCA, *Treballar per projectes a parvulari*. Vic. EUMO, 1991; i els articles publicats a *Perspectiva escolar* núm. 136, *Cuadernos de Pedagogia*, núm. 137, 157, 167, *Guix*, núm. 148.

Llibres a mida

 Grup Promotor  
d'Ensenyament



# Rodolí

Educació infantil  
Parvulari

**Rodolí** és una proposta de Grup Promotor d'Ensenyament per a la reforma d'educació infantil.

Un material obert que permet la participació directa del professor. Amb un plantejament vivencial i significatiu de l'aprenentatge. Amb importants novetats, des d'un suport físic d'enquadernació innovador fins a un material per compartir l'educació amb la família. Amb escenaris per contextualitzar els centres d'interès.

**Rodolí**, un material fet a mida de l'entorn, del nen i del professor. Un material a mida per a la nova educació infantil.



infant i societat

## EL PINOTXO «DE VERITAT» ÉS EL DE *COLLODI* O ÉS EL DE *WALT DISNEY*?

MAURICE SENDAK

Moltes vegades s'ha acusat Walt Disney de desnaturalitzar els clàssics: és cert que de vegades ha comès faltes de mal gust i d'infidelitat als textos originals, però mai no els ha desnaturalitzat. Els seus possibles errors són poca cosa, si els comparem amb els atemptats que alguns autors que s'autoanomenen clàssics han fet a la naturalesa profunda i a la psicologia dels nens. El «Pinoccio» de C. Collodi, publicat el 1883, n'és un exemple. Quan jo era petit, no m'agradava. Quan em vaig fer adult em vaig preguntar si tal vegada aquesta opinió negativa no era injusta. En el meu record, el llibre associava una profunda tristesa a alguna cosa especialment desagradable; i després d'haver-lo rellegit vaig arribar a la conclusió que el meu record estava ben fonamentat. El «Pinoccio» de Collodi és sense discussió una narració seductora que progressa amb un dinamisme sorprenent, malgrat la seva construcció vacil·lant i esbiaixada, però també és una història cruel i esfeïdora. No se la pot blasmar de ser estranya o sentimental, però els seus pressupòsits ens regiren el ventre.

Collodi sembla dir que els nens són per naturalesa propensos al mal, i que fins i tot el món és un lloc sense benvolença i sense joia, poblat d'hipòcrites, de mentiders i d'estafadors. El pobre Pinotxo és dolent de naixement. Tot just sortit de l'estat de tros de llenya per fer foc (només s'han desbastat el seu cap i les seves mans), ja és insuportable i no para d'utilitzar les seves mans per maltractar el seu pare, el fuster Gepet.

Pinotxo fa només uns instants que té vida i Gepet ja s'eixuga unes llàgrimes i es penedeix d'haver creat el titella: «M'ho hauria d'haver rumiat abans de fabricar-lo. Ara és massa tard!» Pinotxo no té ni la més mínima possibilitat de sortir-se'n; és l'encarnació del mal: un xaval despreocupat, però tanmateix sentenciat a la condemna eterna.

Per ser un nen de debò, Pinotxo ha de renunciar completament a la seva identitat i abandonar-se sense reserves al seu pare i, més endavant en el llibre, a l'estranya donzella dels cabells d'atzur (La Fada Blava de la pel·lícula). Quan aquesta inabastable dama promet ser la mare de Pinotxo, la seva proposta va acompanyada d'una trampa especialment viciosa: «M'obeiràs sempre?, faràs tot allò que jo vulgui?» Pinotxo promet que ho farà. Llavors ella li fa un trist sermó que acaba amb aquestes paraules: «La peresa és una malaltia terrible que s'ha de guarir molt aviat, des de molt petits. Altrament s'acaba malament.» Evidentment, Pinotxo desobeeix molt aviat. Previngut pel seu instint, fuig, preferint aparentment la persa i el vici a l'amor castrant de la fada de cor dur. Resulta estranyament paradoxal constatar que, per a Collodi, ser un «nen de debò» equival a perdre la seva virilitat.

En els seus millors trossos el llibre ofereix moments d'un humor negre delirant que fan pensar en la lògica de Woody Allen. Per exemple, la primera vegada que es troba amb la fada, Pinotxo està intentant d'escapar-se d'uns assassins que el volen desvalisar i matar. Truca desesperadament a la porta, i apareix a la finestra la fada amb «un rostre lívid com la cera», per dir-li que tots els habitants de la casa, i ella també, són morts. «Morts?», crida en Pinotxo furios, «I què hi fas tu a la finestra aleshores?» En aquell moment s'expressa el veritable Pinotxo. Al final d'aquesta divertida escena –que sembla sortida d'un malson– la dama d'encant exasperant abandona el titella en mans dels assassins, que el pengen a les branques d'un roure gegant. La història està plena d'episodis tan horribles i sàdics com aquest, i la majoria no són gens divertits.

Per part meua, l'interès més gran que ofereix avui dia el llibre de Collodi és que demostra la superioritat del guió de Disney. El Pinotxo de la pel·lícula no és el titella desobedient, empipadís i recargolat (però tanmateix sempre conductor) creat per Collodi. Tampoc no és un fill del pecat, nascut dolent i con-

demnat a la desgràcia. El Pinotxo de Disney estima i al mateix temps és estimat. I en això és on Disney triomfa. El seu personatge és un nen de fusta, bromista, innocent i molt ingenu. Podem suportar la nostra preocupació per les coses que li poden passar, perquè Pinotxo es fa estimar per ell mateix, no per allò que hauria de ser o no ser. Disney ha reparat una terrible injustícia. Ens diu: Pinotxo és bo. La seva «dolenteria» només es deu a la seva manca d'experiència.

El grill-parlant de Disney ja no és el grill-predicador pesat i arrogant del llibre (és tan pesat que Pinotxo li parteix el crani). A la pel·lícula veiem com la curiositat intel·ligent que el grill té respecte del titella evoluciona cap a un interès i un afecte autèntics. És un amic lleial però sense encegament, i encara que té una manera de fer impertinent i descarada, sabem que es pot comptar amb ell. Tot i que no arribi a convèncer Pinotxo de la diferència entre el bé i el mal, la bona voluntat que posa per comprendre i perdonar els capricis estrafolaris del titella fan d'ell un grill sens dubte complex. La Fada Blava continua tenint opinions bastant encastellades sobre les virtuts de la franquesa i de l'honestat, però és capaç de riure i té tendència a perdonar tan de pressa com el grill.

Disney ha relligat hàbilment els fils de la història i, a partir de la sèrie descoberta d'esdeveniments del llibre de Collodi, ha creat una estructura dramàtica compacta. El tema que serveix de fil conductor de la pel·lícula continua sent el desig que té Pinotxo d'arribar a ser un nen de debò, però ara, «arribar a ser un nen de debò» representa el desig de madurar, no el desig de ser amable. Patim sobretot perquè no arribi a trobar el camí que travessa el camp minat de les seves aventures per obtenir allò que realment mereix. Al final trobem a falta el nen de fusta (no podem estimar igual el nen de debò que el titella), però estem legítimament contents per en Pinotxo. El seu desig de ser un nen de debò és una aspiració tan apassionada i comprensible com el desig de Dorothy, a la versió filmada del «mag d'Oz» de Frank Baum, de trobar el camí de casa seva a Kansas. Pinotxo i Dorothy es mereixen tots dos que els seus desitjos es vegin acomplerts; han provat àmpliament que n'eren dignes. Estranyament, cada una d'aquestes pel·lícules és millor que el «clàssic» en el qual està basada.

La producció de Pinotxo, que és sens dubte la millor pel·lícula de Disney, i també la més agosarada i més rica d'emocions, va suposar gairebé dos anys. A la pantalla hi apareixen més de 500.000 dibuixos i aquesta xifra no té en compte els milers d'estudis previs, els esbossos narratius, els esbossos d'ambientació, les maquetes, els models per als personatges i els decorats. La utilització extensiva de la càmera «multi-pla» que Disney va inventar (que ja havia estat provada a *Blancaneus*) va permetre enginyosos movi-

**.MOBILIARI PER ESCOLES BRESSOL  
I PRE-ESCOLAR**

**.PARCS INFANTILS**

**.MANTENIMENT PER ESCOLES,  
ÀREA DE BARCELONA**



**M.S.**

ments de càmera, semblants als travellings de les pel·lícules que tenen decorats reals. Segons Christopher Finch en el seu llibre *The Art of Walt Disney*: «L'única escena en la qual la càmera «multi-pla» filma un picat sobre el poble, amb les campanes de l'escola tocant i els ocells baixant en espirals fins a les cases, costa 45.000 dòlars (l'equivalent a 200.000 dòlars actualment). L'escena només dura alguns segons... El resultat va ser una pel·lícula de dibuixos animats amb un luxe que no tenia precedent.» El detall de les despeses de producció és impressionant, però en definitiva només són xifres.

Mig segle més tard, la pel·lícula demostra per si sola que tota aquesta energia humana, tota la maquinària tècnica i tot els diners, van contribuir a realitzar una obra d'un enginy, d'una bellesa i d'un misteri extraordinaris. Només per la força de la seva originalitat ja supera tots els defectes que pugui tenir (i en t'è). Jo preferiria que la Fada Blava no em fes pensar tant en una «miss» típica dels anys 30, ni Cleo, el peix vermell, en una barreja submarina de Mae-West i de Carmen Miranda, però això demostra que fins i tot les obres d'art tenen les seves imperfeccions...

**Nota:**

Maurice Sendak (*Caldecott and co: notes on books and pictures*. The Noonday press, 1990. Primera publicació: Bookworld. The Washington Post, 10 de juliol 1988) va expressar un punt de vista poc habitual sobre l'adaptació que Walt Disney va fer de Pinotxo.

*Extret de: «La revue des livres pour enfants», núm. 140, estiu 1991.  
Traducció. Matilde Martínez.*



**COOPERATIVA  
ALBERA FUSTERIA**

**Libertat, 25 • Tel. (93) 207 46 14 • 08012 Barcelona**  
**Rafael de Casanova, 60 08913 Badalona**

## ELS NOUS EMPERADORS

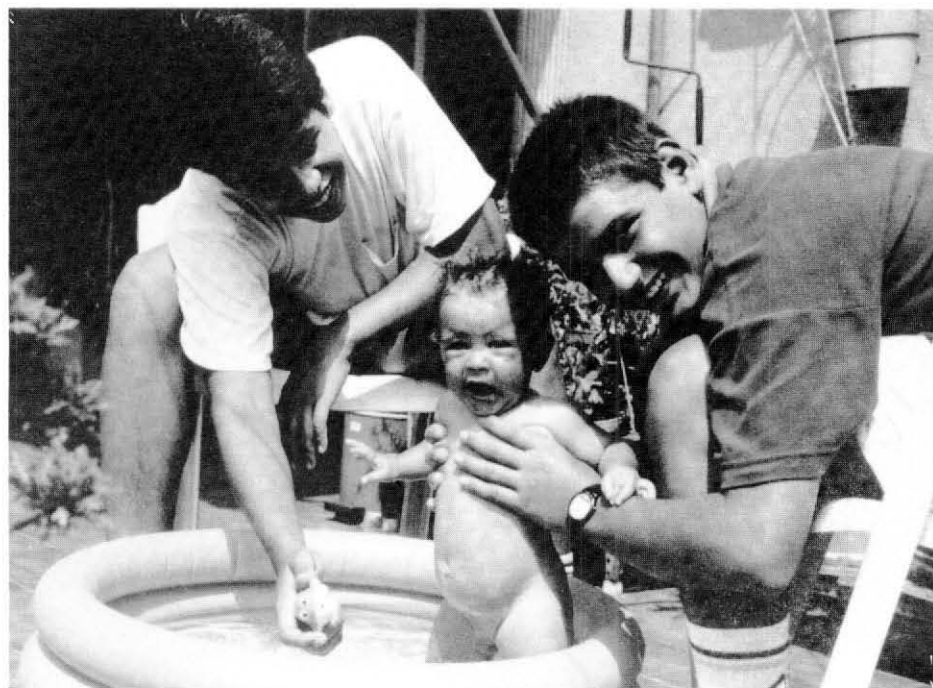
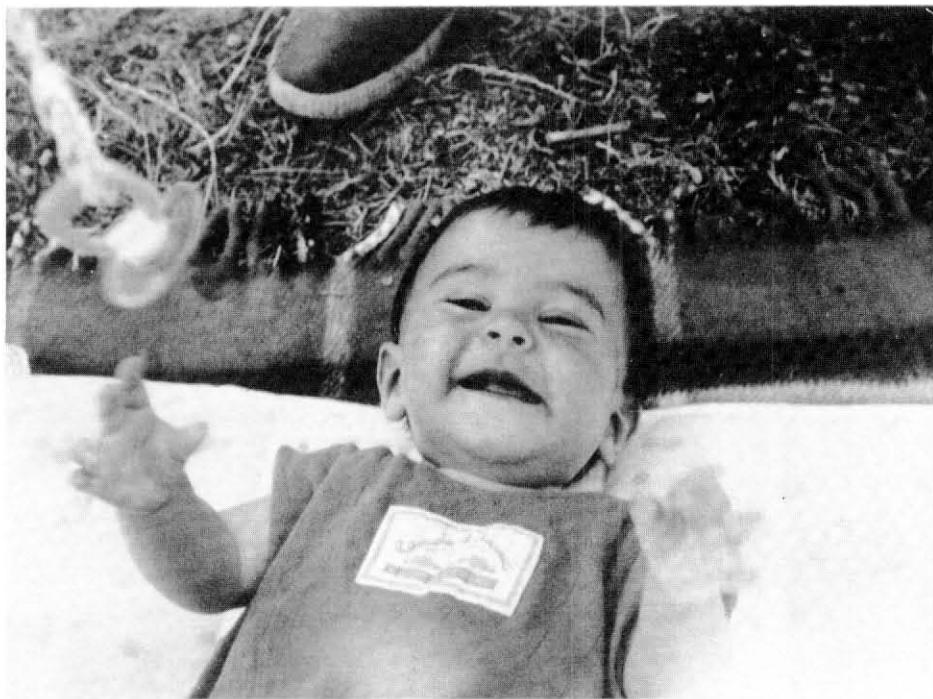
JUAN MATA

### Les xifres

La República Popular de la Xina, amb més de 1.100 milions d'habitants, o sia, la cinquena part de la humanitat, és el país més poblat de la terra. És, també, després de l'ex-URSS i el Canadà, el tercer país més extens del món: els seus 9.600.000 quilòmetres quadrats equivalen a una quinzena part de la superfície continental terrestre. En canvi, l'espai cultivable constitueix tan sols el 7% de les terres fèrtils de la terra. És a dir: el 7% de la superfície terrestre cultivable ha de proporcionar aliments al 20% de la humanitat.

El 1949, en proclamar-se la República Popular, la població del país era de 540 milions d'habitants. Quan se celebrà el quarantè aniversari de la seva fundació, la xifra arribava ja als 1.100 milions: en quaranta anys, la Xina havia duplicat la seva població. Actualment, neixen cada dia 42.000 nens, la qual cosa significa que la població creix a un ritme de 15 milions de persones per any:





tres anys són suficients per reproduir sobradament la població d'Espanya. La desmesurada població s'ha convertit en l'impediment més gran per al desenvolupament econòmic del país, un obstacle massa feixuc en el camí del progrés. Agafar l'autobús, trobar habitatge, hospitalitzar-se, cercar un lloc de treball o incinerar un cadàver requereix una paciència extrema. Uns anys enrera, las autoritats xineses establiren com a objectiu econòmic per a l'any 2000 augmentar la renda per càpita de 800 a 1.000 dòlars i fixar una quota de 400 quilos de cereals per habitant. Per tal que així fos calia que la població no depasés, en començar el nou mileni, els 1.200 milions. Deu anys abans, a finals de 1990, la xifra ja rondava els 1.130 milions.

### El problema

La Constitució de la República Popular Xinesa proclama en el seu article 25 la necessitat de la planificació familiar «per tal que el creixement demogràfic concordi amb el pla de desenvolupament sòcio-econòmic». La Llei de matrimoni de 1980 estableix l'edat mínima legal per casar-se als vint-i-dos anys per a l'home i vint per a la dona, encara que des de les institucions es fomenta l'anomenat «casament i procreació tardans», és a dir, el retard del matrimoni fins als vint-i-tres anys en el cas de la dona i els vint-i-cinc en el cas de l'home, amb la finalitat de controlar el creixement demogràfic. Paral·lelament, s'han establert normes per limitar la natalitat: un únic fill per parella. Tan sols en determinats casos n'és permès un segon: naixement d'un fill incapacitat o, en algunes zones rurals, d'una nena (són incessants les proclames en pro de la igualtat de sexes que encobreixen una defensa indirecta de la primogenitura femenina: tot i que l'infanticidi femení va transformant-se lentament, encara es donen fets d'aquesta pràctica cruel). Quan el descens de les famílies molt nombroses sigui notable, es pensa autoritzar les noves parelles a tenir dos fills: en un futur no massa llunyà, la piràmide de població tindrà una base molt reduïda i una cúspide massa ampla, de manera que cada treballador tindrà al seu càrrec dos pares i dos avis.

En l'actualitat més del 50% de la població, és a dir, uns 600 milions de persones, no sobrepassa els vint-i-cinc anys d'edat. Als pròxims lustres més de 50 milions de dones estaran en edat de matrimoni i procreació. La seqüència reproductora pot ser paorosa. A les ciutats, els danwei, empresa a la qual està adscrit el treballador i de la qual depèn tant per aconseguir un habitatge com per adquirir un bitllet de tren, controlen la natalitat de les seves empleades, incentivant econòmicament i socialment l'acompliment de les normes del fill únic i sancionant severament la seva vulneració. Les pressions per vèncer el desig d'un segon fill poden ser molt fortes: no és infreqüent l'exigència administrativa de l'avortament. En canvi, el control demogràfic es porta amb un



rigor escàs entre les minories ètniques i amb certa laxitud en les zones rurals, on és costum que, si el primer fill nascut és una nena, el matrimoni sigui autoritzat a tenir un segon fill. Quasi el 80% de la població xinesa viu lligada al camp. Quan en la dècada dels vuitanta s'implantà el sistema de responsabilitat per contracte familiar per a la producció agrícola, que permetia el lliure comerç de la resta de la producció un cop deduïda la quota del lliurament obligatori a l'estat, la necessitat d'una mà d'obra abundant esdevingué altra vegada l'aspiració medul·lar de les famílies camperoles: a més fills, més productivitat i, conseqüentment, més benestar: ¿com podien acceptar, doncs, el control de natalitat? Malgrat les coaccions, les amenaces o les sancions, sempre és possible burlar l'estricta vigilància del poder: ocultant l'embaràs, gestant en una població distinta a la que habitualment resideix, pagant la multa o, simplement, ignorant la veu impertinent de l'estat.

«És aconsellable infantar un sol fill perquè sigui un nen més intel·ligent», proclamen els avisos gravats a les parets. «Engendrar millor per educar millor», consignen altres rètols. La lluita és dura. Fins el 1911, a la Xina regnà un emperador. El pensament feudal manté encara arrels fermes i profundes. «Com més fills, més felicitat», es continua pensant. El país, però, no pot suportar aquest ideari.

## Els nens

La política de fill únic fa que desenes de milions de nens creixin sols, sense germans. Una situació inèdita que, junt a la simultània i vigorosa penetració de la cultura occidental, està modificant la vella i coherent cultura del país. La llengua xinesa, per exemple, no posseeix una única paraula per designar les relacions del parentiu, sinó que cada vincle posseeix el seu propi terme. Així, per exemple, en el cas dels germans i fills: *gege* és el germà gran; *didí*, el germà petit; *jiejie*, la germana gran; *meimei*, la germana petita; *xianonüer*, la filla petita... És costum substituir el nom propi pel terme exacte del parentiu. Tal vegada alguns d'aquests termes siguin aviat paraules fossilitzades. La imatge de l'àvia passejant envoltada de nets és ja una estampa de l'antiguitat: una bicicleta suportant el pes de dos adults i un nen defineix millor aquest nou temps. No és infreqüent, d'altra banda, que moltes parelles joves es plantegin, amb angoixa, amb litigis familiars, amb greus conflictes morals, el no tenir fills: encara és viu l'ideari confucià que assenyala el fet de no donar descendència com una de les faltes més rigoroses a la pietat filial.

Aquests nens solitaris estan transformant les relacions familiars: són nens mimats fins a l'extrem, consentits i egoistes. Creixen sense cap oposició. Els seus capricis més extravagants són immediatament satisfets: els pares reten

homenatge al petit reiet de la casa. Són nens, alhora, extremadament protegits: la salut no és ja una preocupació elemental, sinó una obsessió quasi malfalçada. L'alimentació i les atencions que contribueixen al benestar infantil són molt exagerades. Els carrers són plens de nens grassos, una imatge que contrasta amb la singular flaqueza dels pares. No és cap hipèrbole parlar d'una autèntica tirania infantil. Sovint, la satisfacció dels desitjos dels fills violenta seriosament l'economia domèstica, impossibilitant els pares per afrontar les peticions, però temerosos d'ocasionar la infelicitat del fill. Al mateix temps, els pares es mostren extremadament exigents: tothom desitja que el seu únic fill assolixi els millors èxits i els triomfs més brillants. La pressió sobre els nens és sovint insuportable. Més tard, la inserció social d'aquests joves és dolorosa. Acostumats a la satisfacció immediata dels seus desitjos, les contradiccions de la societat xinesa, tan rígida en les seves normes morals i polítiques, tan àrdua en la seva vida quotidiana, no són ben assimilades. Es mostren insegurs i agressius. Alguns estudis estan relacionant aquesta situació amb els creixents fenòmens de delinqüència juvenil.

De sobte, llibres i manuals de psicologia s'han convertit en lectura habitual. És un fenomen inèdit: la tradició científica i pedagògica xinesa havia ignorat fins ara aquestes rareses del comportament considerant qualsevol irregularitat com una desviació de la norma, corregible en uns casos, punible en d'altres. La psicologia era entesa com una manifestació de la ciència burgesa. S'ha hagut d'improvisar: fulletons publicats a corre-cuita, llibres traduïts amb urgència, cursos accelerats de puericultura. Els pares s'han trobat de sobte desemparats. La tradició, els antics consells de les àvies, el coneixement sedimentat durant centenars d'anys han esdevingut sabers inservibles. La vella formació dels mestres, el sistema educatiu, els mateixos centres escolars són objecte de crítica.

Desafiat pel futur, el poble xinès es debat entre la seva voluntat de progrés i benestar i la rêmora d'una població incontrolable. Aquest procés que anomenem modernitat, o desenvolupament, ha començat, no sense resistència i dolor, a esquarterar els sòlids fonaments de la cultura més antiga del món.

J.M.

# EINES PER A LA REFORMA

EDITORIAL BARCANOVA, amb el propòsit de contribuir a l'implantació eficaç i segura de la Reforma del Sistema Educatiu a Catalunya,

posa a disposició del professorat un projecte educatiu complet, innovador i realista, realitzat per equips d'ensenyants de reconeguda solvència.



## Parvulari

Picaparet, 3 anys (1 quadern)  
Proposta didàctica per al mestre

Picaparet, 4 anys (2 quaderns)  
Carpeta de material complementari d'ús col·lectiu  
Proposta didàctica per al mestre

Picaparet, 5 anys (3 quaderns)  
Llibre de lectura  
Carpeta de material complementari d'ús col·lectiu  
Proposta didàctica per al mestre

## Ensenyament primari Cicle inicial

### Llengua catalana

Ull de bou 1. Llibre de l'alumne  
Ull de bou 2. Llibre de l'alumne  
Ull de bou. Proposta didàctica Cicle Inicial

### Llengua catalana

(per a no-catalanoparlants)

Blauet 1. Llibre de l'alumne  
Blauet 2. Llibre de l'alumne  
Blauet. Proposta didàctica Cicle Inicial

### Llengua castellana

Verderol 1. Llibre de l'alumne  
Verderol 2. Llibre de l'alumne  
Verderol. Proposta didàctica Cicle Inicial

### Coneixement del medi

Marinada 1. Llibre de l'alumne  
Marinada 2. Llibre de l'alumne  
Marinada. Proposta didàctica Cicle Inicial

### Matemàtiques

Tres de set 1. Llibre de l'alumne  
Tres de set 2. Llibre de l'alumne  
Tres de set. Proposta didàctica Cicle Inicial

Editorial

**BARCANOVA**

El goig d'ensenyar.  
El plaer d'aprendre.

## LA MEVA SALUT? BÉ, GRÀCIES

**Cada dia es parla més de la salut dels mestres i de les mestres. Deu ser per alguna cosa. Hi ha circumstàncies objectives que dificulten la nostra feina, però també és cert que davant d'una situació conflictiva no tothom reacciona de la mateixa manera. Les relacions que s'estableixen entre la personalitat del mestre o de la mestra i la seva feina genera unes respostes determinades. Algunes d'elles poden afectar la seva salut. La societat té un paper molt actiu per impedir que aquesta possibilitat esdevingui realitat.**

JAUME CELA

Abans de començar vull advertir als hipotètics lectors o lectores que els meus coneixements de medicina em permeten distingir un refredat d'una torçada de peu. En aquests casos el meu diagnòstic sempre ha estat correcte i no he



embenat cap nas que gotegi. Dic això perquè si tinc algun lector o lectora que es pensa que es trobarà davant d'un article científic sobre la salut dels mestres o de les mestres i les seves patologies pot deixar la lectura de l'article aquí mateix i passar a coses més interessants.

Però si decidiu continuar la lectura heu de saber que fa gairebé vint-i-cinc anys que faig de mestre, o que sóc mestre o que treballo de mestre, com més us ho estimeu, i em trobo bastant bé, tret d'algunes molèsties provocades pel pas dels anys i pel meu caràcter un pèl hipocondríac que em fa sentir tota mena de símptomes quan algú es dedica a confessar-me els seus patiments. En aquests casos sóc extremadament solidari i participo dels seus mals. Aquesta veterania és la meua única autoritat. Qui avisa, no és traïdor.

La nostra salut preocupa, això és un fet. Fins i tot comencen a haver-hi estudis que demostren que som un dels col·lectius més propensos a patir estats depressius i que moltes de les nostres malalties són d'aquelles que se'n diuen psicossomàtiques. En el programa «30 minuts» en què es va parlar d'aquest tema, es van veure imatges d'un centre hospitalari de la veïna França dedicat exclusivament a mestres afectats amb diversos «teleles» motivats per l'exercici de la seva professió. De la nostra, vull dir.

En començar he dit que feia uns vint-i-cinc anys que treballava de mestre. En tants anys he vist de tot. He conegut i conec mestres que són feliços dins la classe, dins l'escola. No vol dir que sigui gent que fa volar coloms, despreocupats o il·lusos. Ben a l'inrevés, són gent molt conscient dels problemes que patim, però aquesta consciència no es tradueix en una malaltia. És molt cert que som un col·lectiu amb molts problemes, però també és cert que no tot hom reacciona de la mateixa manera davant de les dificultats.

Al meu entendre, hi ha diversos nivells que afecten la salut dels mestres i de les mestres. Les relacions entre els problemes existents en aquests nivells i les peculiaritats personals poden arribar a convertir-se en patologies. Passaré tot seguit a definir breument cada un d'aquests nivells.

### **La classe**

Quan decidim triar la carrera de mestre hem de tenir molt present que ens han d'agradar els nens i les nenes, els nois i les noies. Hem de tenir molt clar que ens passarem moltes hores davant d'un grup que com tot grup tindrà alts i baixos i que segons quina sigui la seva dinàmica pot posar en crisi la nostra personalitat.

Escoles amb alumnes molt conflictius necessiten mestres amb molta seguretat, ben equilibrats, mestres que sàpiguen distanciar-se del que tenen al davant. Aquests problemes es fan molt més greus quan parlem de nois i noies del que serà la secundària obligatòria, perquè en aquestes edats la inseguretat que motiven els canvis que viuen aguditzen els problemes i el mestre o la

mestra que està al seu davant ha de ser un model de seguretat. Si ell mateix té problemes es fàcil que trontolli i col·labori, sense adonar-se'n, a fer naufragar el grup. El grup classe és el primer motiu de satisfaccions o d'inconvenients. A més a més, hem de tenir present que en la nostra professió les relacions humanes són un factor de gran importància i aquesta realitat fa molt difícil que puguem deixar penjats a la porta de l'escola els problemes que comporten aquestes relacions. ¿Quantes vegades anem a dormir amb els problemes de la classe i quantes vegades els dinars amb les mestres de l'escola són sessions de teràpia barrejades amb l'enciam o amb la carn?

### **El grup de mestres**

Quan tenim problemes amb el grup classe podem trobar les vies de solució dins de l'equip de mestres. Estic convençut que quan treballem en equip una bona part de les dificultats troben solució, si més no, perquè en un equip hi ha possibilitats de comunicar els conflictes i ja se sap que ens quedem molt més tranquils quan hem pogut buidar el pap davant de gent que sap escoltar i que es fa seu el problema, no pas per generositat, sinó per justícia, perquè els problemes dels alumnes acostumen a ser problemes que han d'afectar tot el col·lectiu de mestres. Si la classe va malament i el mestre o la mestra es troba sol, perquè l'escola és un camp que pugui on ningú no és corresponsable de res, les possibilitats de convertir el conflicte en alguna mena de patologia són molt altes.

### **Altres elements de relació**

A vegades el contacte amb els pares i les mares esdevé una font d'angoixes i de conflictes, perquè encara no hem sabut definir quin ha de ser el paper d'aquest col·lectiu dins la comunitat educativa. La legislació actual no beneficia aquesta comunicació, perquè posa damunt la falda de pares, mares i mestres problemes que no poden resoldre o que és molt difícil que uns i altres puguin veure des de la mateixa perspectiva. Si voleu evidències d'aquesta realitat, només cal repassar les ordres del dia dels consells escolars. A més a més, els mestres i les mestres tenim la pell molt fina i quan una entrevista ens va per camins que no esperàvem tendim a generalitzar. Hem de pensar que els pares i les mares són també un col·lectiu divers que té uns drets objectius –i uns deures, és clar– i que han de poder dir-hi la seva. Nosaltres hauríem de saber situar els límits de les nostres responsabilitats i no deixar-nos trepitjar el terreny, mostrant-nos segurs i fent els esforços que convingui per demostrar que sabem en què consisteix la nostra professió.

### **Altres problemes que ens afecten**

Actualment, a l'escola hi recauen una sèrie d'actuacions que en cap circumstància no podem acceptar que en sigui l'única responsable: la normalització lingüística, l'educació per a la salut, les bones maneres, l'educació per al con-

sum, l'educació vial, l'educació per a la pau, l'educació sexual, etc. són elements que han de trobar resposta dins l'escola, però és tota la societat que ha d'estar-hi compromesa. I sense por d'equivocar-me, goso afirmar que la majoria d'escoles estan fent un gran esforç en totes aquestes qüestions i nedant contra corrent. Aquest esforç pot arribar a generar moltes angoixes en aquells sectors de mestres que saben que la seva feina va més enllà del que pot passar a la classe o del que marca el programa. Només cal pensar què suposa actualment educar els nois i noies perquè esdevinguin ciutadans actius dins d'una societat solidària, quan el marc de referència és una societat que venera, com si es tractés del vedell d'or, la competició més salvatge.

Hi ha problemes que semblen menors però que cremen moltes energies: els referents a la infraestructura dels edificis escolars que només es resolen després de moltes lluites i tensions, papers i papers que s'han d'omplir i que no saps perquè serveixen, substituïts que no arriben, problemes de consciència perquè has de triar participar en un pla de formació fent responsable l'escola de la teva substitució, buits legals, com són ara els temes dels menjadors i del transport escolars, etc.

### **Paper de la societat**

Un altre element molt important és saber quina funció social té l'escola. La societat sembla que valora molt poc el paper d'aquesta institució. Els recursos que es destinen a la millora de la qualitat de l'escola són escassos i es continua creient que el col·lectiu de mestres -i de pares i mares, tot s'ha de dir- ha de suplir amb el seu esforç voluntarista tot allò que la societat ens nega. I quan dic societat poso a primera línia de foc l'administració educativa, que molt sovint sembla allunyada dels problemes que vivim cada dia. Les condicions socials que tenim els mestres i les mestres per desenvolupar la nostra professió són encara molt baixes: sous deficientes, manca de definició de les nostres funcions, buits legals, etc.

Després d'aquest breu repàs em sembla que puc afirmar que quan aquests nivells entren en crisi poden portar a determinats mestres a patir patologies diverses, que comencen a ser estudiades seriosament. Però també és cert que no tothom reacciona de la mateixa manera davant les mateixes situacions, perquè el mestre o la mestra és un ésser humà concret que disposa d'una sèrie de defenses o de respostes als problemes que l'afecten. El bon humor és, per exemple, una teràpia excel·lent per no acabar en un sanatori o per no abandonar un dels oficis més creatius i estimulants que existeixen.

J.C.





infant i salut

## EL BEBÈ AQUÀTIC...

**La salut comença també aquí!**

ANDREA IMERONI

Han passat ja molts anys des que vaig trobar, per primera vegada a Barcelona, aquells que arribarien a ser els experts en els temes relacionats amb l'aigua i la seva utilització com a medi d'educació i de prevenció.

En els cursets i en els congressos que van seguir a aquelles primeres trobades vaig tenir l'oportunitat de conèixer també altres persones que, malgrat tot, s'havien posat al dia de manera molt diferent a la nostra.

Per entendre bé quina diferència fonamental existeix actualment entre els que s'han posat al dia sobre els temes del bebè aquàtic, és necessari aprofundir en el concepte mateix que és la base d'aquest congrés: la relació entre salut i aigua. Pot semblar agosarat per a qui s'ocupa d'educació associar un medi, concretament l'aigua, amb la salut, ja que des de sempre l'aigua representava en la ment popular (i sovint també en la científica) la font de molts riscos i patologies. L'aigua al genoll o a la pleura..., l'aigua que et fa agafar el refredat o la grip..., l'aigua que no s'ha de beure mai després de la fruita o del gelat..., l'aigua que fa que t'ofeguis si et submergeixes sense haver esperat tres hores. Quants tòpics!

Però hi ha altres aspectes que sovint passen a un segon pla i davant dels quals, tanmateix, no podem ni molt menys oblidar, si ens volem aclarir, com en són de diversos els qui actualment s'ocupen de l'aigua com a factor educatiu. Per a totes aquestes persones la immersió d'un bebè a l'aigua representa un fet positiu, que va unit a la salut de l'individu. Tanmateix, si analitzem millor els mètodes que *habituen/condicionen* l'infant a la immersió ens adonem immediatament del tipus i el calibre de les diferències entre els «experts» que s'ocupen del bebè aquàtic i de com aquesta diversitat es relaciona amb la salut del bebè i de qui l'envolta.

Quan parlem de salut ja sabem tots que ens referim no tant a l'absència de la malaltia com a la consecució d'un estat de benestar que predisposi i afavoreixi un acostament individual i col·lectiu a una vida més positiva i activa. El concepte de salut, per tant, pressuposa una estreta correlació entre estat físic i mental, una estreta connexió entre ésser i sentir-se, entre fer i produir, entre actuar i obtenir plaer.

Així doncs, podem entrar millor en el tema de les diferències abordades amb un exemple que ens ajudi immediatament a la seva comprensió. Tots nosaltres sabem, perquè ho hem vist més d'una vegada a la televisió, al cinema o a la publicitat de tal o tal piscina o centre per al bebè, que és possible trobar-se amb l'escena següent: un adult llança a una piscina un bebè de pocs mesos; el nadó sura i de cop i volta es posa sobre l'esquena i al cap d'un moment la germaneta o el germanet d'uns anys més gran que ell neda a la mateixa piscina cap al nen, l'agafa i el porta a l'adult que espera a la vora. L'estupor de qui observa és total: Increïble! Davant dels nostres ulls una escena que revela el que és possible fer des de l'edat més tendra.

L'escena aparentment asèptica, feliç, positiva, amaga tanmateix algunes preguntes: qui és l'adult present?, quant de temps ha de passar per tal que el bebè i la germana o el germà facin aquestes coses?, eren exactament les coses que volien fer o és possible que els desitjos dels nens hagin estat ràpidament sacrificats a l'altar dels progenitors o dels sempre sol·lícits instructors?, quina relació hi ha entre sorpresa i salut? I finalment, són més sans aquests nens o aquells que, després d'alguns mesos, no volen saber res de submergir-se i nedar, sinó que s'estimen més fer «xip-xap» a l'aigua, asseguts fora de perill en els braços de la mama o el papa? Qualsevol «expert» sap sens dubte que fins als sis-set mesos el nen que adquireix la posició asseguda s'oposa a qui intenti posar-lo d'esquena. Qualsevol de nosaltres, d'altra banda, sap que no hi ha res més contraproduent per a l'equilibri en l'aigua que el fet d'estar en posició asseguda.

Quin dilema per a l'expert! Què cal fer?

S'esbossen pedagògicament dues actituds ben diferents i diametralment oposades per al pedagog de l'esport, unides a l'educació o al condicionament.



Qualsevol de nosaltres, per tant, en cada instant del seu treball es troba davant de l'etern conflicte entre una educació imposada com a decisió de l'adult i una educació que té en compte els ritmes i desitjos del nen.

Com més petit és el bebè, més difícil és respectar-lo, com més gran es va fent, més fàcil és vendre-li el que ja ha estat «feliçment» prefabricat per a ell pels *mass-media*, i per mames, papes, entrenadors, instructors, etc.

Haviem plantejat un seguit de preguntes que en aquest moment exigeixen resposta.

L'adult present no pot ser només l'instructor; en aquest cas, seria més assimilable a un domador de circ que a un educador; i si, contràriament, fos un progenitor, el seu comportament traspuria exhibicionisme i ganes d'enlluernar més que amor pel seu propi fill, donat que més d'un plor haurà hagut de pagar el bebè sotmès a aquesta teràpia condicionadora.

Cal dedicar molt de temps per condicionar d'aquesta manera un comportament a l'aigua d'un bebè, però el temps seria el mateix, tot i que millor invertit, per seguir-lo i fruit amb ell en els seus comportaments menys espectaculars però més naturals.

Aquests, doncs, són els comportaments reals que es volen obtenir en els nens, en els quals pot intervenir un educador, sigui el el pare o la mare o un instructor extern, per introduir variacions sobre el tema.

¿Pot, per tant, considerar-se sa un bebè que respon a comportaments condicionants per part dels adults? Sense cap mena de dubte, si els paràmetres que usem per respondre a aquesta pregunta són els units clàssicament a l'absència de malalties i al dualisme no menys clàssic cos-ment.

En realitat, els bebès creixeran sans, forts, capaços, i més endavant estaran preparats per continuar en les primeres competicions juvenils per al seu plaer i el dels seus pares i entrenadors. Però fins i tot entre els altres bebès, els no condicionats, n'hi haurà que en l'avenir brillin en la competició per al seu plaer i el de la mama i el papa. Però llavors, on és aquella diversitat que ens ha fet dissertar sobre aquest punt?

En la nostra societat i des de la primera infantesa s'ha consolidat subtilment el concepte relacionat amb «produir costi el que costi» no només un producte sinó gestos significatius per a un mateix i per als altres, que està falsejant tot allò que es refereix a continguts importants, com per exemple la prevenció i la salut. Si només per un moment consideréssim el que hem dit fins ara, aquell estat de benestar que mencionàvem en iniciar aquestes breus notes, ens adonaríem de seguida que no sempre el que es manifesta davant dels nostres ulls és fruit d'una acció respectuosa de qui actua.

El concepte de salut, per tant, no es veu des de l'exterior, sinó des de l'interior de l'individu, en totes les edats.

Estar bé ha de representar un imperatiu per a cadascú, afavorit per les condicions ambientals i pels comportaments de qui s'ocupa de tu. En aquest cas és la família qui té en primer lloc les responsabilitats més grans, però també la que a través dels *mass-media* posseeix un gran poder sobre l'ús.

L'instructor, en aquest moment, ja no és altra cosa que un intermediari dels comportaments, del qual poden dependre les «maneres» d'interpretar els missatges subjacents en la nostra societat. Entre ells, els sacrosants «saber fer» i «saber aprendre» poden ser posats al servei del bebè i de la seva família, així com ésser utilitzats per enlluernar. En la resposta a l'última pregunta plantejada hi ha, doncs, potser la clau de la lectura de les nostres posicions. Haviem dit primerament que l'estat de salut efectiu només pot ser «mesurat» des de l'interior del subjecte i no des de l'exterior. La sorpresa davant dels resultats d'un mateix supera àmpliament la que experimenten els altres en veure el que has aconseguit fer. Sovint, els dos resultats no encaixen, ja que per sorprendre els altres cal fer-ne de debò alguna de grossa, mentre que sovint per sorprendre'ns a nosaltres mateixos n'hi ha prou amb petites conquestes quotidianes.

Així doncs, anar amb la mama i el papa a jugar a l'aigua, entendre i provar nous comportaments i fruit-ne, i amb un instructor present, escollir en base als ritmes d'un mateix entre els innombrables i meravellosos estímuls que ofereix l'ambient, usar l'aigua amb continuïtat en tots els llocs on sigui possible i desitjable fer-ho, estar amb altres bebès o nens i divertir-se amb ells i amb els seus pares i després, tal vegada, dutxar-se i rentar-se el cap, tot això no sorprèn potser a qui mira, però sí en canvi, i molt, a qui al costat del petit i indefens cadell d'home està construint les premisses reals de la seva salut futura.

Un benestar a mida de l'home i no construït sobre l'home per una societat competitiva i exhibicionista.

**A.I.**

**Nota:**

Ponència del segon congrés d'activitats aquàtiques organitzat pel SEAE (Servei d'Ensenyament i Assessorament Esportiu) els dies 26, 27 i 28 de setembre del 1991 a Barcelona.



## GRANS AUTORS PER A PETITS OIENTS

### ARNOLD LOBEL

o aquell que a través dels seus contes  
ens parla de l'amistat i l'amor i de l'aventura de viure

#### Notícia biogràfica

De grans autors que han adreçat la seva obra als petits oient, n'hi ha fins i tot a Nord-amèrica i fins allà hem anat per tal de dur-vos allò de bo que s'hi ha fet i s'hi ha publicat. Coneixíeu, per exemple, els contes que va escriure Arnold Lobel? Són gairebé tots contes protagonitzats per animals, com ratolins, granotes, gripaus, llagostes, elefants, etc., i que es deixen explicar de les deu a la una sense deixar-se'n ni una engruna. Actualment és possible accedir a l'obra de Lobel gràcies a les bones traduccions de la seva obra de què disposem en castellà, i no en català, ai las!

Arnold Lobel va néixer a Nord-amèrica el 1933. Els seus llibres (que il·lustra ell mateix) «són fets de textos molt senzills però molt bonics –ens diuen els seus estudiosos– gens superficials ni banals», com si això constituís per a nosaltres una novetat, una qualitat estranya per fer notar, com si no sabéssim que quan es tracta de bona literatura per a menuts i menudes el que cal és que els textos siguin això, molt senzills però molt bonics.

Els seus biògrafs ens fan saber que Arnold va tenir una infantesa particularment dura, ja que de ben petit el seu pare va marxar de casa deixant-lo sol amb la seva mare, que va quedar sumida en una profunda crisi de tristesa; alguns dels contes que la seva mare li explicava durant aquesta època van ser per al nostre autor, segons paraules seves, font d'inspiració per a les seves creacions posteriors. Potser per això tota la seva obra fa una oloreta ben parti-

cular: Lobel ens vol convèncer de com és de difícil, però a la vegada com val la pena de ser viscuda, l'aventura del viure. I valgui la redundància. I això ho podem veure en contes com «Sapo y Sepo», «Historias para ratones», «Saltamontes va de viaje», «El búho en su casa», «Tío Elefante», «Sopa de ratón», «El libro de los guarrapios», «Fábulas» (títols que constitueixen tota la seva bibliografia publicada en castellà). A través seu, doncs, encara que a cops se serveixi de protagonistes diferents dels que solem trobar ens els contes de la tradició, però demostrant el seu excel·lent coneixement de les estructures i els ritmes narratius de l'antigor, Lobel se situa en la mateixa línia dels narradors de tots els temps que saben, com a bons coneixedors de l'ofici que són, que la seva feina consisteix primordialment a parlar-nos de l'amistat i l'amor, valors dels quals tot conte i tot narrador que contribueix a la seva difusió tot contant-lo, en reconeixen la indestructibilitat.

Arnold Lobel va morir el mes de desembre de 1988 a la ciutat de Nova York.

### LES OQUES I LA GUINEU

*Dues oques tenien el costum d'anar a fer una capbussada cada dia a la bassa.*

*Un dia feien camí tot batzim-batzam i es parlaren així:*

*–Amiga, creus que hi deu haver altres camins que duguin també a la bassa? –digué l'una.*

*–Com –respongué l'altra amb aire sorprès–. És que no t'agrada el camí que fem cada dia?*

*–És que havia pensat –féu la que semblava un xic més agosarada– que podríem buscar nous camins, no sé, camins diferents del de cada dia.*



*-De cap manera -respongué, taxativa, la més tradicional-. Mai no podré canviar de camí. Passar cada dia pel mateix camí em dóna seguretat.*

*Tal va dir, tal fou fet. I no se'n tornà a parlar.*

*Però vet aquí que un dia la guineu les estava esperant a la vora del camí.*

*-Bon dia, damisel.les! -saludà la guineu-. Cap a la bassa, oi?*

*-Oi tal! -respongueren a l'uníson les dues oques.*

*-És el nostre camí de cada dia -redoblà la més conservadora.*

*-Huuuum! Això és justament el que jo volia saber -es digué la guineu per dintre mentre prenia comiat de les dues oques tot dedicant-los el millor dels seus somriures.*

*L'endemà, abans d'emprendre camí cap a la bassa, les dues oques es parlaren així:*

*-Amiga, si enguany passem pel nostre camí de cada dia, ens trobarem amb la guineu -digué la més agosarada-. Avui seria un dia molt indicat per buscar un camí diferent.*

*-I ara! -respongué la més tradicional-. Si és un animal tan educat... i sap somriure tan béee... De quin pa fas rosegons, tu també!*

*Però la guineu les estava esperant al mateix lloc de l'altra vegada només que ara duia un sac a l'esquena.*

*-Bon dia, damisel.les -féu per tota salutació-. Veig que les meves esperances de trobar-vos no han pas estat en va. I obrint el sac, les va ficar a totes dues a dins sense que elles haguessin tingut temps de dir -Aquesta boca és meva-.*

*Un cop a dins, tot era cridar i fer moure les ales per poder sortir d'aquell infern. Però llavors ja no hi havia res a fer.*

ÉS DE SAVIS CANVIAR DE COSTUMS



## EL PARAIGÜES DE B...

*Com cada matí, B feia la seva passejada per la jungla.*

*Pel camí va trobar el seu amic G.*

*-Oh, amic meu -digué G- ¿com és que aneu amb el paraigües obert amb aquesta solellada que cau?*

*-Oidà! -digué B-. Estic ben fatigat perquè no puc arribar a tancar aquest maleït paraigües. Previsor com sóc, no puc sortir de casa sense el paraigües, no fos cas que plogués. Però amb aquesta ombra al damunt no puc aprofitar cap dels raigs de sol que s'escampen bellament arreu. Estic en una situació ben empipadora.*

*-Hi ha una solució ben simple, amic meu -digué G-. Foradeu el paraigües i així permetreu els raigs de sol que us toquin.*

*-Quina bona idea! -cridà B-. Moltes gràcies!*

*B va córrer cap a casa seva. Amb les tisores va fer uns grans forats a la tela del seu paraigües.*

*Quan B va continuar el seu passeig, el sol, calent, passava a través dels forats.*

*-Quina delícia -es digué B.*

*Però, el sol va desaparèixer darrera els núvols. Van caure algunes gotes de pluja. Després començà a ploure a bots i barrals. La pluja regalimava per dins els forats del paraigües.*

*En un moment el pobre B es va quedar mullat fins els ossos.*

ELS CONSELLS DELS AMICS SÓN COM EL TEMPS:  
 A COPS EXCEL·LENTS, A COPS EXECRABLES.

## LA GALLINA I LA POMERA

*Un dia d'octubre, una gallina mirava per la finestra, quan va veure que al mig del seu bortet hi havia crescut una pomera.*

*-Curiós! -es digué la gallina-. Jo diria que abir no hi havia pas cap pomera al meu bortet.*

*La gallina va mirar el peu de l'arbre.*

*-No havia vist mai un arbre que tingués deu dits de peu coberts de pell.*

*La gallina va mirar la copa de l'arbre.*

*-No havia vist mai un arbre que tingués dues orelles llargues i punxegudes.*

*-Entre nosaltres, hi ha arbres que en tenim -va dir l'arbre-. Gallina, surt de casa teva i vine a menjar una de les meves delicioses pomes.*

*-He de reflexionar seriosament -digué la gallina-. Mai no havia vist un arbre parlar amb la boca plena de dents punxegudes.*

*-Entre nosaltres, hi ha arbres que saben parlar -va dir-li l'arbre-. Gallina, surt de casa teva i descansa el teu cos contra la meva escorça.*

*-He sentit dir -va contestar la gallina- que hi ha arbres que perden totes les seves fulles durant certes èpoques de l'any.*

*-I tant! -digué l'arbre-. Entre nosaltres, hi ha arbres que perden les fulles -i mentre deia això, va començar a sacsejar i bellugar les branques. Li van caure totes les fulles.*

*La gallina no es va sorprendre gens de veure un llop immens allà on minuts abans hi havia bagut un arbre. Llavors, va tancar la finestra tranquil·la-*

*ment. El llop, per la seva banda, va descobrir que havia trobat algú més trappella que ell i va marxar foll de ràbia.*

*ÉS MOLT DIFÍCIL FER VEURE QUE S'ÉS  
ALLÒ QUE EN REALITAT NO S'ÉS.*

### Comentari dels contes

Curt i ras: tres faules amb moralitat i tot que ens demostren com és possible avui en dia de defensar maneres de fer i de pensar progressistes i avançades. I pensar que semblava que tot s'havia dit en aquest terreny des que autors tan apreciats com Esop, La Fontaine o Samaniego ens havien regalar amb les seves tan conegudes (i per tots nosaltres recitades) faules!

#### Notes

Al número 45 de la revista INFÀNCIA un article de Geneviève Patte comentava detalladament els aspectes diversos i rics que és capaç de suscitar aquesta deliciosa narració en els menuts i menudes.

Aquests tres contes han estat trets del llibre *Fables*, escrit i il·lustrat per Arnold Lobel. París. L'École des Loisirs, 1980.

*Adaptacions i comentaris:* Roser Ros i Vilanova.



# Vine amb els teus alumnes als autèntics jocs de Barcelona.



## Vine al Tibidabo.



Al Tibidabo, tu i els teus alumnes podeu passar un gran dia. Amb atraccions emocionants com l'Aladino, el Piratta, el Diàvolo, el Tibidabo Expréss, l'Aeromàgic, l'Hurakán, la nostra nova atracció i moltes altres més. Aquest any, a més, podeu viure una experiència inoblidable al Pasaje del Terror.



Els grups escolars tenen gairebé un 50% de descompte i una foto de tota la classe de regal.

Vine amb els teus alumnes als autèntics jocs de Barcelona. Vine al Tibidabo. Serà l'excursió més divertida de l'any.

Parc d'Atraccions. Barcelona 1992.  
Per a més informació truqui al tel. (93) 211 79 42

## **Premis «Escola Olímpia» i «Coneixement de la ciutat»**

L'àrea d'Esports i l'àrea d'Educació de l'ajuntament de Barcelona, en el marc del Consell de Coordinació Pedagògica del programa *Barcelona a l'Escola*, convoquen conjuntament el premi Escola Olímpia i el premi Coneixement de la Ciutat. Per a més informació: Direcció de Serveis Pedagògics de l'àrea d'Educació de l'ajuntament de Barcelona. Tel. 325.62.62.

## **Seminari sobre la primera infància**

Els dies 29 i 30 de novembre d'enguany s'ha celebrat a l'INJEP (Institut Nacional de la Joventut i de l'Educació Popular) de Marly-le-Roi (França) el Primer Seminari sobre «Qualitat de vida, qualitat d'acollida –la primera infància a Europa, demà–» organitzat per la FICEMEA (Federació Internacional del Centre de Formació als Mètodes d'Educació Activa), equip format inicialment per companys francesos i enriquit posteriorment amb la presència de danesos, espanyols, suïssos, italians, alemanys i anglesos. Aquest seminari ha reunit gent procedent de diferents països que si bé treballen en diversos camps professionals romanen units per un mateix interès: treballar per millorar l'acollida dels més petits d'entre els ciutadans. En efecte, professions tan diverses com els arquitectes, els metges i els pediatres, les llevadores, els psicòlegs, els sociòlegs, els pedagogs, els educadors i els inspectors d'escola, els responsables de l'administració, els bibliotecaris, els monitors de temps lliure, els pares i tot un llarg etcètera, amb un ampli ventall d'experiències i tasques fetes en

relació als nostres menuts i a les nostres menudes, es reunien aquests dies a Marly-le-Roi al voltant de quatre comissions de treball: el naixement; l'infant i les institucions que l'acullen; l'infant i la salut; l'infant i la ciutat. Aquestes comissions estaven animades per moderadors i il·lustraven les seves discussions amb vídeos i diapositives procedents dels indrets més diversos.

Ultra les conclusions de cadascuna de les comissions, tothom estava d'acord a tenir presents com a qüestions de fons temes com la necessitat de pensar en l'infant sense aïllar-lo de la seva realitat, sinó en tant que ciutadà amb obligacions i drets; així com el difícil equilibri entre el desenvolupament de l'autonomia de l'infant i la presència de l'adult, necessària per a l'afermament de la seva seguretat com a individu.

Quatre conferències a càrrec d'especialistes com Agnès Szanto, Roland Schweitzer, Yvonne Lindquist i Catherine Dolto varen ser les encarregades d'omplir de contingut aquesta trobada, així com de centrar els temes del debat d'aquest primer seminari.

Durant el seminari, el hall de l'edifici estava engalanat amb diversos materials que s'exposaven a la vista dels participants: jocs d'aire lliure, llibres per a infants, llibres per a adults, revistes especialitzades, materials escrits i fulletons per a ús de pares i professionals, plafons explicatius d'experiències eren els materials que, juntament amb els vídeos que es podien fer passar i visionar a qualsevol moment, permetien als assistents completar la seva informació a la vegada que creaven llaços de relació amb les diferents persones allí presents.

En l'ànim de tothom quedava ben evident una mateixa voluntat: aquest ha estat només un primer seminari. El que es pugui esdevenir després depèn de nosaltres i de tota la colla de professionals que tot i no haver pogut ser-hi presents, participen de semblants inquietuds i que, com nosaltres, malden per trobar-hi resposta.

**Infància**

## **Setmana «La educación para la niñez temprana»**

La setmana del 30 de març al 3 d'abril del 1992, se celebrarà la «Primera setmana monogràfica sobre la educación para la niñez temprana» a la Universitat Interamericana de Puerto Rico.

Per a més informació adreceu-vos a: Universidad Interamericana de Puerto Rico. Colegio de Ponce. Carretera 1 – Bo. Sabanetas. Mercedita, PR 00715. Tel.: 840-2094 ex. 236. Fax: 841-0103.

## DISPOSICIONS LEGALS

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (DOGC núm. 1578, 3 abril 92)

### DECRET

75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya.

La Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, dona configuració jurídica a un profund procés de reforma del sistema educatiu. La Llei respon al context democràtic i autòndmic, a la integració i l'homologació en el marc comunitari europeu i a l'adequació de l'ensenyament a les exigències formatives derivades de l'evolució sòcio-cultural i econòmica. En conjunt, la Llei tradueix aquestes exigències, fonamentalment, en l'ampliació del període d'obligatorietat escolar, en la regulació del tram de l'educació infantil i en l'adopció del principi de l'educació permanent.

L'ordenació general del sistema educatiu que configura la Llei esmentada s'ha completat mitjançant els reials decrets 1330/1991, 1006/1991 i 1007/1991, que estableixen, respectivament, els aspectes bàsics del currículum de l'educació infantil i els ensenyaments mínims de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria.

A partir d'aquesta normativa bàsica i tenint en compte els resultats del procés d'experimentació de la reforma educativa a Catalunya i la tradició pedagògica catalana, el present Decret estableix els principis que haurà de seguir el desenvolupament curricular en l'educació infantil, en l'educació primària i en l'educació secundària obligatòria a Catalunya.

El procés que condueix a aquesta regulació dels ensenyaments en el nou sistema educatiu es va iniciar el 1981, quan la Generalitat va rebre les transferències de les competències corresponents. La renovació dels programes del cicle inicial i mitjà d'EGB va enllaçar-se, d'acord amb el marc jurídic de la Llei 8/1983, de 18 d'abril, de centres docents experimentals, amb un procés experimental per a tot l'ensenyament obligatori. L'adopció d'un marc curricular propi i integrat, amb el qual es garanteix la continuïtat del procés educatiu des de la llar d'infants fins a tots els nivells de l'ensenyament no universitari, va representar un pas decisiu en aquest procés. L'avaluació de l'experimentació de la reforma de l'ensenyament i el qüestionari per a l'anàlisi dels dissenys curriculars de les diverses àrees i etapes educatives han servit de base per concretar i definir els currículums del nou sistema educatiu. Els canvis estructurals i funcionals proposats són avalats per la participació de tots els sectors socials implicats en l'educació, en el si de la Comissió directora del debat sobre la reforma educativa dels ensenyaments no universitaris a Catalunya.

Històricament, les èpoques de millor qualitat i renovació pedagògica del nostre país han coincidit amb les de més alta catalanització de l'escola, en continguts, actituds i valors. La catalanitat de l'ensenyament significa, avui, que els infants i joves puguin trobar en el sistema educatiu, des del respecte dels drets de tothom, els signes d'identitat que els permetin de créixer, integrar-se i desenvolupar-se com a ciutadans catalans, oberts al món, assumint aquest fet per mitjà del coneixement profund de les arrels històriques i culturals i de l'ús de la llengua pròpia del país. Per a això cal un sistema educatiu modern i de qualitat que fomenti l'educació científica i tecnològica i els valors de la cultura humanística, que permeti als joves d'estar en condicions d'assumir el repte del desenvolupament econòmic, social i cultural del país en el marc de la integració europea.

L'altre tret fonamental d'aquesta nova ordenació és un ensenyament personalitzat que fomenta la responsabilitat personal i comunitària i el respecte a l'entorn, afavoreix els valors democràtics de convivència i pluralisme i permet d'adquirir una consciència ètica i cívica que ajudi els alumnes a desenvolupar-se en la societat plural en què han de viure. En aquest sentit, l'ensenyament ha de potenciar la igualtat d'oportunitats amb la compensació d'aquells que parteixen de situacions desfavorables. Per tot això, s'ha de promoure l'educació de l'autoestima i l'afany de superació, equilibrats en un profund sentit del treball en equip, de responsabilitat i de solidaritat.

La tasca dels centres educatius es fonamenta bàsicament en l'acció educadora dels professors i en els currículums, dels quals aquest Decret dona el marc. Així, la present disposició incorpora els principis inspiradors del model d'experimentació de la reforma educativa a Catalunya: l'atenció a la diversitat, la flexibilitat i l'opcionalitat. El resultat ha estat un model curricular obert, que facilita diferents desenvolupaments i programacions de cada centre i que dona resposta a les necessitats educatives dels alumnes. Aquest model incorpora progressivament l'opcionalitat, sobretot a partir de l'educació secundària obligatòria, orientada per una bona acció tutorial que esdevé part fonamental del procés educatiu.

En virtut d'això, a proposta del conseller d'Ensenyament, amb l'informe del Consell Escolar de Catalunya d'acord amb la Comissió jurídica assessora, i amb la deliberació prèvia del Govern.

DECRETO:

CAPÍTOL I

Disposicions generals

Article 1

L'ordenació general dels ensenyaments a Catalunya de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria es regirà per les normes bàsiques dictades per l'Estat en aquesta matèria i pel que disposa aquest Decret.

Article 2

2.1 Els ensenyaments de l'educació infantil i de l'educació obligatòria tenen per finalitat:

- Afavorir el procés de desenvolupament harmònic de la personalitat de l'alumne.
- Promoure el respecte als drets i les llibertats fonamentals de les persones i als principis bàsics de convivència i la democràcia.
- Crear actituds solidàries i de tolerància rebutjant discriminacions degudes a l'edat, la raça, la religió, el sexe i altres diferències de caràcter físic, psíquic o social.
- Facilitar el desenvolupament d'aprenentatges conceptuals, procedimentals i actitudinals que possibiliten la comprensió dels elements bàsics de les humanitats, la ciència i la cultura i dels entorns tecnològic i d'informació que caracteritzen la societat actual i la seva evolució.
- Infondre valors referits a la salut individual i col·lectiva, a la conservació del medi ambient, a la cooperació i a la pau.
- Fomentar el sentiment de pertinença i estima al país amb les seves característiques socials, culturals, geogràfiques, històriques i lingüístiques, alhora que promoure el coneixement d'altres pobles i comunitats.
- Establir les bases per a l'aprenentatge autònom i continuat i per a l'exercici d'activitats professionals.

Article 3

3.1 El català com a llengua pròpia de Catalunya ho és també de l'ensenyament. S'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria.

3.2 A la Val d'Aran, l'aranès, com a llengua pròpia, és objecte d'ensenyament i serà normalment la llengua vehicular i d'aprenentatge en els àmbits o les àrees que es determinin.

El Consell General de la Val d'Aran establirà el currículum de la llengua aranesa.

El Departament d'Ensenyament, d'acord amb el Consell General de la Val d'Aran, determinarà l'organització de l'ensenyament de l'aranès i del seu ús com a llengua d'aprenentatge en els centres docents de la Val d'Aran.

3.3 En qualsevol cas, es respectaran els drets lingüístics individuals de l'alumne, d'acord amb la legislació vigent.

Article 4

4.1 Als efectes del que disposa aquest Decret, s'anomenen àrees els àmbits d'aprenentatge escolar, organitzats en funció de l'evolució psicològica dels alumnes, de les aportacions pedagògiques, epistemològiques i de demanda social.

3.2 Les àrees de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria s'organitzaran segons el que estableix l'annex d'aquest Decret.

4.3 A partir del segon cicle de l'educació primària s'introduirà l'ensenyament de les llengües estrangeres, que tindrà continuïtat al llarg de tota l'educació obligatòria.

Article 5

5.1 S'entén per currículum el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació que guien l'acció docent.

5.2 El Govern de la Generalitat de Catalunya definirà el currículum que s'ha de seguir a l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria mitjançant l'establiment dels objectius generals d'etapa i, per a cada àrea, dels objectius generals, dels continguts i dels objectius terminals o criteris d'avaluació.

Article 6

6.1 El Departament d'Ensenyament afavorirà l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres mitjançant orientacions, assessorament, recursos específics i activitats de formació.

6.2 Cada centre docent formularà el seu projecte educatiu, que donarà coherència i continuïtat a

l'acció educativa i inclourà els principis pedagògics i organitzatius propis del centre i el projecte lingüístic. El caràcter propi dels centres privats podrà complir aquesta finalitat.

Els centres elaboraran el seu projecte curricular d'acord amb els criteris que conté el seu projecte educatiu.

El projecte curricular de cada centre, que completarà i desplegarà el currículum establert pel Govern de la Generalitat de Catalunya, haurà de contenir la distribució temporal dels continguts educatius al llarg de l'etapa.

6.3 Els equips de professors elaboraran les programacions respectant el projecte curricular del centre.

#### Article 7

Els llibres de text i el material didàctic s'adequaran al que estableix aquest Decret i a les prescripcions que efectui el Govern de la Generalitat de Catalunya sobre el currículum.

#### Article 8

8.1 El Departament d'Ensenyament establirà el calendari i l'horari de l'activitat escolar.

8.2 Els centres docents, en elaborar els projectes curriculars, organitzaran l'horari escolar respectant el que estableixi el Departament d'Ensenyament, d'acord amb el que disposa l'apartat anterior i les assignacions temporals establertes per a cada una de les àrees.

#### Article 9

9.1 Els projectes curriculars han de permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i la singularitat de cada alumne, la qual cosa, en particular, facilitarà l'aplicació dels principis d'integració i individualització propis de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials.

9.2 El Departament d'Ensenyament podrà també autoritzar modificacions del currículum per adequar-lo a les necessitats educatives especials dels alumnes. En els procediments d'autorització s'haurà de tenir en compte l'opinió dels pares o tutors i dels alumnes, si escau.

#### Article 10

El Departament d'Ensenyament promourà les mesures necessàries per garantir la coordinació adequada entre els centres d'educació infantil, d'educació primària i d'educació secundària, per assegurar la continuïtat i coherència de l'acció educativa.

#### Article 11

11.1 L'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes serà un element integrat en el procés educatiu.

11.2 L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes s'efectuarà de forma contínua, i mitjançant procediments diversos, per tal d'obtenir informació sobre el progrés dels alumnes en relació amb els objectius del currículum.

11.3 Els projectes curriculars dels centres docents inclouran criteris per adoptar mesures organitzatives per a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge, de reforç i d'adequació a la diversitat d'alumnes, a partir de la informació aportada per l'avaluació.

#### Article 12

El Departament d'Ensenyament determinarà els documents i requisits formals que s'hauran de complir en el procés d'avaluació a l'ensenyament obligatori.

#### Article 13

Els centres docents establiran mesures de comunicació periòdica amb els pares o tutors, tant individualment com en grup, per tal de mantenir-los informats del procés d'ensenyament-aprenentatge i del d'avaluació. Les associacions de pares d'alumnes seran informades dels aspectes generals d'aquests processos.

#### CAPÍTOL 2

##### *De l'educació infantil*

#### Article 14

L'educació infantil comprendrà sis cursos i s'organitzarà en dos cicles de tres cursos cadascun, l'lar d'infants i parvulari, respectivament.

#### Article 15

L'educació infantil té com a finalitat proporcionar als infants més petits aquelles situacions educatives que els permetin el progressiu descobriment i creixement personal i la formació d'una imatge positiva d'ells mateixos; la possibilitat de relacionar-se amb els altres, tant infants com persones adultes, per mitjà dels diferents llenguatges d'expressió i comunicació; l'observació i

descoberta del seu entorn més proper i l'adquisició de valors, hàbits i pautes de conducta que afavoreixin la seva autonomia personal i la seva integració a la societat. En aquesta etapa s'atendran especialment les necessitats bàsiques d'ordre biològic, psicològic, afectiu, intel·lectual, lúdic i social dels infants.

#### Article 16

Per tal d'afavorir el desenvolupament harmònic dels infants i assolir les finalitats expressades en l'article anterior, els centres d'educació infantil cooperaran amb els pares o tutors com a primers responsables de l'educació dels seus fills.

#### Article 17

Les activitats educatives en l'educació infantil globalitzaran els continguts de les diverses àrees que s'estableixin i s'adequaran al nivell evolutiu i al context socio-cultural en el qual viuen els infants.

Al parvulari, s'hi podran incloure continguts de Religió per a aquells infants els pares dels quals ho sol·licitin.

#### Article 18

L'avaluació dels processos de desenvolupament i aprenentatge dels infants serà contínua i global i tindrà per finalitat adaptar l'ajut pedagògic a les característiques individuals i evolutives de l'infant i, en darrer terme, aportar elements per valorar l'assoliment dels objectius previstos.

#### Article 19

Els centres docents d'educació infantil adoptaran mesures d'acolliment i adaptació per als alumnes que s'incorporin a l'etapa en qualsevol dels seus cursos.

#### CAPÍTOL 3

##### *De l'educació primària*

#### Article 20

L'educació primària comprendrà sis cursos acadèmics i s'organitzarà en tres cicles de dos cursos cadascun, cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior.

Els alumnes s'incorporaran al cicle inicial de l'educació primària l'any natural en què compleixin sis anys.

#### Article 21

Les finalitats de l'educació primària seran les de proporcionar a tots els alumnes una formació comuna que faci possible el desenvolupament de les capacitats individuals motrius, d'equilibri personal, de relació i d'actuació social amb l'adquisició dels elements bàsics culturals, els aprenentatges relatius a l'expressió oral, a la lectura, a l'escriptura i al càlcul aritmètic, com també una progressiva autonomia d'acció en el seu medi.

#### Article 22

22.1 L'organització i l'enfocament de les àrees de l'educació primària tindran un caràcter global i integrador.

22.2 Dins l'àrea de llengües estrangeres, tots els alumnes en cursaran obligatòriament una i podran optar a la introducció d'una segona llengua estrangera.

22.3 L'àrea de Religió serà d'oferta obligatòria per part dels centres i opcional per als alumnes, d'acord amb el que estableix la normativa vigent.

#### Article 23

L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes serà contínua i global, i es durà a terme en referència amb els objectius generals d'etapa i àrea i amb els objectius terminals establerts pel Govern de la Generalitat de Catalunya.

#### Article 24

Per a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes es tindrà en compte el progrés de l'alumne a partir de la seva situació inicial i el seu ritme d'aprenentatge, com també el desenvolupament de les seves capacitats cognoscitives o intel·lectuals, motrius, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'inserció i actuació social.

#### Article 25

L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes serà efectuada per tots els mestres que hi intervingen i, al final del cicle, les decisions s'adoptaran de forma col·legiada. Un d'entre aquests mestres actuarà de mestre-tutor i s'encarregarà de coordinar les diverses informacions, actuacions, i decisions relatives al procés d'avaluació de l'alumne.

#### Article 26

La decisió que un alumne resti un any més en qualsevol dels tres cicles es podrà adoptar una sola vegada al llarg de l'educació primària.

En qualsevol cas aquesta decisió es prendrà valorant l'assoliment dels continguts programats i les repercussions positives i negatives previsibles que respecte del procés global d'aprenentatge de l'alumne pugui tenir cada una de les opcions possibles.

#### Article 27

Si un alumne passa d'un cicle a un altre havent assolit de forma incompleta els objectius corresponents, en el cicle en què s'incorpora se li oferiran les activitats educatives adequades per assolir-los.

#### CAPÍTOL 4

##### *De l'educació secundària obligatòria*

#### Article 28

L'etapa de l'educació secundària obligatòria s'organitza en dos cicles de dos cursos acadèmics cadascun.

Per accedir a l'educació secundària obligatòria els alumnes hauran d'haver finalitzat l'educació primària.

#### Article 29

En l'educació secundària obligatòria es consoliden els aprenentatges instrumentals de l'educació primària, s'inicia els alumnes en altres camps del saber i s'aprofundeixen les àrees fonamentals d'acord amb l'edat i capacitat. S'estableixen les bases i es dona l'orientació per a la incorporació a la vida activa i professional, de forma que tots els alumnes puguin assumir els seus deures i exercir els seus drets com a ciutadans.

#### Article 30

30.1 El currículum de cadascuna de les àrees de l'educació secundària obligatòria, llevat de la de Religió, inclou ensenyaments de caràcter obligatori, comuns per a tots els alumnes, i ensenyaments de caràcter optatiu, que constitueixen la part variable del currículum.

30.2 Dins l'àrea de llengües estrangeres, en els dos cicles de l'ensenyament secundari obligatori tots els alumnes cursaran obligatòriament una llengua i podran optar també per una de segona.

30.3 L'àrea de Religió serà d'oferta obligatòria per part dels centres i opcional per als alumnes, d'acord amb el que estableix la normativa vigent.

#### Article 31

Correspon al Govern de la Generalitat de Catalunya establir els ensenyaments de caràcter variable que seran d'oferta obligatòria per als centres, dels quals hauran de formar part, entre d'altres, els corresponents a una segona llengua estrangera i a la cultura clàssica.

#### Article 32

32.1 L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes serà contínua, amb observació sistemàtica de l'adquisició dels continguts educatius, integradora de les valoracions de totes les àrees i amb una visió globalitzada del procés d'aprenentatge de l'etapa.

32.2 L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes es durà a terme en relació amb els objectius generals d'etapa i àrea i amb els objectius terminals establerts pel Govern de la Generalitat de Catalunya.

#### Article 33

Cada alumne serà avaluat pel conjunt de tots els professors que han intervingut en el seu procés d'aprenentatge en un període de temps determinat, coordinats pel professor-tutor i actuant de manera col·legiada en les sessions d'avaluació.

#### Article 34

En finalitzar el primer cicle i en el segon, l'avaluació permetrà decidir que un alumne romanguí un any més en el cicle. Per prendre la decisió en aquest respecte es valoraran les repercussions positives i negatives que pugui haver-hi per a l'alumne en la seva escolarització futura.

#### Article 35

La decisió que un alumne romanguí un any més en l'etapa es podrà adoptar una sola vegada, acabat el primer cicle o en el segon cicle. Excepcionalment, aquesta decisió podrà adoptar-se una segona vegada escoltats l'alumne i els pares o representants legals.

#### Article 36

Els alumnes que en acabar aquesta etapa hagin assolit els objectius generals establerts rebran el títol de graduat en educació secundària, que els facultarà per accedir tant al batxillerat com a la formació professional específica de grau mitjà.

#### Article 37

Tots els alumnes rebran una certificació del centre on han cursat l'educació secundària obligatòria, en el qual constaran els anys cursats i les qualificacions obtingudes. Aquesta certificació anirà acompanyada d'una acció orientadora, acadèmica i professional, que tindrà caràcter confidencial.

#### Article 38

Per a aquells alumnes que en l'ensenyament obligatori no hagin assolit els objectius establerts, el Govern de la Generalitat de Catalunya garantirà una oferta suficient de programes específics de garantia social i en regularà el contingut.

#### DISPOSICIÓ ADICIONAL

El que disposa aquest Decret s'aplicarà amb relació al calendari d'implantació del nou sistema educatiu que estableix el Govern de la Generalitat de Catalunya.

#### DISPOSICIÓ FINAL

#### Única

Aquest Decret entrarà en vigor l'endemà de la seva publicació al DOGC.

Barcelona, 9 de març de 1992

JORDI PUJOL

President de la Generalitat de Catalunya

JOSEP LAPORTE I SALAS

Conseller d'Ensenyament

#### ANNEX

- 1 Organització de les àrees a l'educació infantil.
  - Descoberta d'un mateix.
  - Descoberta de l'entorn natural i social.
  - Intercomunicació i llenguatges.
  - Religió (voluntària) al parvulari.
- 2 Organització de les àrees de l'educació primària.
  - Llengua catalana i literatura i llengua castellana i literatura, i llengua aranesa a la Val d'Aran.
  - Llengües estrangeres.
  - Coneixement del medi: social i cultural.
  - Coneixement del medi: natural.
  - Educació artística: música.
  - Educació artística: visual i plàstica.
  - Educació física.
  - Matemàtiques.
  - Religió (voluntària).
- 3 Organització de les àrees de l'educació secundària obligatòria.
  - Llengua catalana i literatura i llengua castellana i literatura, i llengua aranesa a la Val d'Aran.
  - Llengües estrangeres.
  - Ciències de la naturalesa.
  - Ciències socials.
  - Educació física.
  - Tecnologia.
  - Educació visual i plàstica.
  - Música.
  - Matemàtiques.
  - Religió (voluntària).



### Educació

GIL, B.: «Educación infantil y música», *Música y Educación*, núm. 8, desembre 1991, p. 329-348.

### Lectura i escriptura

ABARCA, E., i SÁNCHEZ, B.: «Aprender a escribir y a leer», *Boletín Informativo de Acción Educativa*, núm. 69, desembre 1991, p. 25-29.

DÍEZ, C.: «Leer con las ganas», *CLIJ*, núm. 34, desembre 1991, p. 32-36.

### Literatura infantil

EL DESVÁN, Colectivo: «Posibilidades didácticas de los cuentos populares», *Tripala-Trapala*, núm. 16, desembre 1991, p. 13-19.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.: «El texto infinito», *Tripala-Trapala*, núm. 16, desembre 1991, p. 19-44.

MONTERO, P.: «El cuento en la escuela, una experiencia extremeña», *Tripala-Trapala*, núm. 16, desembre 1991, p. 44-67.

JARRY, J. P.; PARENT, B.: «Des contenus», *L'École Maternelle Française*, núm. 5, gener 1992, p. 21-22.

### Llengua

MONOGRÀFIC: «Le bilinguisme et l'enfance. Problèmes quotidiens», *Enfance*, núm. 4, 4rt. trimestre 1991.

### Matemàtiques

GERVAIS, J.-P.: «En maternelle construire du sens», *Cahiers Pédagogiques*, núm. 299, desembre 1991, p. 22-23.

### Pedagogia

MUNTONI, L.: «Il libro degli animali inventati», *CE*, núm. 11, novembre 1991, p. 19-30.

IMPERATORI, G.: «Didattica e organizzazione dell'attività ludica e ludiforme», *Scuola Materna*, núm. 7, desembre 1991, p. 33-37.

### Psicologia

REINHARDT, J. C.: «L'enfant qui dort avec ses parents», *Psychologie et Education*, núm. 7, 4rt. trimestre 1991, p. 93-102.

### Psicopedagogia

SERRANO, J.: «Nens superdotats», *Crònica d'ensenyament*, núm. 40, novembre 1991, p. 4-7.

### Societat

LA CONVENCIO SÓBRE ELS DRETS DE L'INFANT: *Correu de la UNESCO*, núm. 161, novembre 1991, p. 37-38.

EELSEN, P.: «Une nouvelle perception du rôle de l'école», *L'École Maternelle Française*, núm. 4, desembre 1991, p. 11-12.

## Butlleta de subscripció

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Adreça

Codipost	Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Telèfon

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) per a l'any 1992

Import: 3 450,- ptes (Iva inclòs)

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

## Butlletí de domiciliació bancària

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Cognoms i nom del titular

Banco Caixa	Agència
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Entitat	Oficina	Compte
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

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 In-fàn-ci-a.

(Firma)

# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01

Fax 415 36 80 08008 Barcelona



biblioteca



ARMENGOL, J. i altres. **Trompitxol.** Eumo. Vic, 1992 (Didàctica. 23).

Partint de la base que el desenvolupament global de l'infant passa pel moviment, «Trompitxol» sistematitza de manera clara, rigorosa i funcional un recull d'activitats psicomotores que el mestre de parvulari i d'escola bressol, així com el d'educació especial, podrà posar en pràctica per tal de treballar els objectius d'etapa exposats a les «Orientacions i Programes en l'educació a la Llar d'Infants i el Parvulari» de la Generalitat. Les autores han agrupat els objectius generals esmentats en sis blocs: coordinació, esquema corporal, descoberta de l'espai, expressió corporal, ritme i grafia. A cada bloc hi trobem el llistat d'objectius i un recull de fitxes ordenades segons la dificultat on es tracta de l'objectiu corresponent, l'activitat a través de la qual s'aconsegueix l'objectiu, el material utilitzat per dur-la a terme i la descripció de l'activitat concreta.



J. ELLIOT: **Pràctica, recerca i teoria en educació.** Barcelona. Eumo, 1989.

Una de les característiques dels articles que configuren aquest llibre és la seva aportació a la discussió i al debat per tal d'aprofundir en el camp paradigmàtic de l'educació. En Joan Rué, recopilador dels textos, justifica així el triple títol que ell mateix ha donat a aquest conjunt de reflexions d'Elliot: «La pràctica educativa significa el camp especialment indicat per a la Recerca, perquè aquesta es concep des de la perspectiva dels problemes dels ensenyants en la seva experiència i des de la pròpia vivència de professionals. La teoria que emergeix d'aquesta recerca constitueix el marc que permet als educadors d'entendre i de modificar significativament la pròpia pràctica. I no hi fa res que l'autor plantegi exemples i situacions propis de la franja 12-16 ja que això no invalida de cap manera la seva aplicació en d'altres trams educatius.

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 L. 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: 3.450 ptes. l'any P.V.P.: 630 ptes. I.V.A. inclòs.



# CONNECTA AMB AQUEST CANAL

Tenim la millor programació per a la teva escola, entitat o grup: cursos d'esquí, esports d'aventura amb monitors, excursions, passejades en bicicleta, circuits d'educació ambiental... Tot això ho trobaràs a les nostres instal·lacions. A més, t'oferim l'allotjament a un preu que només et faria un

amic: la Diputació de Barcelona. Vine a Guardiola de Berguedà, Rupit i Pruit, Castellar de N'Hug i Castellfollit de Riubregós. Durant aquests dies viuràs d'una altra manera.

**Connecta amb nosaltres, i...  
desconnecta.**

**Informa't al 402 22 22 (ext. 3865)**



# Un material ple d'il·lusions

## RACONS

*Per acompanyar l'acció educativa amb materials que l'ajudin i la facin possible.*

## MATERIAL D'AULA

*Per a facilitar l'equipament de la classe i crear un ambient afectiu entre els infants i els mestres.*

## QUADERNS DE TREBALL

*Quaderns per estimular les capacitats físiques, afectives, intel·lectuals i socials de l'infant.*

EN PICA-POC (3-4 anys)  
QUINA COLLA! (4-5 anys)  
SOPA DE SAVIS (5-6 anys)



## LLIBRE DEL MESTRE

*Tot això acompanyat d'un llibre que ajudarà el mestre a orientar les activitats dels infants.*