

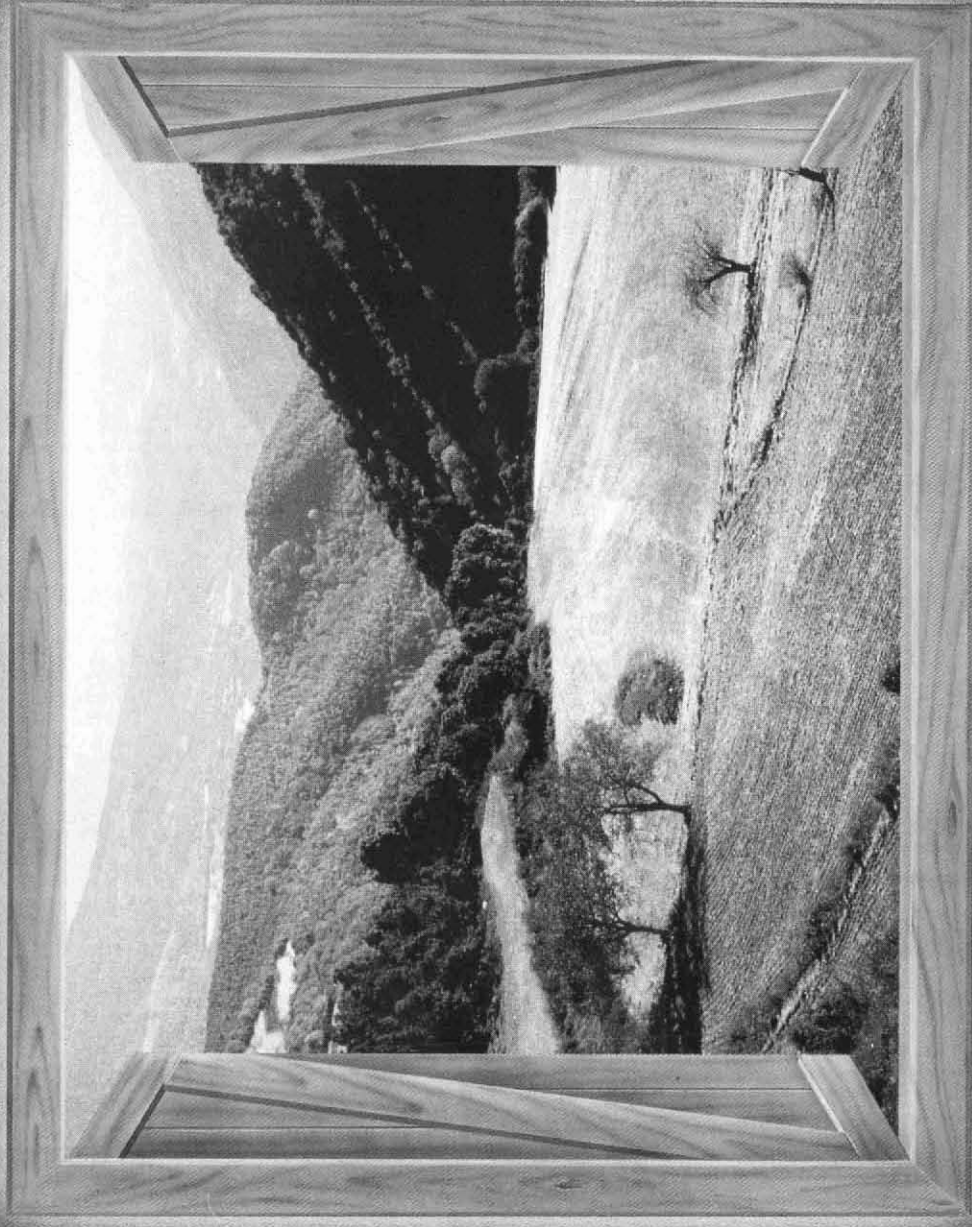
in-fàn-ci-a 69

NOVEMBRE

DESEMBRE

1992

educar de 0 a 6 anys



CONNECTA AMB AQUEST CANAL

Tenim la millor programació per a la teva escola, entitat o grup: curssets 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)



CRISI ECONÒMICA I PACTE SOCIAL

Es parla de crisi, crisi econòmica, la sentim a casa nostra amb aquell agredolç de pensar que la tenim també a Europa, la casa de molts, potser precisament perquè ara pot arribar a ser casa de tots. Segur que cal superar la crisi pel bé de tots i que superar-la comporta sacrificis per part de tots. Però hem de dir que quan sentim parlar de crisi i de sacrificis al costat dels nens petits, ens posem a tremolar.

I no pas perquè com a educadors no valorem el poder educatiu de l'austeritat; estem avesats a l'aprofitament imaginatiu de recursos escassos. Però un sector que encara està mancat dels recursos indispensables més aviat tem una altra conseqüència de la crisi, una vella dinàmica.

Sovint, sempre que no s'hi ha intervingut per redreçar el procés, les crisis econòmiques perjudiquen més als més febles; i no hi ha dubte que infants petits i dones són encara grups febles en la nostra societat. Des d'**In-fàn-ci-a** voldríem reclamar atenció per a aquests dos grans i menysvalguts grups socials.

Sens dubte cal demanar de les diverses Administracions, la central, l'autònoma, la local, que els ajustos pressupostaris siguin precisament això, justos; justos amb aquella justícia que no es limita a defensar les coses com són sinó a procurar que siguin millor, que tothom pugui exercir el dret a una vida digna.

Però aquesta mateixa justícia social que per sortir de la crisi reclamem de les Administracions, ens l'hem haguda d'exigir i l'hem d'exigir a tots, com a agents socials que som tots. Cal la participació de sindicats, empresaris, centres d'opinió i de participació ciutadana, a fi que puguin definir-se les mesures adients, i en un clima de consens, de pacte social.

Cal el mateix pacte, el mateix consens, i entre tots els mateixos agents, des de l'Administració més potent a la més petita Associació de pares, perquè la crisi no afecti més els més dèbils i perquè les mesures correctores de la crisi no facin més gran les diferències sinó, al contrari, les redueixin, compensin les desigualtats socials.

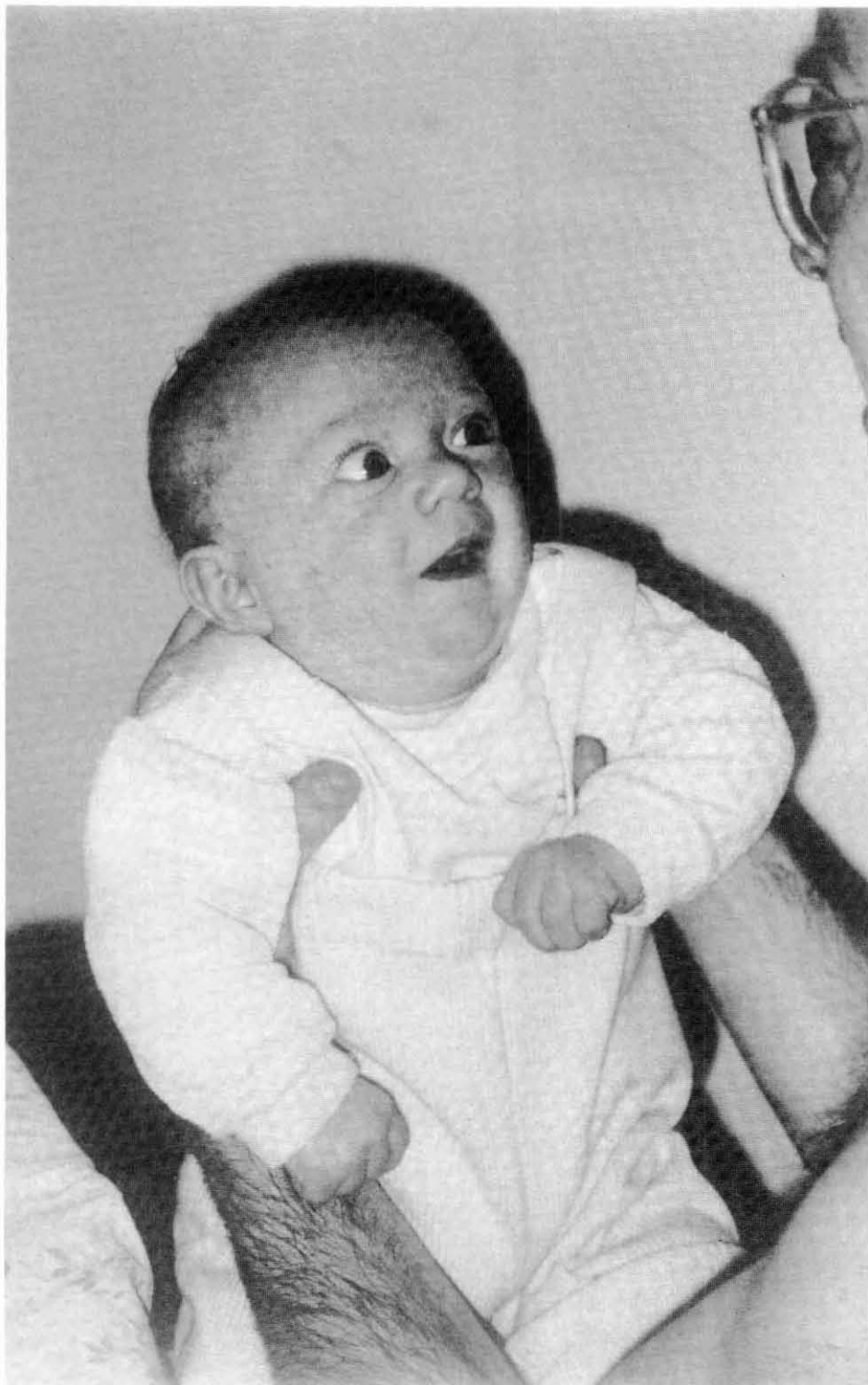
Repetim que no es tracta de rebutjar l'austeritat sinó de voler-la aplicar amb sentit de justícia, ajustada precisament a les noves situacions que la crisi pot crear en determinats sectors de nens petits i de dones, per trobar per a uns i altres les adequacions i les noves ofertes de serveis, sempre de qualitat.

Reunir tots els recursos i dedicar-los a implementar un pla, no suposa gastar més, sinó poder gastar millor. Cal en cada cas un pla coherent d'atenció de la demanda, amb les mesures i els recursos possibles posats en el calendari. La Comunitat de Madrid, fent el pla d'Educació Infantil amb el Ministeri i els Ajuntaments, ha donat un model que voldríem que les nostres forces socials ajudessin a fer a les nostres Administracions.

editorial

sumari

| | |
|--|----|
| Educar de 0 a 6 anys: EL SIGNIFICAT DE L'APRENTATGE SIGNIFICATIU/Xavier Gimeno i Soria | 2 |
| Educar de 0 a 6 anys: A L'ESCOLA PER LA PAU/Carme Romià i Agustí | 6 |
| Escola 0-3: INFANT OBSERVADOR: INFANT EXPLORADOR/Montse Jubete i Tere Majem | 10 |
| Escola 0-3: LA MEVA HISTÒRIA. EL LLIBRE DEL NEN/Araceli Higes i Magda Torres | 13 |
| Escola 3-6: CÒM PEIXOS A L'AIGUA/Dolors Serra i Georgina Vila | 16 |
| Escola 3-6: TRACTAMENT DE L'EDUCACIÓ INFANTIL A LA LOGSE/M. Dolors Roigé | 21 |
| Infant i Societat: LA PROTECCIÓ DELS INFANTS ASSOTATS PER LA GUERRA/Dan Facoles | 25 |
| Infant i Salut: MASSATGE INFANTIL/Mercè Simon | 29 |
| Infant i Salut: EL MENJADOR A L'ESCOLA/Vicente Martínez i Antonio J. San Vice | 33 |
| Racó del Conte: Grans autors per a petits oients: RAMON LLULL O AQUELL QUE FOU L'AUTÈNTIC CREADOR DE LA LLENGUA LITERÀRIA CATALANA/Roser Ros | 35 |
| Informacions | 39 |
| Índex general | 40 |
| Cop d'ull a revistes | 47 |
| Biblioteca | 48 |



educar de 0 a 6

EL SIGNIFICAT DE L'APRENTATGE SIGNIFICATIU

XAVIER GIMENO SORIA

Situació A

El pare està donant el puré a la filla de quinze mesos. La nena s'ho està menjant d'allo més bé. Quan el plat és net,

Pare.- *Molt bé. Tot!*

La nena pica de mans i mira el pare.

Situació B

El grup dels grans de la llar visiten una granja de vaques. Un dels infants mira detingudament els animals.

Nen.- *Maria, aquestes vaques són noves.*

Mestra.- *Noves? I com saps que són noves aquestes vaques?*

Nen.- (assenyalant les orelles dels animals). *No reus que encara tenen les etiquetes.*

Aprendre significativament

Pot semblar que entre aquestes dues situacions no hi ha molta relació; la primera és a casa, la segona a «l'escola»; a la primera la nena és petita, a la segona el nen és gran; a la primera la nena no parla, a la segona el nen no calla. Tot i això, les dues situacions ens serveixen per exemplificar la manera en què els infants aprenen significativament. Però, què vol dir aprendre significativament?

Haurem de fer una mica d'història i recordar el que deia Vygotsky el 1960 sobre la significació: «La significació és la creació i l'ús de signes, és a dir, de senyals artificials.» (Vygotsky, 1979) Això, podríem considerar-ho poca cosa per als qui eduquem, si ens quedéssim aquí.

Posteriorment Ausubel (1973, 1976), intentant posar fil a l'agulla de la costura educativa, diferencia entre aprenentatge repetitiu i aprenentatge significatiu. El primer és fruit d'una repetició mecànica, realitzada de forma bàsicament memorística i gens lligada als coneixements de què l'aprenent ja disposa. El segon és el resultat de la relació entre el nou material d'aprenentatge i l'estructura cognitiva de l'aprenent. Dit d'una altra manera: l'aprenentatge significatiu és possible gràcies a les relacions que establim entre el que ja sabem i el que estem aprenent.

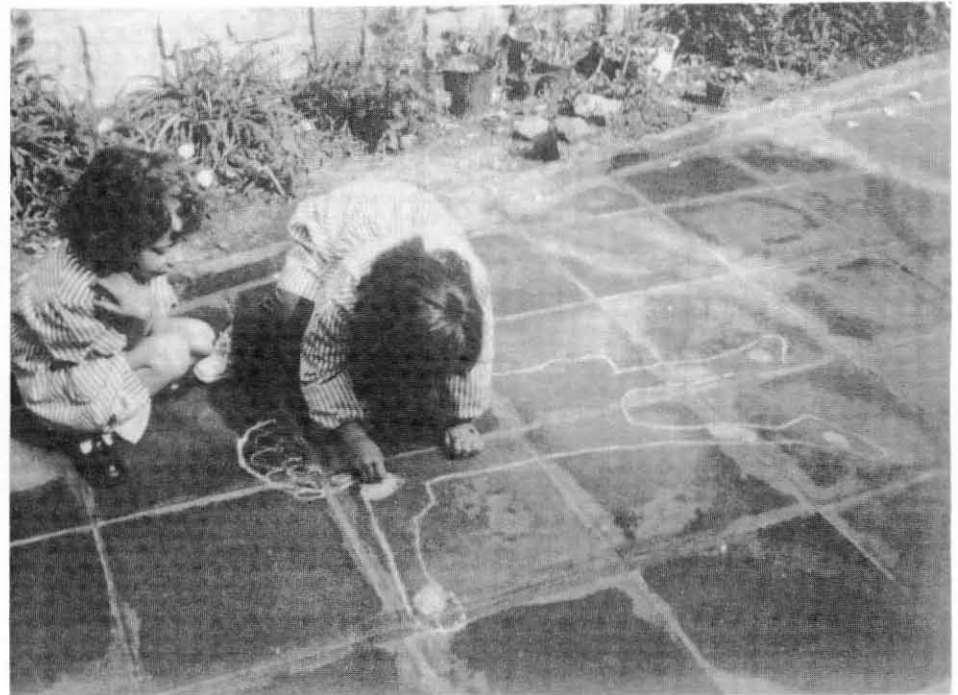
Tornem a les situacions que ens serveixen d'exemple: aquestes situacions podrien explicar-se d'altres maneres, nosaltres les expliquem dins un paradigma concret. La nena que fa net el plat de puré, i veu el seu pare content, pica de mans com en altres situacions en què el pare també estava content i picava de mans. El nen que veu les «etiquetes» a les orelles de les vaques i recorda les etiquetes de la roba, generalitza la condició de «nou» a la situació de les vaques a la granja. Tant en un cas com en l'altre, els dos infants aprenen significativament de les situacions on es troben.

Si tot fos així de senzill, si els educadors sabéssim que els nens aprenen de manera significativa sense la nostra intervenció, només ens caldria seure i esperar atents. Però els nens a casa i a l'escola, necessiten situacions de les quals poder aprendre, com menjar el puré o visitar granges; i un element més important, necessiten l'adult, o un altre nen, amb el qual interaccionar en la construcció de nous significats. Així doncs, el paper de l'educador, de l'ensenyant, no és tan sols crear contextos rics, sinó ser-hi, en aquests contextos, de manera activa relacionant-se amb el que aprèn.

Encara hi ha altres aspectes rellevants de l'aprenentatge significatiu dels quals podem extreure lliçons per a la nostra tasca d'educadors de nens petits.

Condicions per poder aprendre significativament

Si considerem la importància de l'educador com a mitjancer, ja que «l'ense-



nyament pot arribar a modificar el nivell de desenvolupament efectiu de l'alumne mitjançant l'aprenentatge que promou» (Coll, 1986), en una situació d'ensenyament-aprenentatge, l'educador haurà de facilitar les condicions necessàries perquè l'infant aprengui significativament. Enumerem-les:

- Si l'educador coneix el que l'alumne sap i sap fer (coneixements previs, estructura cognitiva, nivell de desenvolupament efectiu) podrà interaccionar amb l'alumne o crear una situació d'aprenentatge, en la qual l'alumne utilitzi allò que sap i sap fer per integrar la nova informació (significativitat psicològica), progressant en la seva zona de desenvolupament pròxim (Vygotsky, 1977, 1979). Si la mestra de la situació B no pregunta al nen la raó de la seva afirmació, podria pensar que el nen és un expert en vaques o un veritable ximplet.

- Si l'educador presenta la nova informació de manera clara i lògicament estructurada el nen copsarà aquesta estructura i li facilitarà la integració del que ha d'aprendre (significativitat lògica). Si el pare de la situació A no mostra sentiments semblants en les situacions plaents per a ell i per a la nena, difícilment la nena podrà aprendre a expressar els seus estats d'ànim.

- Si la situació d'aprenentatge no és prou motivadora per a qui aprèn, si l'infant no té una actitud positiva per allò que ha d'aprendre (motivació), poc probablement relacionarà el que sap amb el que se li presenti. La mestra de la situació B podrà explicar l'ús de les marques de les vaques al seu alumne, ja que aquest està predisposat a conèixer un altre ús de les «etiquetes».

- Si la nova informació que presentem a l'infant no pot ser utilitzada per aquest en les situacions que ho requereixin (funcionalitat), tampoc no serà apresada de manera significativa. Si la nena de la situació A no tingués ocasions d'exterioritzar els seus sentiments difícilment estaria en disposició d'aprendre a fer-ho.

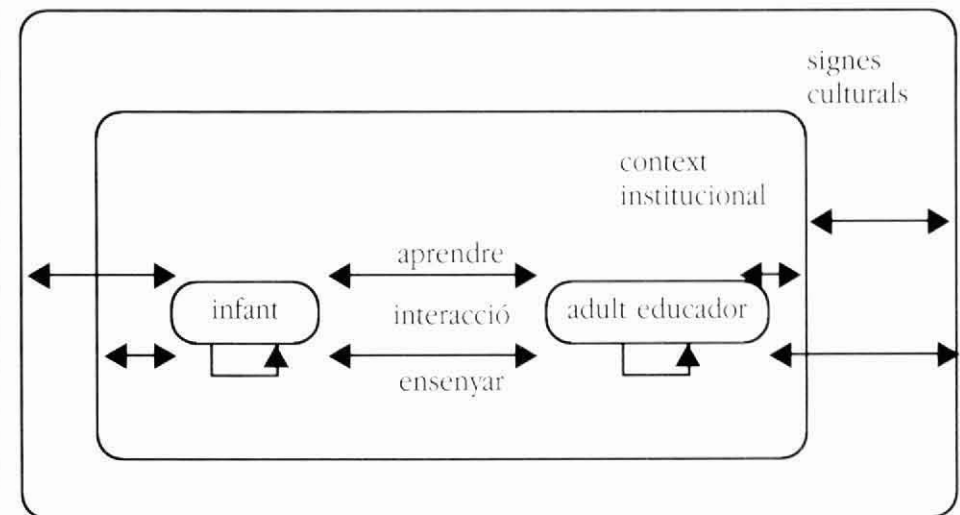
- Si la situació d'aprenentatge no obliga l'aprenent a posar en marxa els mecanismes de què disposa per integrar la nova informació (activitat), difícilment tindrà un paper protagonista en el seu aprenentatge, i això farà que la significativitat minvi. Si el coneixement dels animals de granja es fa a través de l'observació de la quinzena làmina-mural del curs escolar, poc segur que els nens grans de la llar posaran en marxa les seves habilitats observacionals (amb això no volem dir que els infants no aprenguin del material imprès).

- Si la situació d'aprenentatge no facilita la modificació de les «teories» del nen (DeLoache i Brown, 1990), dels seus esquemes inicials de coneixements (Coll, 1986), per una banda pot avorrir-se, ja que tot té una explicació dins els seus esquemes; o ben al contrari, pot bloquejar-lo, si les seves teories són molt allunyades. Mai cap pare no s'esforçarà per ensenyar el desdoblament de les palmes del ball de sevillanes a la seva filla de quinze mesos (amb això no volem dir que els pares no ensenyin aquestes coses).

«Ensenyament significatiu»

No volem posar més llenya al foc afegint més terminologia a la que ja tenim, però en aquest punt volem posar èmfasi al paper de l'ensenyant que considera l'aprenentatge significatiu com un dels principis que configuren la seva actuació docent. Així l'ensenyament haurà de tenir present (ser conscient de) quin és el paper que té en l'aprenentatge dels seus alumnes.

Tal com havíem dit abans, considerem el mestre com un mitjancer en l'aprenentatge de l'infant i és a través de l'ensenyament que exerceix aquesta mediació. Mediació per construir significats dins un context institucionalitzat (escola) que pertany a una cultura amb uns signes propis. Mediació per donar sentit al que s'està ensenyant-aprenent, un sentit que esdevé significat en aquell context cultural concret. No podem oblidar l'estreta relació entre llenguatge i pensament, llenguatge i coneixement, que els autors que hem citat estableixen. Pot ser que el quadre següent ens faciliti una visió general del procés:



En aquest quadre hi ha tres aspectes que voldríem destacar:

- La discontinuïtat dels mares: que vol il·lustrar la permeabilitat de cada un dels elements representats, la facilitat amb què cada element (infant, ensenyant, escola i cultura) intercanvia coneixement. Aquest intercanvi modifica les pròpies fronteres, la pròpia identitat.

- El doble sentit de les fletxes: per posar de manifest la reciprocitat de l'intercanvi, la construcció compartida. Aquest intercanvi és produït en un context d'interacció.

- Les dues fletxes-bucle: que volen destacar la possibilitat que tenen tant l'infant com l'ensenyant d'aprendre d'ells mateixos, de parlar amb ells mateixos (com diu Vygotsky, 1977) per regular la seva activitat.

Per tant, tot i que el significat de l'aprenentatge significatiu prové dels estudis fets en el camp de la psicologia sòcio-cognitiva de l'aprenentatge, les seves repercussions sobre l'ensenyament i la seva contextualització, els que ens dediquem a l'educació dels nens petits no les podem deixar de considerar.

I per acabar, voldria tornar a un tercer exemple, tret del llibre de Bruner, i que posa de manifest la importància del context en l'atribució de sentit a una determinada situació, aquesta vegada referida a la comprensió d'un adult.

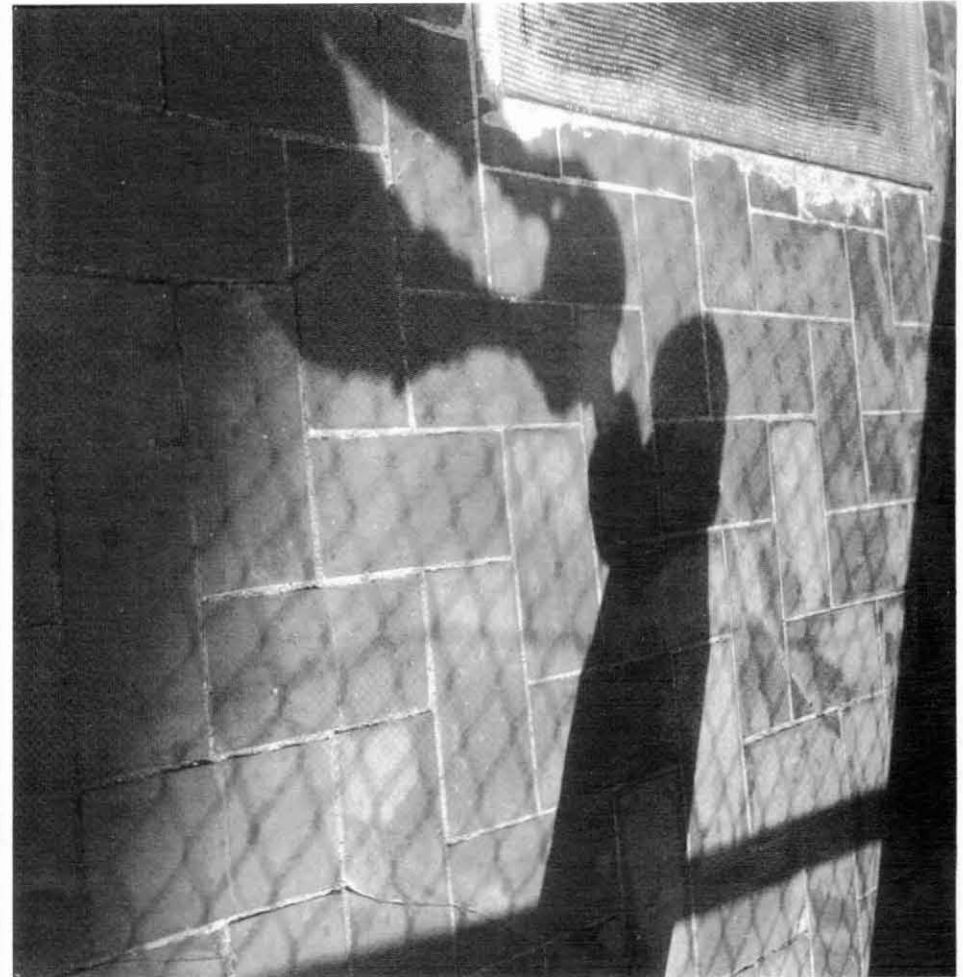
Si llegim: «El paller va resultar important perquè la roba s'havia estripat», les paraules tots les coneixem, la construcció gramatical no és difícil, però no podem arribar a trobar-li el sentit.

El trobarem si ens diuen que el text fa referència al descens d'un paracaigudes.

X.G.S.

Bibliografia

- AUSUBEL, D.P. «Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento», a ELAM, S. (comp.) *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires. El Ateneo, 1973.
- AUSUBEL, D.P. *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas, 1976.
- DELOACHE, J.S.; BROWN, A.L. «La temprana aparición de las habilidades de planificación en los niños», a BRUNER, J.; HASTE, H. (comps.) *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona. Paidós, 1990.
- COLL, C. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1986.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica, 1979.
- WERTSCH, J.V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós, 1988.





educar de 0 a 6

A L'ESCOLA PER LA PAU

CARME ROMIÀ AGUSTÍ

Ben segur que tots compartim la idea –o millor el sentiment i el desig– de la necessitat universal de pau, de la urgència de construir un món on sigui més fàcil viure de manera no violenta.

Hi ha necessitat de pau. Pau per viure i convida dignament amb justícia i llibertat. Justícia que permeti defensar i aconseguir el dret a la dignitat de tota personal. Llibertat per ser com a individus i com a éssers socials. Voler ignorar-ho és, avui, com pretendre tapar el sol amb un dit. Voler negar la seva necessitat ens hauria de recordar aquelles paraules dites per Truman Capote: «Abans de negar amb el cap, assegura't que el tens.»

Potser també estarem d'acord que és necessari potenciar una educació per la pau enfront d'una educació impregnada de violència, d'una violència massa vigent i massa legitimada als nostres dies.

De poc servirà destruir les armes –en el cas que s'aconseguís– si no desarmem les nostres ments, els nostres esperits. I, l'educació no pot ser una arma en contra de la humanitat que l'ha creat.

El factor primordial per educar per la pau des de l'escola és, sens dubte, la convicció per part dels educadors i educadores de la necessitat i de la possibilitat de treballar per la pau.

Altres factors bàsics poden ser:

- a. El coneixement de la realitat.
- b. La sensibilització i la conscienciació social.
- c. La responsabilitat compartida.

I, paral·lelament, és fàcil trobar a l'escola arguments que pretenguin justificar el fet que es violenti l'educació o que es freni o dificulti la possibilitat d'educar per la pau:

1. Els programes: Quantitat de coneixements que cal ensenyar.



2. Les exigències que la societat fa a l'escola: Allò que espera que faci.
3. La disciplina que és necessari mantenir.

Si mirem de prop aquests dos apartats que hem fet, veurem que mantenen una estreta relació. Cal que, com a educadors, analitzem com podem apropar-los entre si, per a què i de quina manera.

Els programes: Coneixements que cal ensenyar

Resulta fàcil constatar que hi ha un divorci entre el món que hi ha fora de l'escola i la visió que d'aquest món es presenta als infants per mitjà de l'escola.

Per la seva banda, els mestres i els professors de les diferents matèries constaten dia a dia que els programes de continguts no són suficients per respondre a les necessitats que sorgeixen a l'hora d'impartir les tasques docents.

En nom de l'educació l'escola augmenta cada dia més la quantitat de coneixements que cal aprendre, però, ¿aconsegueix aquest augment que se sàpiga més?, i ¿que es vulgui saber més? O al contrari, ofega tot afany per aprendre?

És com si l'escola massa sovint facilités una carrera d'obstacles per a no pensar. I, per a massa estudiants, l'aprenentatge és insubstancial i sense sentit.

Potser cal que ens centrem més en els infants que en els plantejaments teòrics, no sigui que per rendir culte als continguts deixem de sentir el que tenim prop. I, mentrestant, augmentin les sordeses. Sordeses no produïdes per cap patologia física, sinó per la deformació d'una escola més centrada a parlar que a escoltar; a ensenyar més que a aprendre; a impartir més que a compartir; a contestar més que a preguntar.

CONEIXEMENT DE LA REALITAT

Creiem necessari recuperar el sentit etimològic de la paraula coneixement, que és: «agitació d'idees».

L'Educació per la Pau defensa el coneixement en aquest sentit, no com un emmagatzemament o com una reproducció passiva.

Cal aprendre de la realitat, conèixer la realitat, ja que les idees que en tindrem influiran en la nostra incidència sobre ella. Per això és tan necessari educar en la comprensió, no en la conformitat o en la reproducció passiva i indiferent.

És un tractar de comprendre, interrogant-nos sobre el món que ens envolta i del qual, a més, formem part. I fer-nos a la idea que veure la realitat és també una forma de viure-la. No podem incidir-hi si no la coneixem. Seria tan absurd com pretendre fer el diagnòstic abans de l'anàlisi.

El coneixement serà el motor que ens porti a incidir en la realitat que ens envolta. Un coneixement que ens apropi, connecti i comprometi, perquè, com defensà Edgard Poe: «La font de tot moviment és el pensament (...) La felicitat no està en el coneixement sinó en la seva adquisició (...) L'única finalitat d'aquesta infinitud de matèries és la de proporcionar infinites fonts on l'ànima pugui apaivagar la set de saber que mai no s'esgotarà en ella, ja que esgotar-la seria extingir l'ànima mateixa.»¹ Cal respectar, per no dir potenciar, aquesta set de saber facilitant, pas a pas, el camí vers la comprensió i, sobretot, aprenent a viure el coneixement com a aventura i com a creixement.

Les exigències que la societat planteja a l'escola

La societat espera, encara, que l'escola faci un paper:

- *Informador*: Transmissió de coneixements que cal assolir.
- *Uniformitzador*: Que apropi cada infant a un patró preestablert o predominant en la societat de què forma part.
- *Transmissora de valors*: Quins valors? Els que predominen? Els que cal que predominin? En base a qui i a què?
- *Generadora d'actituds*: Davant de les coses, dels sabers, dels altres, de si mateix i de la vida.
- *Seleccionador*: La primera selecció i no poc important per a la vida. Sovint la primera experiència de fracàs.

No sempre és esperançadora la lectura o la lliçó que es desprèn d'uns efectes aconseguits en nom de l'educació des de fa temps a l'escola. Potser serà necessari convèncer-nos que hi ha massa llunyania entre:

- Allò que esperem i allò que aconseguim.
- Allò que creiem i allò que fem.
- Allò que somniem i allò que constatem...

Una de dues, o somniem massa i esperem massa sense tenir en compte les possibilitats de la realitat o, com deien els nostres avis, «Qui sembla vents recull tempestes». I la pedagogia del fracàs és un dels pitjors vents per a l'educació.

Sovint podem constatar que existeix un paisatge educatiu boirós en el qual els que queden més desdibuixats són un element més, si guarden harmonia amb el conjunt. Si no, queden desdibuixats amb núvols oportuns fins que desapareixen sense cap mena de distorsió aparent. Un cop de vent sobtat els envia al carrer. Un carrer que segurament poc els ajudarà a desenvolupar les seves possibilitats.

Quantes voluntats no s'han destrossat a l'escola! Quantes vides no s'han marcat...! Per a molts infants –per a massa– l'escola ha representat una cursa d'obstacles que comença amb l'escolarització i que va deixant víctimes pel camí. (Ensenyança del fracàs i vivència de la marginació per a molts.)

L'escola s'ha convertit en part activa d'un sistema en el qual els mitjans de producció –coneixements, nivells, notes, etc.– constitueixen coses produïdes per ser venudes en un mercat assedegat de nous rècords i saturat de «normalitats» que no produeixen «plusvàlua».

Fàcilment podem constatar que augmenten «improductius» als quals fàcilment se'ls posa l'etiqueta del fracàs escolar o marginats del sistema. Però, són realment improductius?, ¿o no responen al producte que s'espera que siguin? I qui, com i per què s'espera un producte preestablert?

Només cal llegir l'entorn que ens envolta o el que queda una mica més enllà d'on vivim...

Encara predominen a les nostres escoles massa models de conducta basats en la relació de poder del mestre com a suprem emissor i de l'alumne com a suprem receptor.

Encara predominen els interessos de l'emissor per damunt dels dels receptors.

Encara s'utilitza la coacció –i fins i tot la repressió– quan la persuasió falla o quan no es posseeix aquest recurs, o no s'hi creu.

Encara hi ha massa afany de voler garantir l'autoritat a costa de la llibertat d'altres.

Encara...

Les escoles formen part de la cultura de violència que predomina en la societat que les ha creat (violència física, psicològica i estructural). Estan integrades en un entorn generador de conductes agressives que, a poc a poc, van incidint i condicionant la manera de relacionar-se la persona amb les coses, amb els altres i amb si mateixa.

SENSIBILITZACIÓ I CONSCIENCIACIÓ PERSONAL I SOCIAL

L'escola és i cal que sigui molt més que quatre parets. Molt més necessari que un edifici és un ambient, un clima que aglutini les persones que la formen.

La necessitat i la voluntat de pau ens ha de fer pensar i promoure els canvis estructurals i culturals necessaris perquè, amb il·lusió creadora, aquella sigui possible.

Recordant Antoni Gramsci: «Al pessimisme de la intel·ligència cal oposar-hi l'optimisme de la voluntat.»

No neguem el pes específic, la importància que pot tenir l'educació. Cal, però, trobar la manera de com fer-la millor i amb més sentit positiu i possibilitador.

Disciplina

Podem preguntar-nos si troben sentit els nostres alumnes a les repetides referències que fem en relació a la disciplina. Les respostes segurament seran que no i, això no obstant, continuem fent-les. Quantes vegades els problemes generats per faltes de disciplina són menys importants que les causes que els ocasionen: inadaptació, marginació, inseguretat, manca de confiança en un mateix, en els altres, mancances afectives, etc.

En aquest sentit té molt a dir i a fer l'educador. Sobretot a fer, ja que per mitjà de les seves actituds comunicarà confiança i respecte als infants o no. No podem oblidar que, com digué Larlyle, «un gran home demostra la seva grandesa per la manera com tracta els petits».

LA RESPONSABILITAT COMPARTIDA

Com a educadors tenim la responsabilitat individual i col·lectiva de cercar nous estils i condicions educatives encaminades a aconseguir millorar la qualitat de l'educació i, no cal dir-ho, el tipus de relació personal i social que s'hi estableixi.

Si com deia Tit Livi, «confiar en l'altre ens guanya sovint la seva confiança», potser sigui aquest l'element que cal recuperar en l'educació: la confiança en els altres.

No es tracta de rebre de manera passiva les idees i les aportacions dels altres, sinó de potenciar la posada en comú, el diàleg, l'intercanvi i, en el fons, l'enriquiment recíproc.

L'interès i el desig de l'infant han de ser recollits i potenciats a l'escola, mai frenats o reprimits. Potenciar el jo, despertant la necessitat i la possibilitat de treballar amb i per als altres, vivint conjuntament l'aventura de viure i de créixer amb l'autodisciplina i el respecte com a pautes i amb la pau com a eix vertebrador del comportament individual i col·lectiu.

Com deia el proverbi: «Tracta els petits com tu voldries ser tractat pels grans.» Potser és així de senzill... i de complex.

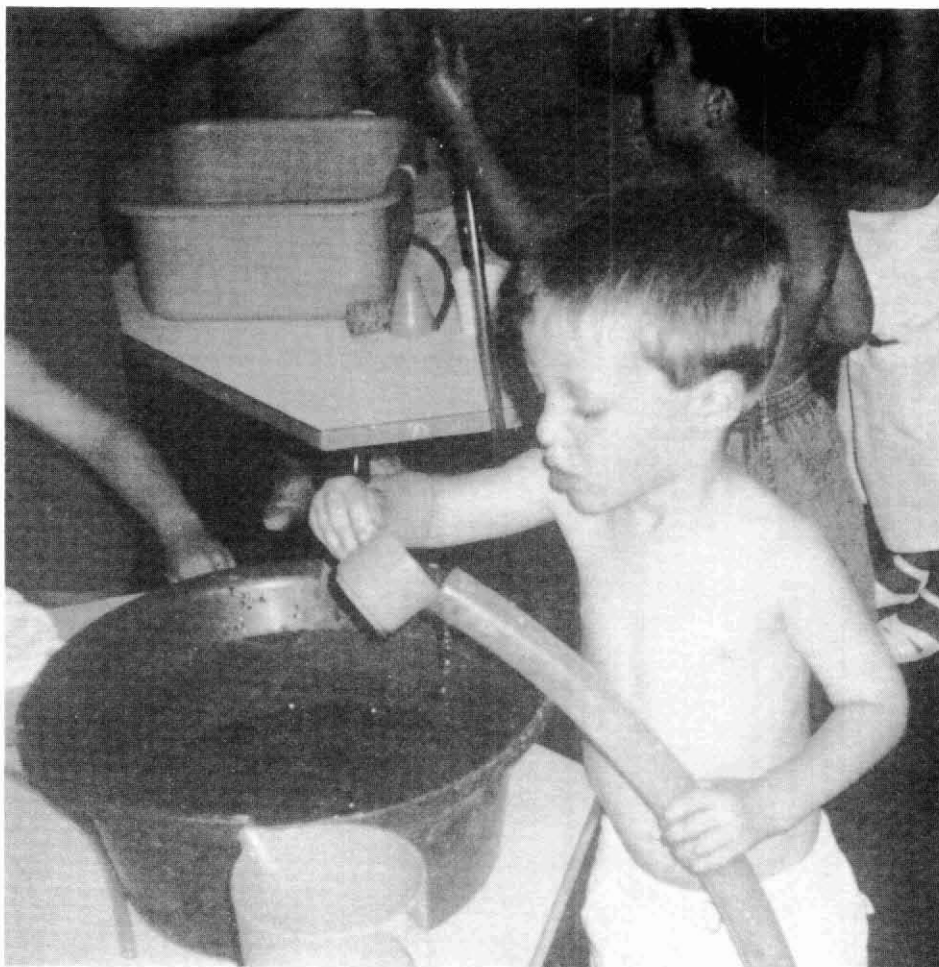
L'actual reforma educativa, a través de la filosofia que es destil·la de la LOGSE, sembla convidar-nos també a iniciar aquests canvis. La realitat pràctica -aquí hi som tots- dirà l'última paraula.

C.R.A.

Nota:

1. POE, E.A. *Cuentos I*. Madrid. Alianza, 1987, p. 350, 351, 354.





escola 0-3

INFANT OBSERVADOR: INFANT EXPLORADOR

MONTSERRAT JUBETE. TERESA MAJEM

A partir de l'observació d'allò que hi ha i succeeix al seu voltant el nen és capaç, amb la nostra ajuda, d'obtenir i incorporar un gran cabal d'informació, formular hipòtesis, establir relacions, comprendre i generalitzar, i ho pot fer gràcies a aquesta interacció amb els objectes, elements de l'entorn i evidentment amb els altres nens i els adults. Però, perquè ho pugui fer, cal disposar de certes condicions: espais adequats on poder observar, experimentar, comparar, analitzar, classificar; una actitud receptiva i motivadora, oberta i flexible i alhora rigorosa per part del mestre que emprendreà amb seriositat i rigor totes i cadascuna de les experiències.

Si som sensibles a la necessitat del nen d'un espai propi on poder atresorar les petites troballes que fa al pati o en el camí de casa a l'escola –com havíem pogut fer tots nosaltres en els pupitres de la nostra infantesa, on tot hi cabia i on ningú més no gosava posar-hi la mà– podem iniciar junts el primer museu de l'entorn, estimulant l'observació, descripció i classificació de cada objecte, insecte, material; o potser podrem aprofitar les diverses experiències i vivències d'aquest camí tants cops fet i desfet al llarg del curs, per reconstruir cada itinerari i, ajuntant-los tots, elaborar la primera maqueta o el primer plànol que, amb l'escola com a centre on tots ells convergeixen, incorpori el camí que cada nen fa per arribar-hi; un collage de recorreguts i de records (el forn de la cantonada, el mecànic del davant, el semàfor...) i de punts de referència diversos (visc darrera de l'escola i davant de la Mariona,...) que demanarà confrontar recorreguts i records, vivències i punts de vista fins arribar a una solució que, tot i englobant cadascuna de les perspectives, s'ajusti a la realitat.

Primeres topologies de la vida que, partint del més proper, ens parlen d'allò que el nen sap i del que ha après de nou en aquesta confrontació constant entre el seu punt de vista i el dels altres i de tots aquests amb la realitat. Que alhora posen ales a la imaginació del nen, ajudant-lo a entendre realitats més llunyanes i a acceptar que no es pot aconseguir fer-se idea del volum global amb una sola perspectiva.

El joc, activitat principal dels infants, és una altra de les fonts que permeten al nen incorporar molts conceptes, afavorint alhora l'expressió i la formulació. A través del joc motor descobreix noves possibilitats del seu cos i cada nou avenç en el domini d'aquest va paral·lel a una capacitat mental més gran, que li permet un control més gran de les situacions i de les seves destreses i habilitats per manipular, experimentar, etc. La seva gran curiositat per descobrir com són les coses, com funcionen i què es pot fer amb elles, ocupa una gran part de l'atenció i els esforços del nen. Els jocs manipulatius i exploratoris vehiculen aquesta gran curiositat i l'ajuden alhora a descobrir el comportament dels diferents materials i el resultat de la seva actuació sobre ells. S'adona que cal un cert grau d'humitat a la sorra per poder fer un castell, que no és possible omplir d'aigua un pou fet a la sorra, ja que aquesta s'escola..., que per aconseguir fer una coca de pa cal una certa quantitat d'aigua i de farina, etc., i ho aprèn a partir de la seva experiència, tot desenvolupant destreses i habilitats, incorporant nocions, conceptes i informacions que incideixen en la modificació i actualització dels coneixements adquirits anteriorment.

Els jocs de simulació i fantasia l'acosten a un món les normes i regles internes del qual encara no coneix prou bé, i fan possible que a través del record i de la representació de situacions viscudes pugui recrear el món adult amb la clara intenció de captar-lo i entendre'l i arribar així a dominar les seves angoi-



xes, pors i emocions i a copsar més íntimament l'univers de relacions i fets que hi tenen lloc.

Més tard, la imitació evoluciona vers la representació de situacions i l'infant n'inventa de reals i d'imaginàries, en les quals pot assumir diferents papers (el pare a la feina, la mare que el porta al metge, etc.). Aquest intercanvi afectiu-cognitiu amb el medi permet al nen expressar les seves emocions (por, ràbia, ...), assimilar i elaborar dades de la realitat al seu nivell (en representar situacions no presents obté una comprensió més gran dels esdeveniments i de la idea de temps), consolidar la seva personalitat en posar en relació el seu món intern i el seu desig individual amb la realitat externa, el pensament racional amb el pensament emocional i comunicar-se amb els altres, iniciant el procés de vinculació a l'entorn com a membre actiu de la comunitat on viu.

Però també cal tenir present que, si bé l'apropament a la realitat s'inicia a partir de la vida quotidiana del nen, no és menys cert que el coneixement del medi natural i social no es pot limitar exclusivament al coneixement d'allò que és més proper, cosa que podria suposar un empobriment de continguts. El nen d'avui viu immers en un món en el qual els mitjans de difusió apropen fenòmens i realitats físicament molt distants a ell. S'interessa i es preocupa per esdeveniments i realitats llunyanes que no poden restar fora de la nostra consideració, com per exemple, el llançament d'un coet a l'espai, els dofins morts a les costes del Pacífic, la vida dels saurís, poden constituir alguns dels temes d'estudi segons el moment i motivació dels nens.

És innegable que a l'escola dels petits la descoberta de l'entorn no només s'aborda mitjançant l'activitat espontània del nen. La mestra o el mestre, a partir de l'observació del grup i de cada nen, ha de saber llegir en ell com en un llibre i, fent-se ressò dels diferents interessos, dissenyar i projectar activitats en les quals els nens puguin actuar amb diferents graus d'iniciativa i d'ajuda. Els infants mateixos amb les seves preguntes i els seus jocs ens diuen quins són els seus interessos; això és el què succeeix quan comencen a voler «saber» més coses sobre ells mateixos i sobre la seva història, perquè tots tenim la nostra història!

Tres, quatre, cinc anys, són poc temps si ens ho mirem amb l'òptica d'adult, però són tota una vida si ens ho mirem amb els ulls d'infant d'aquestes edats! I què vol dir història per a nens petits, que d'història no en saben res? Vol dir mirar endarrera, recordar fets, situacions, emocions viscudes, ser capaç de veure la pròpia vida fent una retrospectiva, vol dir veure-hi uns elements estables (pares, casa, germans, amics,...) i uns elements canviants (les característiques personals, l'alçada, els cabells, la casa, els vestits,...) i veure que enmig d'aquests elements estables i canviants ell és el mateix sempre. És evident la gran riquesa de la situació que permet als infants actuar com uns veritables

historiadors que recullen dades, desempolseguen records i testimonis, relacionen passat (encara que per a nosaltres sigui molt proper) i present, i confronten records i realitats,...

Però ¿són capaços els infants d'aquesta edat de copsar totes aquestes filigranes? Sí, si nosaltres adults els preparem el terreny, els ajudem a recordar fets, els posem en contacte amb informacions que inciten a confrontar les pròpies amb les dels altres, a confrontar els propis records i vivències amb les dels adults que estan i han estat a prop seu des del principi, si no ens tanquem dins de l'aula i som capaços de sortir a buscar el que ens cal, demanem la col·laboració de la família, que amb les seves aportacions ajuden el nen a posar a lloc les peces d'aquest gran trencaclosques que per a ell és la seva petita història i l'ajudem a construir la pròpia identitat i a comprendre la diferència, la diversitat de característiques individuals fruit de la pròpia història, a valorar la riquesa de la diferència enfront de la monotonia de l'homogeneïtat.

És així de senzill i de complicat, perquè l'home des que és home (i abans de ser-ho va ser nen i nen de les edats d'aquests que són l'escola dels petits) ho ha fet sempre això de descobrir l'entorn; només cal aprofitar allò que ens permet desvetllar les actituds, els procediments, els mecanismes necessaris per poder conèixer, obtenir informació, modificar les conviccions, actualitzar habilitats i coneixements, trobar formes d'expressar, de preguntar, i tornem a començar... ah!, això sí, permetent al nen que sigui actiu, fent fora l'avorriment i els aprenentatges descontextualitzats i entenent per context allò que és proper al nen, no pròxim.

M.J., T.M.

Bibliografia

- GARVEY, C. *El juego infantil*. Madrid: Morata, 1978.
 ODENA, Pepa. *L'infant i l'Escola Bressol*. Barcelona: Rosa Sensat - Diputació, 1987 (Temes d'infància, núm. 4).
Diseño curricular base. Educación Infantil. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia, 1989.
 La escuela infantil 0-6, vol. II. Descubrimiento del entorno. Barcelona: Paidotribo, 1990.
 FERNÁNDEZ, C., JUBETE, M. *La seva petita història*. «Infància», núm. 18 maig-juny 1984.
 GOLDSCHMIED, E. *El joc heurístic*. «Infància», núm. 33 nov.-des. 1986.
 GOLDSCHMIED, E. *La panera dels tresors*. «Infància», núm. 3 nov.-des. 1981.

LA MEVA HISTÒRIA

El llibre del nen

ARACELI HIGES PERDICES. MAGDA TORRES LOZANO

LA MEVA HISTÒRIA és fruit de la col·laboració de nens-pares i educadores. L'infant hi ha actuat com un veritable historiador recollint dades sobre la seva pròpia identitat, relacionant el passat i el present, confrontant records i realitats. Així ha construït la seva pròpia història i l'ha comparat i compartit amb la dels seus companys per així entendre millor i valorar les diferències i la diversitat social.

Aquesta experiència ha estat duta a terme pel grup d'infants de dos anys de l'E.B. La Vinya, situada a la Zona Franca. L'experiència ha estat perfectament vinculada al grup-classe, tot tenint en compte el nivell maduratiu del grup i la individualitat de cada nen.

La interrelació amb l'entorn natural i social és una condició indispensable per al desenvolupament de l'infant. Des de ben aviat, l'infant modifica amb la seva acció el medi que l'envolta. Aquesta activitat, al mateix temps, li facilita un coneixement més gran de si mateix i de la seva pròpia identitat, i així li permet ser cada dia més autònom. «L'escola dels petits té, doncs, l'obligació, tot respectant la història i les diferències de cada nen, d'oferir-li la possibilitat d'ajudar-lo a descobrir i ampliar el coneixement de l'entorn en el qual ell hi té un lloc.»

Com a educadores d'E.B., vàrem abordar la qüestió tot partint d'un objectiu principal:

«Que el nen s'identifiqués ell mateix com a persona i com a membre d'un col·lectiu.»

Vàrem plantejar el treball de la pròpia identitat a dos nivells:

1r. nivell: Identitat individual: Com sóc jo? tot considerant els trets generals que el caracteritzen com a persona i els trets específics que el fan ser diferent de la resta.

2n. nivell: Identitat social: Qui sóc jo? tot parlant i recollint dades sobre la seva família i el lloc on viu.

Motivació

El nen, en arribar a l'E.B., necessita sentir-se segur dins d'aquest col·lectiu.





Reafirmant la seva pròpia identitat i respectant la diversitat del grup anirà creant uns vincles d'unió afectius-emocionals amb els nens i adults amb els quals conviu, fet que li permetrà sentir-se membre actiu del petit col·lectiu.

Els nens, moltes vegades, necessiten parlar de si mateixos, de la seva història..., volen parlar de com són i qui són... Partint d'aquest interès vàrem iniciar l'elaboració del «Llibre del nen».

Metodologia

Partint de l'observació del grup i de cada nen i recollint els seus interessos, vàrem dissenyar i projectar petites activitats en les quals cada nen, individualment i col·lectivament, podia actuar amb diferents graus d'iniciativa i d'ajuda.

Es varen propiciar situacions en les quals el nen podia fer i dir, i sentir-se escoltat i per tant important dins de la col·lectivitat.

Procediments

Els passos duts a terme per a la realització d'aquest llibre varen ser els següents:

1r. Disseny del llibre: en parlar de la creació d'aquest llibre vàrem valorar aspectes com: apartats del llibre; distribució de l'espai i format.

A) Apartats: vàrem decidir que fossin tres:

A.I) El nostre recull de dades es va iniciar tot parlant de l'embaràs; l'espera d'un gran esdeveniment que ara els pares podien recordar i compartir amb el seu fill.

A.II) El següent apartat va ser parlar del naixement, recordant quan eren bebès.

A.III) En l'últim apartat es contrastaven les dades recollides amb la realitat i s'observava que han canviat i que s'han fet grans.

B) Espai: seria documentat amb fotografies que fessin referència a cada apartat, amb peus de foto per recollir les vivències explicades per cada nen tot respectant el nivell de llenguatge utilitzat per l'infant.

C) Format: es va veure adient que fos reduït per facilitar la manipulació a l'infant. Com que quedaria a l'abast del nen, es va creure millor plastificar-lo. I per enquadrar-lo es va optar pel sistema d'anelles, que facilitava la manipulació i una possible ampliació posterior del llibre.

2n. Informació prèvia de les nostres fites a tots els pares, demanant la seva participació i per tant implicant-los en el projecte educatiu, afavorint actituds de corresponsabilitat en l'educació de l'infant entre pares i mestres i fomentant interaccions positives pares, fills i educadores.

3r. Recerca conjunta pares-nens de fotos que fessin referència a cada un dels apartats del llibre... al mateix temps que desempollessin records i testimonis que ajudaven a recordar fets... i alhora posar el nen en contacte amb informa-

cions que l'incitaven a confrontar les pròpies dades amb les dels altres, a confrontar els propis records i vivències amb les dels adults que han estat a prop seu des del principi.

4t. Els nens, progressivament, anaven portant les fotos a la classe i en grups reduïts les explicaven als seus companys; comparant-les, observàrem diferències i, per tant, s'adonaren de la diversitat social, i es va crear un esperit de respecte envers els altres i un mateix.

5è. Els adults (pares i educadores) ajudàrem a preparar el terreny, treballant puntualment cada una de les fotos portades pel nen, escoltàvem i recollíem els seus testimonis, les seves vivències... i vam ajudar a plasmar-les en el seu llibre respectant el seu propi llenguatge.

6è. Un cop acabat el llibre, aquest s'incorporava a la biblioteca de la classe on els nens podien gaudir de la seva pròpia història i la dels altres, compartint-la amb els seus companys i els adults.

Què ha estat el llibre per als pares de l'Alicia?

«Cómo vivimos el "Antes i Después" de LA MEVA HISTÒRIA»

«La realización de este libro, supuso para nosotros hacer un repaso, en conjunto, de cómo se había desarrollado su vida. Buscamos información en un álbum de fotos donde aparecía Alicia en diferentes situaciones y etapas, desde el primer momento de su vida hasta su primer año de vida.

«En la elección participamos padre, madre e hija. Surgieron diversas preguntas i reflexiones: cambio físico producido: ¿no tengo dientes?... ¿me bacía pipí encima?... era muy pequeña... ¿dónde estaba yo?... ¿tenía que tomar biberón?...; ¡ahora no!...

«A Alicia le hizo muchísima ilusión ver gráficamente cómo estaba ella dentro de la barriga de su mamá, lo que más le llamó la atención fue lo pequeña que tenía que ser para coger dentro de ella.

«Una vez seleccionado y entregado el material de una forma progresiva, todo lo que teníamos que hacer era esperar.

«La llegada a casa con su "Álbum-cuento", fue un momento emocionante para todos los padres. Estábamos en "ascuas" y la niña ilusionadísima porque traía un libro en el que ella era la protagonista. Todos los trabajos de fin de curso -pinturas, "gomets", dibujos, ...- los trajo con mucha ilusión. Nos pidió que nos sentáramos para enseñarnoslos, pero el libro LA MEVA HISTÒRIA fue el que con más detenimiento y entusiasmo nos mostró. Era ella la que contaba la historia con las mismas palabras que aparecían en él. Durante un tiempo, cuando venían sus abuelos o algún amigo nuestro a casa, ella rápidamente sacaba su libro y se ganaba la atención de los visitantes para poder contarles dónde estaba antes de nacer; lo que tomaba para comer cuando era bebé y cómo era la clase dels «Elefants».

«Todavía hoy, medio año después, Alicia saca su libro y entre boja y boja

surgen otras preguntas mucho más maduras y que van más allá de la representación visual.

«En la fotografía que está todavía en la barriga en un principio preguntaba el porqué estaba allí, pero en esta segunda fase su gran incógnita era cómo había llegado a la barriga de su madre:

«Hija- ¿Cómo se pone un niño en la barriga?

Madre- Con una semilla.

H.- ¿Con una semilla de una planta?

M.- No de un niño bebé.

H.- ¿Y quién te lo puso?

M.- Tu papá.

H.- ¿Dónde la tenía?

M.- En el pene...

«Otra de sus fotos favoritas es una de recién nacida que está en los brazos de una enfermera; en un principio sus preguntas fueron:

H.- ¿Quién es?

M.- Una enfermera.

H.- ¿Por qué me coge?

M.- Para que no llores...

«Después preguntaba que ¿dónde estaba yo?, ¿por qué no estás conmigo? y finalmente preguntas de cómo nació:

H.- ¿Hace daño?

M.- Un poco.

H.- ¿Por dónde salí?

M.- Por la vulva.

H.- ¿No estaba en casa?

M.- Estábamos en el hospital...

«También han surgido cuestiones sobre nuestra infancia y dónde estaba ella cuando nosotros éramos pequeños.»

Victoria Delgado

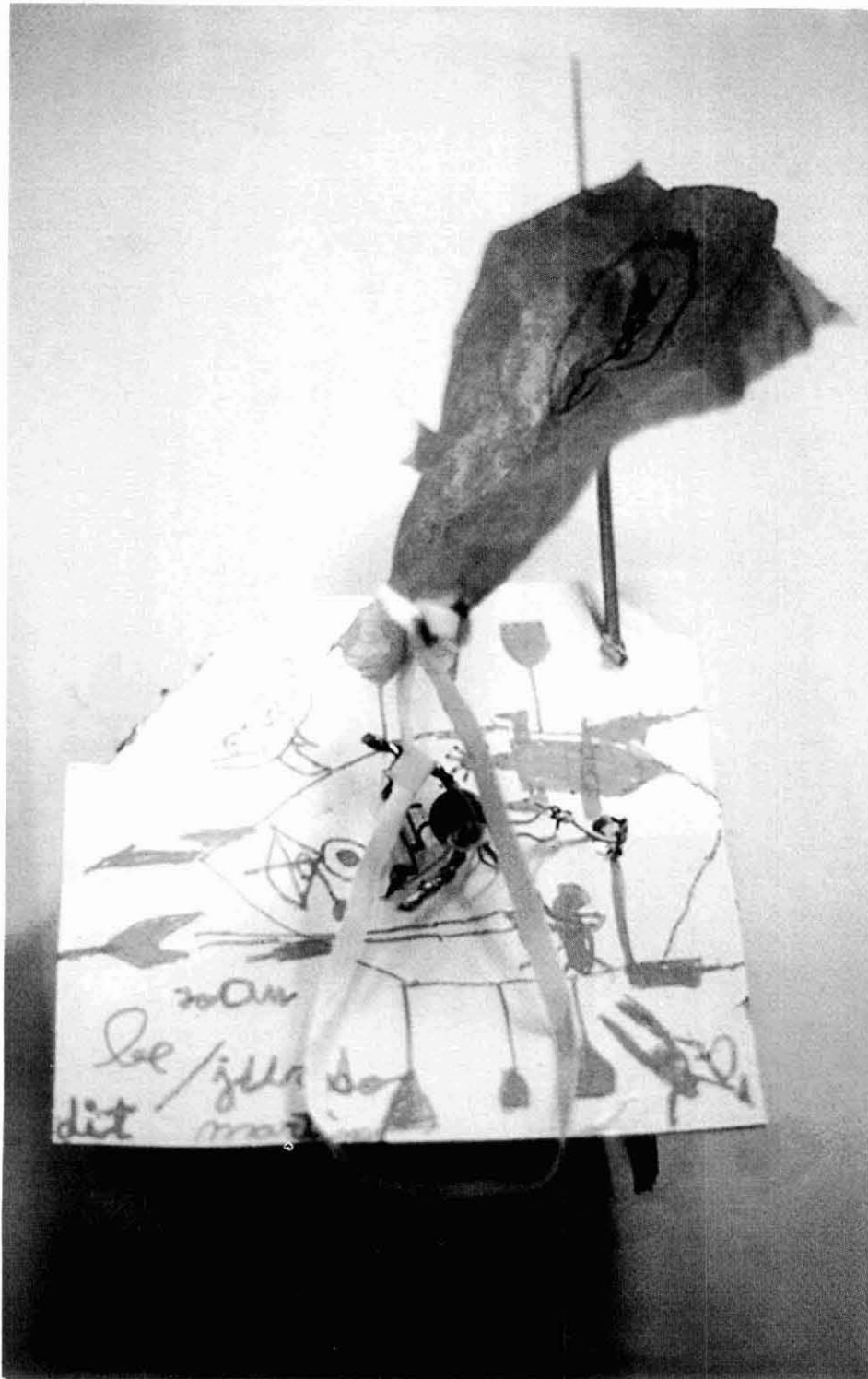
Valoració

Els resultats obtinguts han estat satisfactoris. Els nens han gaudit fent aquesta recerca sobre la seva pròpia identitat. En l'actualitat reconeixen i valoren el seu entorn familiar i frueixen parlant d'ell.

«Per ells parlar de la seva història ha volgut dir mirar endarrera, recordar fets, situacions, emocions viscudes... ser capaços de veure la pròpia vida tot observant uns elements estables i uns elements canviants i veure que enmig d'aquests elements ell és "ell" mateix sempre.»

Creiem que els resultats han estat a l'alçada de la il·lusió amb què plegats, nens, pares i educadores, hem dut a terme aquesta tasca.

A.H.P., M.T.L.



escola 3-6

COM PEIXOS A L'AIGUA...

Recull d'experiències fetes al *Taller Triangle* de Sant Cugat del Vallès, durant el curs 1990-91, concretament aquelles dutes a terme al taller de fang, a càrrec de D. Serra i al taller de construcció per G. Vila.

DOLORS SERRA BALDRICH. GEORGINA VILA LLORENS

Taller de construcció

En el taller, la programació està basada en el desenvolupament de la part creativa, sense oblidar el joc i el factor sorpresa, dos elements importantíssims en el món del nen.

Per dur-ho a terme, ens valem de tot tipus de materials: naturals, manufacturats o de despulla i els propis de l'expressió plàstica; així com d'unes tècniques i uns conceptes bàsics que es van introduint a mesura que són necessaris.

Pensem que l'important és buscar el pretext perquè es produeixi la creació com a acte mental o com a desig visceral. Després vindran el conjunt d'operacions destinades a dur a terme una elaboració, a partir d'uns materials o unes tècniques. Valorem molt el moment o l'estat en què es produeix la idea, que ha de desencadenar-ho tot: treball, sensacions, sentiments, accions.

El plantejament del treball, unes vegades és a partir d'una proposta concreta i amb una durada d'una sessió; d'altres, el punt de partida són conceptes o temes més amplis en què els punts referencials no són únicament un mateix (els seus somnis, les seves sensacions, imaginació o fantasies) sinó l'obra d'artistes o altres elements externs que exigeixen un procés mental més llarg. Llavors els treballs poden durar unes quantes sessions.

Nom de la proposta: «On podria col.locar una bola?»

Propòsits:

- Establir un diàleg intern a partir d'un element, fent intervenir els sentiments i les emocions.
- Saber escollir els materials adients per tal de poder dur a terme la idea.
- Buscar el pretext perquè es produeixi l'acte creatiu, partint d'una proposta un xic absurda al voltant d'un element lúdic: una bola.

Plantejament:

Després de fer la proposta «On podria col.locar una bola?», és important que el nen o la nena pugui triar la bola que li plagui més, davant de dues mides i quatre colors diferents. A continuació, cal que estableixi un diàleg amb l'element que ha escollit. Posteriorment s'ofereixen tot un seguit de materials per tal de que cada nen pugui ambientar-s'hi. La tècnica vindrà en funció de la idea.

Procés:

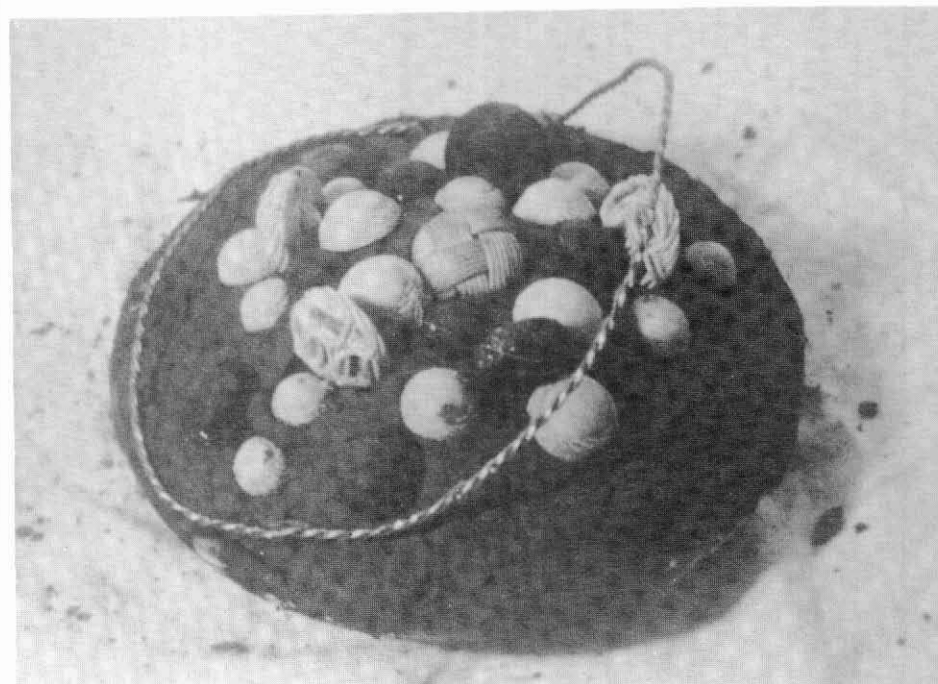
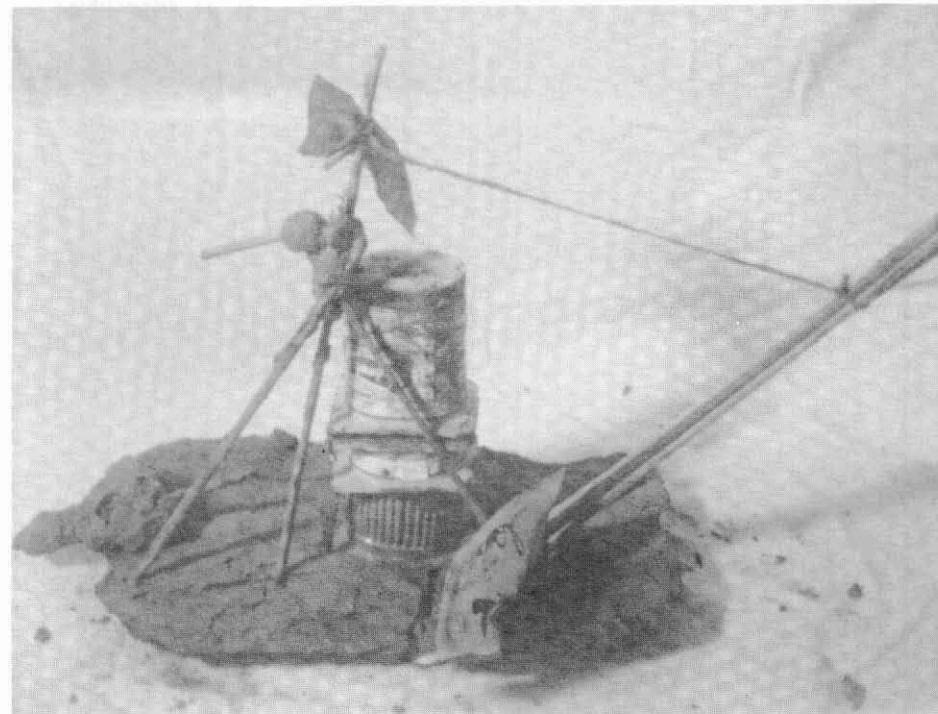
Passat el primer període «d'incubació», en alguns casos apareix la idea com una fogarada, a vegades sola, a vegades associada amb d'altres; en d'altres, sorgeix més lentament, cada persona té el seu ritme. Això és palpable i cadascú té la seva manera de manifestar-ho. Primer, ha estat tocant la bola amb una aparença de no ser-hi, com deambulant per la classe, mirant materials. Pot haver estat un moment tranquil i relaxat o haver generat un gran neguit. En el moment que apareix la idea, la cara els canvia; és quan s'ha format la imatge interna que cal exterioritzar i dur a terme.

Alguns tenen clar com han de fer-ho, d'altres dubten, busquen, pregunten: aquí és on es pot establir un diàleg o oferir ajut tècnic. El nen inquiet pot impacientar-se, per això és important que tinguin ben après on són els materials i les eines, així com habitar-se al funcionament intern de la classe. És doncs un moment en què es respira activitat i neguit i pot ser element de discòrdia aquella eina que no està disponible o en el lloc i el moment precís.

Quan l'elaboració s'està portant a terme, l'ambient torna a la calma, cadascú està en la seva història i es pot permetre el comentari o fer petar la xerrada amb el veí.

Durant el procés cada nen reacciona a la seva manera. El que té la idea clara i no vol explicar-te-la fins que acabi i que per tant no acceptarà cap suggeriment tècnic; quan voldrà, ja preguntarà. D'altres necessiten comentar la jugada, anar explicant el que volen fer i el que representa cada moment; és normal trobar el nen que va temptejant fins que apareix allò que volia; en alguns casos es produeix el fet creatiu com un acte mental: és tan clar el concepte que la realització no s'adapta a la idea. Això pot neguitejar i crear autèntiques lluites internes. És, doncs, un moment difícil en què cal donar seguretat i reflexionar sobre allò que està sentint en aquell moment.

El paper de l'adult és de facilitar els materials, les eines, resoldre els proble-



mes tècnics, i si algú encara no ha entrat en la fase de la idea, caldrà dialogar-hi. L'actitud ha de ser de predisposició per articular el que calgui.

Resultat:

La part final del procés seria comprovar si el resultat es correspon amb la idea original. En aquest moment, el diàleg té una gran importància. Alguns estan orgullosos del resultat, el senten seu, existeix un vincle afectiu important. D'altres ho veuen com una cosa acabada, curiosa, que ha passat per ells però que ara és «allò» i no cal pensar-hi més, la reflexió no hi té cabuda. L'important és tornar a encetar un altre treball, un altre procés.

Materials:

No he posat cap límit; és possible d'utilitzar tot el material que hi ha al taller. El que és important és valorar el perquè n'escullen un i no un altre.

Taller de fang

El «Taller de Fang» vol donar a conèixer un material molt concret com és el fang, en tots els seus estats: líquid, llimós, pastós, tou, sec en pols, sec en trossos, cuit, bescuit, recuit, arrebossat, etc..., en tots els seus colors, textures i altres aparences que pot adquirir.

El contacte amb el material es dona per mitjà d'una manipulació plural i diversificada, o sigui, que caldrà experimentar molt amb ell.

Qüestionar-nos una mica la tècnica i anar a la recerca plàstica tocant l'espai, el temps, l'estructura.

Facilitar l'encontre o reencontre amb el fang per tal que aquest fet reporti un cert plaer al nen i descarregui d'incomoditats els futurs diàlegs amb dit material.

En una ratlla: el fang com a material i mitjà expressiu globalitzador.

PROPOSTA GENERAL

LA L'ORIGEN, LA TERRA

Aquesta proposta enclou d'altres que deriven d'un plantejament molt semblant però que prenen un altre caire, bé sigui per l'ús d'un altre material, per l'alteració de la grandària, per la modificació d'elements afegits o bé perquè l'espai per a realitzar-les també ha variat. Tot plegat, els resultats no deixen de tenir algun parentiu, donada la seva comuna rel.

Propòsits:

- D'entrada, posar el nen a l'aguait del material per a una experimentació concreta i donar plena llibertat d'actuació.
- Com a referent, partir de formes existents a la natura, tenint en compte els elements del paisatge per derivar cap a l'imaginari.
- Donar importància al procés/moment creatiu i al nen, i no tant al resultat final, ja que és aquest succeir continu de decisions, de diàleg obert amb ell, amb el que fa, el que pensa, amb el material, allò que l'enriquirà.
- Utilitzar el fang com a suport.

Plantejaments:

D'entrada el material, el fang, que es treballa en cru, líquid o pastós. Cridar l'atenció del nen sobre el cúmul d'imatges que fan referència al fang, a la terra i fer present la història del món.

Crear un espai suggeridor.

Intervenir en l'espai que ells mateixos s'han creat, marcant, traçant o afegint elements diversos, construint, modelant i simulant totes aquelles idees aplegades en els seus caps.

Posar fi a l'acció mentre es busca un títol per arrodonir els gustos.

PROPOSTES CONCRETES

DEL DESERT A LA CIUTAT

Sobre la taula del taller s'hi va acumulant fang i alhora se'l va escampant per tota la superfície. És fang que conté més aigua, la qual cosa el fa lliscar més fàcilment.

Quan s'ha recobert tot l'espai de la taula, apareix la imatge d'un paisatge desèrtic, només hi ha terra. És el moment d'encetar la fase de «colonització», d'ocupació d'aquest espai balmat.

En aquest punt, la proposta divergeix cap a tres resultats diferenciats:

- *La ciutat industrial en runes;* el material utilitzat per a intervenir en l'espai enfangat de la taula, van ser uns tubs de cartró de 30 cm de llargada, gassa i paper de diari, tot xopat i arrebossat de fang, de tal manera que tot semblava sorgir de la mateixa terra: tubs que s'aixequen simulant grans xemeneies o viaductes que les comuniquen per sota terra, parets de gassa que pegen misteriosament,...

(Realitzada per nens de 6 i 7 anys).

- *La ciutat primitiva;* simplement, els nens van modelar petits habitacles semblants a coves gratades a la terra, cabanes com si fossin fetes d'adobs, camins i d'altres elements topogràfics com si es tractés d'un poblat de nans. Acabada la tasca de modelar, s'hi van afegir pigments de colors i purpurines brillants.

(Realitzada per nens de 6 i 7 anys.)

- *La ciutat artificial;* sobre la superfície totalment plana de fang, els nens van començar a col·locar trossos de tubs de plàstic, transparent i de color, de llargades i diàmetres varis, canyes de les de beure refrescos, fils i cintes plastificats, tires de paper i de cel·lofana, trossets de rajoles, retalls de paper de seda i de cel·lofana, fils, llana, etc...

L'aspecte final era molt efectista donat el contrast de colors: del to natural que té el color del fang als múltiples colors dels materials plàstics i dels transparents.

(Realitzada per nens de 6 i 7 anys).

PAISATGES INTERIORS

Aquesta proposta ve a ser la versió individual, personal i intransferible de la proposta /1/.

També s'ha modificat l'espai on realitzar-la: donat que la durà a terme cada nen, s'ha reduït l'espai a un plat de plàstic rígid i a una safata de pórex blanc. O sigui que caldrà treballar en l'espai interior d'aquests dos objectes. Això transcendirà en el resultat final i en el contingut que cada nen li donarà.

– *Els vaixells-safata.*

* S'omple fins el caire de la safata –que és bastant plana– de fang pastós.

* Materials a incorporar-hi: canyes de plàstic, palets de fusta, barretes de fusta molt primes, fils i filferro prim de color i algun retall de paper lleuger (seda, cel.lofana, ...).

* Les safates tenen forma de rectangle; és per això que alguns dels nens han pres la llargada com a direcció a l'hora de començar i d'altres com a posició frontal, com si la resta de costats, d'entrada, no existissin.

* Heus ací com han aparegut els «vaixells».

– *Pastissos-illa.*

* Partim de l'espai interior d'un plat de plàstic força fons.

* Aquesta vegada, la quantitat de fang a posar-hi és superior, donada la fondària del plat, la qual cosa provoca un excés de material no previst i l'aparició d'una protuberància central que recorda molt l'emergir d'una illa provinent del fons del mar/plat.

* Materials a incorporar-hi: d'una banda, un material que respongués a l'element puntual, com són els botons; i d'altra banda, aquell comparable a una línia, com són les canyes de plàstic, les barretes de fusta i les branquetes.

* Fruit d'aquesta combinatòria, apareixen veritables «pastissos» recoberts de botons d'un, dos o mil colors, formacions concèntriques de palets com a cent espelmes per bufar, illes poblades de palmeres sense palmes, ... (Realitzades per nens de 6 i 7 anys).

Procés:

El plaer d'enfangar-se i d'acolorir-se o empurpurinar-se, talment com un ritual dels nostres ancestres o de tribus incivilitzades d'altres continents, no és comparable a cap de les activitats habituals del nen.

N'hi ha que s'ho passen bé fins a l'esgotament; altres que sense massa emoció van manipulant el fang per dominar-lo i encaminar-lo cap un fi molt concret; i n'hi ha d'altres a qui la sola visió d'aquest material llefiscós i enganxifós, els repugna i, encara que sigui amb la punta d'un dit, es podrà dir que han participat de l'enfangada.

En la segona part, quan intervenen els materials per a incorporar, el taller esdevé un espai d'anada i de tornada, d'intercanvi d'elements, de comentaris amb els companys, de dubtes i de qüestions que demanen una solució ràpida, ...

Però no hi ha cap cuita, cap obligació tècnica que els mengi per dintre. Mil ritmes personals que harmonitzen alhora.

D.S.B., G.V.I.L.

.MOBILIARI PER ESCOLES BRESSOL I PRE-ESCOLAR

.PARCS INFANTILS

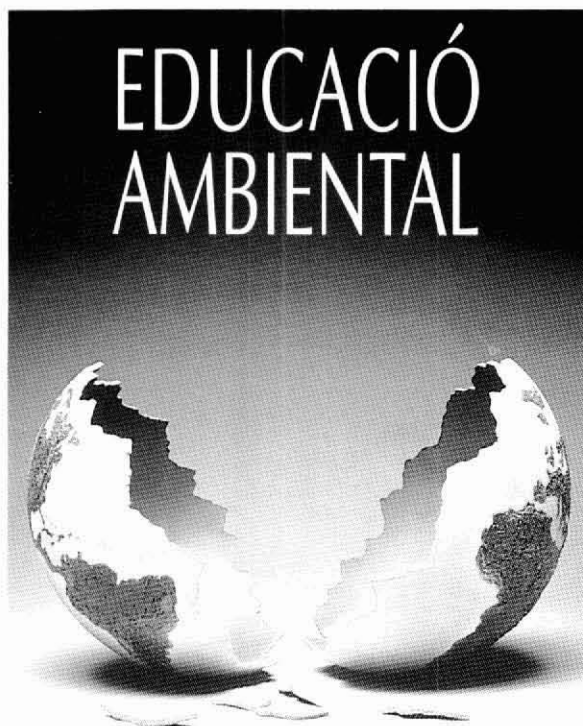
.MANTENIMENT PER ESCOLES, ÀREA DE BARCELONA



**COOPERATIVA
ALBERA
FUSTERIA**

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

XV CONCURS D'EXPERIÈNCIES ESCOLARS



Experiències encaminades a integrar a l'aula programes i activitats d'Educació Ambiental. El termini d'admissió dels treballs és fins al 30 d'abril de 1933. Extensió màxima: 25 folis mecanografiats a doble espai. Els originals es remetran per duplicat a Editorial Santillana, Elfo, 32. 28027 Madrid.

PREMI SANTILLANA

TRACTAMENT DE L'EDUCACIÓ INFANTIL EN LA LOGSE

M. DOLORS ROIGÉ I RIOLA

L'aprovació de la LOGSE i la seva progressiva aplicació ha fet que poguéssim considerar el curs 1991-92 com el curs dels nens i nenes menors de 6 anys, ja que per primera vegada, i des de la vessant legal i pedagògica, deixa de dir-se «etapa de Guarderies i Pre-escolar» per definir-la amb autoritat: «*Etapa d'Educació Infantil*», reconeixent aquest període educatiu amb vida i identitat per si mateix, i amb un currículum propi.

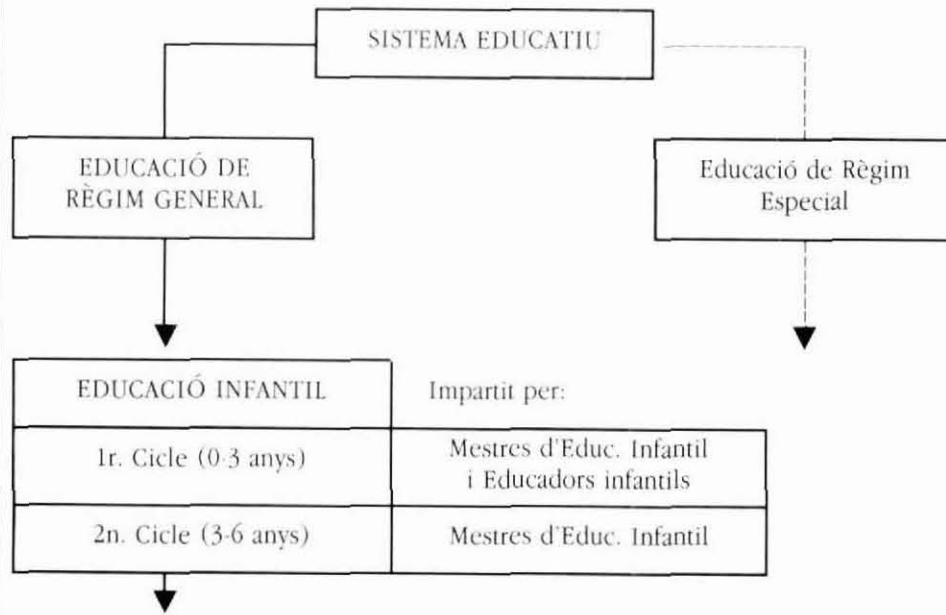
L'educació infantil de 0 a 6 anys és una de les aportacions més noves de la Reforma, en incloure-la (malauradament, no fer-la obligatòria) en el Sistema Educatiu.

No obstant això, encara hi ha qui es pregunta, per què una educació infantil? Doncs, perquè estem segurs que l'educació infantil és un instrument cabdal de progrés que contribueix a aixecar el nivell de formació que la societat necessita.

Els infants que avui entren a les escoles infantils representen el futur. L'Administració, els pares i educadors han de reconèixer que l'educació en aquests primers anys de la vida dels nens contribuirà al desenvolupament intel·lectual futur. Hem de pensar que les llars i parvularis són realment una escola, i encara diria més, la primera escola que ajuda al desenvolupament global de la capacitat de l'infant, i si bé en aquests nivells el joc té un lloc principal en les activitats dels infants, no exclou, però, ni el rigor, ni l'esforç pedagògic. Que



L'EDUCACIÓ INFANTIL EN EL SISTEMA EDUCATIU



TÍTOLS I INGRÉS DEL PROFESSORAT



els nens visquin amb alegria la seva estada a la llar, no vol dir que s'oblidin els objectius que la Llei ens marca en finalitzar aquesta etapa.

Cal dir que els infants han d'aprendre a viure amb els altres, a compartir, a treballar, perquè solament així podran més tard compartir, participar i ser solidaris.

L'Escola Infantil els ajudarà a la integració a la societat que els envolta. Vist així, podríem creure que l'escola té com a única finalitat socialitzar l'infant, però no, perquè, a part d'això, el nen aprendrà a comprendre, observar, manipular, experimentar, cantar, crear,... Del que es tracta és de fer uns infants feliços, creadors, solidaris i lliures.

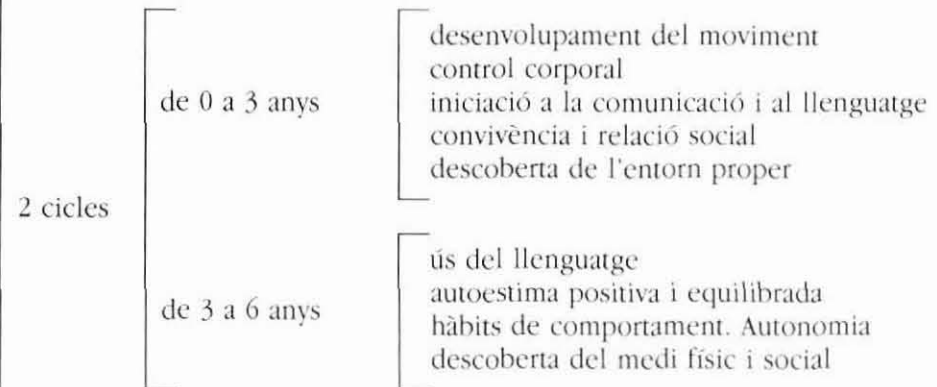
Què ens dona la llei pel que fa a aquesta educació infantil?

La Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu, (LOGSE), de 1990, 3 d'octubre, en el seu Títol primer (art. 7 a 11) dels ensenyaments de Règim General, defineix l'Educació Infantil com:

- De caràcter voluntari.
- Comprèn de 0 a 6 anys.
- Té com a objectiu el desenvolupament físic, intel·lectual, afectiu, social i moral.
- Els continguts educatius s'organitzen en àrees i es faran mitjançant activitats que desenvolupin:
 - El seu cos i les possibilitats d'acció.
 - La relació amb els altres.
 - L'observació i coneixement de l'entorn natural, social i familiar.
 - L'adquisició d'autonomia.

Organització d'aquesta etapa

Es farà segons el següent esquema:



Metodologia: Globalitzada, per afavorir els aprenentatges significatius, respectant els interessos dels infants. L'ensenyament serà a càrrec de personal especialitzat.

La vida a l'escola infantil

No podem parlar d'estructures organitzatives dels centres educatius, sense tenir en compte els corrents teòrics que ofereixen diferents postures organitzatives:

- a) L'escola *com a comunitat* que estudia les relacions afectives entre els seus membres, mitjançant la comunicació i participació;
- b) l'escola *com a empresa*, que incideix més sobre els objectius i l'eficàcia del treball.

Les diferències entre una concepció d'escola i l'altra radiquen en el fet que la comunitat dóna gran importància a les *persones* i la seva relació, i l'altra, als *objectius* que aquestes persones tracten d'assolir. (En la pràctica haurien de valer-se una de l'altra.)

Parlar, doncs, de comunitat educativa és concebre l'escola com un lloc de trobada i de participació de professors, pares i alumnes, units per una mateixa fita: l'educació dels infants.

El principi de participació, el trobem als articles 23 i 27.7 de la Constitució, i en el 19 de la LODE. D'acord amb la Llei, el Decret 87/86 que regula els òrgans de govern dels centres públics de Catalunya, defineix el Consell Escolar de Centre com el màxim òrgan de poder executiu, *on hi participa tota la Comunitat Educativa* (per elecció dels seus representants).

Sense afany de fer història, els antecedents de la situació actual de *participació* els trobem a:

LOECE (5/1980 de 19 de juny, BOE de 27/80), que regula l'Estatut dels centres escolars.

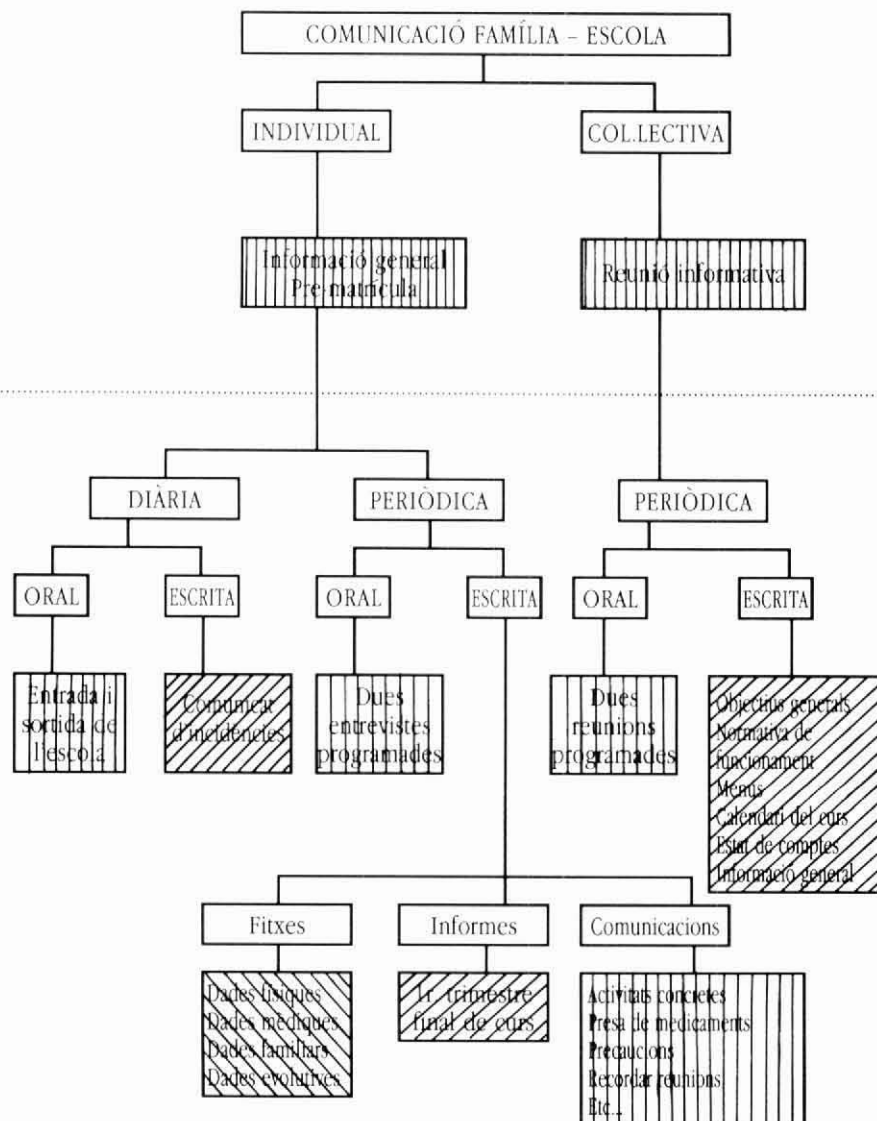
LODE (8/1985 de 3 de juny, BOE de 4 de juny), que estableix a l'art. 24 els òrgans de govern dels centres públics (unipersonals i col·legiats).

LOGSE (1/1990, de 3 d'octubre), que estableix en el preàmbul, la participació activa de tots els subjectes de la comunitat educativa.

Preveient els trets de la Reforma Educativa, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya establí, a partir de 1981, diferents ordres i decrets, pels quals es donaven normes i condicions per a l'organització de l'Escola Infantil:

Ordre d'1 de juny de 1983, i posteriors modificacions l'1 d'agost de 1984, que estableix les condicions materials, personals i les titulacions, extensible més



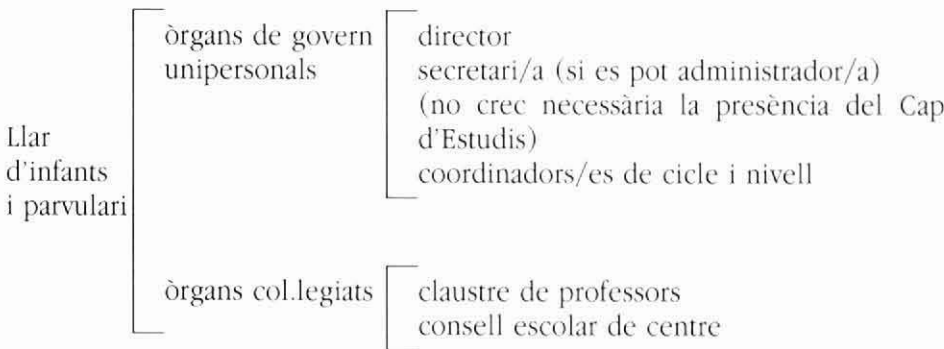


▨ Comunicació Família-Escola
 ▩ Comunicació Escola-Família
 ▮ Comunicacions mútues

Extret de: DE GARCÍA, G.; ROIGÉ, M.D. *Com facilitar la interrelació família-escola*, Tarragona, 1990 (inèdit).

tard en les directrius del Decret 87/86, que afecta tots els centres no universitaris de Catalunya.

¿Com desenvolupar els òrgans de govern a l'Escola Infantil? En ser un ensenyament reglat, la Llei afecta tant el primer cicle, com el segon de l'Educació Infantil:



El marc organitzatiu i funcional dels centres es materialitza concretant la forma de *participació* de la comunitat educativa. La *descripció* de funcions de gestió i decisió, i les formes de *control i avaluació* del centre, recollides en el *projecte educatiu*, que en el cas de les llars d'infants haurien de comptar amb els pares, creant un clima de interrelació sistemàtica pares-escoles, per tal d'informar-los i orientar-los de la tasca educativa en els primers anys de la vida de l'infant. A l'ensens fóra convenient que per part dels centres es potenciés l'organització il·lusionada, coherent i efectiva, de les APAs, pensant que tots els pares, tant si pertanyen a l'associació com no, tenen dret i deure a participar en l'organització i gestió del centre.

Per facilitar la participació pares-centre, podria ser orientatiu l'esquema número 3, d'intercomunicació (vàlid tant per a llars com per a parvularis), que s'ha posat en pràctica en una llar d'infants de Tarragona.

MD.R.R.

* Ponència de l'autora a les Jornades del Consell Escolar de Catalunya. Bellaterra, 14 de desembre de 1991.

LA PROTECCIÓ DELS INFANTS ASSOTATS PER LA GUERRA

DAN FACOLES

A la «Cimera Mundial sobre els Nens», el setembre de 1990, uns 70 caps d'estats van declarar que «treballarien amb molta cura per protegir els nens de l'assot de la guerra i es van comprometre a evitar més conflictes bèl·lics... per oferir un futur pacífic i segur als nens de tot arreu». Van aprovar un pla d'acció. «Els nens necessiten una protecció especial en situacions de conflictes armats... La resolució d'un conflicte no ha de ser un requisit previ per prendre mesures per protegir els nens i les seves famílies per tal d'assegurar-los poder continuar tenint accés a aliments, auxiliis mèdics i serveis bàsics, poder tractar el trauma produït per la violència i evitar-los les conseqüències directes de la violència i les hostilitats...».

En menys de tres mesos, aquest compromís conjuntament amb les provisions de la nova Convenció sobre els Drets del Nen van ser citats en el Consell de Seguretat de les Nacions Unides per tal de tenir accés a l'equip de WHO/UNICEF per entrar a l'Iraq, en plena guerra, i poder avaluar les necessitats dels nens -i portar-los un convoi amb provisions mèdiques de primera necessitat. La coalició autoritzada per les Nacions Unides per poder fer ús de la força contra l'Iraq va fer que s'evités el bombardeig del convoi de les forces autoritzades de les Nacions Unides que portaven ajuda humanitària als nens víctimes de les bombes.



Immediatament després d'acabar-se el conflicte una missió de l'UNICEF va entrar a Kuwait amb la intenció d'avaluar especialment el trauma emocional que els nens havien sofert durant els set mesos de guerra i ocupació. La majoria d'aquests nens havien experimentat un fet traumàtic –molts d'ells havien vist cossos, sovint d'algún conegut, que penjaven de fanals o llençats pel seu veïnat. Altres havien perdut parents propers.

Igual que en altres guerres dels nostres temps, més de la meitat dels nens mostraven el que semblaven ser efectes psicològics de traumes, com somnis repetitius relacionats amb el fet traumàtic, por generalitzada de soldats enemics i, entre els més petits, un plor incontrolable i pertorbacions en el son. Gairebé tots els nois que van ser observats volien esdevenir soldats quan fossin grans, mentre que les noies volien ser metgesses o infermeres –ambicions que reflectien un desig de protegir, en un futur, la família o el país. Després de fer aquesta avaluació inicial, un equip especialitzat en traumes psicològics es va posar a treballar amb el govern kuwaitià per dissenyar un programa per preparar gent en contacte regular amb nens i ensenyar-los tècniques simplifi-cades per ajudar-los a superar el trastorn nerviós posttraumàtic.

Això marca un nou començament en la manera com els governs, les Nacions Unides i les agències internacionals han començat a tractar les víctimes infantils de la guerra. A mesura que van actuant, les paraules de la Convenció sobre els Drets del Nen van tenint sentit, especialment les provisions com la de l'Article 39, que estipula que s'han de prendre totes les mesures pertinents per tal de «promocionar el restabliment físic i psicològic i la reintegració social de les víctimes infantils d'un conflicte bèl·lic».

Els esdeveniments des de finals de 1989 –el final de la Guerra Freda, la Cime-ra Mundial sobre els nens– i la creixent importància dels Drets dels Nens ofe-reixen un nou context per començar a actuar per alleugerir el desesperant tràngol pel qual han de passar milions de nens. Quines són les noves possibi-litats? Com podem assegurar que es mantindrà l'ímpetu actual, per tal que els nens no siguin més les víctimes principals de tantes guerres dels nostres dies?

[...]

La responsabilitat dels adults enfront els infants en situació de guerra

De fet, ens hem de preguntar si els governs són seriosos quan s'apropien de les paraules i prenen el compromís de respectar-les. Els governs encara volen ser deixats lliures per tractar amb l'enemic –intern o extern– de la manera que més els plagui, tant se val la destrucció que pugui comportar per a les mares i els nens. Les paraules d'obertura de la Carta de Privilegi de les Na-cions Unides, per tant, han de tornar a tenir sentit, tenir el sentit just d'allò

que diuen: «Nosaltres, els pobles de les Nacions Unides estem decidits a sal-var les generacions futures de l'assot de la guerra...» Si no es pot comptar amb els governs per salvar les generacions futures de l'assot de la guerra, aleshores, «nosaltres, els pobles» hem de començar a tenir un paper més actiu amb decisió.

El moment és propici, ja que els governs han trencat amb la seva insistèn-cia tradicional de «no interferir en els afers interns d'una nació sobirana», el 3 d'abril de 1991, quan el Consell de Seguretat de les Nacions Unides va aprovar la Resolució 688. La decisió d'utilitzar les forces militars de coalició, amb el suport de les Nacions Unides, per subministrar menjar i ajuda mèdica als kurds en la mesura que es necessitava, va ser un pas endavant com a fet re-presentatiu de la intervenció humanitària en una nació sobirana. L'esment d'a-quest precedent per part dels set líders a la Cimera de Londres ofereix encara més evidència que el món està sofrint un canvi. Ara és el moment d'actuar per tal de conservar l'ímpetu del moment.

Les Convencions de Ginebra vigents tenen una mica més de quaranta anys; van ser posades al dia l'any 1979, amb la intenció de donar més protecció als nens i a les seves mares. Però la llei humanitària no pot atrapar la tecnologia i els mètodes de com fer la guerra. Les convencions diuen que les parts d'un conflicte «han de distingir sempre entre la població civil i els combatents i entre els objectius civils i els objectius militars»: han de «dirigir les seves ope-racions només contra objectius militars». Per més curiosa que hagi estat la coa-lició a l'hora de bombardejar les instal·lacions elèctriques iraquianes, l'electri-citat no solament ha tingut usos militars sinó també civils, com pot ser la purificació de les aigües, el tractament de plantes de residus, la refrigeració de medicaments caducables, i els hospitals.

Les Convencions de Ginebra i les normes de la guerra han de tenir en compte les armes modernes i les operacions de guerra modernes. Els planificadors militars haurien de ser més conscients dels efectes a llarg termini de la des-trucció de serveis vitals dels quals depèn la població civil.

Segurament la coalició que va bombardejar Iraq va intentar només això, però els resultats indiquen que fins i tot les bombes de precisió no van poder evi-tar danys col·laterals, descrits poc després de la guerra en un estudi de les Na-cions Unides com «haver bombardejat el país fent-l'ho recular a 'l'edat pre-in-dustrial'».

El que s'aprèn després d'haver tractat nens afectats com a víctimes o com a combatents... ofereix una trista visió dels efectes extrems que la guerra té en el desenvolupament dels nens. Aquestes experiències haurien de fer doblar els esforços de totes aquelles persones preocupades pel benestar dels nens: ara és el moment de construir, però «nosaltres els pobles de les Nacions Uni-des» hem de continuar pressionant perquè alguns governs comencin a donar

prioritat a la protecció dels nens i a prevenir els actes de guerra que poden ser evitats.

Hi ha una pressa aparent per estudiar les conseqüències que té el fet d'animar els països en procés de desenvolupament que comprin armes modernes en quantitats més grans, més que qualsevol altra amenaça de justificació externa; la Cimera de Londres també va demanar un registre de venda d'armes. No serà fàcil canviar aquestes noves tendències. El desenvolupament humà en lloc de la destrucció humana està ara a l'ordre del dia, però molts dirigents encara gastaran els fons de la nació en armament i equipament militar més que no pas en mestres i personal mèdic. La pressió per canviar ha de venir de dins del mateix país i des dels països que són els principals subministradors.

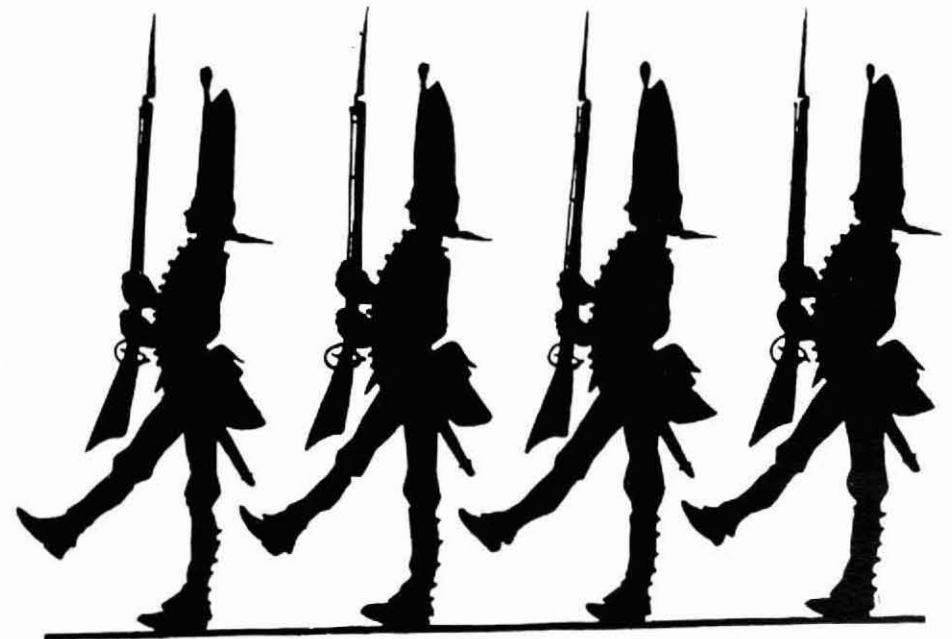
Una educació per la pau requereix pensaments més profunds i una acció a més llarg termini de la que està rebent. El que s'està aprenent de les experiències amb nens a Sri Lanka i el Líban pot donar una base per a ser aplicat més àmpliament en altres països. Ajudar aquests nens a recuperar-se dels anys de guerra entre grups ètnics pot ajudar-nos a veure el que motiva la gent a matar aquells amb qui conviuen i a descobrir noves vies de superar l'odi i la inculcació del militarisme.

Encara ens queda molt per aprendre sobre com superar les actituds de la guer-

ra que queden com a residus en la cultura i que, al mateix temps, van passant de generació en generació. Potser. Si l'experiència de la guerra és tan terrible com ho va ser per a molts la Segona Guerra Mundial, es pot adquirir una aversió envers la guerra. Malgrat això, altres poden sortir d'una guerra sentint que o bé se'ls ha estafat la victòria o que n'han sortit triomfants. En qualsevol dels casos els pot esperonar a preparar noves guerres, en un futur. Una mentalitat guerrera és una de les actituds que els nens poden aprendre de la guerra. Hauriem de saber més sobre com crear el contrari, una actitud que demana cooperació i conciliació més que no pas bel·licositat i superpatriotisme.

La Convenció sobre els Drets del Nen i el compromís pres pels caps d'Estat de la Cimera Mundial sobre els Nens van propiciar una nova ocasió per tractar del problema dels nens com a víctimes principals de les guerres modernes. El fet que l'article principal de la Convenció que tractava dels nens en conflictes bèl·lics fos suavitzat reflecteix la desgana, per part dels governs, d'acceptar responsabilitats en aquest problema. Però des del final de la guerra freda hi ha una nova resposta i disponibilitat per confrontar els problemes de conflictes locals que es cobren tantes víctimes.

Algunes guerres estan acabant-se en part com a resultat de l'acció conjunta dels membres permanents del Consell de Seguretat de les Nacions Unides. Altres continuen, i les seves conseqüències de cara als nens continuen sent espantoses. Ja és hora que les Nacions Unides i els governs tractin aquest pro-



VÍDEOS

Novetat!

Publicacions de ROSA SENSAT presenta
dins la col.lecció ELS VÍDEOS DEL PARVULARI:

L'ORGANITZACIÓ DE L'AULA DE 3 ANYS

El vídeo presenta propostes concretes
de l'organització de l'aula:

Els principals racons

Les relacions entre mestres i infants

Els diferents ritmes de treball

Els moments principals d'una jornada escolar

R
S
S
O
E
E
N
A
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona

blema amb un sentiment més alt d'urgència i de propòsit. Ens toca a tots controlar que així es faci. La solució seria que s'acabessin totes les guerres, però mentre no sigui així, ens hem d'assegurar que els nens més petits no són les víctimes de la irresponsabilitat dels adults.

Organitzacions no governamentals hi tenen un paper principal a l'hora d'ajudar els nens durant les guerres i d'intentar protegir-los del pitjor que està succeint a molts d'ells. Tots els qui participem en una associació o organització preocupada pels nens pot fer incrementar la consciència i l'acció a favor dels nens, que són les víctimes desvalgudes de la guerra entre adults. El món tot just comença a despertar a la magnitud d'aquesta tragèdia. Tots els defensors dels nens tenen l'oportunitat de prendre-hi un paper molt més actiu.

Tots aquells que tenen una experiència especial en els efectes que la guerra té en els nens haurien de fer arribar els seus coneixements als governs i a les agències no governamentals que estan treballant per prevenir actes de guerra evitables i ajudar els nens a superar els traumes que han sofert en els conflictes. Tots nosaltres hem de treballar per desenvolupar més coneixements sobre quin tipus de canvi educacional i cultural pot ajudar més a evitar que els nens es converteixin en els combatents del futur.

Hem de fer complir als nostres governs els compromisos adquirits, tant en la Convenció sobre els Drets del Nen, perquè «prenguin totes les mesures factibles per assegurar protecció i cura pels nens afectats en un conflicte bèl·lic», com en la Cimera Mundial sobre els Nens: «Treballarem per protegir els nens de l'assot de la guerra i prendrem mesures per prevenir conflictes bèl·lics en el futur, per tal de donar als nens d'arreu, un futur pacífic i segur.»

D.F.

MASSATGE INFANTIL

Contacte d'amor entre el teu infant i tu

Mai no hauria imaginat el que això comporta, desperta i fa reviure. Les dimensions que ofereix aquest contacte són infinites; un punt en desvetlla un altre, i la xarxa d'amor i seguretat que es desplega és tan gran com l'univers.

L'energia de l'amor obre camins de saviesa que fa que ens comuniquem amb el cor, i el contacte pell a pell és la via més directa, la més primitiva, però tanmateix és única i irremplaçable; mai cap tecnologia no podrà substituir-la, ni tant sols millorar-la. És un poderós mitjà de supervivència.

MERCÈ SIMON MONT

El que aporta el contacte corporal ho sabem des de sempre, el que passa és que ho hem oblidat. La societat ha posat masses hams davant nostre, i enlluernats per poder-los aconseguir ens hem anat carregant de conceptes equivocats, justificacions, feina, obligacions, etc., els quals han anat amagant les nostres necessitats essencials, es a dir, la nostra essència, el nostre ésser, *l'amor*. Tots nosaltres havíem de ser més valents, més forts, més rics, més moderns que els altres; i havíem d'amagar les nostres emocions i sentiments, les nostres «febleses». Així, hem esdevingut éssers humans individualistes, competitius, desconfiats, cercant el poder, en comptes d'ésser individuals, col·laboradors, confiats, cercant l'evolució.



A començaments de segle, els conductistes, per aconseguir que els infants es «comportessin», van estendre la idea que als nens i nenes petits se'ls havia de deixar plorar tots sols i que no se'ls havia d'amanyagar massa per no fer-los malbé. Després de trenta anys, s'ha anat descobrint que el que realment fa malbé els infants és ignorar-los.

Això, les mares ho hem viscut en contra dels nostres sentiments, i mentre l'infant plorava en una habitació, nosaltres ploràvem en l'altra.

El «massatge infantil» invita a retrobar la Naturalesa, amb tots aquells coneixements que, sàvia com és, regala a cada dona quan esdevé mare; i aporta tècniques bàsiques de massatge per enriquir i reforçar el contacte, amb la pressió, direcció i funció dels tocs en les diverses seqüències.

Beneficis del massatge infantil

Estimulació

El sistema nerviós de l'ésser humà en el moment de néixer és immadur, i la mielinització encara no està feta –la mielina és com una vaina de grassa que envolta els àxons de les neurones, fent que els estímuls i les respostes entre el cervell i la resta del cos siguin més clars i més ràpids. Està demostrat que el massatge, per mitjà de l'estimulació de la pell, ajuda la maduració i mielinització i, per tant, reforça i regula les funcions de respiració, circulació i gastrointestinal, així com el desenvolupament neuromotor, i soluciona sovint les incomoditats produïdes pels còlics i els gasos.

Seguretat. Relaxació

En el moment de néixer, el cos de l'infant està inundat d'hormones de l'estrès (ACTH), necessàries per fer possible el procés del naixement. Quan el nou nat reposa sobre el pit de la seva mare i, tot mirant-li els ulls, ella l'acaricia ben dolçament i li murmureja tendreses, el cervell del nadó rep aquest missatge: «l'infant està segur, la producció d'hormones de l'estrès ja es pot aturar.»

Amb el massatge els infants aprenen a contrarrestar l'estrès amb relaxació. Els missatges positius que l'infant pot rebre des del principi, permeten que integri des de ben aviat el cicle acció/repòs; probablement és degut a la combinació entre la qualitat alliberadora pròpia del massatge i l'al·leujament que sent l'infant quan la seva mare o pare té la possibilitat d'escoltar-lo i d'acceptar la seva necessitat d'expressar-se. L'acció és tant sols una part del procés de l'aprenentatge; sense el seu, tanmateix important, oposat repòs, esdevé l'estrès, que pot conduir a una sobreestimulació, cansament i xoc, bloquejant-se així aquest procés.

Els tocs de relaxació ajuden els infants hiperactius a calmar-se, i els que per alguna raó rebutjen el tacte, que puguin, a poc a poc, acceptar el massatge.

Aquests darrers necessitaran, però, que posem un esment especial a les seves respostes i/o propostes.

Vincles afectius

El massatge reforça i crea vincles afectius entre pares i fills. Pearce escriu sobre els vincles que són la dinàmica de les relacions, «la força que enllaça separacions aparents en un estat d'unitat subjacent». Kennell i Klaus van definir-los com «l'única relació entre dues persones que perdura a través del temps».

El massatge infantil inclou contacte amb la mirada, amb la pell, somrius, sons, abraçades, carícies, olor, respostes i interacció, elements tots ells molt importants per establir els vincles afectius.

Comunicació. Percepció sensitiva

El massatge infantil ens dóna la possibilitat de conèixer les expressions no verbals de l'infant, de poder escoltar el que ens vol dir, i respondre a les seves propostes. L'infant, amb el seu plor, pot voler dir-nos moltes coses. De vegades l'únic que necessita és que l'escoltem, i nosaltres l'únic que ens preocupa és com fer-lo callar.

..... ¿Què ens passa quan sentim plorar un infant?

Quan fem massatge al nostre fill o filla, ens hi connectem amb el cor, i tanmateix connectem amb el nostre infant interior. Tant sols així podem comprendre un infant. Amb el contacte pell a pell ens comuniquem a uns nivells on és difícil posar-hi paraules, funciona la part de nosaltres que no conceptua, que no defineix, que solament «és» i «sent», i és així com és i sent un nen petit.

La percepció sensitiva (descuidada a l'occident) complementa els coneixements intel·lectuals (o viceversa), estimulant les sensacions interiors. «...Es tracta de viure amb l'infant i en l'infant una sèrie harmònica de sensacions ordenades, que anirant elaborant l'esquema del seu propi cos i l'organització psicomotriu.» (Vegeu Bibliografia.)

Conseqüències

Les nostres actituds, quan som adults, estan marcades principalment per les relacions amb els nostres pares de quan érem petits. Amb el massatge donem als nostres fills i filles amor, respecte i seguretat, bases de l'autoestima i la bondat; i nosaltres tenim l'oportunitat de canviar els conceptes que havíem enregistrat malament.

Quan aplicarem el massatge

Podem fer massatge als nostres fills des que neixen, i aquest pot formar part de les nostres relacions, sempre, al marge de si existeix una lesió física puntual que requereixi un massatge específic.

Els nadons prematurs se'n beneficien molt especialment. S'ha demostrat que la maduració dels sistemes, que facilita el massatge, juntament amb la interacció, i la resposta emocional del nadó al plaer de les carícies, han fet que els prematurs que han rebut massatge es poguessin incorporar més aviat al món, fora de la incubadora.

A les escoles és també important l'aplicació del massatge. Per mitjà dels jocs podem incorporar el sentit del tacte. El seu aspecte relaxant i alleugeridor de l'estrès completarà el cicle acció/repòs, evitant així que es bloquegi el procés de l'aprenentatge, i ajudarà els nens i nenes a prendre consciència del seu esquema corporal, que engloba l'aspecte exterior del cos (l'extracòs) i la seva percepció interna (l'intracòs).

Els infants són el millor que tenim, la nostra esperança de futur; donem-los alguna cosa més. Diu Vimala Schneider, fundadora de l'«I.A.I.M.I.», i autora de *Masaje infantil, guía práctica para la madre y el padre*: «Quan era a l'Índia, al carrer, vaig veure una mare jove fent massatge al seu filllet que tenia a la falda, i vaig pensar que a la vida hi ha quelcom més que el benestar material. Ella tenia molt poc, però transmetia al seu fill un regal d'amor i seguretat que l'ajudaria a convertir-se en un ésser humà íntegre.»

M.S.M.

Instructora de massatge infantil

Bibliografia

- McCLURE, SCHNEIDER i VIMALA: *Guía práctica para la madre y el padre*. Barcelona. Medici, 1991.
- MANDEL, B. i RAY, S. *Nacimiento y relaciones*. Madrid. Mandala, 1989.
- WALKER, P. i WALKER, F. *Niños felices*. Barcelona. Integral, 1989.
- WALKER, P. *El masaje de los niños*. Barcelona. Integral, 1989.
- ODENT, M. *El bebé es un mamífero*. Madrid. Mandala, 1990.
- BALANKAS, A. i WALKER, P. *Gimnasia para los más pequeños*. Barcelona. Urano, 1989.
- KAPSTEIN, S. *Digitopuntura infantil*. Barcelona. Alas, 1983.
- LEWIS, D. *El lenguaje secreto del niño*. Barcelona. Roca, 1979.
- SIEGEL, B. S. *Amor, medicina milagrosa*. Madrid. Espasa Calpe, 1991.
- Técnicas de cachorreo aplicadas a la estimulación precoz. Método CEMEDETE*. Madrid. Alind, 1984.
- Desarrollo corporal para párvulos. Método CEMEDETE*. Madrid. Alind, 1984.





GENERALITAT DE CATALUNYA

CAP A EUROPA

La Generalitat és conscient que els ciutadans de Catalunya no tenen prou informació sobre el procés d'unificació europea i el Tractat de Maastricht, i es proposa millorar aquest coneixement.

QUÈ ÉS MAASTRICHT?

(1. La Unió Política Europea)

El tractat de Maastricht crea una **veritable Unió Europea**.

L'acord polític crea la **ciutadania europea**: qualsevol ciutadà podrà votar en les eleccions europees i votar i ser elegit en les eleccions municipals del país on resideixi, encara que no en sigui súbdit.

Tot ciutadà de la CEE, en cas de trobar-se en un tercer país sense representació diplomàtica del país de què és súbdit, podrà acollir-se a la protecció de qualsevol membre de la Unió.

Europa es dota, a més, d'**estructures polítiques comunes** que la fan avançar en el camí de la Unió política, basada en el **principi de subsidiaritat**.

S'estableixen a més unes **estructures de defensa comuna** específicament europees.

La Unió es planteja la solidaritat amb els altres països europeus, especialment els de l'est d'Europa i, per lluitar contra els desequilibris en el món, preveu una **Política de Cooperació al Desenvolupament**.

I encara, molt important per a Catalunya, un **Comité de les Regions** vetllarà per fer sentir la veu d'aquestes en la presa de decisions de nivell europeu.



CATALUNYA★UN PAÍS★D'EUROPA

EL MENJADOR A L'ESCOLA

La importància de l'alimentació des del punt de vista educatiu en el marc de l'educació infantil en general i, de l'escola infantil en particular, necessita que els diferents equips educatius responguin a preguntes com ara ¿Què entenem per menjar? ¿Quins elements intervenen en el menjar? ¿És un fet educable?, i considerin el moment de menjar com una situació d'aprenentatge més.

VICENTE MARTÍNEZ. ANTONIO J. SAN VICE

En les escoles infantils el menjador ha estat considerat durant molt de temps com una activitat dins de l'horari que tenia com a fi quasi exclusiu donar menjar al nen i procurar-li una alimentació sana, equilibrada, millorant el seu estat nutricional.

En la nostra escola l'hora del menjar es presentava com un moment conflictiu, delicat: per al nen es convertia en un lloc no desitjat i poc gratificant; per a l'educador es transformava en un lloc estressant i esgotador.

Molts pares dipositaven en nosaltres les angoixes i els conflictes que els provocava el menjar dels seus fills i filles. Analitzar l'alimentació des de l'escola infantil i per tant des d'una òptica educadora va representar reflexionar des dels equips educatius l'evolució de la forma i el significat del fet de menjar i alimentar-se en el temps, en la nostra societat, en la nostra cultura, amb l'objecte de poder establir el moment de l'àpat com una situació d'aprenentatge i seleccionar els objectius educatius que com a escola siguem capaços de transmetre.

Cada societat (l'àpat com a fet socio-cultural) té unes pautes preformades sobre el mode i la forma d'alimentar-se, que sorgeixen de la necessitat de nodrir-se i satisfer la gana, completant els aportaments energètics que el nostre cos necessita per créixer.



L'ésser humà ha transformat aquesta activitat necessària en una activitat plaent, agradable i l'ha convertit en un dels indicatius culturals del progrés. Ha transformat la necessitat en un ritui i és per això que existeixen, en els àpats, actituds, modes i costums que ens diferencien d'altres cultures i, per tant, defineixen la nostra; oferir pa es converteix en un acte sòcio - polític - econòmic - cultural.

A diferència d'altres espècies animals en les quals ja des de molt petits els cadells són capaços de proporcionar-se la seva alimentació, en l'espècie humana la infància és molt llarga i la dependència respecte de l'adult és manifesta. En aquesta dependència el nen entra en un món de sensacions, hàbits, vivències transmeses pels adults i heretades pels nens com a conseqüència de la nostra pròpia evolució històrica.

Totes aquestes reflexions ens poden ajudar a entomar l'organització del menjador de manera diferent. Actes que repetim sistemàticament adquireixen en el nen una gran importància. Els elements que introduïm molts cops sense pensar constitueixen per al nen descobriments que a la nostra cultura ha costat segles d'establir i que, per a ell, es converteixen en objectes de coneixement.

Aquestes consideracions fan que el menjador, a l'escola, sigui plantejat com una activitat més d'ensenyament-aprenentatge que exigeix explicitar els seus fins, determinar els continguts i elaborar el model de planificació que ens permeti aconseguir els objectius proposats.

Volem plantejar algunes reflexions que ens semblen interessants a l'hora d'organitzar el menjador:

El temps

Al llarg del dia l'escola proposa sistemàticament dins la seva organització un temps per a cada moment; així doncs, el menjador té en aquesta organització un temps que oscil·la entre menys d'una hora i una hora per al dinar, temps que ens sembla més que suficient per a menjar. Un cop passat aquest temps el nen ha perdut tota necessitat i prolongar aquesta situació significa entrar en una dinàmica avorrida i angoixant.

El ritme

Cada nen té un ritme diferent que ha de respectar-se dins dels límits que prudentment hem acordat.

La quantitat

Hi ha la tendència a servir la mateixa quantitat a tots els nens, i una quantitat que a vegades sobrepassa la capacitat que té per poder menjar-s'ho tot.

És important recordar que:

- El nen no té sempre la mateixa gana per menjar.
- El nen té les seves preferències i els plats no li agraden per igual.
- El nen no té el costum de la varietat ni dels gustos nous.
- Cada nen té uns referents familiars que el condicionen.

És important la quantitat, ja que en depèn l'èxit o el fracàs: servir quantitats que el nen no s'acabarà significa comdemnar-lo al fracàs. Garantir l'èxit en el menjar vol dir garantir la motivació i validesa social en el nen.

La qualitat i la varietat

Queden garantides des de la institució escolar. Només volem referir-nos a la importància de la presentació i de l'estètica, que contribueix a crear un ambient positiu i satisfactori.

La relació

Relació del nen amb els seus iguals i amb l'educador. Té la possibilitat d'equivoquejar-se i de rectificar per construir. El nen decideix amb qui vol menjar dins d'un mateix grup. Els nens s'asseuen en petits grups de sis i així s'afavoreix la relació interpersonal.

La família

Les famílies han de conèixer quin és el sistema que se segueix a l'escola com a criteri educatiu, quines són les actituds, les formes i els costums que l'escola adopta. Existeix un criteri format com a principi que és el del respecte al nen; es tradueix en el fet que l'escola no força el nen a menjar. En condicions normals està demostrat que el nen menja si té gana; creiem necessari establir un calendari de reunions que possibilitin la comunicació quan sigui necessari.

L'educador

Cal que consideri el menjador com un sector d'activitat i per tant ha d'organitzar i planificar aquest moment educatiu. La funció no és donar menjar en el sentit estricte, sinó ajudar, motivar, animar, respectar, etc. i donar resposta a les diferents situacions que es plantegen en el menjador.

L'espai

El menjador és el medi físic on es manifesta l'activitat. L'equip educatiu hi ha de reflexionar, per donar resposta a les diferents propostes que tinguem en els centres. Significa decidir la disposició de taules, la distribució, la decoració, etc.

Tots els aspectes assenyalats han estat el resultat d'una reflexió d'aquest equip educatiu, i s'ha constatat a la pràctica la validesa de les propostes que hem presentat.

No hem pogut ser més concrets, però ens donem per satisfets si hem aconseguit la reflexió dels nostres companys.

Només ens resta acomiadar-nos i animar tots els professionals del món de l'educació infantil en aquests moments de reforma per dignificar la nostra etapa educativa.

GRANS AUTORS PER A PETITS OIENTS

RAMON LLULL

o aquell que fou l'autèntic creador
de la llengua literària catalana

Notícia biogràfica

Ramon Llull, fill de Ramon Llull i d'Isabel d'Erill, ambdós de llinatge noble, va néixer entre 1232 i 1235 a la ciutat de Mallorca. Fou patge del Conqueridor quan tot just tenia 14 anys, i preceptor després de l'infant Jaume, futur rei de Mallorca, a qui serví durant la seva joventut com a senescal i majordom, i que més endavant fou un dels seus protectors més constants. Es casà amb Blanca de Picany, de qui tingué dos fills, Domènec i Magdalena. Tant abans com després del matrimoni, Ramon Llull menà una vida cortesana irregular i conreà la poesia d'inspiració trobadoresca. Cap als 30 anys s'esdevingué la seva conversió amb el conseqüent canvi radical de vida; ara, per tal d'aconseguir els seus nous ideals no regatejà cap esforç per desmesurat que fos: convertir infidels posant fins i tot en perill la seva vida; escriure llibres per desfer els errors i fer irrefutable la fe catòlica; etc...

Entre 1265 i 1275 es dedicà a l'estudi de l'àrab –fou un esclau moro qui l'ins-truí en la llengua àrab i en l'Alcorà i la filosofia musulmana–, el llatí i la teologia cristiana. Sembla que va morir el 1316; segons la llegenda, fou apedregat pels carrers i pels afores de Bugia i el portaren moribund a Mallorca i va finir durant el viatge o un cop arribat a l'illa. Tot plegat, un bon final per a qui la mort per martiri era el mitjà per aconseguir «El desig de l'Amic per unir-se a l'Amat».

L'obra de Ramon Llull

Els estudiosos de l'obra lul.liana coincideixen a reconèixer la seva importància capital, car, de fet, va ser l'autèntic creador de la llengua literària; en efecte, tota la prosa catalana anterior a Lull era feta de traduccions. Escrita en català, en llatí i en àrab, l'obra lul.liana constitueix l'elegia d'un paradís perdut.

D'entre les seves obres, *El Llibre de Meravelles*, constituït per deu llibres: *De Déu, Dels Àngels, Del Cel, Dels elements, De les plantes, Dels metalls, De les bèsties, De l'home, De Paradís, D'Infern*; és una mena d'aprenentatge de la vida i més concretament de la ciència de la vida. En efecte: Llull hi descriu les aventures de Fèlix, que per prescripció paterna «anava per los boscatges, per munts e per plans, e per erms e per poblats, e per prínceps e per cavallers, per castells, per ciutats; e meravellava's de les meravelles qui són en lo món; e demanava ço que no entenia, e reconvatava ço que sabia; e en treballs e en perills se metia per tal que a Déu fos feta reverència e honor».

El *Llibre de les Bèsties*, incorporat de manera forçada al conjunt de l'obra, i composta segons sembla amb absoluta independència, és la part més novel·lística: més imaginativa. De fet, és un apòleg animalístic a través del qual se satiritza la societat dels homes i, a la vegada, s'articula una mena de tractat de prínceps. Llull, per a la trama, per a molts dels personatges i dels *eximplis* amb què s'il·lustren els uns als altres, s'inspirà en una obra oriental que, al seu temps havia conegut una notable difusió en àrab: el *Kalila i Dimna*. I, alhora, hi afegí algun personatge, com el protagonista, Na Renart, d'un dels cicles animalístics més fecunds de l'Edat Mitjana: *El Roman de Renard*. Amb tot, aquests materials els refongué amb d'altres procedents de fonts orientals o no, en un cos coherent. Llull, gràcies a l'apòleg i, sobretot, a bona part dels *eximplis* i al viatge dels animals a la societat dels homes, dóna una imatge amarga i pessimista d'aquests. En el fons, Llull, format en plena crisi de la societat feudal, acceptava els seus usos jeràrquics i limità la crítica als seus mecanismes morals.

En conjunt, el *Llibre de Meravelles*, revela, malgrat la seva intenció, una prodigiosa capacitat de contar, és a dir, una prodigiosa capacitat d'observació de la realitat i d'ordir, amb el material recollit, unes històries més o menys possibles. Una realitat tipificada que, alhora, donava la cara més mecànica de cada dia i n'insinuava una altra: la més fonda de la consciència o la més vibrant del somni. I, a través de la fusió de les dues, articulà un autèntic retaule de la vida de l'època. Una vida desordenada que volia tornar a la puresa primitiva. A l'ideal pel qual havia estat creada!

EL LLIBRE DE LES BÈSTIES

El conte

Com que *El llibre de les Bèsties* és prou llarg com per omplir les planes de la nostra revista més d'una i més de dues vegades; em limito a transcriure aquí el primer i el tercer dels set episodis de què consta. Els he escollits per tal com em semblen ben interessants i molt semblants al començament de molts dels contes que solem explicar durant les estones que això fem; i per a fer-ho he triat l'adaptació que feu Anna Rubiés, aquella polifacètica mestra de qui coneixem, entre d'altres coses, els principis bàsics de la lectura i escriptura global.²

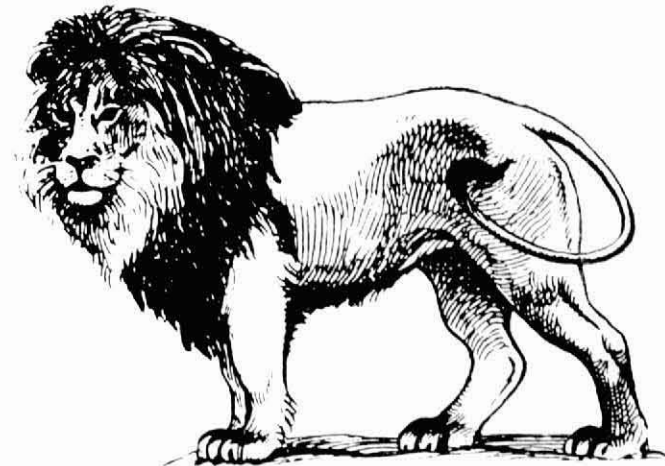
DE L'ELECCIÓ DEL REI

En una bella plana travessada per un riu, s'aplegaren nombroses bèsties salvatges que volien elegir rei. Ben aviat es dividiren en dos bàndols: el de les bèsties que mengen carn, i presentaven el lleó com a candidat; i el bàndol de les bèsties que mengen herba i gra, que presentaven el cavall.

El llop, el lleopard, l'ós i l'onça, i altres animals grans i forts, també tenien ganes d'èsser rei. Tots parlaven, parlaven, i en comptes d'aclarir les coses les anaven embolicant.

El bou, en nom dels herbívors, digué:

–Senyors: ens convé un rei que sigui gran i humil i que no causi la destrucció del poble. El lleó, no és tan gran bèstia, ni viu d'herba, sinó que menja les bèsties; la seva veu ens fa tremolar de por quan crida, i a un rei se l'ha de respectar, però no témer. En canvi el cavall, és gran, bell, lleuger i graciós i els seus crits no espanten. Si baguéssiu de seguir el meu consell, elegiríeu el cavall.



El parlament del bou va plaure el cèrvol, el cabirol, el moltó i altres bèsties que s'alimenten de vegetals. Na Renard, però, volia que guanyés el lleó perquè pensava viure de les sobres del menjar reial i respongué:

–Vosaltres, ós, lleopard i onça voleu destorbar l'elecció del lleó; penseu-vos-ho bé, que si ell guanya no us serà amic quan sigui rei. I si voteu el cavall, quan les bèsties més fortes que ell facin una malifeta, qui les castigarà si el rei sol no les pot vèncer?

Oïdes les raons de na Renard, fou elegit el lleó. Tots l'aplaudiren i el felicitaren; ell, agraït als seus electors, els autoritzà a menjar totes les bèsties que els vingués de gust.

Més tard, el mateix rei i la seva cort, varen menjar –i per consell de na Renard– un vedell i una poltra que pasturaven a la prada.

DEL CONSELL DEL REI

Un cop elegit, el lleó va reunir els barons i el poble i va fer-los un magnífic i llarg sermó. Entre altres coses els digué:

–Senyors: sóc rei per la voluntat vostra. Tots sabeu que l'ofici que m'haveu donat és molt perillós i de gran treball. Jo voldria saber governar-vos molt bé; però això és ben difícil; per tant us prego que em doneu consellers intel·ligents, lleials i bons. Ells m'ajudaran a resoldre els assumptes del meu reialme.

Molt varen plaure les paraules del rei, i tot seguit es passà a designar els consellers. Es va prendre l'acord que l'ós, el lleopard, el llop i l'onça, fossin del consell reial: tots eren bells, forts, valents i lleials al rei. També volgueren posar-hi la serpentina que és una de les bèsties més prudentes i serioses.

Na Renard va quedar molt ofesa en veure que el rei no la nomenava. Com que tenia molta picardia digué que al consell calien animals herbívors, per



tal com al rei no tan sols li convenia el concurs de les bèsties poderoses, sinó també el parer de les humils.

L'orifany, el senglar, el boc i altres, tingueren per bones les paraules de na Renard i li quedaren ben agraits. Després van començar els compliments. L'orifany va fer notar al rei que una bèstia tan ben parlada i de tan gran saviesa com na Renard, faria una bona consellera.

Per la seva part, na Renard va continuar els compliments i va fer notar la bella presència i la majestat de l'orifany i afegí que ell també fóra un excel·lent conseller.

Les coses s'anaven embolicant. El lleopard, que sabia l'astúcia i les males arts de na Renard, digué tot seguit al rei i a l'assemblea:

–Senyor: penso que un consell massa nombrós de cap de les maneres no ens convé. Si volguéssiu nomenar alguna bèstia que mengi herba o gra, tal volta la més indicada fóra el gall. El gall és el més gentil de la vostra cort; ell sol fa creure totes les gallines d'un galliner; ell canta l'alba, i ell seria com el desptador reial.

Encara na Renard tornà a prendre la paraula i mentre ella feia un llarg parlament, el lleopard contà al rei, en veu baixa, el següent exemple:

–Senyor: «Una vegada era un rei que va ésser forçat a declarar la guerra a un comte veí seu, molt busca-raons.

»El rei tenia un escrivà que li portava tots els negocis i sabia tots els plans de guerra: si l'exèrcit reial volia avançar; si l'exèrcit volia retirar-se; si l'exèrcit volia atacar de nit; en una paraula: l'escrivà sabia tant com el mateix sobirà. L'escrivà, però, era molt deslleial al seu senyor i venia els secrets a qui volia pagar-los-hi.

»El comte, en veure que havia d'entrar en guerra amb enemic de força tan superior a la seva, es va espantar i es va valer de la dolenteria de l'escrivà.

»Fet això, el rei mai no guanyava cap batalla, ans al contrari, els seus soldats eren sorpresos pels del comte. D'aquesta manera la guerra s'anava fent llarga, llarga... I el comte tenia sempre l'avantatge.»

El rei lleó va entendre l'exemple i compregué que essent na Renard a la cort, sempre els altres animals sabrien els ardits de la cacera i que ell hi perdria. Tingué per bo el consell del lleopard, nomenà el gall i rebutjà na Guineu.

Després els consellers juraren fidelitat al rei davant de la cort, dels barons i del poble. Tots quedaren contents menys l'orifany i na Renard.

I na Renard, en veure's desairada i sense cap càrrec, dirigint-se al rei i al lleopard, digué:

–Ja me la pagareu!

Amb aquestes paraules acabava Ramon Llull el Llibre de les Bèsties. «Finit és lo Llibre de les Bèsties, lo qual Fèlix aportà a un rei, per tal que veés la manera segons la qual, en çò que fan les bèsties, és significat com lo rei dega regnar e es dega gordar de malvat consell i de falses hòmens.» Que així sia.

Comentaris i selecció: Roser Ros i Vilanova.

Notes

1. MOLAS, J. Pròleg al *Llibre de Meravelles*. Barcelona. 62, 1980, p. 9-15. (Les millors obres de la literatura catalana núm. 36).
2. RUBIÉS, A. *Lectura i escriptura global*. Barcelona. Proa, 1978.



GENERALITAT DE CATALUNYA

CAP A EUROPA

La Generalitat és conscient que els ciutadans de Catalunya no tenen prou informació sobre el procés d'unificació europea i el Tractat de Maastricht, i es proposa millorar aquest coneixement.

QUÈ ÉS MAASTRICHT?

(2. La Unió Econòmica i Monetària)

El tractat de Maastricht crea, a més de la Unió Política, una **Unió Econòmica i Monetària**.

La Unió Econòmica i Monetària, servida per una **moneda única** i per un **Banc Central Europeu**, reforça la capacitat perquè la Unió Europea sigui competitiva a nivell internacional.

Hi ha una sèrie de mecanismes que asseguraran l'equilibri entre els diversos components i sectors de la Unió:

- La **Carta Social Europea** promou la millora de les condicions de vida i de treball de la mà d'obra i afavoreix la seva igualtat dins el progrés.
- El **Fons de Cohesió Econòmica i Social** mira de reduir la separació entre els nivells de desenvolupament de les diverses regions i l'endarreriment de les menys afavorides, compreses també les zones rurals, i presta una atenció especial als sectors industrials en crisi i a l'ajut als treballadors afectats (Fons Social Europeu). Hi pren, a més, una rellevància especial la protecció del medi ambient i les xarxes de comunicació transeuropees.

CATALUNYA ★ UN PAÍS ★ D'EUROPA

Llibres a mans dels infants



JOSSE GOFFIN

MSV
EDITOR

*Ab! Ob!
Què diem sinó
si ens trobem davant
d'una sorpresa?
Eh? Oi?*

GOFFIN, Josse:
Ab! Ob!
El Masnou: MSV, 1991.

Bonica manera la que tenen aquestes imatges (que no tenen cap text escrit per companyia) de fer brollar de les boques dels seus espectadors/manipuladors, tota mena de comentaris exclamatius, poc estructurats verbalment parlant, però ben suggestius imaginativament parlant.

Per mirar aquests llibres cal posar en acció els mateixos ressorts de que és menester disposar quan exercim el joc de la descoberta: una actitud disposada a la xafarderia per tal de mirar i meravellar-se del que tenim davant; sense oblidar, però, que les mans han d'estar tostemps disposades a treballar; en efecte, les necessitem amb una bona predisposició cap a la manipulació (ara plego, ara desplego, ara ho faig depressa, ara m'hi estic una mica, ara m'hi afanyo molt més); els ulls per observar i caçar al vol qualsevol indici de la imatge que ens pugui fer preveure la transformació que se'n derivarà...

Perquè el principal efecte que tenen aquests dos llibres és el fet de basar-se en el plaer de la descoberta... de la transformació! Conviden a practicar el transvestisme. I queda clar que, en aquest joc, qui no actua no hi és comptat; cap aparell, cap mecanisme substituirà allò que pot provocar un mateix... Només que... només que l'adult és convidat amb un paper ben important: a ell li és reservada la responsabilitat de crear la necessària i enriquidora complexitat entre el seu jove acompanyant de lectura de la imatge i ell mateix. Perquè ésser còmplice és quelcom que pressuposa l'existència (com a mínim) de dos.

Juliol del 1992
Tantàgora

INFÀNCIA ha viatjat a Lisboa

Quan des de la revista vàrem iniciar els tràmits per fer el nostre viatge per a l'any 1992, vàrem triar d'anar a «Lisboa sobre lo mar», aquesta ciutat que mai no ha presumit de gran, ni de rica, ni d'aristocràtica, ni tan sols de bonica. Tot a Lisboa és... *alfacinba*; *alfacinba* és la seva atmosfera, mescla dels vapors que s'escampen riu avall, dels colors dels seus barris, de les pujades i baixades dels seus carrers, del ritme lentament imposant dels encara utilitaris tramvies...; *alfacinba* són també els seus habitants, que conserven encara un gran plaer pel ritme encalmat, per l'anar fent, i que tenen encara la gran sort de no haver-se deixat desposseir, amb una tossuderia molt *alfacinba*, de la capacitat de fruir, onsevulla que es presenti l'ocasió, de fer petar la xerrada tot el temps que calgui...;

I, és clar, això és també palpable a les escoles i diferents serveis per a infants d'una ciutat com aquesta. És clar, direu, les escoles, els serveis, les institucions, són allò que són les persones que hi treballen, que dia a dia hi deixen un trosset de la seva pell per fer que l'atenció als infants sigui de tanta qualitat com sigui possible. Les escoles que vàrem visitar són llocs plens d'il·lusió, d'ingenuïtat i d'empenta.

Així ens ho varen fer sentir les nostres amfitriones, les companyes de l'APEI, per les quals ens vàrem deixar guiar (i a fe que ho varen fer divinament!). Però encara hi ha més, elles, lisboetes i imbuïdes del veritable esperit *alfacinba* que destil·la aquesta ciutat, varen saber omplir aquest nostre viatge d'una atmosfera assossegada i atenta.

Davant els nostres ulls desfilaren escoles, jardins d'infància, centres d'infants, centres infantils d'art, ludoteques i centres de temps lliure, alguns dels quals parteixen d'una concepció integral de l'infant, tant o més avançada que cap dels coneguts a casa nostra o a d'altres indrets.

Els diferents noms dels serveis de què disposa la ciutat responen, normalment, a les diferents fonts de finançament que els fan possibles. Així visitarem:

Colégio Beiral (privat i d'orientació catòlica, té parvulari i primària, atén nens de nivell social mitjà i alt), *Jardim de Infância Benfica 1*, *Jardim de Infância de Santiago*, *Jardim de Infância da Quinta da Bela-Flor*, *Jardim de Infância da Calçada da Tapada* (parvularis del Ministeri d'Educació, atenen població marginal), *Centro Infantil de S. José* (institució 0-6 depenent de la Misericòrdia de Lisboa que és com la nostra Càritas), *Jardim de Infância da Azeda* (Setúbal), *O Comboio* (Setúbal), *CEPI* (institució 0-6 de l'obra social del Ministeri d'Educació), *Colegio do Parque* (escola religiosa, parvulari i primària), *Ninbo* (institució 0-6 depenent de la Seguretat Social), *Centro de arte Infantil de la Fundação Calouste Gulbeinkian*, *A Colectividade cultural e recreativa de Santa Catarina-Chapitô* (escola professional de les arts i dels oficis de l'espectacle, centre d'observació i acció social).

Infància

Espai per a una creativitat sense límit

ÍNDEX DE 1992

PÀG 40
NOVEMBRE DESEMBRE 1992
in-fan-ci-a

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



SECCIONS

Bones pensades

- Només amb una capsa núm. 64, p. 8
- Festa al rebost núm. 65, p. 8
- Rossini i els gats núm. 66, p. 8
- Estovalles de festa núm. 67, p. 17
- Ja ve Nadal núm. 68, p. 21

Editorial

- Formació per decret, mai! núm. 64, p. 1
- 1.400 milions núm. 65, p. 1
- Atendre la demanda de 0-6 núm. 66, p. 1
- L'Escola d'Estiu, una història de formació núm. 67, p. 1
- Els infants i la guerra núm. 68, p. 1
- Crisi econòmica i pacte social núm. 69, p. 1

Educar de 0 a 6 anys

- MARTÍN CASALDERREY Luisa-L'educació dels més petits, avui núm. 64, p. 3- 5
- SELVA MASOLIVER Marta-Els Simpson o com una família americana es dona caps contra la paret sense fer-se mal núm. 64, p. 6- 7
- SOLER AMIGÓ Joan-Les festes populars i els seus genis núm. 65, p. 2- 4
- CREIXAMS SANS Quimi-L'educació plàstica en l'etapa infantil núm. 65, p. 5- 7
- XARXA DE MODELS D'ATENCIÓ A LA INFANCIA-Qualitat dels serveis d'atenció a la infància núm. 66, p. 2- 5
- MORALES PELLEJERO, Montserrat-VENTALLO Eulàlia-Reflexions entorn del dret del nen a jugar núm. 66, p. 6- 7
- OLLÉ ROMEU M. Angels-Murmuris núm. 67, p. 3- 6
- XARXA DE MODELS D'ATENCIÓ A LA INFANCIA-Els treballadors dels serveis d'atenció a la infància núm. 67, p. 7-10
- MARTÍN MARTÍN Anna-GRAU Asunción-La sistemica a l'escola núm. 68, p. 4- 7
- ASSEMBLEA DE DONES DE BIZKAIA-Coeducació núm. 68, p. 8-11
- GIMENO SORIA Xavier-El significat de l'aprenentatge significatiu núm. 69, p. 2- 5
- ROMÍ AGUSTÍ Carme-A l'escola per a la pau núm. 69, p. 6- 9



Escola 0-3

- CAMPRUBÍ GUÉLL Carme-CUCALA Araceli-DÍEZ Encarna-Menjar a l'escola bressol. El plaer de menjar nùm. 64, p. 9-12
- ULSAMER DIAZ-PLAJA Isa-La llar dels infants. Una institució educativa del kibutz israelià nùm. 64, p. 13-16
- BINIÉS LANCETA Puri-Infant 0-3. Conversa amb Dolors Canals nùm. 65, p. 9-10
- ÒDNA SAVÉ Pepa-El joc heurístic amb objectes a l'escola bressol nùm. 65, p. 11-14
- FIGUERAS BELLOT Montserrat-La música i el nen petit nùm. 66, p. 9-10
- DREIER Annette-VOIGT-BUCHHOLZ, Ilona-Cap nen no és com l'altre nùm. 66, p. 11-16
- JUBETE ANDREU Montserrat-MAJEM JORDI Teresa-L'escola dels petits, un espai d'educació social nùm. 67, p. 11-12
- SZANTO-FEDER Agnès-S'ha d'ensenyar motricitat als més petits? nùm. 67, p. 13-16
- JUBETE ANDREU Montserrat-MAJEM JORDI Teresa-L'infant i el seu quotidià nùm. 68, p. 12-14
- GODALL CASTELL Pere-MALAGARRIGA ROVIRA Teresa-Cantar amb els més petits nùm. 68, p. 15-16
- JUBETE ANDREU Montserrat-MAJEM JORDI Teresa-Infant observador: infant explorador nùm. 69, p. 10-12
- HIGES PERDICES Araceli-TORRES Magda-La meua història. El llibre del nen nùm. 69, p. 13-15

Escola 3-6

- JENSEN Klaus-SAUGMANN Lisbeth-Quan es té una bona història, s'ha d'escriure (I) nùm. 64, p. 17-23
- VALLES GENÉ Jordi-A la classe de tres anys, també hi podem fer matemàtiques nùm. 65, p. 15-18
- JENSEN Klaus-SAUGMANN Lisbeth-Quan es té una bona història, s'ha d'escriure (II) nùm. 65, p. 19-22
- BINIÉS LANCETA Puri-L'educador reflexiu-pràctic. Conversa amb J. Elliot nùm. 66, p. 18-19
- PUJOL MONGAY Maite-ROCA CUNILL Núria-Els nostres mars. Treballar per projectes a parvulari nùm. 66, p. 20-24
- BADIA SOLÉ Marta-La Flauta Màgia nùm. 67, p. 18-21
- GÓMEZ BURGUERA Josepa-Consideracions a l'entorn de la família nùm. 67, p. 22-28
- FEU VIDAL Teresa-ROVIRA Maria-Educació ambiental: les escombraries nùm. 68, p. 17-20
- VALERO PORTILLO Lucía-Conèixer la ciutat. Una gran aventura nùm. 68, p. 23-25
- SERRA BALDRICH, Dolors-VILA LLORENS Georgina-Com peixos a l'aigua nùm. 69, p. 16-19

- ROIGÉ RIOLA M. Dolors-Tractament de l'educació infantil a la LOGSE nùm. 69, p. 21-24

Infant i salut

- GUIBOURG GARCÍA Isabel-La construcció de la identitat del nen nùm. 64, p. 31-33
- GARCÍA TARAFÀ Teresa-TIZÓN GARCÍA Jorge Luis-L'atur, els nens i les famílies nùm. 64, p. 34-39
- SAINZ BERMEJO Francesc-TIZÓN GARCÍA Jorge Luis-Infància i migració nùm. 65, p. 36-39
- FALGÀS FRANCO Josep-Vacunació anticàries nùm. 65, p. 41
- CELA OLLER Jaume-La meua salut? Bé. Gràcies nùm. 66, p. 33-35
- IMERONI Andrea-El bebè aquàtic... La salut comença també aquí nùm. 66, p. 36-38
- PASCUAL IBÁÑEZ M. Àngels-Les al·lèrgies i la primavera nùm. 67, p. 33-35
- TRIGO MUÑOZ José-Com viuen els nens la separació dels seus pares nùm. 67, p. 36-40
- WALCHER Claudia-BARBETTA Pietro-Puericultura per a pares ... nùm. 68, p. 35-43
- SIMON MONT Mercè-Massatge infantil nùm. 69, p. 29-31
- MARTÍNEZ SANZ Vicent-SAN VICE Antoni-El menjador a l'escola nùm. 69, p. 33-34

Infant i societat

- BINIÉS LANCETA Puri-Entre Titelles. Conversa amb David Laín nùm. 64, p. 25-26
- MATO GÓMEZ Juan C.-Els drets de la infància els anys noranta nùm. 64, p. 27-30
- DE PABLO Paloma-L'educació infantil a l'Equador nùm. 65, p. 23-27
- NUSS Nicole-Els llibres de Warja Lavater nùm. 65, p. 28-33
- SENDAK Maurice-El Pinotxo de veritat és el de Collodi o és el de Walt Disney? nùm. 66, p. 26-28
- MATA ANAYA Juan-Els nous emperadors nùm. 66, p. 29-31
- VERASTEGUI ALBURQUERQUE Alvaro-Per a la pau nùm. 67, p. 29-31
- BINIÉS LANCETA Puri-Tot té una ombra menys la formiga. Conversa amb Mariano Dolci nùm. 67, p. 32
- PENN Helen-Entendre el racisme a la Gran Bretanya nùm. 68, p. 27-30
- BINIÉS LANCETA Puri-Explica'm un conte. Conversa amb Cesc Serrat nùm. 68, p. 31-33
- FACOLÈS Dan-La protecció dels infants assolats per la guerra ... nùm. 69, p. 25-28

Racó del conte

- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Josep Carner nùm. 64, p. 40-42



- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Pierre Gripari nùm. 65, p. 43-45
- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Arnold Lobel nùm. 66, p. 39-41
- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Gianni Rodari nùm. 67, p. 41-43
- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Apel·les Mestres nùm. 68, p. 44-45
- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Ramon Llull nùm. 69, p. 35-37

TEMES

Administració educativa

- ROIGÉ RIOLA M. Dolors-Tractament de l'educació infantil a la LOGSE nùm. 69, p. 21-24

Alimentació

- CAMPRUBÍ GÜELL Carme-CUCALA Araceli-DÍEZ Encarna-Menjar a l'escola bressol. El plaer de menjar nùm. 64, p. 9-12
- MARTÍNEZ SANZ Vicent-SAN VICE Antoni-El menjador a l'escola nùm. 69, p. 33-34

Anàlisi institucional

- XARXA DE MODELS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA-Qualitat dels serveis d'atenció a la infància nùm. 66, p. 2-5
- XARXA DE MODELS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA-Els treballadors dels serveis d'atenció a la infància nùm. 67, p. 7-10

Aprenentatge

- GIMENO SORIA Xavier-El significat de l'aprenentatge significatiu nùm. 69, p. 2-5
- ÒDNA SAVÉ Pepa-El joc heurístic amb objectes a l'escola bressol nùm. 65, p. 11-14
- SZANTO-FEDER Angès-S'ha d'ensenyar motricitat als més petits? .. nùm. 67, p. 13-16

Audiovisuals

- SELVA MASOLIVER Marta-Els Simpson o com una família americana es dona cops contra la paret sense fer-se mal nùm. 64, p. 6-7

Coeducació

- ASSEMBLEA DE DONES DE BIZKAIA-Coeducació nùm. 68, p. 8-11

Comunicació

- JUBETE ANDREU Montserrat-MAJEM JORDI Teresa-L'escola dels petits, un espai d'educació social nùm. 67, p. 11-12
- OLLÉ ROMEU, M. Àngels-Murmuris nùm. 67, p. 3-6
- SELVA MASOLIVER Marta-Els Simpson o com una família americana es dona cops contra la paret sense fer-se mal nùm. 64, p. 6-7

Cultura

- BINIÉS LANCETA Puri-Entre Titelles. Conversa amb David Laín nùm. 64, p. 25-26
- SENDAK Maurice-El Pinotxo de veritat és el de Collodi o és el de Walt Disney? nùm. 66, p. 26-28
- VERASTEGUI ALBURQUERQUE Álvaro-Per a la pau nùm. 67, p. 29-31

Cultures

- MATA ANAYA Juan-Els nous emperadors nùm. 66, p. 29-31

Drets de l'infant

- MATO GÓMEZ Juan C.-Els drets de la infància els anys noranta nùm. 64, p. 27-30
- MORALES PELLEJERO, Montserrat-VENTALLO Eulàlia-Reflexions entorn del dret del nen a jugar nùm. 66, p. 6-7

Educar arreu del món

- DE PABLO Paloma-L'educació infantil a l'Equador nùm. 65, p. 23-27
- DREIER Annette-VOIGT-BUCHHOLZ, Ilona-Cap nen no és com l'altre nùm. 66, p. 11-16
- HIGES PERDICES Araceli-TORRES Magda-La meua història. El llibre del nen nùm. 69, p. 13-15
- JENSEN Klaus-SAUGMANN Lisbeth-Quan es té una bona història, s'ha d'escriure (I) nùm. 64, p. 17-23
- JENSEN Klaus-SAUGMANN Lisbeth-Quan es té una bona història, s'ha d'escriure (i II) nùm. 65, p. 19-22
- JUBETE ANDREU Montserrat-MAJEM JORDI Teresa-Infant observador: infant explorador nùm. 69, p. 10-12



- PENN Helen-Entendre el racisme a la Gran Bretanya nùm. 68, p. 27-30
- ULSAMER DÍAZ-PLAJA Isa-La llar dels infants. Una institució educativa del kibutz israelià nùm. 64, p. 13-16
- XARXA DE MODELS D'ATENCIÓ A LA INFANCIA-Qualitat dels serveis d'atenció a la infància nùm. 66, p. 2-5

Educació

- MARTÍN CASALDERREY Luisa-L'educació dels més petits, avui nùm. 64, p. 3-5
- ROMIA AGUSTÍ Carme-A l'escola per a la pau nùm. 69, p. 6-9
- VERASTEGUI ALBURQUERQUE Alvaro-Per a la pau nùm. 67, p. 29-31

Entrevistes

- BINIÉS LANCETA Puri-Entre Titelles. Conversa amb David Laín nùm. 64, p. 25-26
- BINIÉS LANCETA Puri-Infant 0-3. Conversa amb Dolors Canals nùm. 66, p. 9-10
- BINIÉS LANCETA Puri-L'educador reflexiu-pràctic. Conversa amb J. Elliot nùm. 66, p. 18-19
- BINIÉS LANCETA Puri-Tot té una ombra menys la formiga. Conversa amb Mariano Dolci nùm. 67, p. 32
- BINIÉS LANCETA Puri-Explica'm un conte. Conversa amb Cesc Serrat nùm. 68, p. 31-33

Escola

- SOLER AMIGÓ Joan-Les festes populars i els seus genis nùm. 65, p. 2-4

Escola bressol

- CAMPRUBÍ GÜELL Carme-CUCALA Araceli-DÍEZ Encarna-Menjar a l'escola bressol. El plaer de menjar nùm. 64, p. 9-12
- DREIER Annette-VOIGT-BUCHHOLZ, Ilona-Cap nen no és com l'altre nùm. 66, p. 11-16
- FIGUERAS BELLOT Montserrat-La música i el nen petit nùm. 66, p. 9-10
- GODALL CASTELL Pere-MALAGARRIGA ROVIRA Teresa-Cantar amb els més petits nùm. 68, p. 15-16
- JUBETE ANDREU Montserrat-MAJEM JORDI Teresa-L'escola dels petits, un espai d'educació social nùm. 67, p. 11-12
- JUBETE ANDREU Montserrat-MAJEM JORDI Teresa-L'infant i el seu quotidià nùm. 68, p. 12-14
- ÒDENA SAVÉ Pepa-El joc heurístic amb objectes a l'escola bressol nùm. 65, p. 11-14

Esport

- BINIÉS LANCETA Puri-Infant 0-3. Conversa amb Dolors Canals nùm. 65, p. 9-10

Estètica

- CREIXAMS SANS Quimí-L'educació plàstica en l'etapa infantil nùm. 65, p. 5-7
- NUSS Nicole-Els llibres de Warja Lavater nùm. 65, p. 28-33
- SENDAK Maurice-El Pinotxo de veritat és el de Collodi o és el de Walt Disney? nùm. 66, p. 22-28

Expressió

- SERRA BALDRICH, Dolors-VILA LLORENS Georgina-Com peixos a l'aigua nùm. 69, p. 49-29

Família

- TRIGO MUÑOZ José-Com viuen els nens la separació dels seus pares nùm. 67, p. 36-40

Festes populars

- SOLER AMIGÓ Joan-Les festes populars i els seus genis nùm. 65, p. 2-4

Infància

- ASSEMBLEA DE DONES DE BIZKAIA-Coeducació nùm. 68, p. 8-11
- MARTÍN CASALDERREY Luisa-L'educació dels més petits, avui nùm. 64, p. 3-5

Interculturisme

- PENN Helen-Entendre el racisme a la Gran Bretanya nùm. 68, p. 27-30

Joc

- MORALES PELLEJERO, Montserrat-VENTALLO Eulàlia-Reflexions entorn del dret del nen a jugar nùm. 66, p. 6-7

Literatura infantil

- NUSS Nicole-Els llibres de Warja Lavater nùm. 65, p. 28-33
- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Josep Carner nùm. 64, p. 40-42
- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Pierre Gripari nùm. 65, p. 43-45



- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Arnold Lobel núm. 66, p. 39-41
- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Gianni Rodari núm. 67, p. 41-43
- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Apelles Mestres núm. 68, p. 44-45
- ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Ramon Llull núm. 69, p. 35-37

Llenguatge

- OLLÉ ROMEU M. Àngels-Murmuris núm. 67, p. 3-6

Matemàtica

- VALLÈS GENÉ Jordi-A la classe de tres anys, també hi podem fer matemàtiques núm. 65, p. 15-18

Medi ambient

- FEU VIDAL Teresa-ROVIRA Maria-Educació ambiental: les escombraries núm. 68, p. 17-20

Mestres

- CELA OLLER Jaume-La meua salut? Bé, Gràcies núm. 66, p. 33-35
- XARXA DE MODELS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA-Els treballadors dels serveis d'atenció a la infància núm. 67, p. 7-10

Metodologia

- MARTÍN MARTÍN Anna-GRAU Asunción-La sistemica a l'escola núm. 68, p. 4-7
- PUJOL MONGAY Maite-ROCA CUNILL Núria-Els nostres mars. Treballar per projectes a parvul núm. 66, p. 20-24

Música

- BADIA SOLÉ Marta-La Flauta Màgia núm. 67, p. 18-21
- FIGUERAS BELLOT Montserrat-La música i el nen petit núm. 66, p. 9-10
- GODALL CASTELL Pere-MALAGARRIGA ROVIRA Teresa-Cantar amb els més petits núm. 68, p. 15-16

Observació

- JUBETE ANDREU Montserrat-MAJEM JORDI Teresa-L'infant i el seu quotidià núm. 68, p. 12-14
- MARTÍN MARTÍN Anna-GRAU Asunción-La sistemica a l'escola núm. 68, p. 4-7

Pares

- MATA ANAYA Juan-Els nous emperadors núm. 66, p. 29-31
- BADIA SOLÉ Marta-La Flauta Màgia núm. 67, p. 18-21
- FEU VIDAL Teresa-ROVIRA Maria-Educació ambiental: les escombraries núm. 68, p. 17-20
- GÓMEZ BURGUERA Josepa-Consideracions a l'entorn de la família núm. 67, p. 22-28
- JENSEN Klaus-SAUGMANN Lisbeth-Quan es té una bona història, s'ha d'escriure (I) núm. 64, p. 17-23
- JENSEN Klaus-SAUGMANN Lisbeth-Quan es té una bona història, s'ha d'escriure (i II) núm. 65, p. 19-22
- NUSS Nicole-Els llibres de Warja Lavater núm. 65, p. 28-33
- PUJOL MONGAY Maite-ROCA CUNILL Núria-Els nostres mars. Treballar per projectes a parvulari núm. 66, p. 20-24
- ROIGÉ RIOLA M. Dolors-Tractament de l'educació infantil a la LOGSE núm. 69, p. 21-24
- SERRA BALDRICH, Dolors-VILA LLORENS Georgina-Com peixos a l'aigua núm. 69, p. 16-19
- VALERO PORTILLO Lucía-Conèixer la ciutat. Una gran aventura núm. 68, p. 23-25
- VALLÈS GENÉ Jordi-A la classe de tres anys, també hi podem fer matemàtiques núm. 65, p. 15-18

Prevençió sanitària

- FALGAS FRANCO Josep-Vacunació anticàries núm. 65, p. 41
- PASCUAL IBÁÑEZ M. Àngels-Les al·lèrgies i la primavera núm. 67, p. 33-35

Psicologia

- BINIÉS LANCETA Puri-L'educador reflexiu-pràctic. Conversa amb J. Elliot núm. 66, p. 18-19
- GARCÍA TARAFÀ Teresa-TIZÓN GARCÍA Jorge Luis-L'atur, els nens i les famílies núm. 64, p. 34-39
- GUIBOURG GARCÍA Isabel-La construcció de la identitat del nen núm. 64, p. 31-33
- SAINZ BERMEJO Francesc-TIZÓN GARCÍA Jorge Luis-Infància i migració núm. 65, p. 36-39



- SZANTO-FEDER Angès-S'ha d'ensenyar motricitat als més petits? ... n.ºm. 67, p. 13-16

Psicomotricitat

- VALERO PORTILLO Lucía-Conèixer la ciutat. Una gran aventura ... n.ºm. 68, p. 23-25

Puericultura

- WALCHER Claudia-BARBETTA Pietro-Puericultura per a pares ... n.ºm. 68, p. 35-43

Relació amb els pares

- GÓMEZ BURGUERA Josepa-Consideracions a l'entorn de la família ... n.ºm. 67, p. 22-28
- HIGES PERDIGES Araceli-TORRES Magda-La meua història. El llibre del nen ... n.ºm. 69, p. 13-15

Salut

- CELA OLLER Jaume-La meua salut? Bè, Gràcies ... n.ºm. 66, p. 33-35
- FALGÀS FRANCO Josep-Vacunació anticàries ... n.ºm. 65, p. 41
- GARCIA TARAFÀ Teresa-TIZON GARCIA Jorge Luis-L'atur, els nens i les famílies ... n.ºm. 64, p. 34-39
- GUIBOURG GARCIA Isabel-La construcció de la identitat del nen ... n.ºm. 64, p. 31-33
- IMERONI Andrea-El bebè aquàtic... La salut comença també aquí ... n.ºm. 66, p. 36-38
- MARTINEZ SANZ Vicent-SAN VICE Antoni-El menjador a l'escola ... n.ºm. 69, p. 33-34
- PASCUAL IBÁÑEZ M. Angels-Les al·lèrgies i la primavera ... n.ºm. 67, p. 33-35
- SÁINZ BERMEJO Francesc-TIZON GARCIA Jorge Luis-Infància i migració ... n.ºm. 65, p. 36-39
- SIMON MONT Mercè-Massatge infantil ... n.ºm. 69, p. 29-31
- TRIGO MUNOZ José-Com viuen els nens la separació dels seus pares ... n.ºm. 67, p. 36-40
- WALCHER Claudia-BARBETTA Pietro-Puericultura per a pares ... n.ºm. 68, p. 35-43

Societat

- FACOLES Dan-La protecció dels infants assolats per la guerra ... n.ºm. 69, p. 25-28

Sociologia

- DE PABLO Paloma-L'educació infantil a l'Equador ... n.ºm. 65, p. 23-27

- MATO GÓMEZ Juan C.-Els drets de la infància els anys noranta ... n.ºm. 64, p. 27-30

Valors

- FACOLES Dan-La protecció dels infants assolats per la guerra ... n.ºm. 69, p. 25-28
- ROMIÀ AGUSTÍ Carme-A l'escola per a la pau ... n.ºm. 69, p. 6-9
- SIMON MONT Mercè-Massatge infantil ... n.ºm. 69, p. 29-31

AUTORS

- ASSEMBLEA DE DONES DE BIZKAIA-Coeducació ... n.ºm. 68, p. 8-11
- BADIA SOLÉ Marta-La Flauta Màgia ... n.ºm. 67, p. 18-21
- WALCHER Claudia-BARBETTA Pietro-Puericultura per a pares ... n.ºm. 68, p. 35-43
- BINIÉS LANCETA Puri-Entre Titelles. Conversa amb David Laín ... n.ºm. 64, p. 25-26
- BINIÉS LANCETA Puri-Infant 0-3. Conversa amb Dolors Canals ... n.ºm. 66, p. 9-10
- BINIÉS LANCETA Puri-L'educador reflexiu-pràctic. Conversa amb J. Elliot ... n.ºm. 66, p. 18-19
- BINIÉS LANCETA Puri-Tot té una ombra menys la formiga. Conversa amb Mariano Dolci ... n.ºm. 67, p. 32
- BINIÉS LANCETA Puri-Explica'm un conte. Conversa amb Cesc Serrat ... n.ºm. 68, p. 31-33
- CAMPRUBÍ GÜELL Carme-Menjar a l'escola bressol. El plaer de menjar ... n.ºm. 64, p. 9-12
- CANALS Dolors-Infant 0-3 ... n.ºm. 65, p. 9-10
- CELA OLLER Jaume-La meua salut? Bè, Gràcies ... n.ºm. 66, p. 33-35
- CREIXAMS SANS Quimi-L'educació plàstica en l'etapa infantil ... n.ºm. 65, p. 5-7
- CUCALÀ Araceli-Menjar a l'escola bressol. El plaer de menjar ... n.ºm. 64, p. 9-12
- DE PABLO Paloma-L'educació infantil a l'Equador ... n.ºm. 65, p. 23-27
- DíEZ Encarna-Menjar a l'escola bressol. El plaer de menjar ... n.ºm. 64, p. 9-12
- DOLCI Mariano-Tot té una ombra menys la formiga ... n.ºm. 67, p. 32
- DREIER Annette-Cap nen no és com l'altre ... n.ºm. 66, p. 11-16
- ELLIOT John-L'educador reflexiu-pràctic ... n.ºm. 66, p. 18-19
- FACOLES Dan-La protecció dels infants assolats per la guerra ... n.ºm. 69, p. 25-28
- FALGÀS FRANCO Josep-Vacunació anticàries ... n.ºm. 65, p. 41
- FEU VIDAL Teresa-Educació ambiental: les escombraries ... n.ºm. 68, p. 17-20
- FIGUERAS BELLOT Montserrat-La música i el nen petit ... n.ºm. 66, p. 9-10
- GARCIA TARAFÀ Teresa-L'atur, els nens i les famílies ... n.ºm. 64, p. 34-39
- GIMENO SORIA Xavier-El significat de l'aprenentatge significatiu ... n.ºm. 69, p. 2-5
- GODALL CASTELL Pere-Cantar amb els més petits ... n.ºm. 68, p. 15-16
- GÓMEZ BURGUERA Josepa-Consideracions a l'entorn de la fa-



- | | |
|---|-------------------|
| milia | núm. 67, p. 22-28 |
| ● GRAU Asunción-La sistèmica a l'escola | núm. 68, p. 4-7 |
| ● GUIBOURG GARCIA Isabel-La construcció de la identitat del nen | núm. 64, p. 31-33 |
| ● HIGES PERDICES Araceli-La meua història. El llibre del nen | núm. 69, p. 49-99 |
| ● IMERONI Andrea-El bebè aquàtic... La salut comença també aquí | núm. 66, p. 36-38 |
| ● JENSEN Klaus-Quan es té una bona història, s'ha d'escriure (I) | núm. 64, p. 17-23 |
| ● JENSEN Klaus-Quan es té una bona història, s'ha d'escriure (i II) | núm. 65, p. 19-22 |
| ● JUBETE ANDREU Montserrat-L'escola dels petits, un espai d'educació social | núm. 67, p. 11-12 |
| ● JUBETE ANDREU Montserrat-L'infant i el seu quotidià | núm. 68, p. 12-14 |
| ● JUBETE ANDREU Montserrat-Infant observador: infant explorador | núm. 69, p. 10-12 |
| ● LAÍN David-Entre Titelles | núm. 64, p. 25-26 |
| ● MAJEM JORDI Teresa-L'escola dels petits, un espai d'educació social | núm. 67, p. 11-12 |
| ● MAJEM JORDI Teresa-L'infant i el seu quotidià | núm. 68, p. 12-14 |
| ● MAJEM JORDI Teresa-Infant observador: infant explorador | núm. 69, p. 49-99 |
| ● MALAGARRIGA ROVIRA Teresa-Cantar amb els més petits | núm. 68, p. 10-12 |
| ● MARTÍN CASALDERREY Luisa-L'educació dels més petits, avui | núm. 64, p. 3-5 |
| ● MARTÍN MARTÍN Anna-La sistèmica a l'escola | núm. 68, p. 4-7 |
| ● MARTINEZ SANZ Vicent-El menjador a l'escola | núm. 69, p. 33-34 |
| ● MATA ANAYA Juan-Els nous emperadors | núm. 66, p. 29-31 |
| ● MATO GÓMEZ Juan C.-Els drets de la infància els anys noranta | núm. 64, p. 27-30 |
| ● MORALES PELLEJERO, Montserrat-Reflexions entorn del dret del nen a jugar | núm. 66, p. 6-7 |
| ● NUSS Nicole-Els llibres de Warja Lavater | núm. 65, p. 28-33 |
| ● ÒDNA SAVÉ Pepa-El joc heurístic amb objectes a l'escola bressol | núm. 65, p. 11-14 |
| ● OLLÉ ROMEU M. Àngels-Murmuris | núm. 67, p. 3-6 |
| ● PASCUAL IBÁÑEZ M. Àngels-Les al·lèrgies i la primavera | núm. 67, p. 33-35 |
| ● PENN Helen-Entendre el racisme a la Gran Bretanya | núm. 68, p. 27-30 |
| ● PUJOL MONGAY Maite-Els nostres mars. Treballar per projectes a parvulari | núm. 66, p. 20-24 |
| ● ROCA CUNILL Núria-Els nostres mars. Treballar per projectes a parvulari | núm. 66, p. 20-24 |
| ● ROIGÉ RIOLA M. Dolors-Tractament de l'educació infantil a la LOGSE | núm. 69, p. 21-24 |
| ● ROMIÀ AGUSTÍ Carme-A l'escola per a la pau | núm. 69, p. 6-9 |
| ● ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Josep Carner | núm. 64, p. 40-42 |
| ● ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Pierre Gripari | núm. 65, p. 43-45 |
| ● ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Arnold Lobel | núm. 66, p. 39-41 |
| ● ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Gianni Rodari | núm. 67, p. 41-43 |
| ● ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Apelles Mestres | núm. 68, p. 44-45 |
| ● ROS VILANOVA Roser-Grans autors per a petits oients. Ramon Llull | núm. 69, p. 35-37 |
| ● ROVIRA Maria-Educació ambiental: les escombraries | núm. 68, p. 17-20 |
| ● SAINZ BERMEJO Francesc-Infància i migració | núm. 65, p. 36-39 |
| ● SAUGMANN Lisbeth-Quan es té una bona història, s'ha d'escriure (I) | núm. 64, p. 17-23 |
| ● SAN VICE Antoni-El menjador a l'escola | núm. 69, p. 33-34 |
| ● SAUGMANN Lisbeth-Quan es té una bona història, s'ha d'escriure (i II) | núm. 65, p. 19-22 |
| ● SELVA MASOLIVER Marta-Els Simpson o com una família americana es dona caps contra la paret sense fer-se mal | núm. 64, p. 6-7 |
| ● SENDAK Maurice-El Pinotxo de veritat és el de Collodi o és el de Walt Disney? | núm. 66, p. 26-28 |
| ● SERRA BALDRICH Dolors-Com peixos a l'aigua | núm. 69, p. 16-19 |
| ● SERRAT Cesc-Explica'm un conte | núm. 68, p. 31-33 |
| ● SIMON MONT Mercè-Massatge infantil | núm. 69, p. 29-31 |
| ● SOLER AMIGÓ Joan-Les festes populars i els seus genis | núm. 65, p. 2-4 |
| ● SZANTO-FEDER Agnès-S'ha d'ensenyar motricitat als més petits? | núm. 67, p. 13-16 |
| ● TIZÓN GARCÍA Jorge Luis-L'atur, els nens i les famílies | núm. 64, p. 34-39 |
| ● TIZÓN GARCÍA Jorge Luis-Infància i migració | núm. 65, p. 36-39 |
| ● TORRES Magda-La meua història. El llibre del nen | núm. 69, p. 13-15 |
| ● TRIGO MUÑOZ José-Com viuen els nens la separació dels seus pares | núm. 67, p. 36-40 |
| ● ULSAMER DÍAZ-PLAJA Isa-La llar dels infants. Una institució educativa del kibutz israelià | núm. 64, p. 13-16 |
| ● VALERO PORTILLO Lucía-Conèixer la ciutat. Una gran aventura | núm. 68, p. 23-25 |
| ● VALLÈS GENÉ Jordi-A la classe de tres anys, també hi podem fer matemàtiques | núm. 65, p. 15-18 |
| ● VENTALLO Eulàlia-Reflexions entorn del dret del nen a jugar | núm. 66, p. 6-7 |
| ● VERASTEGUI ALBURQUERQUE Alvaro-Per a la pau | núm. 67, p. 29-31 |
| ● VILA LORENS Georgina-Com peixos a l'aigua | núm. 69, p. 16-19 |
| ● VOIGT-BUCHHOLZ, Ilona-Cap nen no és com l'altre | núm. 66, p. 11-16 |
| ● WALCHER Clàudia-BARBETTA Pietro-Puericultura per a pares | núm. 68, p. 35-43 |
| ● XARXA DE MODELS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA-Qualitat dels serveis d'atenció a la infància | núm. 66, p. 2-5 |
| ● XARXA DE MODELS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA-Els treballadors dels serveis d'atenció a la infància | núm. 67, p. 7-10 |

Didàctica

MORSIANI, B.: Un nido in favola; un'operazione fantastica, *Infanzia*, núm. 9, maig-juny 1992, p. 30-36.

ALMAGRO, M.: Tenemos caracoles, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 4-5, juliol-agost 1992, p. 18-21.

Educació

BUIZA, A.: A partir de las galletas, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 204, juny 1992, p. 38-39.

GAPARETTO, M.: A proposito della cultura dell'infanzia, *Infanzia*, núm. 8, abril 1992, p. 13-15.

GIROUX, H. R.: Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Más allá de la ética de lo trivial, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 1, abril 1992, p. 77-81.

Espai

BORGHI, B. Q. i STRADI, M. C.: Dossier: Una città per l'infanzia, *Bambini*, núm. 6, juny 1992.

Formació

GINER, A.: El guión de la clase como instrumento de la práctica docente. Aplicación al segundo ciclo del nivel de Educación Infantil, *Investigación en la escuela*, núm. 16, 1992, p. 107-110.

Lectura i escriptura

SPERATI, S.: I libri dei bambini, *Infanzia*, núm. 9, maig-juny 1992, p. 37-39.

Literatura infantil

SANVITI, C.: Voglia di capire le immagini, *Bambini*, núm. 6, juny 1992, p. 32-36.

LANZONI, R.: Voglia di leggere le figure, *Bambini*, núm. 6, juny 1992, pp. 37-41.

RONCHETTI, V.: Voglia di inventare una storia, *Bambini*, núm. 6, juny 1992, p. 22-23.

REY, M.: El lenguaje y los cuentos en la educación infantil (II), *Quima*, núm. 20, març 1992, p. 22-23.

Llengua

DIEGO, J. i PESO, M. T.: La lengua escrita en el Parvulario. Cómo trabajarla a partir de sus usos sociales, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 2, maig 1992, p. 17-22.

SUAY, A.: El lenguaje oral en la Escuela infantil, *Aula de Innovación Educativa* núm. 3, juny 1992, p. 14-16.

MARTINEZ, J.: L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a parvulari i el cicle inicial mitjançant suport informàtic, *Escola Catalana*, núm. 291, juny 1992, p. 30-38.

Pedagogia

VILLANUEVA, O., SÁNCHEZ, M. i ALONSO, E.: Educación infantil: evaluación de un proceso, *Nuestra escuela*, núm. 132, maig 1992, p. 25-27.

ADARRA, Colectivo Pedagógico: Las rosquillas de San Blas. Una unidad didáctica para la clase de 5 años, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 1, abril 1992, p. 17-25.

Plàstica

SCUOLA MATERNA STATALE DI MONDOVI: Scuola di Fantasia, *Scuola Materna*, núm. 17, juny 1992, p. 40-43.

RIFA, F.: Educació visual y plàstica, *Perspectiva Escolar*, núm. 165, maig 1992, p. 7-10.

Política educativa

AUTORS DIVERSOS: Dossier. Cien medidas para la escuela pública, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 205, juliol-agost 1992, p. 33-66.

Psicologia

ROSSETTO, A.: Voglia di identità, *Bambini*, núm. 6, juny 1992, p. 12-14.

Psicomotricitat

LE VAILLANT, D. A.: La mano y el ambiente, *Psicomotricidad*, núm. 40, gener-abril 1992, p. 65-74.

Psicopedagogia

MELERO, M. A. i FUENTES, M. J.: Las amistades infantiles: Desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela, *Investigación en la Escuela*, núm. 16, 1992, p. 55-70.

Salut

FAIXA, R. M. i ALCANIZ, I.: La prevención de los accidentes en nuestras escuelas, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 1, abril 1992, p. 74-76.



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01

Fax 415 36 80 08008 Barcelona

Butlleta de subscripció

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

| |
|----------------------|
| Adreça |
| <input type="text"/> |

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

| |
|----------------------|
| Telèfon |
| <input type="text"/> |

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 |
| <input type="text"/> |

| | |
|----------------------|----------------------|
| Banc o 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/llebreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà Rosa Sensat a.a.p.s.a. per al pagament de la meva subscripció a **In-fàn-ci-a**.

(Firma)

biblioteca

Visquem plegats i bé



CODINA MIR, M.T.: **Visquem plegats i bé**. Barcelona. Ajuntament, 1984.

No estem parlant d'una novetat editorial, però la trajectòria que ha seguit la filosofia de l'educació, l'ètica i l'educació moral fa que avui el rescatem de l'oblit a què va ser sotmès en el seu inici, potser perquè tractava d'un tema del qual no es parlava, si més no, no tant com ara i que avui és el nucli de tota proposta educativa. Per tant manté tota la seva vigència.

El tema és la convivència i els problemes que sorgeixen a casa, a l'escola, al carrer. Confectionat a partir d'il·lustracions i petits textos engrescadors que provoquen el diàleg, el raonament, la formació d'opinió, l'establiment de criteris i, en definitiva, el creixement com a persona.

No és un llibre de text, podríem dir que és un llibre per a ser compartit entre grans i menuts, tant per mestres com per pares.

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

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Carme Cols, Mercè Comas, Rosa Fernández, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Àngels Ollé, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun, Natí 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: 3.650 ptes. l'any P.V.P.: 650 ptes. I.V.A. inclòs.



CANALS FARRIOLS, D.: **L'Educació Física. Del naixement als tres anys**. Barcelona. Associació de Mestres Rosa Sensat, 1992.

L'AMRS ha publicat aquest llibre coincidint amb la celebració dels Jocs Olímpics de Barcelona i amb la presentació d'una exposició il·lustrativa d'aquesta obra.

L'han de conèixer especialment els educadors de 0 a 3 anys. Tracta de l'educació física i del moviment dels infants i de la formació dels educadors: obra molt àmplia, molt completa, però també molt clara, entenedora i concreta, amb gran quantitat de fotografies il·lustratives.

Aspectes que s'hi desenvolupen: el moviment, l'anatomia i el control biomètric; el creixement; classificacions d'activitats; autodesplaçaments per aigua, terra i aire; la gimnàstica, etc. Tot això i la forma com està tractat fan que el llibre de Dolores Canals, fruit de molts anys dedicats a la investigació, sigui un llibre indispensable per als educadors.

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

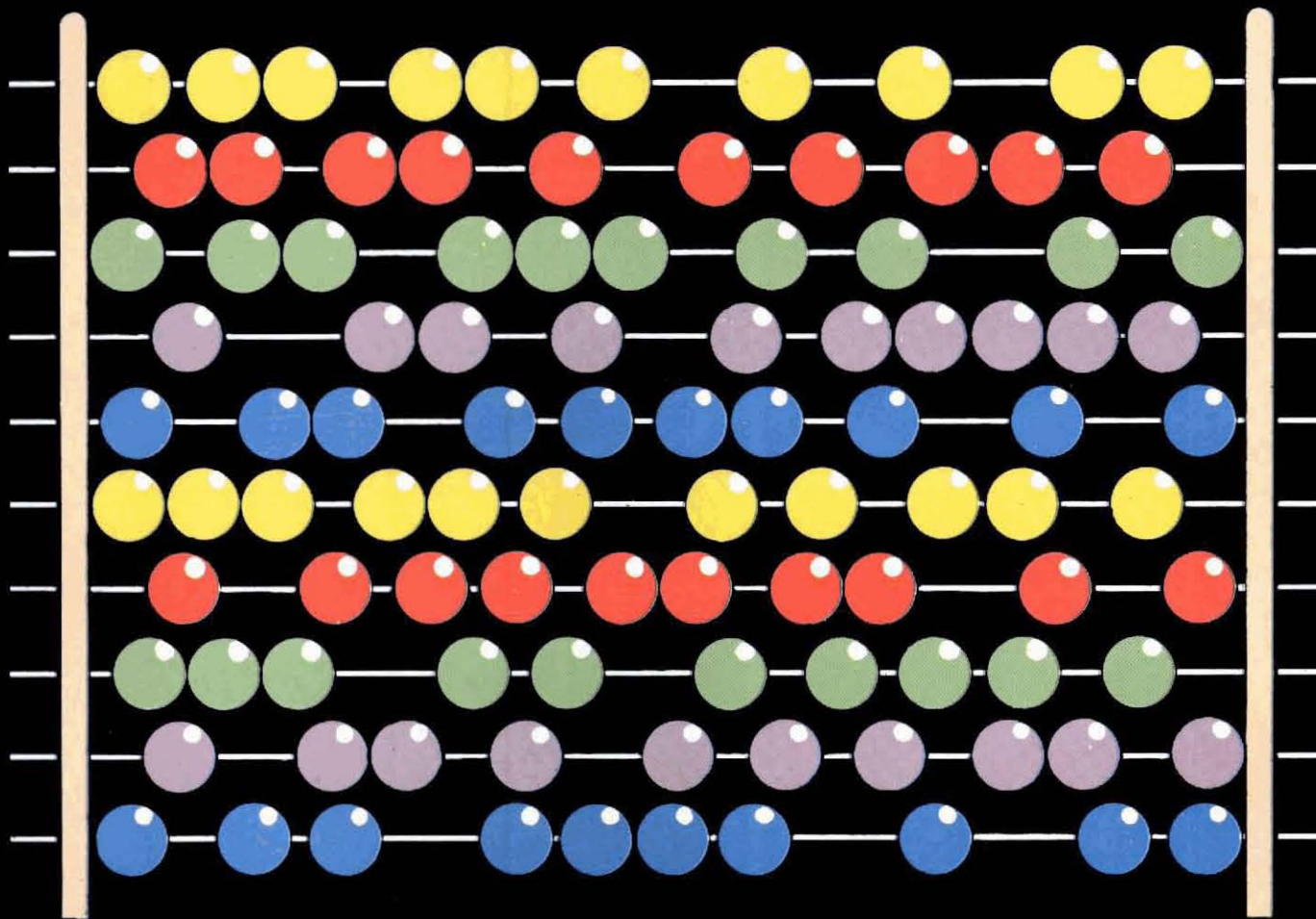
Quaderns per estimular les capacitats físiques, afectives, intel·lectuals i socials de l'infant.

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.

juga i apren



Material i joguines per a l'escola bressol i el parvulari

usiàs March, 16 - 18 Tel. 302 21 08

Corsega, 269 Tel. 415 14 44 Barcelona

rlanda, 90 - 92 Tel. 386 31 40 Sta. Coloma de G.

Forn, 8 Tel. 727 01 64 Sabadell

Temple, 9 Tel. 384 19 19 Badalona

Bellaterra, 41 Tel. 375 64 01 - 376 89 51 Cornellà

ABACUS
cooperativa