

# in-fàn-ci-a 75

educar de 0 a 6 anys

NOVEMBRE  
DESEMBRE  
1993

# El teatre té nous textos en català

◆ No hi ha illes  
meravelloses

Lluís-Anton Baulenas

◆ Orgia

Pier Paolo Passolini

◆ El pop o la visió  
hyrkanesa del món

Stanislaw Ignacy Witkiewicz

◆ Preguntes i respostes  
sobre la vida i la mort de  
Francesc Layret, advocat  
dels obrers de Catalunya

Maria Aurèlia Capmany i  
Xavier Romeu

◆ Jean-Louis Barrault:  
teatre i humanisme

Clara Ubaldina Lorda Mur

◆ Un teatre de situacions

Jean-Paul Sartre

Libres de  
l'Institut del Teatre



Diputació  
de Barcelona



# INFÀNCIA I CONSUM

-Et menjaria a petons-, se'ns escapa de dir alguna vegada; però tal expressió no inquieta ni grans ni petits; no ens sentim afectats d'antropofàgia, ni ens prenen per ogres. És ben clar que no considerem la infància com un bé de consum.

Per això, en canvi, ens malhiem de les imatges d'infants en la publicitat de productes de consum. Ens desagrada veure els infants tractats com a subjecte de consum, com als consumidors de tal suc que els farà més alts, o de tal altre que els farà més forts. Ens desagrada veure el nen comparat amb un objecte de consum, -delicat- com tal fulla d'afeitar, o -fi- com el millor suavitzant. El dret a la intimitat enclou el dret a la pròpia imatge, i en el cas que ens preocupa, la imatge de l'infant, que ha de veure l'infant, no mereix un tracte especial en la batalla entre adults que és la publicitat? El codi deontològic proposat pel Ministeri d'Educació a les cadenes de televisió, no ha de tenir algun article o disposició dedicats a l'ús de la imatge dels infants en la publicitat? I més sabent que la mateixa publicitat ha estat capaç de produir imatges ben positives per a la infància i la seva educació: la naturalitat del joc d'intercanvi de rols pare-mare, o la picardia del de gran-petit, per exemple.

Tot això ve a tomb, cada any, en el gran festival de consum de llamins, begudes... i joguines, en què s'han convertit les festes de Nadal i Reis.

Alerta! Tampoc les joguines, aquests éssers als quals el nen dóna personalitat i amiat, no haurien de ser objecte ni subjecte de consum en la publicitat. La millor nina no és la que camina com una màquina, o fa pipí -de veritat-, sinó la que permet a nenes i nens imaginar, crear i re-crear-se ells mateixos en la gran aventura de créixer tot vivint. La millor màquina de joguina no és la més sofisticada, sinó la caixa que permet, a nens i nenes, construir-ne i inventar-ne.

Cal crear opinió sobre la joguina i la seva publicitat, fins a aconseguir que siguin útils per a l'educació dels infants; fins a aconseguir que fabricants i publicitaris es convencin que aquesta utilitat és la millor qualitat de la joguina i l'argument més poderós per vendre-la... si se sap donar suggeriment.

Però mentre la indústria i el comerç de la joguina no ho acabin de veure així del tot, convindrà que -aprenuem de llegir els anuncis-, les expressions i les imatges on s'involucrin nens i joguines, per poder-hi destriar el gra de l'educació de la palla del consum. Un bon exercici per a pares i mestres; llegir anuncis i mirar d'exercitar els nostres infants en la mateixa lectura, suggerent i creativa. No es tracta de forçar, sinó de deslliurar la força de l'infant. I no n'abusem; segur que sant Nicolau i els reis mags no ens deixaran mentir.

editorial

sumari

Educar de 0 a 6 anys: -EL DISCRETÍSSIM CAMÍ DEL FER I DESFER DE CADA DIA-/M. Teresa Codina	2
Educar de 0 a 6 anys: LES UNITATS DE PROGRAMACIÓ/Xavier Gimeno	5
Escola 0-3: L'ADULT I LA CONFLICTIVITAT DELS INFANTS/Paola Molina	9
Escola 0-3: ...ELS CHAVORRILLOS I LA FESTA DE SANT JORDI/Equip de mestres de l'E. B. Chavorrillos	13
Bones pensades	15
Escola 3-6: ON TENEN EL SEXE ELS DOFINS?/Fina Masnou	17
Escola 3-6: LES TORTUGUES FAN CURSES/Àfrica Guerrero	20
Infant i Societat: A PARTIR DE JOAN MIRÓ/Helena Cordón	22
Infant i Societat: DE VELL I D'INFANT SE N'HA DE VENIR DE MENA/Teresa Duran	26
Infant i Salut: INFANTS AMB FIBROSI QUÍSTICA O MUCOVISCIDOSI/Esteve-Ignasi Gay i Pilar Martín	29
Infant i Salut: FES-LI MASSATGE, AL TEU FILL/Inger Hartelius	31
El Conte: QÜENTOS DE XERRAIRE: ELS SIS QUE VIUEN AL SISÈ/Roser Ros i Vilanova	34
Informacions	36
Cop d'ull a revistes	41
Biblioteca	42
Índex de 1993	43



*Hom es pot demanar si és que existeix una resposta perfecta, atesa la quantitat i la relativitat d'aspectes a què el mestre s'ha d'enfrontar.*

educar de 0 a 6

## «EL DISCRETÍSSIM CAMÍ DEL FER I DESFER DE CADA DIA», RUTINA O PROFESSIONALITZACIÓ?

L'actuació del mestre de pàrvuls es caracteritza per la constant presa de decisions i perquè es desenvolupa en el camp d'allò que és quotidià, amb tot el que això comporta de globalitat i de complexitat. La qualitat pedagògica de la seva actuació es mesurarà per l'adequació a la realitat de l'escola i del grup. Poques vegades l'educador disposa de tots els elements per a una actuació plenament encertada. Davant d'això, són possibles dues reaccions: o l'acceptació passiva que du a la rutina empobridora, o bé, l'acomodació dinàmica que permet de completar, reconduir, canviar d'actitud, a partir de l'intercanvi amb l'equip de mestres i de la reflexió sobre la pròpia actuació, incloses les errades. Aquest procés no solament esdevé favorable per als alumnes, sinó que resulta un factor directe de professionalització per al mateix mestre que l'impulsa.

M. TERESA CODINA

### Globalitat/especialitat

La vida ordinària, «el discretíssim camí del fer i desfer de cada dia»,<sup>1</sup> amb tot el que implica de globalitat i de complexitat, és el camp de treball del mestre de primària. En aquest sentit, la professió de mestre s'assembla en certa manera a la del metge de medicina general. Efectivament, tant en medicina com en educació, a diferència de «l'especialista» que es mou en un àmbit acotat, i amb objectius determinats, metge i mestre no especialistes es troben cada dia davant d'innombrables situacions, diverses, de vegades fins i tot complicades, a les quals cal donar una resposta immediata i, en principi, adequada. En un

cas i en l'altre, ens trobem davant de certa contradicció: el que és general esdevé «especialitat».

Aquesta situació, que és vàlida per al mestre de primària, i que precisament el diferencia dels professors especialitzats propis d'altres cicles, té el seu màxim exponent en el mestre de pàrvuls: a la globalitat i a la complexitat que presenta el desenvolupament psicosocial a l'etapa entre 3-6 anys, hem d'afegir que la comunicació mestre-alumne es fa a través de canals que generalment no són els verbals. Difícilment el mestre obtindrà informació a partir de l'expressió verbal: haurà de copsar, sentir, intuir, endevinar, deduir el que realment succeeix o el que en el fons vol expressar aquell infant o el mateix grup.

### **Qualitat pedagògica = adequació a la realitat**

En el seu pla de treball, i en el marc del projecte previst i acordat a l'escola –en aquella concreta–, el mestre de pàrvuls haurà de considerar les característiques de l'edat i de l'etapa que se li confien per enfocar de manera vàlida els aspectes de la *descoberta d'un mateix* i de *l'entorn natural i social*. Pel fet de ser mestre, coneix la gradació dels continguts, les prioritats que cal establir, la successió de les fases de desenvolupament, etc. Al mateix temps, el mestre sap que, perquè la seva pedagogia sigui vàlida, haurà de tenir especialment presents les necessitats, els ritmes, els nivells, les possibilitats d'aprenentatge de cada individu; caldrà que tingui cura de les relacions que s'estableixen i que es desenvolupen entre els membres del grup classe, conscient de la diversa situació socio-cultural de les famílies respectives i del bagatge propi amb què cada infant arriba a l'escola. Conscient, a més a més, com a mestre de parvulari, que totes les vivències tenen la seva importància educativa, haurà de preveure les facilitats i dificultats que comporten les situacions ocasionals (sortides i/o festes escolars); de la mateixa manera, caldrà que escolti i que respongui les demandes dels pares, etc. La perspectiva és àmplia: demana de conjuminar la simultaneïtat amb la successió i la prioritació.

### **Densitat de resposta/inversament proporcional a l'edat de l'infant**

Pel que fa a la resposta que s'espera del mestre, és evident que com més curta és l'edat dels alumnes, més senzilla, breu i clara ha de ser la reacció de l'adult a qualsevol situació o plantejament concrets. Sovint, la mirada, el to de veu, el gest del mestre, són suficients –i necessaris– per donar seguretat, orientar, evitar, aprovar... l'actuació o l'actitud de l'infant.

Això implica, d'una banda, que el mestre esdevé per a l'alumne *referent* per resoldre les seves necessitats bàsiques, cosa que de retop incidirà tant en l'ad-

quisició de codis socials (relació amb iguals, relació amb adults no-familiars), com en l'inici de la formació d'esquemes i de tota mena d'hàbits (motòrics, mentals, afectius).

D'altra banda, no podem oblidar que, perquè una actuació resulti educativa, cal en primer lloc que, de manera estructurada i sistemàtica, es proposi un *objectiu* i, en segon lloc, que hi hagi *coherència* entre els diferents aspectes i moments que viu l'infant en un context determinat, l'escolar en el nostre cas. Tot això comporta, doncs, més gran densitat en el contingut de les actuacions/respostes, i, com a conseqüència, més gran responsabilitat per part de l'educador.

Tot i així, per més importància que donem a la formació dels infants entre tres i sis anys, des de l'àmbit de la teoria no podem deixar-nos endur per l'exageració: ens arriscaríem a caure en transcendentalismes absurds que esdevindrien no únicament ineficaços, sinó destructius. Ni l'amplitud, i la diversitat de les situacions, ni l'exigència de la reacció no han d'afeixugar l'educador de pàrvuls, ni dur-lo a perdre el seny: és evident que poques vegades l'educador disposa de tots els elements per a una actuació completament encertada, o el que és equivalent, per a una resposta que impliqui plena adaptació a aquella determinada realitat. En primer lloc, hom es pot demanar si és que existeix una resposta perfecta, atesa la quantitat i la relativitat d'aspectes a què el mestre s'ha d'enfrontar: en general seran les seves prioritacions, els seus criteris, formulats o no, els que orientaran la seva actuació. Així per exemple, davant d'un alumne que destorba o fa malbé les produccions dels seus companys, el mestre, mogut per un afany d'ordre i freturós per aconseguir el màxim rendiment del grup, pot reaccionar separant l'infant agressiu i posant en evidència la seva actitud antisocial; o bé, coneixent el desconcert, el neguit en definitiva amb què aquell infant ve a l'escola a causa de desestructuració, de conflictes –familiars, emocionals, econòmics, socials...–, pot optar per evitar que aquest infant s'afermi en una actitud negativa, tot fent-lo canviar d'activitat, sense aprovar la seva actuació, sense evidenciar-la, però, davant dels companys. Després, fora ja de la tensió i de la immediatesa pròpies de la classe, el mestre podrà reflexionar, intercanviar amb l'equip d'educadors i valorar la seva actuació, amb vista a preveure les properes actuacions.

### **Professionalització dia a dia**

El progrés en la professió no dependrà tant de l'ampliació del ventall de competències i recursos professionals del mestre, com de la seva disposició a avaluar la pròpia actuació. La reflexió sobre la realitat concreta i la consegüent intenció d'adequar-se a les facetes d'aquesta realitat, reverteixen en qualitat de la vida professional diària. Simplificant, i gairebé caricaturitzant, diríem que la professionalitat, sobretot al començament, està més relacionada amb l'actitud personal que no pas amb els continguts assolits. A la pràctica, queda força pa-

tent com és de notable la diferència entre la formació aconseguida sobre la base dels coneixements generals, teòrics essencialment, i la capacitat a què s'ha arribat a partir de l'anàlisi de les necessitats/possibilitats del grup concret dels alumnes davant del qual ens trobem durant unes hores, cada dia, durant tot el curs. Aquells coneixements generals, aptes en principi per ser aplicats a qualsevol realitat, asèptics, però, en certa manera quan no estan compromesos amb cap situació concreta, adquireixen ple sentit quan esdevenen la base per orientar la nostra actuació de manera que respongui a aquella determinada realitat. Així, la informació que posem sobre les etapes del desenvolupament, les necessitats afectives, el desenvolupament mental..., tindran una expressió diferent segons si ens movem en una escola situada en un medi urbà, en un medi rural o en la perifèria marginal, i segons si el grup consta de 18/20 infants o de 25/30.

### Doble vessant del dia a dia

Per al mestre de parvulari, el dia a dia, el que és quotidià, presenta un doble vessant: d'una banda li esdevé un repte per les mil respostes compromeses a què l'obliga, i de l'altra li representa una possibilitat constant d'adequar la seva pròpia actuació. Efectivament, la repetició de situacions dintre del ritme escolar li dona l'ocasió d'afinar, assegurar, millorar, insistir, completar, precisar, reconduir quan calgui en els aspectes bàsics que s'hagi proposat. Les seves mateixes errades en relació amb els alumnes i en relació amb el grup classe poden quedar contrarestades, però sobretot són base d'experiència i de capacitat professional per al mateix mestre. Resulta una renovada motivació, la certesa que demà mateix tindrà l'oportunitat de rescabalar el que avui ha estat un oblit, possiblement manca de consideració, o bé el que ha estat esguerrat en endegar una activitat en un moment donat, o desencertat per l'excés o per la manca d'exigència..., sempre que jo ho hagi conscienciat i emmarcat en el context. I, com a mestre, aprenc per què la meua actuació no ha estat adequada a la realitat del grup. Aquest és el vessant positiu de la continuïtat i del ritme, que en la rutina tindrien el seu vessant negatiu.

Cal advertir que aquesta possibilitat no ha d'implicar mai contradir-se de manera que es trenqui la confiança dels alumnes, ni ha de ser tan extremada que ens allunyi d'aquella coherència que hem considerat necessària.

### Possibles actituds del mestre

Davant l'heterogeneïtat que sempre representa el grup classe, el mestre té dues possibles reaccions:

1. Acontentar-se amb una *acceptació passiva* de la realitat, cosa que, tot i es-talviar dificultats immediates, talla possibilitats, aboca ràpidament a una rutina

desmotivadora, amb la consegüent creació de dificultats a llarg termini. En la pràctica, això s'esdevé si repetim formalment unes mateixes formes de fer, expressem amb idèntics tons i paraules, per a tots els alumnes i en totes les situacions, principis i/o criteris generals sobre tasca escolar, sobre comportament i relació amb els companys.

2. Iniciar una espiral d'*acomodació dinàmica* a aquesta mateixa realitat, cosa que en cada moment exigeix de trobar el tipus de motivació, el tracte equidistant entre la comprensió i l'exigència. Aquesta actitud, visiblement menys còmoda, a mitjà termini reverteix en acord amb el grup, en motivació intrínseca per a actuacions de qualsevol tipus. El mateix mestre serà l'altre cap d'aquest fil que representa l'adequació a la realitat: ell mateix esdevindrà un altre element d'aquesta dinàmica, pel seu canvi personal, per l'augment de la seva sensibilitat i flexibilitat, en definitiva, d'encert per interpretar i aplicar adequadament aquells coneixements que, fora d'un context concret, resultaven neutres i asèptics, com també per aprofundir en d'altres. La modificació en el canvi d'actitud del mestre és un mitjà eficaç de reforma educativa (amb minúscula).

### Avaluació de la pròpia actuació

Finalment, amb quins elements compta el mestre per avaluar la seva mateixa actuació a partir de la seva reflexió? Podríem considerar dos tipus de referents bàsics:

- uns d'immediats i propers: la reacció dels infants, del grup, dels pares;
- uns altres de mediats i generals: el projecte educatiu del centre, quan aquest és real i vàlid; la interrelació pedagògica amb l'equip de mestres (respectivament, claustre, cicle, nivell).

A la base hi haurà el propi projecte personal: és insubstituïble, i es va perfilant a mesura que ens anem professionalitzant de manera pròpia, compromesa i amb una visió que transcendeix l'àmbit de la classe i de l'escola. Cada un de nosaltres tenim en exclusiva la possibilitat d'esdevenir conscients de les nostres motivacions, capacitacions, limitacions, i d'actuar en conseqüència.

Tractant-se d'educació, no és vàlida l'expressió «a la tercera va la vençuda»: el pas següent, tant si és el quart com el que fa mil, sempre té més valor que l'anterior, i al seu torn condiciona el següent. La veritable educació sempre és dinàmica, tant per a l'alumne com per al mestre.

M.T.C.

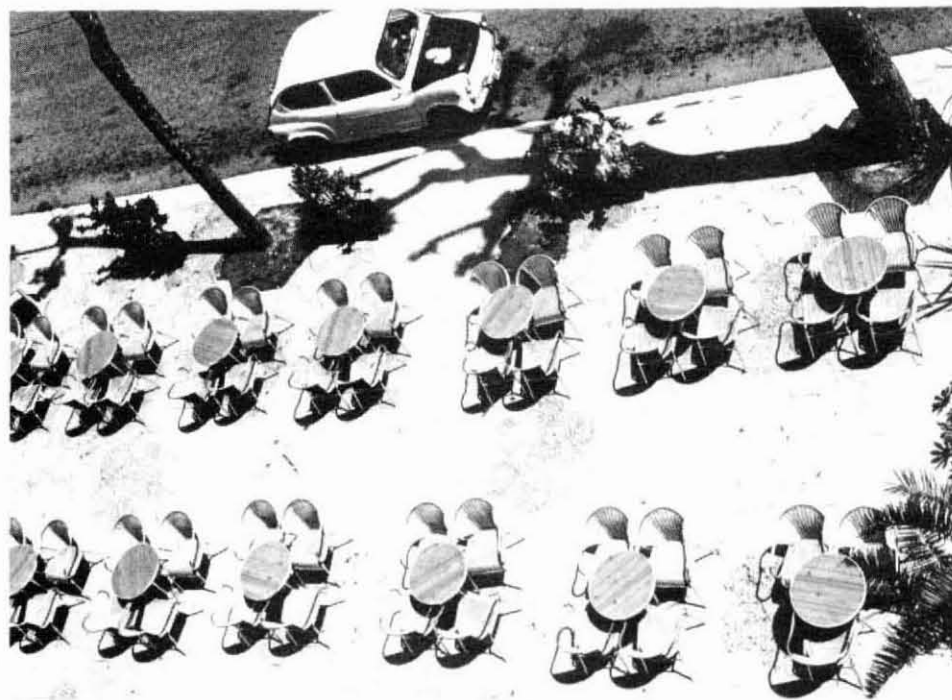
## LES UNITATS DE PROGRAMACIÓ

XAVIER GIMENO

Durant l'any 1992 vaig tenir ocasió de participar com a figurant en els rodatges d'una pel·lícula (*La febre d'or* de Gonzalo Herralde) i d'una sèrie per a la televisió (*El jove Picasso* de José Antonio Bardem). Mai no hagués pogut imaginar la quantitat de professionals que hi han d'aportar els seus coneixements i el seu esforç; l'elevadíssim nombre de detalls que cal considerar per aconseguir una obra coherent que després contemplaran milers de persones.

Us ben asseguro que en cap moment no vaig tenir la sensació de trobar-me enmig d'una situació immetòdica, tot i que per a mi era intel·ligible. El meu dilema era: com pot ser que al cinema sóc capaç (la major part dels casos) de seguir el fil de la pel·lícula i aquí no puc comprendre tot el que passa?

La resposta m'arribà una nit, quan vaig llegir el pla de rodatge d'aquella sessió penjat d'una columna. Al pla hi havia des dels noms dels actors convocats fins a la localització concreta dels espais, des del segment de guió literari corresponent fins al número de figurants i les seves característiques. Va ser el moment de reconèixer la meva ignorància cinematogràfica.



*La realitat presentada als alumnes serà menys significativa si es ensenyada de forma fragmentada (encotillada per les àrees).*

Amb aquest «incident crític» la professió d'educador se'm presentava des d'una dimensió que fins aquell moment no havia estat realment integrada en el propi quefer quotidià: la necessitat de planificar explícitament la intervenció educativa.

Des de fa temps els educadors, mestres i professors programen el que han de fer amb els alumnes amb els quals treballen. Però, què els ha canviat la nova proposta curricular, pel que fa a aquesta programació? Quines són les raons que els porten a centrar la seva atenció en les unitats de programació?

El desenvolupament de la LOGSE implica que des de l'Administració educativa fins al primer educador d'una escola bressol explicitin les seves intencions educatives. Explicitar aquestes intencions no ha de ser, en aquest cas, sinònim de predeterminació, limitació, tancament; segur que trobaríem altres paraules que ens ajudarien més a comprendre aquesta situació: acordar, circumscriure, concretar. No oblidem que les unitats de programació són considerades com el *tercer nivell de concreció*.

Cada institució educativa, equip educatiu o educador té una manera pròpia d'explicitar-les depenent de l'abast de les seves competències; així, per exemple, l'Administració ho fa mitjançant el disseny curricular mentre que el primer educador d'una escola bressol ho fa mitjançant unitats de programació. A mig camí hi ha el Projecte curricular de centre, pont entre l'un i els altres, com a plantejament institucional on queden concretades i explicitades les intencions educatives que l'equip d'educadors del centre ha definit per donar coherència a la seva actuació col·lectiva (segon nivell de concreció i un dels punts de partida de les unitats de programació).

I algú insistirà, per què mitjançant unitats de programació?

Les paraules serveixen per indicar conceptes i en aquest cas, darrera de les paraules *unitats de programació* també hi ha un concepte determinat. Procu-rem saber quin és.

### Unitat

Si recordem els principis psicopedagògics en els quals posa èmfasi l'actual reforma curricular, observem que el binomi interdisciplinarietat-globalització<sup>1</sup> n'és un, i promulga que, mentre la globalització és un enfocament per conèixer la realitat, la interdisciplinarietat és una manera d'estructurar els continguts. Podríem dir, de manera molt planera, que mentre la globalització és una possible forma de ser aprenent, la interdisciplinarietat és una opció de ser ensenyant.

És aquest binomi el que condueix aquell que programa cap a la unió (*relació*) entre els continguts per ensenyar, cap a la consideració d'atribuir-los un caràcter unitari (*indivís*); en definitiva, a programar per unitats.

A diferència del disseny curricular<sup>2</sup> i del Projecte curricular de centre, en els quals els continguts són descrits majoritàriament respectant-ne l'estructura epistemològica, a les unitats de programació, els continguts han de ser descrits tenint en compte la realitat concreta que s'ensenya a l'alumne o alumnes particulars. Dit d'una altra manera: la realitat presentada als alumnes serà menys significativa si és ensenyada de forma fragmentada (encotillada per les àrees), tal com queda estructurada als altres nivells de planificació (disseny curricular i Projecte curricular de centre).

Les unitats de programació ens permeten, des de la perspectiva dels continguts, planificar el que volem ensenyar als alumnes d'una manera més propera a la realitat objecte d'ensenyament.

De tota manera no són els continguts l'únic component de les unitats de programació. Juntament amb els continguts a ensenyar-aprendre, cal explicitar els resultats esperats de l'ensenyament-aprenentatge (objectius), i així tots dos representaran el *què* es vol ensenyar. Els objectius han de mostrar els nivells de competència que s'esperen obtenir com a fruit de la intervenció educativa que cal fer.

Tal vegada siguin els objectius el component menys present a les planificacions a curt termini dels ensenyants;<sup>3</sup> podríem atribuir-ne la causa a la dificultat que tenen per predir els resultats esperats, ja que en l'acte educatiu inter-venen gran quantitat de factors de difícil observança. Aquestes condicions de complexitat no han d'impedir la definició dels objectius.

### De programació

Si busqueu al diccionari<sup>4</sup> la paraula «programa», hi trobareu explicacions referides a l'anunci amb detall del que es vol fer als concerts de música, representacions teatrals, cerimònies, etc. Així doncs, i per traducció, el programa inclourà també el *com* i el *quan* ensenyar tal i com mostra el quadre núm. 1. En l'exposició del *com* ensenyar, tenen tanta importància les activitats d'ensenyament-aprenentatge com les activitats d'avaluació. El pes específic atorgat a l'avaluació durant el desplegament curricular ens permet d'afirmar: «digues com avalués i et diré com ensenyés».

Per arribar a una comprensió diàfana de les estratègies metodològiques que l'ensenyant vol utilitzar en la seva intervenció educativa, caldrà que expliciti, en planificar les activitats de qualsevol tipus:<sup>5</sup>



- El paper de l'adult com a mitjancer de l'aprenentatge de l'infant.
- El paper lliurat a l'infant en la situació plantejada.
- El tipus d'interacció que l'infant establirà amb els seus companys (agrupament) durant el desenvolupament de l'activitat.
- La relació dels materials amb els quals educador i infant s'ajuden per afavorir un òptim desenvolupament de l'ensenyament-aprenentatge.
- La localització i distribució de l'espai que emmarca la situació descrita.

La distribució de la durada de les activitats al llarg de la seqüència temporal configura la delimitació del *quan* ensenyar en el nivell més concret de planificació. Aquesta temporalització no ha de considerar-se des d'una perspectiva mecanicista, ja que les activitats educatives que són possibles a l'escola bressol i al parvulari estan altament subjectes als ritmes d'activitat-descans que els alumnes d'aquests cicles tenen.<sup>6</sup>

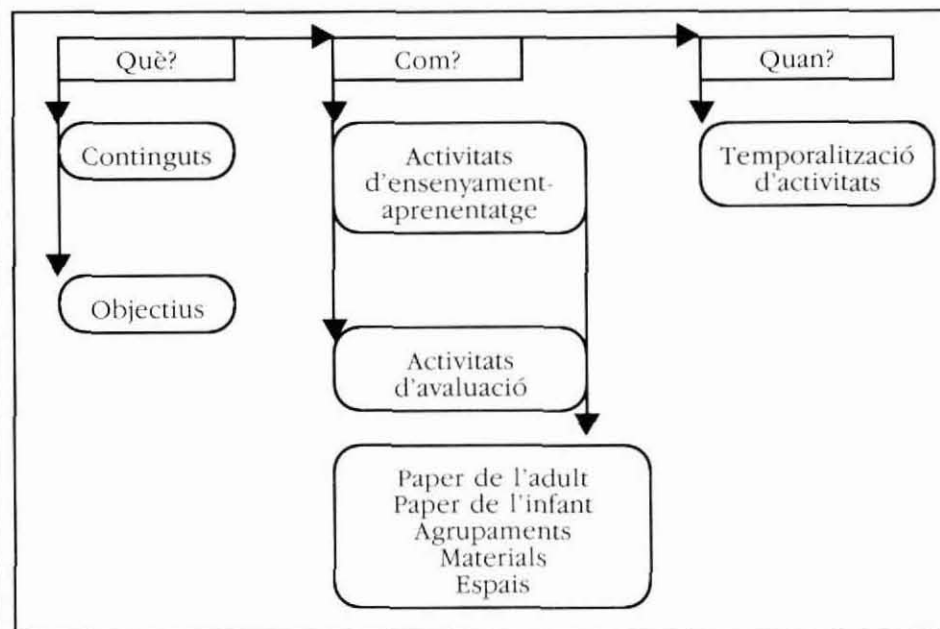
### Per...

Després de fer aquest examen dels components que integren les unitats de programació, volem fer èmfasi en algunes de les funcions d'aquest tipus d'instrument de planificació que poden ajudar a optimitzar la intervenció educativa. Ens estem referint a:

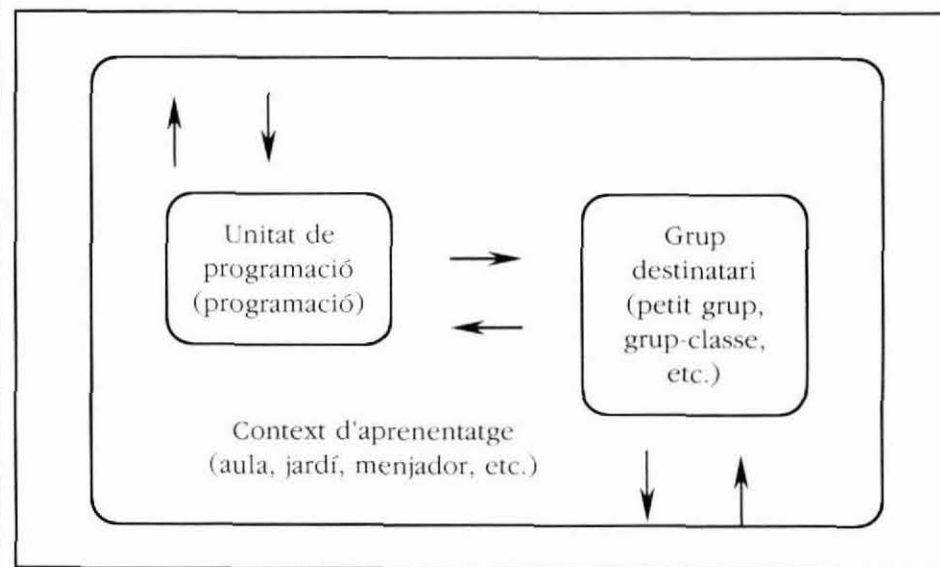
#### A) La recerca de coherència en l'acció educativa

Escriure les coses ens ajuda a ordenar-les, ens ajuda a ésser conscients del que pretenem, del que planifiquem com a intencions educatives concretes per als infants amb els quals treballem. «També s'escriu per aprendre, per concretar el poc que sabem i per engrandir-ho.»<sup>7</sup>

Si abans de «posar-nos davant dels infants» fem l'exercici d'escriure les nostres intencions i les nostres possibles estratègies educatives, podrem contrastar-les amb les intencions educatives de la institució on estem desenvolupant aquesta acció, podrem valorar la relació entre els elements que intervenen en l'acció (educador, infant, contingut i mètode) i vetllar per la seva coherència, en definitiva, podrem millorar l'acció educativa abans de realitzar-la. En aquest sentit no podem oblidar la interacció entre els elements abans esmentats,<sup>8</sup> ni el paper que hi fa el context pròxim d'aprenentatge tal com queda expressat en el quadre núm. 2.



Quadre núm. 1. Components de la unitat de programació



Quadre núm. 2. Relacions de la unitat de programació en l'acte educatiu

### B) L'adaptació d'aquesta intervenció pel que fa al què, com i quan ensenyar

Fàcilment arribaríem a l'acord de considerar que, per refer, primer s'ha de fer; que per flexibilitzar, anteriorment s'ha de construir una estructura objecte de ser modificada. Mal favor fem a la intervenció educativa si aquesta no és acompanyada d'una planificació que pugui ser ajustada a les característiques de la situació concreta.

Un dels trets de l'educació de qualitat és la seva capacitat per canviar d'acord amb l'avenir. Caldrà, doncs, utilitzar la planificació del què, del com i del quan ensenyem com una estructura dinàmica (punt de partida) que, a mesura que s'avanci en la intervenció, sigui transformada en benefici dels educadors i dels educands.

### C) La comunicació entre els educadors que intervenen sobre un mateix infant o grup d'infants, durant el mateix període de temps o durant períodes de temps consecutius

El treball en col·laboració és, cada cop més, previst com a element optimitzador de l'educació. Els ensenyants demanen col·laboració als parents dels infants, els educadors reclamen espais i temps de col·laboració, fins i tot la col·laboració és un valor inclòs en els nostres propòsits.

A més d'un temps i un espai per al treball en equip, són necessaris instruments que facilitin aquest treball. L'intercanvi escrit d'informacions sobre el coneixement que cada educador té del context on actua, de les seves intencions educatives i dels plans particulars d'acció, és un estri imprescindible per a la comunicació d'un grup d'educadors. Les unitats de programació poden acomplir aquesta funció.

### D) La creació d'instruments ecològics per a la formació permanent

De la mateixa manera que el diari del professor o diari d'aula és un bon mitjà per a la millora de l'acció educativa,<sup>9</sup> utilitzat en processos de formació permanent, la planificació feta per l'educador permet una instrumentalització de la comunicació entre els professors en formació, i d'aquests amb el formador-assessor.

Si existeix un bon nivell de reflexió sobre el que es planifica de manera explícita, pot optimitzar-se qualsevol dels aspectes que posteriorment incidiran a l'aula. L'anticipació de l'acció contrastada, assessorada, considerada i compartida és un instrument indispensable per fer, de la formació permanent, un moment de meditació sobre la pràctica.

## En definitiva

Qui millor que els mateixos educadors per ser els compromissaris de declarar les intencions que els porten a desenvolupar la tasca artesanal d'educar, a banda de lleis, decrets, normes i reglaments?

Quina recança han de tenir per explicitar el coneixement que tenen dels infants concrets amb els quals treballen i de les situacions que volen crear per educar-los, si això millora la seva fita?

Quin instrument optimitzarà la «correspondència» i la «corresponsabilització» dels educadors que el que explicita el què, el com i el quan ensenyar en l'hàbitat escolar?

Els educadors de l'etapa infantil tenen una llarga història en la declaració de principis educatius, en la consideració de les peculiaritats dels infants i en el disseny de situacions d'ensenyament-aprenentatge riques en matisos. Actualment la «tempesta reformadora» sembla que els porti a la deriva per demanar-los la utilització d'uns sistemes de planificació formal allunyats de la seva realitat.

Els han de ser capaços de treure partit de la situació i de reflexionar en equip sobre la *formalitat* de la *reforma* i com pot *conformar* la seva *forma* de ser educadors, sense deixar de banda una fesomia que és essencial en el desenvolupament de la seva tasca: la planificació.

**X.G.**

Departament de Pedagogia Aplicada  
de la Universitat Autònoma  
de Barcelona

1. Consulteu: ZABALA, A.: «L'enfocament globalitzador» a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. especial Reforma educativa: reflexió i propostes, 1990, pàg. 32-36.
2. Llegiu: DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *Curriculum. Educació Infantil*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1992, Barcelona.
3. Sapigüeu: des de l'any 1989 col·laboro amb mestres d'infantil i primària per optimitzar els seus procediments planificadors.
4. Busqueu: *Diccionari General de la Llengua Catalana* 8a. edició, Edhasa, Barcelona, 1978.
5. Amplieu: Diversos autors: *Del projecte educatiu a la programació d'aula*, pàg. 79-105, Graó, Barcelona, 1991.
6. Detalleu: GABRIN, J.: «Aspectos didáctico-organizativos de la temporalización» a FERMOSE, P. (ed.) *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar*, pàg. 219-166, PPU, Barcelona, 1993.
7. Lletregeu: GALA, A.: «Encabezamiento» de «Carta a los herederos» a *Semanal El País*, núm. 114, diumenge 25 d'abril de 1993, pàg. 146.
8. Examineu: CODINA, M.T.: *L'infant i el parvulari*, pàg. 71-72, Temes d'Infància, núm. 19, Rosa Sensat, Barcelona, 1992.
9. Amplifiqueu: PORLAN, R. i MARTÍN, J.: *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*, Díada, Sevilla, 1991.

## L'ADULT I LA CONFLICTIVITAT DELS INFANTS<sup>1</sup>

PAOLA MOLINA

Saber tractar els conflictes que inevitablement sorgeixen entre grups de nens és part dels aspectes prioritaris que conformen l'activitat quotidiana de l'escola bressol. És un tema complex que presenta característiques i causes diverses: el fet que el nen creï conflictes o que cooperi és determinat per factors heterogenis, que van des de la manera que té l'adult d'intervenir, passant per les condicions ambientals o pel temperament de l'infant, fins a les seves capacitats de coneixement, el sexe, les vivències del passat, etc.

Les notes següents:

1. Són només un intent de canalitzar les diverses opinions i els diferents tipus d'actuació.
2. S'ocupen d'un període concret del desenvolupament de l'infant, cap a la meitat dels dos anys, quan davant d'ell es posa per primer cop la necessitat de «comparar» el propi tarannà amb el dels altres i respectar les regles que fan possible l'activitat de cadascú. En aquest període, a més, la capacitat per coordinar els projectes individuals en un de general, comú, és encara mínima.

### Condicions ambientals

Nombrosos estudis han provat la influència que l'espai ambiental físic, a més del de relació, té per delimitar les modalitats que presenta la relació entre els infants. Per aprofundir més sobre el tema, consulteu els estudis que citem en l'apartat bibliogràfic.

Em sembla, però, important destacar breument els aspectes següents:

1. La magnitud del grup i de l'espai: un grup nombrós en un espai ampli, però distribuït inadequadament, tendeix a ésser més conflictiu, independent-



*Nombrosos estudis han provat la influència que l'espai ambiental físic té.*

ment dels adults que hi siguin presents. (Exemple: una aula gran amb molts grups de nens.)

2. La quantitat de material a l'abast: pocs objectes o poques unitats d'un mateix objecte (és a dir, en nombre inferior als components del grup) creen conflictes més grans que si hi hagués materials abundants a disposició de cada nen. (Ex.: els diferents elements d'un joc heurístic, en contraposició al joc de la cuineta, del qual existeix només una unitat.)

3. La distribució dels espais: els espais no solament han d'estar ben definits perquè l'infant pugui triar entre diferents possibilitats de jocs, sinó que els trajectes físics per on ha de passar no poden interferir-se entre ells. (Ex.: l'espai destinat als jocs de construcció per on han de passar també els nens que surten amb el cotxet de la caseta.)

4. La possibilitat de saber on es troba l'adult i de tenir-lo fàcilment al seu abast: tot i que resulta fonamental la subdivisió dels espais, per tal d'afavorir la relació entre grups molt petits (2-4 infants), els nens, sobretot els més petits, demostren una capacitat més gran per relacionar-se i una conflictivitat més petita si l'adult es deixa veure i poden tenir-lo a prop. (Ex.: un lloc concret on roman assegut l'adult i uns espais bàsics de separació, a l'alçada de nens i nenes, per damunt dels quals puguin veure l'adult; fet que contrasta amb elements de separació aixecats amb estructures elevades o parets.)

### El context per a la intervenció de l'adult

Els adults tendeixen a considerar com a agressius els actes (i els nens) que:

- Provoquen un dany físic a un altre infant: pegar, mossegar, estirar els cabells, esgarrapar, etc.
- Alteren l'activitat d'un altre infant: li agafen els objectes, els hi fan malbé, etcètera.

Aquesta consideració, tanmateix, no és suficient per definir tots i únicament els actes agressius davant dels quals l'adult pot actuar de manera efectiva, perquè:

1. l'adult no els veu i no intervé, a menys que un dels nens afectats protesti;
2. sovint, els mateixos nens no els consideren com una intromissió en el seu espai de joc, o bé els transformen en un intercanvi o joc compartit;
3. freqüentment no es pot atribuir intenció «d'agressió» al comportament de l'infant (especialment quan un li pren a un altre un objecte), sinó que es tracta, més aviat, d'incompatibilitats en el joc.

Concretament, la intervenció de l'adult es produeix quan un dels infants afectats es queixa. En molt poques ocasions l'educadora pot «veure» el que ha passat i, normalment, ho reconstrueix mitjançant les *queixes* dels nens afectats i les *valoracions* que ella en fa.

### Objectius de la intervenció de l'adult

Els objectius que l'educadora persegueix quan ha d'actuar davant d'un conflicte són de tres tipus diferents:

1. Mantenir el control de la situació, és a dir, evitar que entre els nens del grup es produeixin picabaralles fortes, plors, malestars o impossibilitat de jugar tranquil·lament.
2. Ajudar al fet que els infants construeixin de manera positiva les relacions entre ells mateixos i respectin les normes i el joc dels altres (a llarg termini, de caire educatiu).
3. Mirar que es compleixi la justícia: castigar el culpable, no passar per alt accions injustes, vetllar perquè hi hagi les mateixes regles per a tothom i que es respectin, i actuar de manera que els nens vegin davant seu un model d'adult «just» (a llarg termini, de compliment de la llei). La qüestió rau, llavors, a trobar intervencions que siguin congruents amb aquests objectius, per tal d'evitar actuacions contraproductives o que acabin creant estereotips de nens agressius, que es vagin reproduint en un cercle viciós.

Un altre problema apareix quan la intervenció es duu a terme de manera diferent (intencionadament, però), d'acord amb la manera de reaccionar que tingui el nen enfront d'un conflicte. Un nen que sàpiga defensar-se amb energia no requerirà el mateix tipus d'actuació que un altre que cedeix o evita la discussió cada cop que es troba en una situació que, potencialment, el pot provocar: tot i que en un primer moment aquest crea menys problemes que un «agressiu», això no implica (en una previsió a llarg termini de caràcter educatiu) que no exigeixi una intervenció tan important com l'aplicada en el primer cas. La nostra hipòtesi de treball es fonamenta en la necessitat de donar prioritat als objectius educatius a llarg termini (la capacitat del nen per saber actuar en una situació conflictiva), respecte a altres més immediats o a la funció de l'adult com a jutge i dipositar de la llei. Aquesta hipòtesi descansa damunt el fet que els nens d'aquesta edat no es troben encara en condició de respectar les normes, tot i que aquest sigui un dels objectius que s'han d'assolir durant els anys de l'escola bressol. En resum, no es tracta d'ensenyar als infants a obeir determinades normes (suposant, per descomptat, que siguin capaços de fer-ho), ans de desenvolupar la seva capacitat per obeir-les (capacitat que el nen encara no té); d'aquesta manera, no és tan important evitar els conflictes com actuar de manera que nenes i nens aconseguixin, almenys en part, saber tractar-los sols.

### Tipus d'intervenció

Donant sempre per fet que no es tracta d'actuacions definitives, en sentit absolut, i que el tractament de les situacions de conflicte que es produeixen dins

del grup serà en tot moment un trencacolls difícil per a l'educadora, voldria fer algunes consideracions sobre possibles tipus d'intervenció.

*1. Com articular la intervenció:* una possibilitat consisteix a ampliar el ventall de respostes que l'adult té a la seva disposició en cas d'una situació de conflicte entre els infants. Les possibilitats de l'adult aquí són diverses (cridar, consolar el nen que ha estat agredit, eliminar l'origen del conflicte, passar per alt el que ha succeït, intentar interpretar els sentiments dels nens parlant amb ells), per bé que no en tot moment la reacció sigui determinada per una decisió explícita.

D'altra banda, no sempre és possible pensar en una reflexió acurada del tipus d'actuació quan calgui intervenir-hi. Per tant, és important que la reflexió es faci de bon principi perquè es pugui crear un «estil» d'intervenció diferenciat i ser conscients dels significats que un tipus de resposta pot tenir per al nen que la rep i per a la resta del grup.

Per exemple, quan un infant en pega un altre, li estira els cabells, el mossega o l'esgarrapa, molt sovint la intervenció de l'adult consisteix a renyar el nen «agressor» (intervé, aleshores, com a jutge i de garant de la llei). Això, però, no serveix per reparar el dany que ha sofert l'infant agredit (el qual, d'altra banda, sovint es posa a plorar tot sol i percep una comunicació «enrabiada» de l'adult, tot i que no li vagi adreçada directament) i, en canvi, aquest tipus d'actuació pot adquirir valors de reforç per a l'agressor, el qual, d'aquesta manera, crida l'atenció de l'adult. Una intervenció adreçada en primer lloc a l'infant agredit (agafant-lo en braços i consolant-lo) pot compensar amb eficàcia la violació del seu espai físic i, en conseqüència, reforçar indirectament la imatge de l'adult, el qual apareix aleshores com a garant del benestar de tots (condició imprescindible de la legitimitat de la llei).

*2. La funció de l'observació i l'elaboració de l'estereotip:* l'observació profunda de les situacions conflictives, com acabem de veure, posa en evidència com és de difícil (impossible?) per a l'adult responsable del grup determinar qui té raó i qui no la té. No tan sols perquè no sempre pot veure-ho tot, sinó perquè, encara que ho pogués veure, li resultaria difícil fer un judici correcte i, a més, succeeix que no sempre és possible atribuir «intencions» agressives a cap dels dos nens que es barallen per un joc.

Llavors, és fonamental que l'adult tingui molta cura en dur a terme la seva intervenció per evitar que es creïn estereotips de nens «agressius», amb els quals es reacciona gairebé sempre com si ho fossin, i originar així un cercle viciós. No menys important és, a més, que l'adult se situï de manera que pugui observar correctament tots els moments en què es produeixen conflictes: valoració objectiva al màxim dels esdeveniments, no implicar-se directament en les situacions que acaba d'observar (per exemple, dues educadores es posen d'acord per observar recíprocament els seus respectius grups i con-



És fonamental que l'adult tingui molta cura en dur a terme la seva intervenció.

trasten posteriorment l'opinió «externa» de l'observadora amb la interna de l'educadora, responsable del grup), posar atenció i intentar aclarir els orígens del conflicte i les causes de la situació.

3. *La funció de la paraula de l'adult*: el paper dels missatges verbals que l'adult adreça a l'infant està, al meu parer, ultravalorat i, a la vegada, infravalorat. Ultravalorat, pel que fa referència a la seva capacitat per funcionar com a instrument de control dels actes de l'infant. Efectivament, en aquesta edat, com ja hem dit abans, el nen no està encara, o almenys no sempre, preparat per obeir una ordre tan sols verbal: si l'adult es limita a dir «no!», potser deixant anar un crit des de l'altra banda de l'aula, és molt probable que el nen continuï com si res no hagués passat o, tal volta, es limiti a mirar-lo; com a resultat, augmentarà el grau de nerviosisme de l'ambient. Cal no oblidar que la capacitat que pot tenir l'infant per obeir l'adult no és un punt de partença, sinó que és un objectiu que s'ha d'assolir.

Moltes vegades, en canvi, l'adult infravalora l'eficàcia de les seves paraules i modela l'experiència del nen atribuint-li significats. Es tracta d'una actuació molt delicada, atès que convé tenir presents dues premisses sovint contraposades.

D'una banda, cal evitar la creació d'estereotips sobre infants «dolents» o «agressius»; d'una altra, no hem de desvirtuar les experiències de l'infant que pateix una agressió, ni tampoc les de «l'agressor», el qual, en aquell moment, està empipat.

Una atenció més gran a les actuacions orals podria, tal vegada, evitar intervencions com: «au, vinga, que no t'ha fet res!» (quan una nen està plorant desconsoladament), o bé: «no volies?, dóna-li un pot!» (dit al nen que en aquells instants està enfadat perquè vol el joc que un altre té a les mans), que no ajuden els nens a identificar adequadament les pròpies experiències i els propis sentiments.

Les observacions fetes a grups de nens (Mantovani, 1983; Stambak i altres, 1983) demostren que, sovint, una actuació de l'adult centrada senzillament en una intervenció oral (sense entrar en valoracions) a propòsit del que està passant, permet que el nen s'allunyi de la baralla i trobi, per ell mateix, una solució en forma de cooperació. Obviament, això no representa deixar que els nens es barallin o es facin mal, sense que l'adult intervingui.

4. També la *comunicació no verbal* és una eina útil, però no sempre ben aprofitada. En la situació a la qual hem al·ludit anteriorment, per exemple, i en la qual cal intervenir per impedir que dos nens es barallin, «retenir físicament» els nens és molt més eficaç que l'ordre oral. A més, fa que el nen deriixi el seu malestar vers l'adult que el refrena i no cap a l'altre nen.

Per a un infant que ha estat objecte d'una agressió o a qui han pres quelcom,

resulta més efectiu que l'agafin en braços i el consolin que no veure com l'adult escridassa «l'agressor»: les moixaines de l'adult no tan sols l'ajuden a reconstruir i recuperar el seu espai corporal violat, sinó que l'adult, amb la seva actuació, demostra que és capaç de salvaguardar el benestar el nen, que és essencial perquè sigui possible acceptar la llei.

Finalment, quan un infant acumula molta ràbia i no pot descarregar-la perquè se li impedeix de fer-ho contra un altre infant, pot resultar útil que ho faci damunt d'un objecte inanimat, de manera que no repeteixi l'agressió com a simple efecte de la propensió a reemprendre l'acció interrompuda.

P.M.

Psicòloga, doctorada en  
 investigació

1. Les reflexions que aquí recollim són el resultat dels treballs que, sobre l'actualització d'aquests problemes, he dut a terme amb diferents grups. Voldria, especialment, donar les gràcies a les educadores de la guarderia Solteri, de Trento, les quals amb les seves consultes i observacions m'han donat ocasió de començar a tractar aquest tema.

#### Per aprofundir

La bibliografia sobre la conflictitat i, en general, sobre la manera de tractar les relacions entre els nens és força abundant, fins i tot en italià. Donem, tot seguit, algunes indicacions sobre lectures que considerem útils, sense pretendre ésser exhaustius.

Una gran influència sobre les escoles bressol, han tingut les primeres investigacions etològiques que s'ocupen de la interacció entre els nens en l'activitat quotidiana (a la guarderia, grups de joc, etc.).

BLURTON JONES, N.: *Il comportamento del bambino: studi etologici*, Firenze, La nuova Italia, 1980.

FOSS BRIAN, M. (a cura de): *Nuovi orientamenti in psicologia infantile*, Torino, Boringhieri, 1977.

MC. GREW, W.C.: *Il comportamento infantile. Uno studio etologico*, Milano, Angeli, 1977.

Un text que tracta àmpliament la funció del context respecte a desenvolupament del nen és el de BRONFENBRENNER, U.: *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.

Sobre les diferents modalitats d'intervenció de l'adult davant situacions creades pel grup, es pot consultar

MUSATI, T., i MANTOVANI, S. (a cura de): *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*, Bergamo-Juvenilia, 1983.

STAMBAK, M. et al.: *Les bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble*, Paris, P.U.F., 1985.

En concret, sobre les condicions ambientals i l'organització dels espais

LEGENDRE, A., i FONTAINE, A.M.: *Effet de l'environnement physique sur le comportement des jeunes enfants en crèche: le rôle modulateur des compétences sociales*, Xème Colloque GROFRED, Rennes (F), 22-23 maig 1992.

VARIN, D. (a cura de): *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*, Milano, Angeli, 1985.

Per acabar, dos llibres recents aborden els problemes que deriven de les relacions socials entre nens petits, des de diferents punts de vista. El primer s'ocupa primordialment del context institucional i del grup:

FONZI, A. (a cura de): *Cooperare e competere fra bambini*, Firenze, Giunti, 1991.

El segon, en canvi, tracta els primers moments del desenvolupament de les obligacions socials dins del nucli familiar i ofereix idees interessants:

DINN, J.: *La nascita della competenza sociale*, Milano, Raffaello Cortina, 1990.

Article publicat a *Bambini*, febrer de 1993, pàg. 30-37.

Traducció: Jeroni Miquel.

## ...ELS CHAVORRILLOS I LA FESTA DE SANT JORDI

EQUIP DE MESTRES DE L'E. B. CHAVORRILLOS

L'escola bressol Chavorrillos és situada al districte de Sants-Montjuïc, concretament al barri de Can Tunis, i acull nens i nenes d'ètnia gitana. El nostre projecte educatiu s'orienta cap al respecte i la potenciació de la cultura pròpia, tant pel que fa a manifestacions folklòriques, com als costums, estils de vida, etc. Intentem que les hores que l'infant passa a l'escola no representin un trencament amb la resta de la seva vida, i que les experiències que hi faci puguin ser significatives i assimilables al seu món immediat. A la vegada, des de l'escola intentem transmetre altres continguts culturals, en aquest cas els relatius a la comunitat àmplia en la qual estan vivint, és a dir, alguns trets relatius a la cultura catalana. Ho fem sobretot mitjançant un element molt important a l'escola bressol, «les festes populars». A continuació expliquem el treball fet al voltant de la festa de Sant Jordi, durant aquest curs 1992-1993.

### Objectius i continguts

Els objectius bàsics que ens vam marcar van ser:

- Apropar una festa popular catalana als nens de la comunitat gitana de Can Tunis.
- Conèixer la llegenda de Sant Jordi.
- Relacionar-la amb la venda de roses que fan les seves mares aquesta diada.

### Metodologia

Quant a la metodologia, en una reunió del claustre vam programar les activitats, el perquè, el com i el quan, i posteriorment vam fer una distribució de tasques entre les educadores. En una altra sessió vam treballar l'activitat central de la festa, la representació de la llegenda de sant Jordi, feta per les educadores.



*En tot moment el ritme de la representació va ser flexible segons les intervencions dels nens.*

La representació és un mitjà molt atractiu per als infants ja que el missatge no els arriba per un únic canal: els llenguatges verbal, corporal i plàstic es combinen de manera que la realitat es transforma i envolta l'infant. Constitueix una experiència única per connectar la vida dels infants amb el món fantàstic, imaginatiu.

D'altra banda, tenim clar que aquest terreny de la sorpresa i la fantasia havia d'estar prèviament treballat i molt organitzat. D'aquesta manera en el joc de la representació els nens trobarien el lligam amb els continguts treballats al voltant de la festa, mitjançant activitats prèvies a la representació i referents personals coneguts que els donarien seguretat davant del desgavell de la situació fantàstica. Per aconseguir-ho, dues educadores van acompanyar els infants durant la representació i les educadores que actuàvem no teníem la cara tapada perquè els infants ens poguessin identificar.

### Activitats prèvies

Abans de la representació vam programar un seguit d'activitats per preparar-la i com a suport.

*El conte a la classe:* Vam elaborar cinc làmines d'imatges seqüenciades en les quals es resumia la llegenda de sant Jordi. Vam presentar el conte als infants aproximadament un mes abans de la festa. (Aquesta activitat, la fem normalment per preparar la celebració d'altres festes populars com la castanyada.) El conte estava a l'abast dels nens a la biblioteca de la classe.

Aquestes làmines ampliades també eren penjades a la paret de la classe. A més d'un element de decoració, era el suport visual que feien servir les educadores quan explicaven «el conte de sant Jordi».

Si bé les activitats anteriors van ser comunes a tots els grups de l'escola, dos grups de nens entre 24 i 36 mesos van pintar una rosa per a la seva mare. Aquest fet de pintar i regalar una rosa és realment molt significatiu per a aquests nens, ja que totes les seves mares es dediquen a la venda de roses el dia de Sant Jordi, la qual cosa, per tant, des d'una situació privilegiada, permet lligar l'activitat de l'escola amb les seves vivències familiars.

### Activitat principal: la representació i la participació dels infants

Quant a la representació, hauríem de tenir present tres aspectes:

1. els decorats i el vestuari,
2. els personatges i el joc dramàtic,
3. la participació dels infants.

*1. Els decorats i el vestuari:* Pel que fa als decorats vam intentar simplificar-los, així que ens vam centrar en el castell del rei i de la princesa, que era el teló de fons de la representació. D'altra banda, vam intentar tenir molt en

compte la imatge dels elements visuals que havien resultat més interioritzats o atractius per als infants en el conte, per reproduir-les al més fidelment possible: la conversa del rei, el cavall, l'escut, la llança, la sang, el drac que treu foc per la boca.

*2. Els personatges i el joc dramàtic:* Vam procurar donar a cada personatge uns trets diferenciats, tenir present el to de veu, el tipus de moviment, l'expressió facial... i lligar els petits diàlegs a través del narrador. També vam fer servir per a la representació els mateixos gestos i expressions que s'utilitzaven quan explicàvem el conte a la classe.

*3. La participació dels infants:* En tot moment el ritme de la representació va ser flexible segons les intervencions dels nens amb aplaudiments o amb altres exclamacions.

Un cop acabada la representació vam començar el treball amb els infants, que van participar-hi entusiasmats. Com que algun nen tenia por del drac, vam simular que el trèiem a fora, l'educadora es va treure davant d'ells la disfressa i vam acabar amb una bona estona de ball i gresca al so de sardanes i de les rumbes de «los Chunguitos».

### Activitats posteriors

- Donem la rosa que han pintat els grans per a la seva mare.
- Àlbum de fotos de la representació. A les classes tenim aquest àlbum per mirar-ne les fotos, parlar-ne, recordar-ho...

### Avaluació i valoració

Per constatar que els objectius programats han estat assolits, hem fet servir sobretot l'observació.

Ens hem adonat que els continguts treballats han estat assimilats, ja que els integraven en el seu joc simbòlic, amb la representació d'algunes seqüències del conte; identifiquen la rosa com a flor amb «la rosa de Sant Jordi». A més el conte de la classe, malgrat no ser una novetat, continua sent, potser més que abans, un dels elements més atractius de la biblioteca.

En general, valorem de manera molt positiva el conjunt de les activitats i creiem que han contribuït a aconseguir un apropament molt viscut a una festa popular catalana; a la vegada, però, comença a ser tradició que totes les famílies gitanes, grans i petits, per aquesta diada surtin al carrer i participin ple-gats de la festa de Sant Jordi venent-nos «la rosa».

**E.B.C.**  
 Barcelona

*L'equip de mestres: M. Teresa Andrés, Josefina Arastey, Montse Casas, Inocència Castaño, Josefina López, Montse López, Esther Ortega, Josefina Pardina, Josefina Pérez; ass. Carme Mateu.*



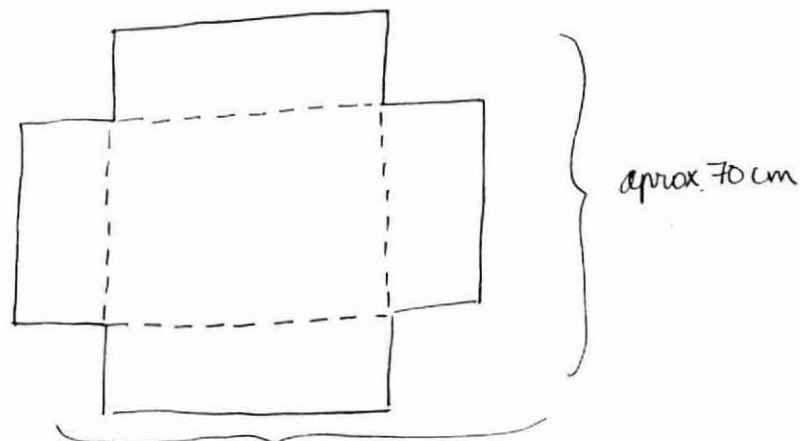
## Un museu a la classe

Durant el curs escolar moltes vegades ens trobem a les mans amb objectes, llibres, treballs, regals, etc. que compartim amb tot el grup classe, i dels quals, una vegada mirats en grup, individualment, etc., volem continuar gaudint durant uns quants dies.

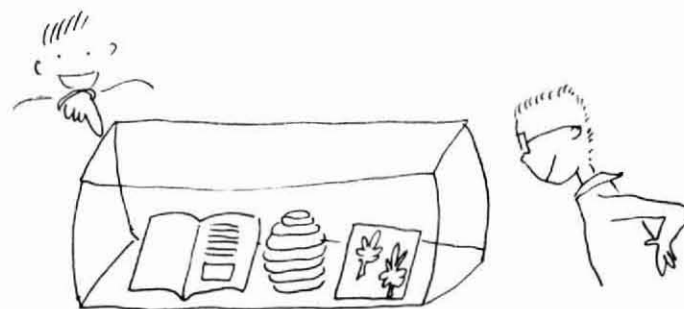
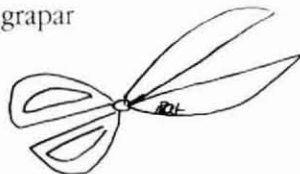
El recurs de quasi totes les mestres és aprofitar el racó de les lleixes de la classe per exposar l'objecte. Però també en gairebé totes les aules aquests objectes, que tant goig ens varen fer en un primer moment, acaben empolsats, i, algunes vegades, fins i tot desmanegats.

Quantes vegades no hem pensat que a les aules uns prestatges tancats, amb vidres –tipus vitrina– anirien de primera?

Bé, doncs, ara gràcies al plàstic i a les vostres manetes, per un preu relativament mòdic podeu fer-vos una *vitrina irrompible*. En els comerços especialitzats en plàstic trobareu fulls de plàstic transparent de les mides següents:

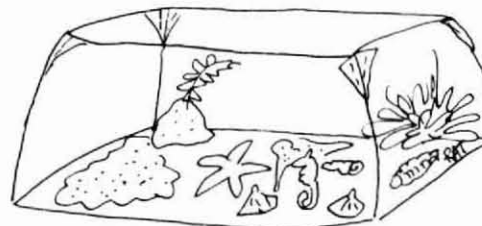


Talleu-ne els angles *aprox. 1 m*  
 Doblegueu  
 Coseu amb la màquina de grapar



Aquesta vitrina irrompible té alguna altra utilitat:

*Peixera seca*: si gireu la vitrina, la podeu omplir d'animals marins pintats i retallats pels nens. Recordeu que amb una peixera seca podeu fer un treball d'expressió oral, vocabulari de platja, noms de peixos, etc.

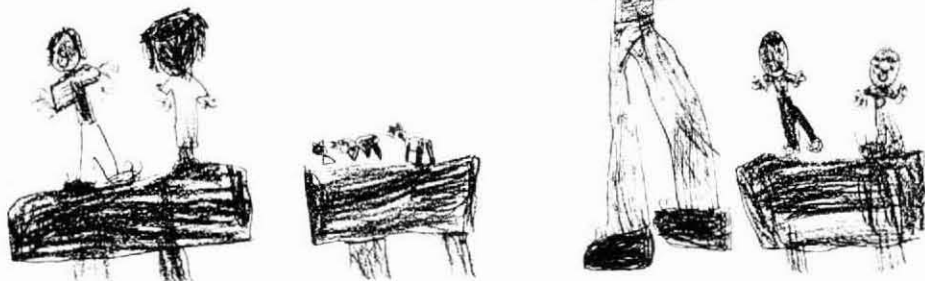
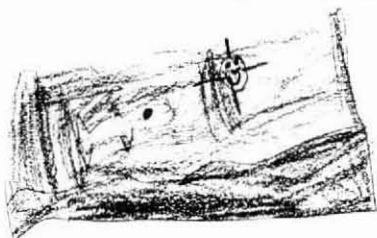


*Capsa dels colors*: Poseu la vitrina oberta enlaire. Talleu tiretes de cartró o cartolina 4 cm més llargues que l'amplada del costat de la vitrina. Aneu cosint en aquestes tiretes de cartolina retalls de paper de ceba o de cel·lofana. Col·loqueu la vitrina davant d'una finestra o d'un punt de llum. Ja teniu un petit observatori de la combinació dels colors.

Dibuixos: **Montserrat Cebrián**  
 Text: **M. Àngels Ollé**

L'Esteban ens parla de dofins

1993



*Les mestres no ho saben tot.*

escola 3-6

## ON TENEN EL SEXE ELS DOFINS?

Francament, fins no fa gaire, jo no ho sabia i els meus alumnes de cinc anys, tampoc. Ho vàrem descobrir quan vam treballar el tema dels dofins com a nucli d'un procés d'aprenentatge. El que trobareu a continuació és un intent d'explicar l'experiència i una reflexió sobre la descoberta de l'entorn natural i social al parvulari a partir d'una adaptació personalitzada de la metodologia dels «projectes de treball».

FINA MASNOU

### L'experiència

Proposo als nens que comencin a pensar i a parlar entre ells sobre el tema que voldran aprendre. Ells en parlen en diferents moments a l'escola i a casa fins que arriba un dia, prèviament establert, en què cadascú presenta i argumenta el seu. A títol d'exemple en citaré alguns: els pintors, el Cobi, les foques, les flors, ser jardiniers, per què s'aguanten els balcons, què hi ha dins de les clavegueres i els dofins.

Finalment, escullen el tema dels dofins. Quan surt el tema parlo amb cada nen amb l'objectiu d'informar-me de quins són els seus coneixements previs. Ho faig individualment perquè cada nen digui el que realment sap i no el que han dit els seus companys. La primera pregunta és oberta: «Què saps dels dofins?» Les respostes són més aviat breus: «són blaus», «són vermells», «estan al zoo», i hi ha nens que no en saben res. Després, els vaig fent preguntes més delimitades en relació amb els objectius que ens hem proposat com a cicle en el segon nivell de concreció de l'àrea, per exemple: «Com són?» (la majoria responen que blaus); «on viuen?» (al zoo, al mar); «com respiren?» (no ho saben); «què mengen?» (peixos); «què fan?» (salten), etc. No totes les respostes, però, són correctes: hi ha nens que diuen que són vermells, que neixen d'ous, que no són mamífers, que viuen dins d'una caseta al fons del mar, etcètera.

Després d'aquest primer pas, en grup, comentem què sabem, què volem saber, què volem fer sobre el tema dels dofins i delimitem quin tipus de treball ens interessa fer. Juntament amb els nens, formulem aquelles preguntes que més ens interessin: Com són?, on tenen les orelles?, com es pentinen?, com fan pipí?, com neixen?, com juguen?, com nedan?, com s'ho fan, per saltar, si no tenen cames?, etc. Aquestes preguntes constitueixen una mena de pre-índex.

Després, els demano com ho hem de fer per conèixer la resposta. Es queden ben sorpresos. Ningú no diu res. Es miren, fins que un nen diu: «Tu ens ho explicaràs.» La meua resposta els desconcerta més: «Jo només sé el mateix que vosaltres: que viuen al mar, que mengen peixos, que salten i poca cosa més.» Les seves cares són de pel·lícula. S'ha trencat un dels pocs esquemes que ells tenen clar: «Les mestres ho saben tot.»

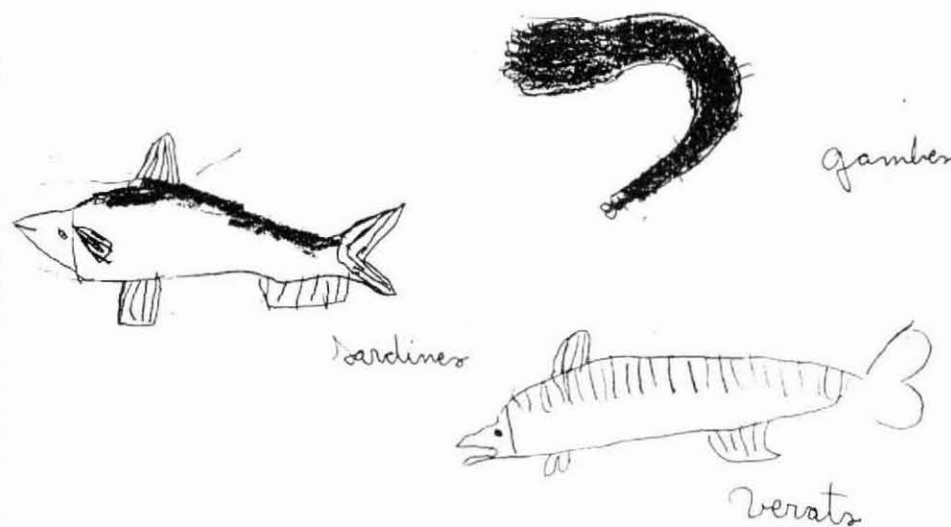
A continuació els demano que comentin on els sembla que trobarem informació per resoldre els nostres dubtes. Una nena diu: «En un vídeo.» Un altre diu que ho preguntarà al seu pare i un altre comenta que podem buscar-la «en un llibre» i que aquests estan a la biblioteca.

Això em serveix per parlar de les funcions de la biblioteca i per anar-hi a fer una consulta. Descobrim que el nostre tema es troba en un volum on es parla d'animals com el lleó i la vaca i no el trobem en el de peixos, cap on es dirigen les primeres recerques.

A partir de llibres, vídeos, contes i fotografies que hem portat de casa, comencem a respondre totes les preguntes que tenim en el pre-índex i algunes de noves que van sorgint a mesura que s'adquireixen nous coneixements. La meua funció és conduir-los cap a la construcció d'uns nous aprenentatges a partir de la interacció amb la realitat que els envolta, provocar dubtes i plante-

Qui mengen?

CRISTY/19



A partir de vídeos, contes i fotografies que hem portat de casa comencem a respondre les preguntes

jar la necessitat de buscar informació i de comparar-la. Tot això, ho faig per mitjà d'unes activitats d'experimentació, d'observació, de reflexió i d'elaboració dels nous coneixements.

### Continguts programats i no programats

L'ensenyament-aprenentatge és un procés. No tot pot ser previst. Així, ens trobem amb els continguts que es desprenen del pre-índex. Però, també, aquells que pretenc que sorgeixin i que els nens no han formulat. I encara més: ens podem trobar amb continguts que van sorgint de manera espontània i no prevista, i que no per això són menys importants. Es tracta d'aprofitar aquell suggeriment o aquella pregunta feta de manera inconscient i que intuïtivament se'm presenta com a molt rellevant. La faig extensiva a tot el grup i, des d'aquest moment, s'incorpora al procés d'aprenentatge. M'explico amb un exemple. Mentre analitzem el vídeo que uns pares han portat, un nen s'adona que els dofins mouen la cua de dalt a baix per nedar. Quin descobriment! Aprofito l'observació del nen per avançar en el coneixement, tot fent-los comparar el moviment de la cua dels peixos que surten al vídeo amb el moviment dels dofins. L'un és de dalt a baix. L'altre és de costat.

Algunes vegades passa que alguns continguts previstos no acaben de sortir. Aquest és el cas, per exemple, de «l'observació directa del cos d'estudi com a estratègia d'aprenentatge». Em sap greu que ells es perdin aquesta possibilitat. M'inquieta que, si és possible, no tinguin la necessitat de voler viure en directe el que estem treballant. Podria descartar-ho, però, afortunadament, un dia, per respondre a la pregunta de si els dofins es pentinen o no, sorgeix la pregunta de com és la pell d'un dofí. Ho busquem als llibres i no ho trobem. Un dels nens (amb força problemes d'aprenentatge) proposa: «L'anem a tocar?» De seguida un altre comenta: «Hi podem anar amb autocar.» Tots hi estan, eufòricament, d'acord.

La sortida ens aporta nous aprenentatges de conceptes, procediments i actituds gràcies a l'observació i al fet de poder parlar amb les ensinistradores i tocar els dofins. Un dels objectius principals de la sortida es resol: dos nens poden tocar la pell d'un dofí i ens diuen que és fina. Després els demano a què s'assembla. No surt! Els suggereixo coses a què es pot assemblar (roba, alguna fruita, menjar, joguines, etc.). De sobte, un nen diu: «A un ou dur!» Després, quan reflexionem sobre el que hem après, un nen diu, sense cap mena de lògica: «Hem après un ou dur.» Jo li demano que què vol dir, «que els dofins es mengen un ou dur?», «que els dofins fan ous durs?». I un nen tot rient diu: «No!, que són com ous durs.» «Ahhh!», afegeixo, «vols dir que els dofins tenen forma d'ou dur.» I se sent una nena que diu: «No!, la seva pell és com un ou dur.» Acabem construint correctament la frase (i el concepte): «La pell d'un dofí és fina com la d'un ou dur.»

### Relació amb altres àrees curriculars

Si treballem globalment el projecte dels dofins, que forma part de l'àrea de naturals, ens permetrà de relacionar-lo amb altres àrees. N'esmento alguns aspectes:

El pes i la llargada (llenguatge matemàtic). Sobre el pes, quan parlem de la quantitat de peix que mengen diàriament els dofins, veiem que els llibres diuen que pesa set quilos. Un nen relaciona el terme quilo amb un quilo de sucre. Anem a la cuina i agafem set paquets de sucre per saber quant pesen els set quilos de peix. Acaba de sortir a classe una nova unitat de mesura, per a ells. Sobre la llargada, per aprendre-la significativament, fem el següent: primer mirem els llibres; diuen que fan tres metres de llarg. Els pregunto si saben què és un metre. Ells comenten que és com un cordill i que els seus pares el fan servir. El van a buscar, marquem tres metres al terra i veiem com són de llargs. Després els faig buscar referents: és llarg com des d'un armarí a un altre de la classe, i els petits són com un dels armaris. Després els plantejo com s'ho faran per explicar als pares com és de llarg un dofí, si a casa no hi ha els armaris. Al cap d'una estona trobem una solució: és igual que estirar-se tres nens o el mateix nen tres vegades. Ja teníem una nova unitat de mesura prou significativa per a ells: el seu cos.

La concreció per dir les coses (llenguatge oral). Més amunt he intentat expressar-ho amb l'exemple de la definició de la pell.

I, també, el llenguatge escrit, en funció de la metodologia utilitzada a l'escola (mètode global, mètode analític, etc.). El que he fet és apuntar, escriure, allò que ells diuen que han après. Un dia els vaig comentar que potser no calia escriure tot el que anaven dient. Un nen em respon: «Que sí! Perquè si jo no recordo una cosa, el meu pare m'ho llegirà i així ja ho sabré.» Vet-t'ho aquí: ja són conscients del valor de la informació permanent de l'escriptura.

Els diferents aprenentatges que adquirim, els expresseu en un full o en volum. Amb els anys, he comprovat que el que més recorden són els aprenentatges que han viscut amb emotivitat i els que queden expressats gràficament. Vegeu els dibuixos que il·lustren aquest article.

Podríem continuar explicant molts més aprenentatges que ells han fet i que estan implícits en treballar per projectes i en l'aprenentatge significatiu. Més que fer una relació més o menys teòrica i completa de totes les possibilitats, voldria, a continuació, fer una reflexió personal a partir de l'experiència viscuda.

### Tres aspectes d'un mateix procés

Primer. La mestra també aprèn. No tan sols en la manera de construir les

pròpies estratègies didàctiques per ajudar l'alumne, sinó en el coneixement del tema. Encara que sigui una anècdota, després de comentar que els dofins tenien penis, em van demanar on era. Jo em vaig quedar perplexa: «És veritat, no recordo haver-ho vist.» Vam buscar-ho en el llibre i vam descobrir que es trobava en la part ventral dins d'un plec que s'obria i es tancava. Caram!, fins i tot jo aprenia i se'm trencaven esquemes.

I no tan sols la mestra aprèn, sinó que els pares i familiars, a partir de les converses amb els nens, descobreixen que al parvulari els nens poden aprendre conceptes que ells no tenen. I el nen demana informació a la família, i així es crea un altre tipus de relació entre l'escola i els pares. Així, l'Anna estava ben disgustada perquè la seva germana més gran no la creia quan ella deia que els dofins tenen el nas a dalt i que s'anomena «espiracle». Li vam demanar, a la germana gran, que vingues a la classe. Va acabar donant la raó a l'Anna.

Segon. Els alumnes aprenen. El nen s'adona que aprèn, que és un element actiu del seu propi procés d'aprenentatge i que sap on buscar la informació i com fer-ho, de manera autònoma, per aprendre aquelles coses que l'interessen. I no tan sols això, sinó que és un aprenentatge comú per a tots els que formem la comunitat escolar: nens i nenes, pares i mares, i mestres.

Tercer. L'aprenentatge és un procés interactiu. Hem de confiar en les capacitats del nen i treballar perquè es produeixi un aprenentatge col·lectiu. Aquest és fruit d'una interacció entre els objectius del segon nivell de concreció del Projecte curricular del cicle, els interessos i els coneixements dels nens i la meua intervenció. Es tracta d'anar potenciant el que ells pretenen, el que jo els puc suggerir, i tot allò que pugui tenir sentit per als seus aprenentatges. Tot això dona uns resultats molt més rics que el que es troba en els àlbums d'algunes editorials, que presenten com a continguts que s'han d'assolir el que ells ja sabien els primers dies.

D'aquesta manera, el tractament de la descoberta de l'entorn natural i social en el parvulari es presenta des d'una altra perspectiva. Tot sovint hem partit d'allò que se'ns deia en alguna «macro» teoria: «s'ha de deixar que el nen descobreixi per si mateix el que l'envolta»; «s'ha de tenir en compte que el nen de parvulari es troba en una etapa pre-operatòria i que els seus coneixements i capacitats són limitats»...

Potser és necessari que no partim d'unes premisses preestablertes, presumiblement certes, però limitades. Potser ens cal preguntar al nen què sap i què vol aprendre i que sigui ell qui ens condueixi a construir una programació conjunta. L'aprenentatge, com dèiem, és un procés. Un procés interactiu.

**F.M.P.**  
C. P. Escoles Tàber



*La pell d'un dofí és fina com la d'un ou dur.*



escola 3-6

## LES TORTUGUES FAN CURSES

Les curses de banderes són unes curses de relleus que es fan des de la primera etapa de l'Escola del Mar a la Barceloneta, des de 1922. Com llavors, es continuen fent un cop al mes. Quan els infants entren a l'escola, trien un color: blanc, verd o blau (els colors del mar), i durant tota l'escolaritat sempre formaran part d'aquest equip. Es corre per cicles, tres de cada classe. Cada mes se suma la puntuació i al final de curs es proclama el color que ha guanyat. Sovint, també s'utilitzen els colors per a altres coses, cròniques, grups de treball, etc., etc. És curiós, però quan es miren les revistes de l'antiga Escola del Mar, les cròniques o textos són signats amb el nom i el color, i així des de l'any 1935.

ÀFRICA GUERRERO

-Laura, avui correré?

-No, Joan, és demà, i tu no correràs, tu estaràs a punt per si la Mireia cau o es fa mal.

Ja fa dies que els petits formen files a l'hora del pati i s'entrenen a córrer amb les banderes a la mà. La Laura i la Pili han hagut de repartir els corredors. Tots volien fer alguna cosa. Hi ha nou corredors, tres per cada color, i nou suplents, que no es digui que no col·laboren. No saben com fer-los-hi entendre que han d'anar i tornar sense deixar la bandera; sens dubte tres ordres seguides són massa per a aquests caparrons.

És la primera cursa del curs i la primera de la vida de les tortugues. Qui sap com respondran quan en sigui el moment, encara que, amb el temps que porten assajant, de ben segur que serà un èxit.

Però, no únicament els petits estan emocionats; per a tots és un dia molt especial. Els nens i les nenes s'agrupen per colors i no per classes, com és habitual. Cadascú sota la bandera del seu equip.

Les classes van arribant. Tots estem col·locats. Tot és a punt. La Núria parla pel micro demanant silenci, però el públic està massa esberat. Els Dofins (quatre anys) se senten veterans. Al cap i a la fi ja fa un any que fan curses.

Es forma la fila, al davant les tortugues. Estan un xic desorientades, però sempre hi ha una mà a punt de recol·locar-les, la dels grans, els més ganàpies, els del cicle superior. Se'ls escapa el riure mentre adoctrinen els petits (cadascú al seu color, evidentment).

–Sobretot, has d'arribar fins al final, fins a tocar la paret i que no et caigui la bandera –en Francesc l'escolta amb els ulls com dues taronges, no sé si l'entén, potser, ara ja, està un pèl massa nerviós.

Finalment es fa el silenci, sona un xiulet i les curses comencen. «Blanc», «Verd» i «Blau» cadascú anima el seu color, la xiscladissa és terrible. Els menuts comencen a córrer. Al final de la pista, a la paret, hi ha els grans, amb matalassos. Amb cura, però amb emoció, els ajuden a girar i tornar cap a la fila. Hi ha algú, però, que surt disparat en diagonal i va a tocar el matalàs d'un altre color, però de tornada aconsegueix redreçar-se, arriba a la seva fila i passa el relleu.

Corren tres per cada color. L'últim, segur que recorda les desfilades olímpiques, perquè ha passejat la bandera de costat a costat amb el més pur estil *majorette*, i feina que tenia per portar-la amb tanta dignitat. No cal dir que tot el poliesportiu ha fet un esclat de riure.

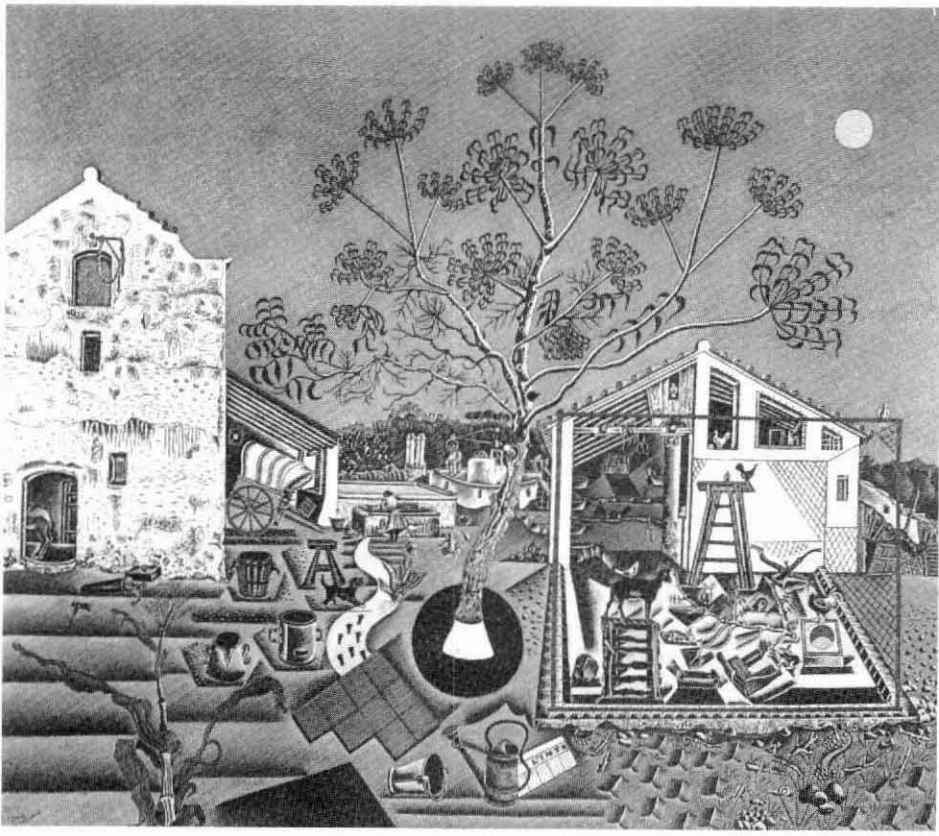
Tan bon punt els petits han desallotjat la pista, les curses han continuat.

No sé el que haurà representat per a ells, aquesta primera cursa, però estic segura que quan passin els anys i facin l'última cursa abans d'abandonar l'escola sentiran que en certa manera formen part d'una petita parcel·la de la història.

És bonic veure com aquests petits, que els primers dies de setembre arriben aferrats als pantalons dels pares o mares, plorant i moquejant, a poc a poc, es van fent el seu espai a la vida de l'escola. També és bonic veure com aquests grans, que baixen l'escala a empentes, que sovint fan més enrenou del compte i rondinen davant de qualsevol ordre, davant d'aquests marrecs que no alcen dos pams de terra, s'omplen de tendresa i es desviuen per ajudar-los o protegir-los. Poc s'imaginin els pares o les mares que estan tan ben acotxats. Realment, quan l'escola és capaç d'oferir un espai d'intercanvi, petits-grans, grans-petits, permet viure moments de relació inoblidables.

A.G.





La Masia, 1921-1922. Quants sons diversos hi imaginarietiu trobar?

infant i societat

## A PARTIR DE JOAN MIRÓ

HELENA CORDÓN

No és pas que aquest any 1993 ens hagi descobert Joan Miró, però el centenari del seu naixement ens ha induït a acostar-nos-hi i, en passar a ser un tema de primer pla, redescobrir –o qui sap si descobrir, en algunes ocasions– per què és un pintor dels més interessants d'aquest segle.

La motivació per la seva obra ha estat sempre viva, però sovint només de forma latent. Les dificultats a l'hora d'encarar-s'hi, allunyaven els bons propòsits. Saber que *La Masia* o bé que *L'estel matinal* són obres que reben el reconeixement gairebé arreu del món, no ens fa fàcil emprendre el camí més innocent per arribar-hi amb la mirada encuriosida.

Però quan ens encarem a les obres de Joan Miró cal, i paga la pena, esborrar dels ulls paraules massa grandiloqüents sobre ell que ens entorpeixen el diàleg directe.

Joan Miró també mirava el món amb ulls innocents i amb un sentit molt profund del goig per la vida, de la tristesa i el dolor de la guerra, de l'esforç quotidià de l'home per viure, de la potència d'uns peus plantats damunt del terra, de la grandesa d'un tronc arrossegat per les aigües del mar fins a raure a la sorra, de la vida continguda en un bri d'herba, de la força del gest humà quan llença un cubell ple de pintura negra, o vermella, damunt d'una gran tela blanca i de tantes i tantes coses que ens queden encara per descobrir...

I era potser això el que ens calia anar a cercar en motiu del centenari.

Què podem obtenir d'un acostament a la biografia de Joan Miró i de l'observació de les seves obres?

Crec que descobrir que ara fa cent anys que va néixer, que aquest fet ocorregué a Barcelona, al passatge del Crèdit, el 20 d'abril de 1893 a les nou del



vespre, no és de l'interès dels infants i ens planteja un camí complicat per atansar-los tant l'home com la seva obra. Tot i així, amb molta imaginació per la nostra banda, encara en podríem treure alguna cosa de profit.

Per tant, quan vulguem parlar de Joan Miró en l'aspecte biogràfic haurem de tenir molta cura en la selecció de les dades que volem que compreguin els infants, els més petits, com és el cas que es tracta aquí.

El dibuix que ell va fer als vuit anys, *El pedicur*, potser ens hi acosti més, pel paral·lelisme que representa amb les visites habituals a cal metge. O potser millor encara, la mateixa signatura de Miró, de traç gruixut i de color, si als nostres petits també els facilitem un pinzell gruixut i un paper gros d'embalar on ells puguin fer múltiples traços i provatures per escriure-hi el seu propi nom.

Així doncs, pel que fa a l'aspecte biogràfic de Miró, prou sabem que no en treurem res, de dir-los: «Oh! que important que era! Va fer el *Mural del sol* i el *Mural de la lluna* a París!»

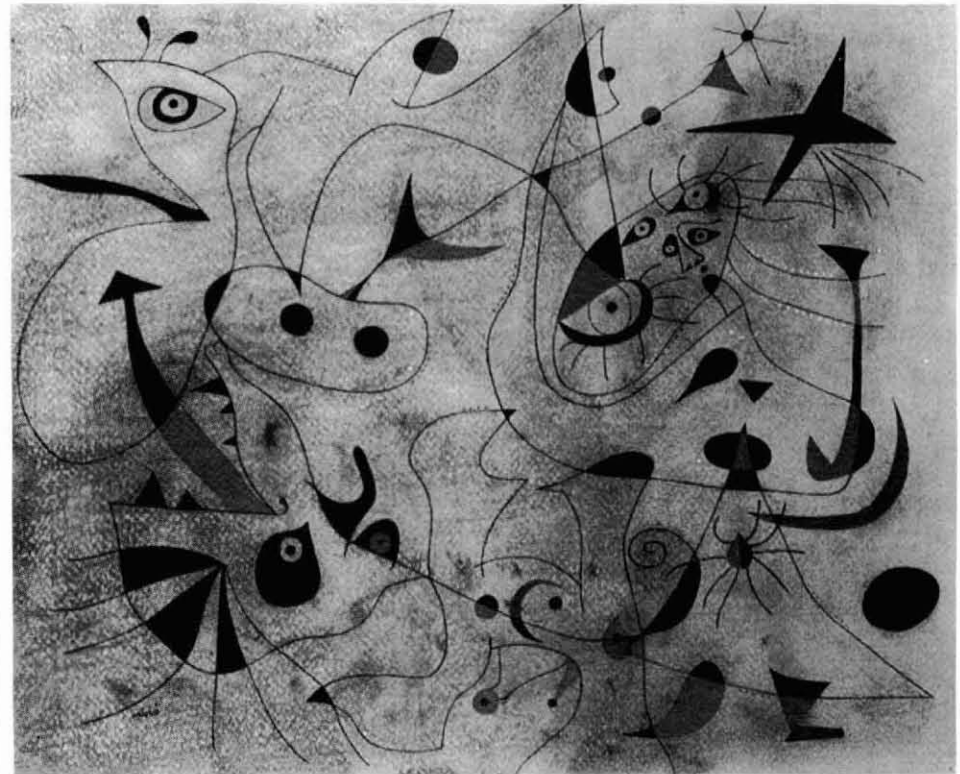
Ens serà molt més útil partir de la penetració en el seu caràcter i en la seva actitud envers el món: trobar el gust de descobrir-ho tot, com ell feia, viure tan intensament com ens sigui possible, quedar admirats de la vida, fer un esforç *a través de la mirada* i aprendre dels fruits de la constància i la paciència.

Aleshores, observar el sol i adonar-nos que en interposar entre els seus rajos una branca amb fulles –o el nostre propi cos– es crea una ombra, diferent segons el recorregut de l'astre al llarg del dia, ens serà de profit. Intentem de retenir-les, les ombres, damunt un paper. I, si ens és possible, observar la lluna i els estels i escoltar música, i triem-ne entre unes quantes la que ens plagui més d'associar-hi. Comparem els nostres descobriments i les nostres realitzacions amb *La Masia*, on podem trobar diverses formes de representació de les ombres a ple dia i, simultàniament, la lluna enmig d'un cel que ja es va enfosquint.

Aquests són només petits exemples, que potser ens siguin familiars per d'altres motius, i que aquí ens permeten defugir una actitud distant, com seria un mer relat biogràfic o un passeig urbà per poder dir que «hem anat a veure Miró», cosa que, en realitat, no ens portaria més que a camins sense sortida. Sovint és el camí més senzill el que ens porta més lluny.

I què es pot fer a partir de l'observació de les obres?

El primer que ens cal tenir clar és que, per molts esforços que hi dediquem, ningú més que Joan Miró no era Joan Miró. Però que, tant en la seva grandesa com en la seva petitesa –o en la seva senzillesa– era un home. I nosaltres, adults i infants, també existim en un món que ens pot captivar, sorprendre, admirar, en el qual també nosaltres ens volem manifestar i expressar.



L'estel matinal (1940), Fundació Joan Miró.

*L'obra de Miró ens ha de dur a les nostres pròpies experiències vitals i plàstiques.*

De reproduir «mirós», tan sols n'obtidrem un sentiment de frustració i la conclusió que «nosaltres no hem nascut per ser artistes» o com a mínim «artistes tan bons com ell».

Per sort, als infants d'aquestes edats, molts dels nostres prejudicis se'ls fan incomprendibles. El lloc mental on nosaltres col·loquem les idees preconcebudes que relacionem amb les imatges de les obres és força probable que, en l'infant, ni tan sols existeixi.

Altre cop el camí més fàcil és el que ens durà més lluny.

Més ens val, per posar un exemple, sucar-nos les mans en pots de pintura i proposar d'imaginar-nos fent un passeig pel mig del cel i deixar les nostres empremtes i les nostres imatges celestes damunt d'un full tan extens com per cabre-hi tots.

Aleshores, en comparar els nostres rastres i el nostre cel amb *Mans volant cap a les constel·lacions* no ens hem de sentir ni més petits ni més grans, tan sols diferents, i apreciar la bellesa del nostre acte i de l'obra que n'ha resultat amb la bellesa també extraordinària de l'obra de Miró.

L'obra de Joan Miró és profundament sàvia i alhora d'una ductilitat particular quant a propòsits educatius. No cal que la reproduïm o la copiïem. És mal·leable per a objectius pedagògics i, en canvi, es mostra rebel i rígida quan no hi entrem per bon camí.

Si l'agafem de punt de partença, podem simplement *observar-la* i jugar a buscar paraules per descriure què hi veiem:

«Pintures. Això és groc», «Un ull, un ninot: caminen», «Una pilota que bota, ulleres que volen», «Un tití, menja estrelles de Joan Miró» (Parvulari dos anys, sobre: *Dona en la nit*).

«Estic dient que al cap hi tinc un toro i quan venia me'l treia i quan me n'anava me'l posava. Quan me'n vaig cap a casa me'l trec i el poso en una gàbia. Tinc ulleres perquè, si no, no hi veuria. Aquest triangle és el meu cos i això vermell és que em vaig donar un cop i se m'ha fet la cama grossa i això negre d'aquí baix són els meus peus» (P.4, *La carícia d'un ocell*).

Podem *trobar-hi sensacions*, i provar d'expressar-nos nosaltres també, mitjançant grafismes, traços, taques, gests, paraules:

«Esteies a esteies, a tu Miró» (P.2, *Dona en la nit*).

«Un ocell, sóc un ocell que estic volant i també que va a Esparreguera» (P.3, *Dona*, Tapís de la Fundació Joan Miró).

«Només puc estar a l'univers! Suro, però no em puc moure. Fa calor i hi ha

fosc. M'agradaria poder-me moure, perquè podria anar a tot arreu. Apareixeria al mar i faria llum als que no s'hi veien per anar amb el vaixell. I ells em dirien: gràcies, estrella!» (P.5, *Vol d'ocells envoltant la dona dels tres cabells en una nit de lluna*).\*

O bé buscar textos poètics breus que ens semblin apropiats de relacionar amb l'obra i llegir-los-hi al davant, pausadament.

Si busquem descobrir rere l'obra quins *sentits* li donaren origen podem trobar-hi el *tacte* i tapar-nos els ulls, palpar els nostres cossos o les coses del nostre entorn i, partint d'ells, construir objectes amb volums, relleus i textures.

Podem adonar-nos del fet que tenim *vista* i com ens és d'important. Podem recordar per la vista: tenim *memòria visual*. La podem posar en pràctica intentant recordar els elements d'una pintura que hàgim observat detingudament. En una altra ocasió, podem sortir al jardí, observar-lo pausadament, fixar-nos en la llum, els colors, les formes, les persones i, en tornar, provar de pintar alguns d'aquests elements (colors, formes, ombres...).

Provem, per exemple, de pintar la casa on hàgim passat les vacances, el paisatge vist recentment, i observar després *l'Hort amb ase*. Comprovem si també hi hem posat arbres, plantes, tomaqueres, o què hi ha en el nostre que no hi és, en el de Miró.

Per la vista percebem els *colors*: el groc, el vermell, el blau, el verd, el negre... i en fruïm en utilitzar-los; cadascun té característiques pròpies (és calent, és fred...).

Per la vista també sabem si una taca, un objecte, o qualsevol altra cosa és lluny o és a prop, es troba a dalt o a baix... i el lloc on és i el volum que ocupa.

Pel tacte i per la vista coneixem l'espai.

Podem aprofundir en el nostre *sentit de l'observació*, mirant-nos atentament els uns als altres o nosaltres mateixos al mirall. Provem després de fer el retrat del company o el nostre propi autoretrat. O bé detinguem la mirada en fulles d'arbres diferents i dibuixem-les tan acuradament i detalladament com ens sigui possible.

Si ens fixem amb quins *impulsos gestuals* han estat fetes algunes pintures de Miró podrem descobrir els nostres propis impulsos: agafant papers de colors i traçant-hi grafismes o pinzellades d'alegria, o de tristesa, o d'enuig. Traçant el recorregut que faria un ocell volant damunt la plana.

A partir de l'obra de Joan Miró podem descobrir *trets del caràcter*, com és ara el sentit de la *ironia*, com la que conté l'obra escultòrica *Sa majestat*: Què duu per corona? Què li fa de cap? És ple o és buit?

O bé, l'apreci pels objectes abandonats a *l'atzar*, com els que constitueixen els elements d'algunes de les seves peces escultòriques.

Un altre camí és provar de trobar les *tècniques* i *els instruments* que va emprar: pinzells, cubellades, regalims, escriptura, *collage*... i utilitzar-les nosaltres també per a d'altres obres i experiments.

Tot i que és un recurs força comú, cal considerar les tècniques artístiques com un element més de llenguatge visual i plàstic a fi de no valorar-les excessivament, ja que ens farien confondre eines i processos amb objectius finals o sentit íntim d'una obra.

El món mental dels *conceptes*, el podem evidenciar també a partir d'obres com ara *Personatge davant el sol*: rodó, gruixut, prim, llarg, estret, gran, petit...

Fins i tot podem viatjar entre conceptes d'*altres llenguatges*, que no són pròpiament del món de l'art, com és ara la matemàtica (contem: quants estels hi ha?), la geometria (és un cub o és un cilindre?), la música (quants sons diversos imaginariu trobar a *La Masia* o a *Dona i ocell en la nit* o a *L'estel matinal?*), o, senzillament, el llenguatge parlat i escrit (explica'm: què hi veus?).

Tot allò que puguem experimentar tenint com a punt de referència l'obra de Joan Miró, no crec que ens n'allunyi. Ni que, pels nombrosos experiments, li faci cap greuge, sempre que haguem sabut respectar-la tal com és, sense tocar-la o modificar-la.

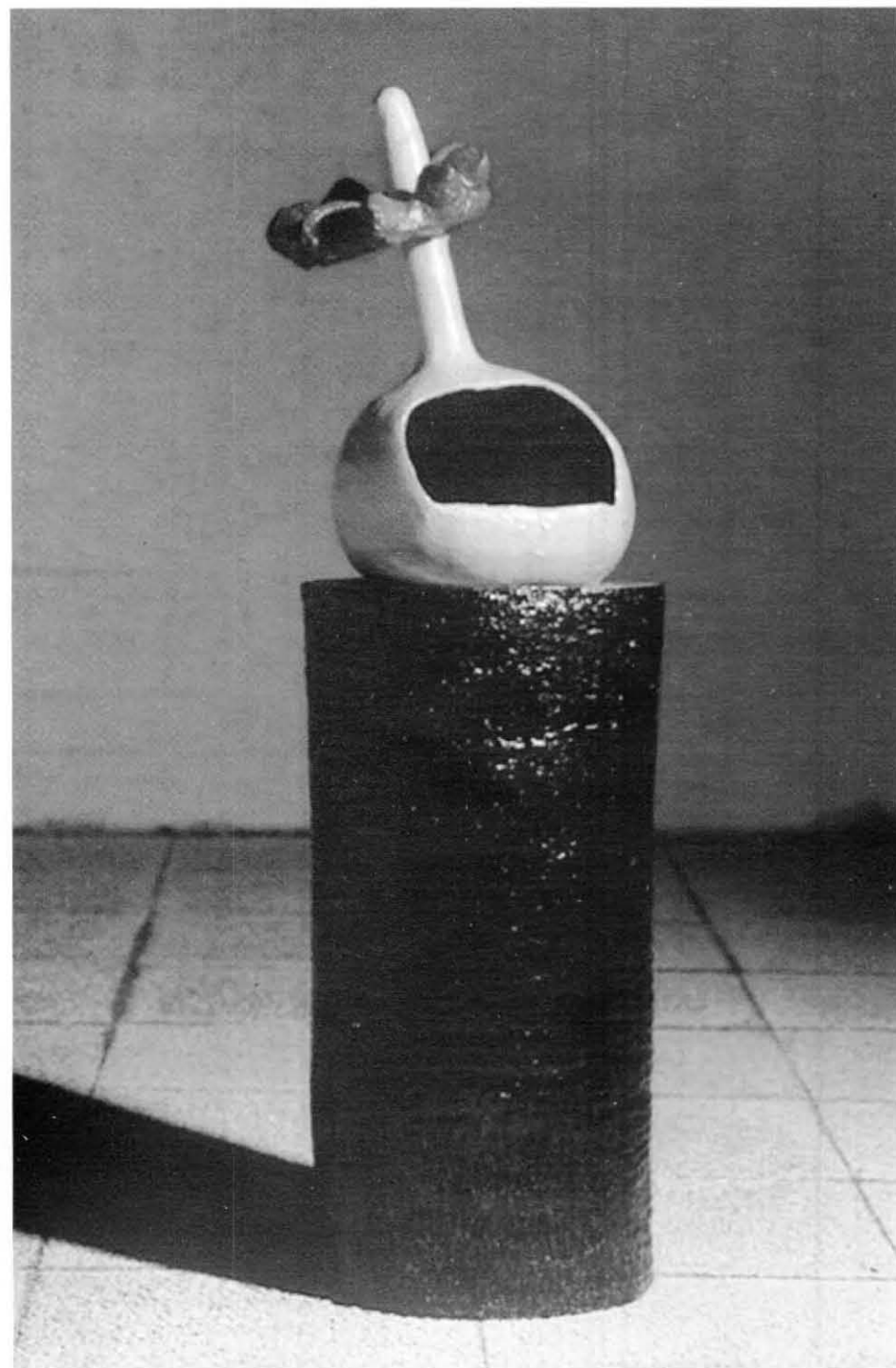
Crec que ens la farà sentir més propera, més humana, més tal com nosaltres mateixos som. Ens ajudarà a comprendre la seva amagada grandesa, la de l'obra i la de l'artista, el qual, d'una manera senzilla –però complexa alhora–, ha sabut recollir i plasmar en les seves obres la profunditat i la complexitat del món.

Tant de bo aquest recorregut ens faciliti el comprendre-les millor i serveixi per enriquir-nos també nosaltres, infants i adults.

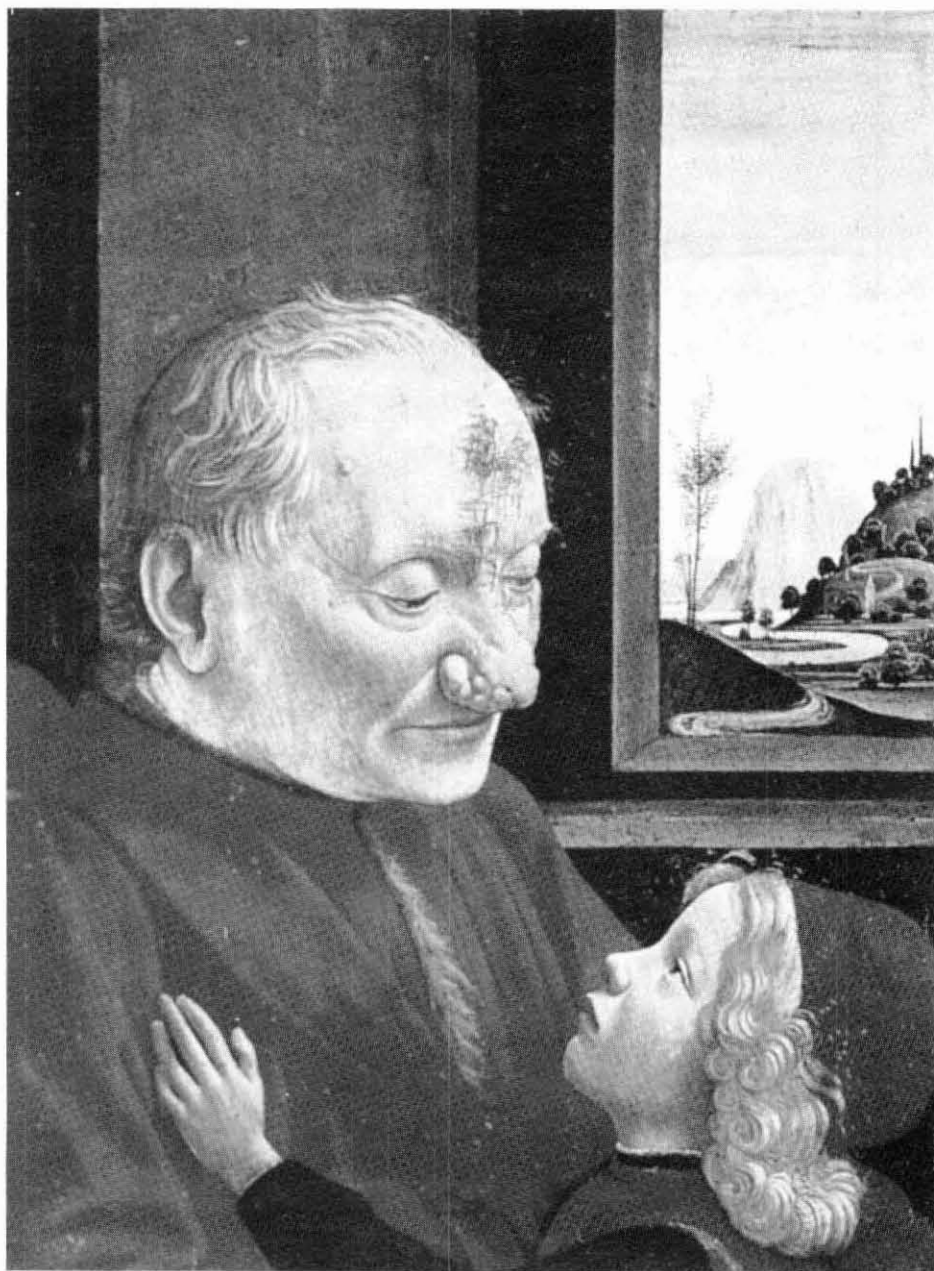
L'any del centenari de Joan Miró no ens ha de portar a una conclusió, ni a tancar una pàgina del llibre de la nostra història cultural i artística, sinó a un redescobriments i a un punt de partença.

**H.C.**

\*Extret de l'interessant i original treball fet, en motiu del centenari, pels nens i nenes de tots els cursos, des de parvulari a 8è., de l'escola El Puig, d'Esparreguera.



Sa majestat, 1967-68, Fundació Joan Miró.



Domenico de Ghirlandajo. El vell i el seu net.

infant i societat

## DE VELL I D'INFANT SE N'HA DE VENIR DE MENA

TERESA DURAN

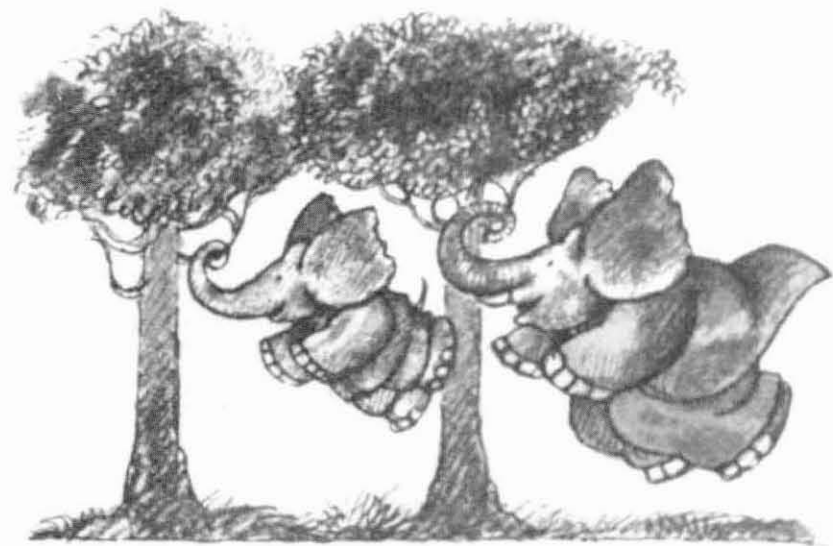
La llengua oposa, com a antònims, el vell i el nou, però el llenguatge simbòlic, que és el canemàs de la comunicació humana, els uneix. L'infant –segons Cirlot al seu *Diccionari de símbols*– constitueix el símbol del futur, en oposició al vell que significa el passat, però també és símbol de l'etapa en què l'ancià es transforma i adquireix una nova simplicitat. Aquesta transformació és ben patent a les estampes populars que retraten l'any nou i l'any vell, o a les auques que representen al·legòricament l'escala de la vida.

La tradició s'ha complagut a presentar la relació entre l'ancianitat i la ingenuïtat des de l'angle més positiu, fent servir un vincle entre vells i infants comunicativament fort i afectivament profund, característiques que són freqüents dins la vida quotidiana i familiar. Així, a les rondalles, el vell és, ben sovint, el savi, el transmissor, el provident. I l'infant és l'ingenu que surt a l'encontre d'aquesta saviesa, el que sap fer-la efectiva, el que sap propiciar-se-la. Així s'enllacen la prudent saviesa de l'experiència i l'impulsiu saber de la voluntat.

Hi ha força rondalles meravelloses on surten escenes que deixen constància d'aquest tipus de relació. Són aquells contes on el jove heroi que no es fa en-rera per res es fica dins la mateixa casa del dimoni, o de l'ogre, i la vella mare d'aquest l'acollirà, l'amagarà i trobarà la resposta a les seves preguntes sense demanar res a canvi. Encisador personatge, el d'aquestes velletes! Se sacrifi- quen pel seu fill terrible, que alimenten i peixen i acotxen, però senten una feblesa tan innegable pels més menuts i desvalguts que, sense fer esment de la lleialtat deguda al seu llinatge, traïran el fill a favor del nouvingut. Altres ancians recurrents dins les rondalles meravelloses són els indicadors de ca- mins; els captaires que, a canvi d'una caritat lliurada de bon cor, concedeixen talismans prodigiosos; els que desfan els enigmes o injustícies, etc. Com la padrina de la Ventafocs, que, d'una carbassa, en va fer una carrossa, capgirant així, a més a més, una tria de lleties per un ball i fent, d'una fregallot, una princesa. Tots aquests vells i velles demanen poc i donen molt, perquè, sens dubte, posseeixen la saviesa autèntica. No sempre l'heroi es recorda d'ells al capdavant de la història, però, tant se val!

No val la pena, pel que es veu, ja que ni al mateix Déu creador en persona li ha passat mai per la barretina d'esgarrifar-se pel fet que la creatura humana sortida de ses mans sigui tan i tan desagradada. No solament en la mitologia ju- deo-cristiana l'home és la peça clau en la qual culmina la sàvia vellesa del creador. Entre les llegendes cosmogòniques africanes n'hi ha una, preciosa, on s'explica que déu, quan encara era un jovenet barbamec, va voler, amb el seu poder, crear l'home pastant-lo amb fang i posant-lo a coure, però, impa- cient com tots els joves, el va treure del forn massa d'hora i en va sortir una creatura tan crua i fastigosa que només podia aspirar a ser l'home blanc. Així que va tenir bigotis, déu ho va tornar a intentar, i tot i tenir més espera a l'ho- ra de treure'l del forn, encara no sabia el punt exacte de cocció, i de resultes d'això d'allí dins en va sortir tot just un porc, rosadet, això sí. Déu va esperar i esperar, i quan ja llua una llarga barba blanca ho va intentar per tercera vega- da. Va pastar amb experiència i va enfornar amb paciència. I aleshores sí, al seu temps just, del forn va sortir l'home negre, ben torrat i resistent. El seu creador mirava embadalit com la perfecta creatura es passejava per la palma de la seva mà divina i va sentir com el negre li deia: «Aparta les barbes, iaio, que vull passar!» I va passar.

Moltes més coses van passar. Perquè, des d'aleshores, l'infant ha esperat sem- pre dels grans les respostes certes i justes. I així, la ingènua Caputxeta va anar a veure la seva àvia i, sorpresa pel seu estrany aspecte, va establir un diàleg amb ella mitjançant el qual va copsar l'engany i la traïdoria de l'escena. Les frases d'aquest diàleg són un prodigi d'observació del que s'esdevé en la rea- litat. Perquè és cert que els infants se sorprenen de l'aspecte físic dels seus



Arnold Lobel: Tío Elefante, Madrid, Alfaguara, 1984, pàg. 55



Hans Wilhelm: Un noi ferm com jo. Barcelona: Jorcutat, 1992.

avis; de les seves arrugues, de les seves berrugues, dels pèls del nas. Quin bell retrat ens en va fer, d'això, en Ghirlandaio!

De la sorpresa per l'aspecte dels vells, en parla més d'un llibre infantil actual, per exemple *Berni*, de Mira Lobe, encara que, sense cap mena de dubte, el millor diàleg entre vells i infants és el que ens ofereix Arnold Lobel al seu magnífic *Tío Elefante*. Aquest és un llibre essencial, brillant en tots els aspectes, poètic i realista, on es fa d'allò més patent l'especial relació de mútua complicitat i tendresa entre un infant i un vell. Cap nen no hauria de deixar la infantesa sense haver-lo llegit, ni cap adult no se l'hauria de perdre.

Tanmateix, és sorprenent observar com la majoria dels contes actuals que tenen com a eix la relació entre vells i infants, utilitzen, prioritàriament, l'elefant com a personatge símbol. Ja hi és en el més clàssic dels àlbums infantils, el de *Babar*, que exposa aquesta relació prenent com a personatges centrals un petit elefant i una vella dama. La Vella Senyora de Babar és un dels protagonistes literaris infantils més ben perfilats. Fa de mestra, de consellera, d'amiga, de cangur i de banca! És sàvia i dinàmica, i, com als grans poetes, l'enamora el vell i l'exalta el nou. Una velleta que hi té molt a veure, si bé no del tot, és el personatge de *L'àvia Pepa*, d'Esther Prim, un pèl massa indefinit pel nostre gust. I més ben perfilada, la inefable senyora Júlia de *Quan plou de nit*, descrita i dibuixada per Marta Balaguer.

Una altra àvia literària força interessant, que segueix la línia realista germànica és la que surt a *Un noi ferm com jo*, de Hans Wilhelm: se'ns hi ofereix una aguda observació de la relació positivament comprensiva que s'estableix entre una àvia i el seu nét. És significatiu que les il·lustracions d'aquest autor ens presentin la imatge d'una àvia contemporània, amb el cabell curt i vestida de groc. Perquè encara que la figura dels avis aparegui sempre dins la literatura infantil actual de manera força més positiva i menys equívoca que la dels pares, la seva representació continua essent, moltes vegades, retroactiva: les àvies porten castanyeta blanca i vestit fosc, com els casos esmentats abans, i els avis van en sabatilles, porten ulleres i bastó i gasten gep i calvície, arquetips que ja no són gaire freqüents a la realitat quotidiana dels noranta.

Que, literàriament, les àvies sovintegin més que els avis en la literatura dels 0-6 anys és una qüestió que denota fins a quin punt els infants són encara «cosa de dones». Malgrat tot, a partir dels sis anys, els infants lectors trobaran ja als llibres una gamma de iaïos i de situacions intergeneracionals més àmplia i variada, però això ja serien figures d'un altre paner i d'un altre article. Més val, doncs, posar un definitiu punt i a part per avui.

## INFANTS AMB FIBROSI QUÍSTICA O MUCOVISCIDOSI<sup>1</sup>

ESTEVE-IGNASI GAY i PILAR MARTÍN

### Què és?

És la malaltia genètica i hereditària més freqüent de la raça blanca. No es va identificar com una malaltia diferenciada de les altres fins l'any 1938. Afecta nadons, infants, adolescents i adults i ocasiona un trastorn de la constitució i de la viscositat de les secrecions del cos, especialment les del pàncreas, bronquis i suor. L'esperança de vida és limitada.

### Com es produeix?

No és contagiosa, sinó hereditària o genètica. Es passa de pares a fills en el moment de la fecundació; en aquest cas, el pare i la mare, tots dos, han de ser portadors d'un gen anomenat «gen de la mucoviscidosi». Aquest gen té alterada la funció de síntesi d'una proteïna anomenada CFTR, que regula el transport de l'ió clor per la membrana cel·lular.

El fet que una parella, futurs pare i mare, siguin portadors del gen alterat no implica necessàriament que els seus fills hagin de tenir la malaltia. En aquest cas, la probabilitat de tenir fills amb mucoviscidosi és del 25%, que siguin portadors sans un 50%, i que no siguin ni portadors el 25% restant; les esmentades probabilitats són les mateixes a cada embaràs.

El començament de les manifestacions de la malaltia és variable, però generalment precoç: la gran majoria de malalts, aproximadament un 94%, presenten complicacions abans dels dos anys de vida.

### Quina freqüència té?

Es calcula que una de cada vint persones és portadora d'aquest gen, i s'estima que la malaltia afecta aproximadament un de cada 2.000 a 3.000 naixements. Es dona igual en els homes que en les dones.

Aquesta malaltia és més freqüent en les zones del nord i centre d'Europa, especialment a Holanda.

### Com es pot prevenir?

Avui en dia es considera que el 98% dels portadors asimptomàtics es poden descobrir mitjançant un examen genètic en les proves de prevenció pre-natal d'una parella que aspiri a tenir una criatura.

Actualment es recomana la realització sistemàtica d'aquesta prova en els països que pateixen una alta incidència d'aquesta patologia. Sembla que resulta econòmicament rendible, ja que el cost de la prova és de 20.000 ptes. per parella, mentre que les despeses del tractament d'una persona que ha patit aquesta malaltia al llarg de tota la vida oscil·la entre 40 i 80 milions de pessetes, sense quantificar les despeses familiars indirectes generades per l'amuntegament de preocupacions i patiments.<sup>2</sup>

### Quines dificultats presenta l'infant afectat?

Són ben diferents d'un infant a un altre i són sovint similars a les d'altres malalties de la infància (asma, pneumonies, cel·laca...).

Els infants als quals s'ha diagnosticat aquesta malaltia presenten, a vegades, un cert retard del desenvolupament físic (pes/talla i caràcters sexuals secundaris), per la qual cosa semblen més petits d'edat que els seus companys, però un cop es parla amb ells, com que tenen un desenvolupament intel·lectual normal, es constata l'edat cronològica.

Com ja s'ha dit, la fibrosi quística es caracteritza per una alteració greu de la funció de diferents glàndules:

*Glàndules sudoríferes:* la suor és tres o quatre vegades més salada que la normal (aquesta dada es fa servir com una prova de diagnòstic de la malaltia).

*El pàncreas i les glàndules de mucus de l'intestí:* els enzims necessaris per pair els aliments surten amb dificultat d'aquestes glàndules i provoquen una mala digestió dels aliments (especialment dels greixos).

*Glàndules bronquials secretores de mucus:* Aquest mucus és més espès i viscos que el normal, fet que en dificulta l'expulsió. Això provoca un risc permanent d'obstrucció i infecció dels conductes respiratoris, com també la pertorbació progressiva de l'oxigenació de la sang. Aquesta és la repercussió més seriosa.

### Com es tracta?

L'atenció s'orienta principalment als dos aparells següents:

*Respiratori:*

– Ajudar a treure els mocs i mantenir nets els conductes bronquials, fet que es coneix com a drenatge bronquial; es fa mitjançant la tècnica de la fisio-

ràpia respiratòria, que consisteix a donar una sèrie de copets sistemàtics a l'esquena.

- Prescripció de medicaments antibiòtics. Aquests ajuden a combatre les infeccions respiratòries. La forma i dosi d'administració dependrà de la importància de la infecció.

#### *Digestiu:*

- Ingestió de preparats (càpsules) d'enzims pancreàtics en cada àpat, i també d'uns suplementos vitamínics.
- Sobrealimentació per poder mantenir un bon estat nutricional. Per això s'ha de procurar una ingesta hiperproteica i hipercalòrica mitjançant una alimentació normal o, si és necessari, incorporant algun preparat suplementari.

### **Quines necessitats generals presenta?**

La persona afectada cada matí ha de fer una sessió d'exercicis respiratoris per alliberar els bronquis de les mucositats que els obstrueixen. En molts casos, aquests exercicis han d'anar seguits d'una sessió d'aplicació d'antibiòtics per aerosols. La durada de tot el procés és de 30 a 60 minuts, segons la gravetat del cas. Al vespre es repeteix tot el procés i, si el cas és greu, s'ha de fer una altra sessió al migdia.

Cal seguir les visites preventives periòdiques.

S'ha de prendre la medicació oral (extracte enzimàtic i suplement vitamínic) abans dels àpats.

Ha de tossir repetitivament quan té la sensació de tenir mucositats al coll o al pit, fins aconseguir arrencar-les i expulsar-les totes.

Cal beure molt i salar més del normal els aliments que ingereix.

Ha d'anar al lavabo més freqüentment que l'altra gent.

Ha de pal·liar el calor, ja que el tolera menys que els altres i pot patir deshidratació.

Cal fer periòdicament exercici físic per reforçar la funció respiratòria.

Ha de fer repòs quan pateixi alguna infecció respiratòria i seguir les orientacions terapèutiques corresponents: vaporització, medicació antibiòtica intensiva, fisioteràpia, i hospitalització si cal.

### **Què s'ha de tenir en compte a l'escola?**

És difícil definir clarament l'estat físic i l'actitud emocional de l'alumne amb mucoviscidosi, ja que el grau d'afectació varia d'una persona a l'altra, fins i tot dins la mateixa família. És probable que les condicions de la malaltia li perme-

tin poder assistir al centre educatiu de manera més o menys regular, però també hi ha casos en què les condicions de salut no els permetran assistir-hi regularment.

Donada aquesta situació, abans de dur a terme el procés d'adaptació a l'escola d'un infant amb mucoviscidosi, cal disposar d'un informe del seu pediatre on s'especifiquin les activitats escolars que ha de limitar o evitar; i també cal mantenir una entrevista amb la mare i el pare per conèixer les activitats habituals que fa des que es desperta fins que se'n va a dormir, i quin ha de ser el paper de l'adult, per donar-li suport. Això permetrà a l'educador tractar amb normalitat l'infant afectat dins del grup classe i fer-li fer el paper adequat.

Al parvulari cal tenir cura de la situació de l'infant dins de l'aula, com ara un lloc proper de la porta, però sense corrents d'aire ni sol directe. També cal haver parlat amb aquest infant diferent de la manera de sortir discretament de classe, quan hagi de tossir prolongadament, anar al lavabo i/o beure.

Si es queda a dinar, l'educador haurà de saber més coses de la família, sobre les característiques de l'alimentació i els comportaments específics relacionats i particulars, com pot ser la medicació prèvia o altres elements.

Mentre no hi hagi cap contraindicació pediàtrica, podrà fer el mateix exercici físic que la resta de companys.

Si el grup classe ha de sortir de colònies, cal preveure'n les atencions: exercicis respiratoris matutins, prendre el medicament abans dels àpats, l'accessibilitat al WC i aigua per beure des del seu llit.

#### **E.-I.G.**

*Metge especialista en educació sanitària*

#### **P.M.**

*Mestra de suport de primària en centre de recursos pedagògics*

#### **On podem trobar més informació?**

Associació Catalana de Fibrosi Quística  
C./ Navas de Tolosa, 259 bxos. 1a. Tel.: 718 20 96 (de 10 a 14 h.).

#### **Documentació de divulgació:**

Associacions Catalana i Balear Contra la Fibrosi Quística, *Què és la fibrosi quística o mucoviscidosi?* opuscle de 8 pàgines bilingüe.

#### **Bibliografia per aprofundir:**

MANDE, R., MASSE, N., MANGIAUX, M.: *Pedriatria Social*, Ed. Labor, Barcelona, 1978.  
BERHMAN, R.E., VAUGHAN, V.C.: *Tratado de Pediatría Nelson*, Madrid, Ed. Interamericana Mc Graw-Hill, 1991.

#### **Notes**

1. Continguts elaborats a partir de la documentació de divulgació dirigida a la població general, elaborada per l'Associació Catalana de Fibrosi Quística.
2. VALTUENA, J.A.: «Eradicació de la mucoviscidosis», *Jano*, núm. 1027, pàg. 32.



## FES-LI MASSATGE, AL TEU FILL

INGER HARTELIUS

### Mans que llisquen sense dificultat pel cos tendre del nen...

Quan s'ha experimentat un cop un massatge positiu, ja no se'n tenen dubtes: el massatge és una font de contactes i una nova energia entre nen i adult.

A Barcelona, el mes de novembre vaig ensenyar a un grup de pares i infermeres i altres professionals com aprendre i tractar el massatge dels nens petits. Ens vam adonar que el massatge no afecta només el nen que rep el massatge, sinó també l'adult que el fa.

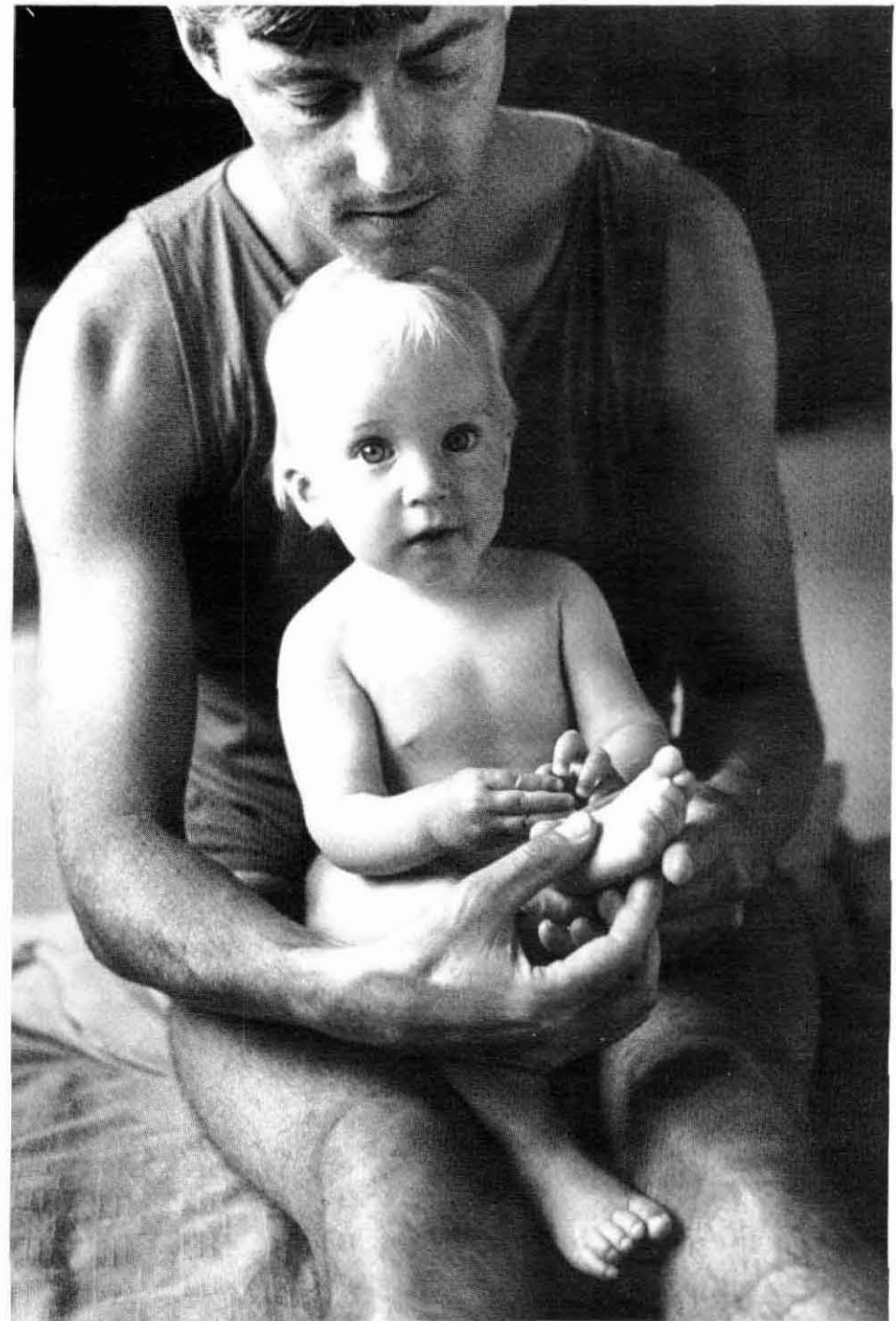
Nosaltres, adults, quan érem nens, no sempre rebíem aquest escalf i contacte corporal que ens feia falta. Per això ens pot semblar una mica difícil el fet de començar nosaltres mateixos a fer massatges a nens petits –encara que comprem amb el cap el fet del massatge dels nens. Per tant, és bo de deixar-se guiar i aconsellar per un instructor professional i trobar-se amb gent d'altres grups, que frueixen del massatge.

### Pren-te temps

Fer o rebre massatge –independentment de si és per a nens o adults– és un procés tan curatiu, que pot ser difícil d'entendre, ja que el massatge encara és una cosa nova.

Jo aconsello, de totes maneres, als principiants, que es prenguin temps per acceptar-ho, que totes les coses noves necessiten temps. Si et prens temps, pots experimentar de manera més positiva les teves reaccions i les del nen.

Des del 1984, a Dinamarca, he ensenyat a adults a fer massatge als seus fills. Encara m'ensenyen coses noves. A més, hi ha un gran problema de desenvolupament i d'avaluació de les meves experiències amb la IAMI (Associació In-



*El pare de la Tea li fa massatges amb el dit gros des del taló fins a la punta dels dits, mentre que la resta de dits fan massatge a la part superior del peu. (Foto: Niels Nyholm).*

ternacional d'Instructors de Massatge d'Infants), una associació i escola, creades per Vimala Schneider i que ja té instructors autoritzats a molts països: Itàlia, França, Rumania, repúbliques Txeca i Eslovaca, Suècia, Noruega, Dinamarca, Islàndia, les illes Fer-Oer, Finlàndia, Rússia, els EUA i ara també a Espanya.

És interessant i força inspirador tenir contactes amb gent de tants països i experimentar que, mitjançant el massatge, parlem la mateixa llengua.

### El ritme dels nens

El massatge ofereix bon contacte per al nen i per a una mateixa. Quan estic estressada el massatge em pot servir de calmant. No cal que cada cop sigui un massatge sencer. Per establir un contacte profund i calent, amb menys n'hi ha més que prou.

Alguns pares expliquen que els costa una mica de fer massatges sols, a casa. No funciona de la mateixa manera. Això potser es deu al fet que l'energia d'un grup és més forta i que, tant el nen com l'adult, s'ajuden mútuament. Per això, els grups són habitualment un bon suport.

Molts tornen quan tenen un altre fill, i això és molt agradable i enriquidor.

### També a les institucions

Molts nens, a les institucions, tenen necessitat de tocar, del contacte amb el cos, que dona escalf i seguretat. Aquest és un dels motius pels quals ensenyo massatge de nens a infermeres i pedagogs.

L'objectiu d'aquesta ensenyança és oferir, tant a les infermeres com als pedagogs, ganes i inspiració de tocar els nens, i prestar atenció de com els agrada més que els toquin. No consisteix a fer servir el massatge com a forma de tracte, sinó per estimular el sentit del tacte del nen d'una manera apropiada.

El sentit del tacte és la base d'un desenvolupament sa dels altres sentits i, per tant és d'una naturalesa vital i oberta per al creixement normal dels nens. Per exemple, els nens que tenen dificultat per concentrar-se, sovint se'ls pot ajudar amb l'estímul del contacte.

En unes mans adequades, tendres i agradables, el massatge és, entre nens i adults, un contacte curatiu i eficaç. Un dels principals objectius del massatge és precisament consolidar el contacte entre nens i adults. Un contacte basat en l'escalf, l'afecte i el ser obert.

L'estructura i la idea del massatge dels nounats es pot utilitzar, per tant, també amb nens més grans: tant nens, que són de la mateixa edat, com nens que per

diferents qüestions d'edat no s'han desenvolupat de manera normal. Molts instructors tenen experiències positives instruint pares que tenen cura de nens discapacitats.

S'ha desenvolupat una tècnica especial per a nens més grans amb discapacitats, BART (Tècniques de Relaxació i Unió). Un massatge que incideix en el fet que s'ha de deixar temps als nens perquè s'acostumin al contacte, augmentar el contacte entre pares i fills, i també reforçar la part relaxant del massatge.

Quan faig massatge als meus propis fills, en Tore de 14 anys i la Tea de 5, noto encara un fort sentiment de companyonia amb ells. Experimento que som una part més gran d'un tot ple de vida i escalf, que elimina tot l'estrès i les presses del nostre voltant.

Ara els meus fills ja poden escriure sobre les seves experiències. Parlen obertament sobre coses que d'altra manera potser ni dirien, com ara experiències a l'escola o a l'escola bressol, de les quals estan contents o tristos. Sovint també diuen: no pots tornar a fer això un cop més? De moment el que agrada més a en Tore és que li faci massatge als peus i, a la Tea, li agrada el massatge a l'estómac, i millor que sigui igual totes les vegades.

Això evoluciona amb el temps. Quan la Tea tenia un any, estava tan plena de dinamita, i havia de tenir sort per enxampar-la. Llavors havia de combinar el massatge amb sorolls, cançons i paraules. Li encantava –de fet encara li encanta– comptar dits del peu.

Quan tenia nou mesos, era tan tranquil·la i atenta amb el massatge com ho és ara. Però ha variat molts cops amb el temps. És important respectar el ritme i els canvis dels nens, de manera que el massatge sempre sigui càlid i viu.

### Grups de mares i especialistes

A part de fer massatge als meus fills n'ensenyo als pares en grups, a l'escola de nit i a assistents de centres de salut. A més a més, ensenyo en cursos d'instructors a diferents especialistes per fer massatges als nens acabats de néixer.

Quant als grups de pares-fills prefereixo tenir sis nens amb la seva mare o pare. L'ensenyança es construeix a poc a poc perquè els pares aprenguin a fer massatge a una part del cos cada vegada.

És fàcil de comprendre. Els pares comencen a tenir confiança, per exemple, en el massatge de les cames, abans que seguim amb la panxa. D'aquesta manera comprenen el massatge i, per tant, més tard no han de gastar energia recordant com s'ha de fer el massatge. Val la pena estar atent a les seves reaccions i a les dels nens durant l'experiència.

Als grups, hi ha nens que han nascut massa d'hora (quan ja són prou madurs per al massatge), nens mongòlics, nens amb còlic, nens hiperactius i nens que tenen problemes de contacte pares-fills, juntament amb nens perfectament normals, amb els quals els pares utilitzen el massatge per tenir un contacte més intensiu i tenir més confiança amb els seus fills.

Passa sovint que els nens al principi estiguin intranquils, però després d'una estona s'aconsegueix adaptar el massatge a cada nen, de manera que tots en gaudeixen. És increïblement agradable. Aquesta atmosfera i intensitat, escalfor i alegria que es construeix a poc a poc dóna molt d'ànim tant a grans com a petits.

A Dinamarca els pares participen en la cura de cada dia i en la dels nens nascuts abans de temps que són a l'hospital. Intenten animar els altres pares en el projecte i veure com els nens reaccionen al massatge fet pels seus pares. Ens han ensenyat que el massatge amb el qual els pares animen el cos dels nens és un gran estímul per als nens nascuts abans d'hora. No tenen una necessitat de massatge, però sí de mans tranquil·les, agradables i de confiança que reposin a tocar del cos. Quan els nens són més grans i ja tenen un rol en el seu entorn, és quan tenen satisfacció amb el massatge.

A més, hem experimentat que les infermeres i altres persones que tenen cura dels nens prematurs tenen moltes ganes d'aprendre coses sobre el fantàstic llenguatge del cos dels nens.

Amb aquestes experiències hem fet cursos de capacitació per a infermeres i publiquem el llibre anual *Estimar i abraçar. Un llibre sobre el contacte entre pares i nens prematurs*.

Les tranquil·les estones amb pares i fills en situacions de massatge m'han ensenyat com és d'important consolidar-ne el contacte. Encara és millor si ja es comença a fer durant l'embaràs -fins i tot quan es tracta de nens perfectament normals.

I.H.

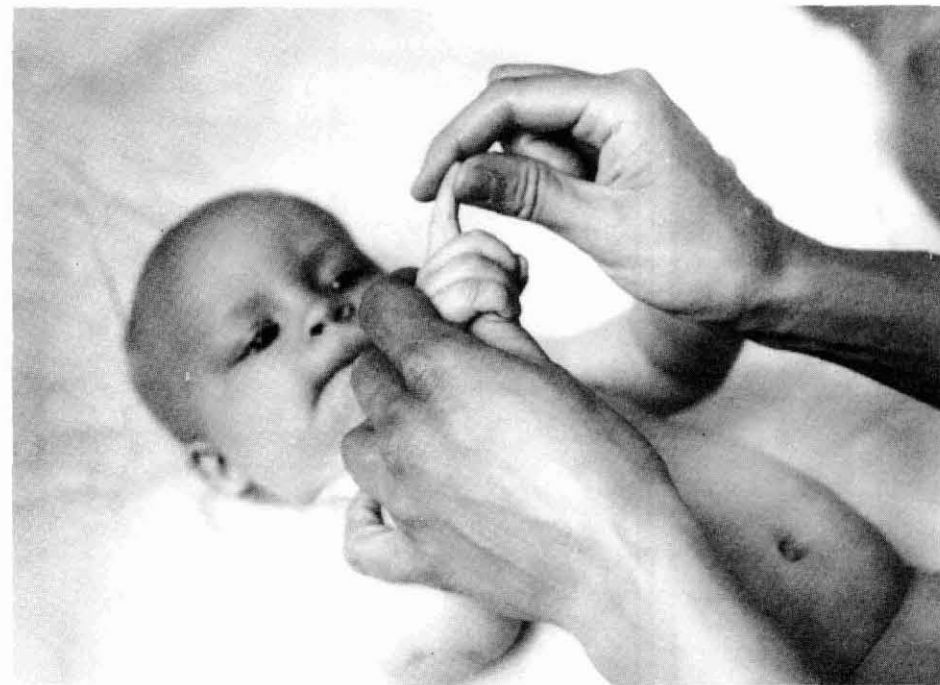
**Si voleu contactar amb l'AEIMI a Espanya:**

AEIMI  
C. Balmes, 264, àt. 1a.  
08006 Barcelona.  
Tel.: (93) 415 09 99. Fax: (93) 238 27 85

**Per contactar amb l'autora:**

Inger Hartelius  
Litorina Parken, 130  
DK 2680 Sofrod Strand  
Dinamarca

Traducció: TRACK.



*En Jens rep de la seva mare un massatge a la mà. (Foto: Niels Nyholm).*



*La Natacha a l'incubadora. La seva mare l'agafa amb mans tranquil·les. (Foto: Lotte Lund).*



el conte

## ELS SIS QUE VIUEN AL SISÈ

ROSER ROS I VILANOVA

–«Buenes», mirin si vaig per feina que...

Això era un soldat que després de molts anys de servir el rei va voler cobrar la soldada que li devia. Però el rei no la hi volia pagar i aquell ex-soldat, empipat per la poca paraula del seu amo, va prometre que un dia o altre es venjaria d'ell.

El primer que va fer va ser llogar servents:

Al primer, que es deia Forcim-forçaina i tenia més força que el gegant del pi, que ja és dir, li va assegurar:

–Entre nosaltres dos ho podem tot.

Al segon, que es deia Apuntim-apuntaina i que tenia més bona punteria que l'arquer que va encendre el pebeter a les olimpíades de Barcelona '92, que ja és tenir-ne, li va assegurar:

–Entre nosaltres tres ho podem tot.

Al tercer servent, que es deia Bufim-bufaina i que tenia més bufera que el flautista d'Hamelin, cosa que és ben aviat dita, li va assegurar:

–Entre nosaltres quatre ho podem tot.

A l'hora de llogar el quart, que es deia Corrim-corraina i que corria més que Carl Lewis (as fast as the wind!), li va assegurar:

–Entre nosaltres cinc ho podem tot.

I en anar a llogar el darrer, que es deia Xiulim-xiulaina i que era capaç de provocar només amb una xiulada una gelada, amb la mateixa facilitat i velocitat amb què hom és capaç de fer un zapping a la tele de casa només amb el comandament a distància, li va assegurar:

–Entre nosaltres sis ho podem tot.

I la veritat és que ben aviat ho varen poder demostrar.

Doncs això era que aquell rei tan mal pagador havia de casar la filla i no se li va acudir altra cosa que con-

vocar una maratón, en la qual, desafiant totes les convencions olímpiques, s'havia de competir amb la mateixa filla del rei.

L'ex-soldat, que no és que poseís una forma física gaire excel·lent, va decidir de servir-se del seu més ràpid servent, en Corrim-corraina. Però, per tal d'assegurar-se la victòria, va col·locar estratègicament l'Apuntim-apuntaina perquè amb les seves fletxes pogués enviar constantment missatges al corredor sobre quina era la situació de la princesa, la qual feia més bon paper que el que el seu blavíssim origen hauria fet suposar d'entrada; la noia es devia haver entrenat a fons, o bé aprofitava la bona forma física en què l'havien deixat les olimpíades de Barcelona '92.

Finalment, els jutges varen nomenar campió de la cursa el de la colla de l'ex-soldat, la qual cosa volia dir que la noia s'havia de casar amb el cap de colla. Allò, al rei, li va fer tan poca gràcia com a la reina Isabel d'Anglaterra quan es va assabentar que els seus fills i les seves joves feien l'ànec d'aquella manera tan gal·dosa.

Però el rei no es donava per vençut i els va voler aixecar la camisa convidant-los a menjar i beure en el reservat de palau. A mig convit, en Xiulim-xiulaina es posa a xiular com un desesperat provocant una gelada de pronòstic reservat; i és gràcies a ell que no es moren tots sis, perquè el rei, que havia manat tancar les sortides d'emergència del reservat, havia donat ordres als seus esbirros de tirar tants gasos lacrimògens com fossin necessaris fins a l'extinció d'aquella colla.

Davant d'un rei amb tan males puces, s'imposava la negociació: renunciar a la filla a canvi de tot l'or que capigués en un sac. Armistici. El soldat s'hi va avenir. Només que en Forcim-forçaina va ser l'encarregat de buscar-se un sac proporcionat a les seves dimensions; i, és clar, com que ell tenia força per arrossegar tot el reialme sencer...

Davant d'allò, i veient com la seva fortuna havia anat a parar a dins d'aquell sac que semblava més gran que el forat que entre tots estem fent a la capa d'ozó, el rei va enviar els seus esbirros a perseguir-los. Però, amb

aquestes, en Bufim-bufaina va pegar una bufada de les seves que els va escombrar tots; el darrer a ser escombrat va rebre l'encàrrec de comunicar al rei que ja es podia ben confitar la filla, que no la necessitaven per a res, ja que entre tots sis ho podien tot.

I aquella colla de sis varen estar-se caminant sis dies i sis nits fins que varen arribar a la nostra escala, pimpladala, de la gorra bigorralla, i varen llogar-hi el pis número sis, que és l'àtic, el més gran i el millor de tota la finca, pimpladinca, de la gorra bigorrinca; i no cal que els digui que entre això i el bon gust que han tingut aquesta gent a arreglar-lo els ha quedat un pis de cine, pimpladine, de la gorra bigorrine; és clar que els diners hi fan molt, que si jo en tingués la meitat d'una de les miquetes de tot el que tenen ells, pimpladells, de la gorra bigorrells, la meua vida seria tota una altra cosa.

Ara bé, si això passés mai, vostès bé que hi perdrien, perquè, vegin quines coses, pimpladoses, de la gorra bigorroses que els estic dient.

NOTA: Les males llengües, com les males herbes, no moren mai, o més ben dit no paren mai d'enraonar, que és la seva manera de no morir i diuen que aquí hi ha marro, pimpladarro, de la gorra bigorroro, i que la gent de mena xerraire fan molta comèdia. Ara mateix, vegeu aquesta història de sis que no és altra cosa que invencions seves basades, com és costum en ella, en algun conte preexistent, que de plagiadors el món n'és ple, que en aquest cas és el conte dels sis que tot ho poden.

I el que és jo,  
que no he parat de dir ni sí, ni no,  
ja serà ben hora que digui tot el que penso.

Que si no fos per elles, les males llengües, d'on dimonis es pensen vostès que jo, un lloro, he tret tota aquesta colla de -qüentos-, pimpladentos, de-la gorra bigorrentos? Per a nosaltres, els lloros, les males llengües sempre han constituït un model inescrutable a imitar.

Que estiguin bonets!

R.R.V.



**Espai per a una creativitat sense límit**

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

**MANLEY®**

informacions

## L'Any Internacional de la Família

Les Nacions Unides, com se sap, van proclamar el 1994 Any Internacional de la Família (Resolució 44/82, de 8 de desembre de 1989, de l'Assemblea General); i n'establí el Secretariat al seu centre de Viena, que s'ocupa de les qüestions socials i humanitàries. Al mateix temps, i també a Viena, es creà el Comitè d'Organitzacions No-Governamentals per a aquest Any Internacional.

Tant el Secretariat de les NU com el Comitè d'ONG han elaborat documents d'un gran interès que contenen orientacions per a la celebració d'aquest any internacional. S'està gestionant la publicació en català del text de les NU.

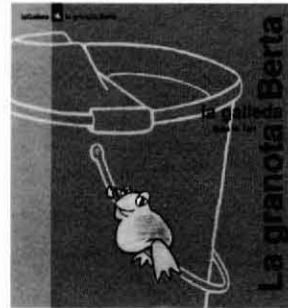
Les NU no organitzen cap conferència internacional; i han recomanat que es posin en marxa accions en l'àmbit nacional. El Comitè d'ONG, en col·laboració amb el Secretariat de les NU, ha convocat un *Fòrum Mundial* per als dies 28 de novembre al 2 de desembre propvenents, com a plataforma de llançament d'aquest Any, el qual ha de merèixer l'atenció de tots aquells, ja siguin administracions públiques, associacions o persones individuals, que es preocupen pels problemes de la família i de la infància.

El *Fòrum* s'inaugurarà formalment la tarda del diumenge 28 de novembre. I es preveuen quatre sessions plenàries, les quals abordaran les qüestions següents: «La família, font de futur»; «Les famílies en relació amb xarxes més àmplies»; «Drets i responsabilitats de la família»; i «L'Any Internacional de la Família, una acció més enllà de 1994: la construcció d'una societat acollidora de la família».

La Comissió de la Infància de Justícia i Pau és membre associat del Comitè d'ONG de Viena, i en aquest sentit resta a la vostra disposició. Per a qualsevol informació podeu dirigir-vos també directament a les institucions següents:

- \* NGO Committee on the Family  
Executive Secretariat  
An der Hülben 1/15  
A - 1010 Vienna (Àustria)
- \* IYF Coordinator  
United Nations Office at Vienna  
Centre for Social Development and Humanitarian Affairs  
P.O. Box 500  
A - 14000 Vienna (Àustria)

**Llibres a mans dels infants**



TORT i ARNAU, Rosa M.:  
Col·lecció La Granota Berta,  
Barcelona, La Galera, 1993.

YEE, Patrick:  
*Conillet se'n va de compres*,  
Barcelona, Beascoa 1992.

La col·lecció de La Granota Berta, de la qual s'anuncien sis títols, tres ja al mercat, és tota nova i fresca, i acabada de sortir del tinter, especialment adreçada al més menuts.

La seva protagonista és una granota, ben verda, ben trapella, d'ulls encuriosits, que deambula per una casa –una casa ni xica ni gran, com la meva i la teva, com tantes n'hi ha– i troba, a cada pàgina, un objecte: una galleda, una pala, un pinzell, la tassa del wàter, que ateurà la seva atenció i que motivarà no solament peripècies diverses, sinó també exclamacions de tota mena. El text dels llibres, i aquest creiem que és un dels seus encerts, és, doncs, un enfilall d'exclamacions, ben senzilles i clares, com per exemple: «Ep! Què passa?», «Que divertit!» o «Ecs, caca!»; i contribueix així, excel·lentment, a introduir l'infant en la part més gràfica de la nostra parla.

Els dibuixos, de color brillant, perfilats amb un bon traç negre, són força clars i despisten poc, tot i que, de tant en tant, en alguna pàgina, hi ha alguna perspectiva que, almenys en teoria, pot generar certs dubtes, fàcils de resoldre si el llibre, com no ens cansarem mai de recomanar, és posat en mans de l'infant per un adult.

I, a fe, que la lectura conjunta pot engegar un bon enfilall cromàtic a l'hora de pronunciar en veu alta les interjeccions del text, cosa que reforçarà, com quan juguem, la nostra relació mútua.

Si els llibres de la Granota Berta representen un bon enfilall d'exclamacions, el llibre de Patrick YEE, *Conillet se'n va de compres*, representa un bon encaanat del joc de preguntar i respondre.

La pregunta sempre és una: la que fa un simpàtic conillet que surt de bon matí a comprar pastanagues per dinar. I, a cada botiguer que troba pel camí, li pregunta: «Que ven pastanagues?»

I mira que n'arriba a trobar de botiguers i de botigues!

Si el conillet fos més observador ja ho veuria, de seguida, si allí en venen o no, de pastanagues, perquè les botigues, a tot color i a tota plana, tenen uns aparadors ben llampants i explícits.

A ben segur que l'infant que tenim a la nostra falda i que té el llibre entre les mans, li plaurà d'anticipar-se al conillet i de dir, com si d'un joc d'endevinalles es tractés, quina mena de botiga és aquella i quina mena de coses s'hi venen.

Però l'endevinalla encara pot anar un xic més enllà i convertir-se en una sorpresa de bo de bo, perquè la porta de cada botiga es pot obrir de veritat i, a dins, hi trobarem el botiguer disposat a respondre de bona gana al conillet, tot dient-li: «No, aquí venem ulleres»; o sabates, o barrets, depèn, és clar.

Com que cada botiguer és un animal diferent: ara una cigonya, ara un porc, ara un ratolí..., el petit lector podrà doblar la intriga del joc que proposa el llibre si s'esforça a endevinar, no solament el que es ven a la botiga, sinó també quina mena de botiguer hi ha rere la porta.

Amb uns dibuixos extraordinàriament expressius, de colors frescos i de traç gruixut, aquest llibre-sorpresa-joc és tota una troballa i, per resumir-lo, només ens caldria estrafer la pregunta del conillet i demanar-li: «Que ven rialles, vostè, senyor Patrick Yee?»

**Tantàgora**



(Foto: Conce Codina)

## informacions

### Manifest per una escola intercultural

XXVIII ESCOLA D'ESTIU ROSA SENSAT, JULIOL DE 1993

Les escoles d'estiu són, a més d'un marc de formació, lloc de trobament, fòrum anyal d'una extensa i diversa representació de diferents generacions del professorat. Oportunitat i exigència alhora –professional i cívica– de replantejar la tasca de l'escola i el seu repte envers la societat.

Actualment, aquest replanteig inexcusable, sempre necessari, per la renovació de l'escola és suscitat i urgít per uns fenòmens determinats que marquen la realitat social del nostre país:

- Les immigracions estrangeres en un context de continuades crisis econòmiques causants d'un creixent atur estructural.
- La recent pertinença a la CEE, que exalta una vaga consciència europeïsta i comporta la supressió de les fronteres interiors alhora que el reforçament de les exteriors.
- El rebrot del racisme i la xenofòbia, en un context de crisi ideològica i dels valors humanistes, democràtics i de progrés.

L'escola, abans i tot d'haver-se-la plantejada, la viu, aquesta complexa realitat, en la seva pràctica quotidiana, i s'hi sent implicada: l'alumnat immigrant ara és més diferent que el d'èpoques anteriors –en llengua, cultura, religió, trets fisiològics– i és estranger, de fora de l'Estat.

Aquest fenomen, tal com ateny la nostra realitat –socialment, econòmicament, políticament, culturalment– afecta profundament també, per això mateix, l'escola catalana. No sols unes escoles determinades, a les quals correspongui d'acollir alumnes pertanyents a minories ètniques, sinó totes les escoles del país –públiques i privades, urbanes i rurals, d'adults– que han d'educar en els valors de la convivència, el diàleg, la participació, la solidaritat i la pau.



L'assumpció d'aquesta complexa realitat per part de l'escola implica anar més enllà de qualsevol reformisme curricular; demana un replantejament radical de la funció social de l'escola, i comporta una presa d'opcions, una reactualització del seu compromís envers la societat i el país.

Fins i tot provoca la represa de qüestions pendents, aparentment superades: l'educació de les generacions catalanes filles de les immigracions dels anys seixanta i setanta provinents d'altres pobles de l'Estat; l'alumnat d'ètnia gitana, una minoria no pas estrangera sinó autòctona, present de segles ençà en la nostra terra; i encara suscita la memòria històrica de la formació del poble català, fruit secular d'un continu i creatiu mestissatge ètnic i cultural.

L'Escola d'Estiu de 1993 ha escollit com a tema general la interculturalitat, un concepte que comporta no sols uns determinats continguts d'aprenentatge, sinó l'educació dels valors, de les relacions socials, la transmissió cultural –fins la mateixa noció i funció de cultura. Així és com l'Escola d'Estiu, ja pel fet mateix d'escollir la interculturalitat com a tema general, opta, es compromet, pren partit per una escola catalana intercultural.

La interculturalitat és, doncs, un aspecte per incorporar a aquella «escola catalana que volem» que anteriors escoles d'estiu reclamaven com a activa, laica, pública i democràtica. És un aspecte nou, que fa replantejar l'aplicació d'aquells altres, i que és susceptible d'aportar-hi factors d'enriquiment i renovació.

Entenem la interculturalitat com una presa de posició ideològica. Per això manifestem que:

– L'*altre* no és un problema: és una oportunitat.

– La cultura és una realitat dinàmica: no hi ha cap cultura estàtica, establerta, fixada; ni la nostra ni cap altra. Totes estan en procés de construcció constant, relegant elements vells i incorporant-ne d'altres: totes –vulguem o no– s'estan modificant, evolucionen, s'adapten, s'estimulen: la idea d'estabilitat pel que fa a la cultura és un error teòric i un greu perill des del punt de vista polític.

– Les cultures s'enriqueixen amb el coneixement mutu, el diàleg, la interacció, els intercanvis, sempre que no hi hagi una jerarquizació d'una cultura basada en el poder i el domini sobre d'altres.

– Tanmateix, la diversitat cultural és un element més –no pas l'únic– dels diferents codis que configuren la diversitat. Cal tenir en compte la interrelació existent entre ètnia, cultura, gènere, classe social...

– Hi ha una interrelació entre cultura i societat: la cultura inclou la societat, i l'organització social és el producte primer de la cultura. Prendre opció per una determinada concepció de la cultura i comprometre-s'hi representa prendre opció per un model de societat. I viceversa.

– Per això, optem per una societat catalana, oberta, lliure, acollidora, solidària, no sexista i intercultural.

És així, doncs, que:

– No volem una escola assimilista i uniformadora, que sota el principi d'una «igualtat d'oportunitats» –i fins d'una «compensació de desigualtats»– amagui una pràctica homogeneitzadora, integracionista que, partint de la fal·làcia d'un tractament igual de les persones diferents, esdevingui discriminadora. Volem una escola que porti un conjunt d'estratègies per tal que cada persona pugui desenvolupar les pròpies capacitats integrals, independentment del gènere, de la classe social i de l'ètnia a la qual pertanyi.

# Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1992



*"Crec que pertanyem a una espècie  
que encara no està a les acaballes"*  
Gianni Rodari

## *Amb veu de mestre.*

*Un epistolari sobre l'experiència docent*

Jaume Cella, Juli Palou

Rosa Sensat - Edicions 62

Aquest llibre és una reflexió en veu alta sobre diversos temes que conflueixen en un punt comú: **l'educació**. **Jaume Cella i Juli Palou** són mestres i bons amics des de fa molts anys. Això els ha ajudat a mantenir al llarg de tot un curs escolar una relació epistolar per tractar, d'una manera seriosa i al mateix temps distesa, diferents aspectes relacionats amb la pedagogia.

R O S  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Estudis

Rosa Sensat  
Edicions 62

- No volem una escola etnocèntrica i culturalment essencialista. Volem una escola catalana que ajudi tothom a ser el que és i el que vol ser, i ofereixi eines i oportunitats per a la inserció i adaptació activa en la societat sense que ningú hagi de negar ni abandonar la seva identitat diferenciada. Una escola on ningú no s'erigeixi culturalment en model de l'altre.

- No volem una escola segregadora de les minories, ni segregada, que tendeixi a la creació de ghettos. Volem una escola que es plantegi la interrelació dels seus membres, que s'organitzi per mitjà de treballs de cooperació i que analitzi els processos de comunicacions establerts en el seu interior.

Optem, doncs, per una escola catalana, participativa, solidària, crítica, transformadora, motor de canvi de la societat:

- Una escola on la diferència i la diversitat no siguin sinònims de deficiència ni de problema, sinó d'enriquiment mutu. Una escola que accepti i faci seu el pluralisme i la diversitat, que educi críticament davant el racisme i la xenofòbia, que parli de les desigualtats i que no sigui discriminatòria de les altres cultures, silenciand-les o relativitzant-les. Una escola on el mestissatge cultural esdevingui un element positiu generador constant de noves identitats.

- Una escola no sexista -de les noies i dels nois-, que superi l'actual model escolar masculí. On cada noi i cada noia tinguin l'oportunitat de desenvolupar al màxim les pròpies capacitats, sense restar condicionats per l'estereotip de gènere; i on aquest no s'afegeixi a estereotips socials, ètnics ni de cap altra mena.

- Una escola que, en lloc d'intentar ignorar, amagar o eliminar els conflictes, els assumeixi dialècticament i aprofiti la tensió que provoquen com una via per avançar i aprofundir la realitat.

En aquest model d'escola el currículum escolar ha de canviar, no sols els continguts, sinó també l'orientació i la metodologia. Els eixos transversals no es poden reduir a uns afegits mínims justificadors, establerts perquè res no caviï: han de travessar el currículum, i provocar la reflexió i l'autocrítica, qüestionant-lo puntualment i globalment. Tanmateix, més enllà del currículum, la interculturalitat no és només un contingut a aprendre sinó un univers de valors, unes actituds, uns comportaments que es transmeten per empatia, unes sensibilitats per educar, una oportunitat a considerar, és a dir, a experimentar, a practicar.

L'Escola d'Estiu, doncs, reivindica la dignitat de totes les persones; denuncia les actituds xenòfobes manifestes o implícites; exigeix la supressió de les condicions infrahumanes i de marginació en què viuen la major part d'immigrants i minories ètniques; requereix la supressió de l'anomenada «Llei d'estrangeria» i reclama de tota la societat catalana el respecte dels seus drets com a persones.

**Didàctica**

MILLAN, L.M.: «Correspondencia escolar en educación infantil», *Kikiriki*, 30, setembre-novembre de 1993, pàg. 60-63.

**Educació**

«Proyectos curriculares», *Comunidad Escolar*, 415, 30 juny de 1993, pàg. 7.

**Lectura i escriptura**

Autors diversos: «Preparación para la lectura en educación infantil. Punto de vista psicolingüístico», *Investigación en la escuela*, 19, pàg. 69-78.  
 Monogràfic: «Lectura y escritura», *Cuadernos de pedagogía*, 216, juliol-agost de 1993.

**Llengua**

Autors diversos: «Contextos de uso del lenguaje en un programa de inmersión al catalán: un estudio exploratorio», *Anuario de Psicología*, 57, 1993, pàg. 65-90.

**Literatura infantil**

Autors diversos: «Poesía desde la poesía», *Peonza*, 25, juny de 1993, pàg. 7-17.

DUPONT ESCARPIT, D.: «El libro para chiquitines (I i II)», *Peonza*, 23 i 24, desembre de 1992, pàg. 11-16, març de 1993, pàg. 32-38.

**Pedagogia**

MAVIGLIA, M.: «Proposte per la continuïtat educativa», *Bambini*, 6, juliol de 1993, pàg. 16-23.

Monogràfic: «Actitudes, Valores y Normas», *Aula de Innovación Educativa*, 16-17, juliol-agost de 1993, pàg. 5-58.

Autors diversos: «Contenidos Actitudinales en el Proyecto de Centro», *Aula de Innovación Educativa*, 16-17, juliol-agost de 1993, pàg. 69-83.

PARDO, M.: «El valor del juego en educación», *Aula de Innovación Educativa*, 16-17, juliol-agost de 1993, pàg. 99-101.

**Psicologia**

Autors diversos: «Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz», *Anales de Pedagogía*, 10, 1992.

**Psicopedagogia**

Autors diversos: «Pautas de observación en la Educación Infantil 3 años», *Aula Material*, 14, Suplemento Aula 16-17, juliol-agost de 1993.

Autors diversos: «Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz», *Anales de Pedagogía*, 10, 1992.

BERNAR VAN LEER FOUNDATION: «Pre-schoolers at sixteen: a follow-up study from Ireland», *Newsletter*, 71, juliol de 1993, pàg. 22.

**Societat**

BERNAR VAN LEER FOUNDATION: «Women and child care», *Newsletter*, 71, juliol de 1993, pàg. 2-12.

CHILDHOOD, E.: «Première enfance», *Juguetes y Juegos de España*, 126, juny-juliol de 1993, pàg. 27-37.

Monogràfic: «Televisión y Programas Infantiles», *Infancia y Sociedad*, 14, març-abril de 1992.

Monogràfic: «La infancia en Europa», *Infancia y Sociedad*, 15, maig-juny de 1992.

**Butlleta de subscripció**

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

Adreça

C.P.	Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Telèfon

Se subscriu a **In-fàn-cia** per a l'any 1994 (6 números)

Import: 3.850 ptes. Preu exemplar: 700 ptes. (IVA inclòs)

Pagament:

Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

**Butlleta de domiciliació bancària**

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

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o caixa	Adreça de l'agència
<input type="text"/>	<input type="text"/>

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

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

Senyors: Us agrairé que amb càrrec al meu compte/lílibreta atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat per al pagament de la meva subscripció a la revista **In-fàn-ci-a**.

(Firma)

# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01  
Fax 415 36 80 08008 Barcelona



biblioteca

DOCUMENTOS  
PARA LA REFORMA  
DOCUMENTO 18

UNIDADES DIDÁCTICAS,  
PROYECTOS Y TALLERES

Palomo de Pablo  
Rosa Vélez

Alhambra Longman

PABLO, P. de; VÉLEZ, R.: **Unidades didácticas, proyectos y talleres**, Madrid, Alhambra Longman, 1993 (Documentos para la reforma, 18).

Aquest és un document informatiu i divulgatiu que cal entendre i llegir com una aportació important a la reflexió i valoració de les eines que utilitzem com a mestres i educadors. Sintetitza i esquematitza amb precisió i concisió les bases teòriques que es converteixen en el fonament de la nostra pràctica quotidiana. Una unitat didàctica és quelcom que tothom entén prou bé, i que utilitza amb total normalitat, però és important d'entendre que, per ella mateixa, no seria res si no la complementàvem amb projectes concrets o amb tallers. I és sobre aquesta pràctica i sobre el seu valor que el llibre, en mostrar-ne les moltes possibilitats i diversitats, constitueix una aportació, concreta i ben vàlida, per a la professionalitat del mestre. Un mestre a vegades entossudit, a vegades capficat, amb la Reforma, a qui eines documentals com aquesta faran, sens dubte, bon servei.

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

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Raimon Portell. Secretaria: Mercè Marles. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa F. dos Santos, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Pepa Òdena, Àngels Ollé, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securin, Natí Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.  
Joan Miró: Mosaic de l'Aeroport. Fotografia: Gabriel Serra.  
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.



ESCOLA BRESSOL MONTSERRAT, ESCOLA BRESSOL LA MUNTANYA: **El joc heurístic amb objectes**, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Patronat Municipal de Guarderies Infantils, 1993 (Apunts d'Escola Bressol, 14).

Heus aquí un nou quadern de la col·lecció municipal 'Apunt d'Escola Bressol', dedicat, aquest cop, a difondre i analitzar la pràctica del joc heurístic dins les nostres escoles. Un cop més, aquest llibret és fruit d'un treball conjunt d'observacions i reflexions sobre les pràctiques educatives. Observacions nascudes de la quotidianitat, del contacte directe entre adults i infants, com ho mostren no solament les fotografies sinó també les breus i concises pàgines del text. No es tracta, doncs, d'una reflexió o anàlisi teòrica, sinó d'una ben documentada i perfilada aportació pràctica sobre el fet educatiu del joc heurístic i les seves possibilitats.

El volum, coordinat per Pepa Òdena, una de les més aferrissades defensoras d'aquest joc d'aprenentatge del nostre país, ha comptat amb l'assessorament d'Elinor Goldschmied, que ha treballat més d'un cop directament a les escoles que signen l'autoria d'aquest llibre.

# ÍNDIX DE 1993

## SECCIONS

### Bones pensades

- Qui s'apunta al reciclatge de materials? Reciclem paper ..... núm. 70, p. 21
- Qui continua el reciclatge de materials? Avui reciclarem caps de lluna ..... núm. 71, p. 20
- Avui aprofitem caps de cartró ..... núm. 72, p. 25
- La cortina *tutti colori* amb retalls de roba ..... núm. 73, p. 17
- ¡Un museu a classe ..... núm. 75, p. 15

### Editorial

- Miró, cent anys ..... núm. 70, p. 1
- El preu d'una fortuna ..... núm. 71, p. 1
- Pel maig cada dia un raig ..... núm. 72, p. 1
- El canvi sobre el canvi en l'educació dels 0-6 ..... núm. 73, p. 1
- ¡Els nens i les dones, primer! ..... núm. 74, p. 1
- Infància i consum ..... núm. 75, p. 1

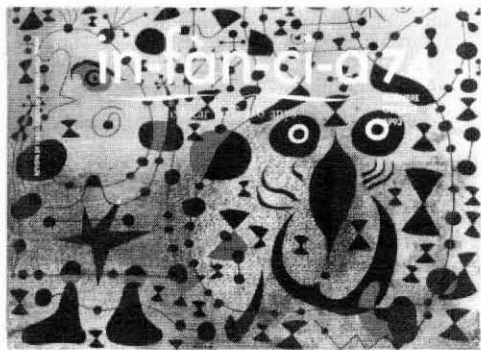
### Educar de 0 a 6 anys

- MEDINA PADILLA, Arturo-El folklore i la mainada ..... núm. 70, p. 4-7
- BINIÉS LANCETA, Puri-Quan la veu es fa música. Conversa amb Oriol Martorell ..... núm. 70, p. 8-9
- BATISTE, Ferran; BATISTE, Enric-Els ritmes del nen ..... núm. 71, p. 4-6
- JANER MANILA, Gabriel-Literatura oral i ecologia del llenguatge ..... núm. 71, p. 7-10
- BINIÉS LANCETA, Puri-Opinions de tres companyes de l'APEI. Conversa amb C. Moita, M. Lobo i M. J. Sotomayor ..... núm. 72, p. 5
- LAHOZ, Rosa-El professional en l'etapa educativa dels 0-6 anys (I) ..... núm. 72, p. 6-8
- CANALS TOLOSA, Antònia-Les matemàtiques a l'educació infantil: una llengua o alguna cosa més? ..... núm. 73, p. 2-5
- LAHOZ, Rosa-El professional en l'etapa educativa dels 0-6 anys (II) ..... núm. 73, p. 6-9
- JUBERT GRUART, Joaquim-La infància i la mort ..... núm. 74, p. 2-7
- BINIÉS LANCETA, Puri-Des d'Itàlia. Conversa amb Aldo Fortunati ..... núm. 74, p. 8-9
- CODINA MIR, M. Teresa-El discretíssim camí del fer i desfer de cada dia ..... núm. 75, p. 2-4
- GIMENO SORIA, Xavier-Les unitats de programació ..... núm. 75, p. 5-8

### Escola 0-3

- MUYOR PRAT, Imma-Explicar contes amb un codi de formes i colors ..... núm. 70, p. 10-15
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Escola-família. Responsabilitat compartida ..... núm. 70, p. 16-20





- HELVESI, Katalin-La participació del nen petit en l'atenció personal ..... núm. 71, p. 11-14
- CASTELLÓ, Montserrat La seqüenciació del segon nivell de concreció ..... núm. 71, p. 15-19
- GAMITO, M. Carmen-L'arribada del nen a l'escola ..... núm. 72, p. 9-10
- MOLINA, Paola El valor educatiu dels moments de rutina ..... núm. 72, p. 11-16
- PERRAMON, Montserrat L'escola: punt de trobada entre generacions ..... núm. 73, p. 10-12
- CAVALL FORT E.B. Un llarg camí cap a la integració ..... núm. 73, p. 13-16
- FREDIANI, Paolo-L'adaptació col·lectiva ..... núm. 74, p. 10-14
- CHAVORRILLOS E.B. Els Chavorrillos i la festa de Sant Jordi ..... núm. 75, p. 13-14
- MOLINA, Paola-L'adult i la conflictivitat dels infants ..... núm. 75, p. 9-12

### Escola 3-6

- BONASTRE, Alba; GORDO, Rosa M.; PALLARÈS, Rosa M.; PRUNS, M. Dolors-Estrenem espais per al parvulari ..... núm. 70, p. 22-25
- PUJOL, M. Antònia-Estratègies per a l'assumpció del currículum ..... núm. 70, p. 26-29
- CREIXAMS SANS, Quimi; COLMENARES, Marleny; SOLDEVILA, Montserrat-Senzillament Miró ..... núm. 71, p. 21-24
- GARCIA, Josepa; ANGUERA, Josefina-El joc de terra, mar i aire ..... núm. 71, p. 25-28
- QUER, Lurdes Joan Miró a l'abast dels infants ..... núm. 72, p. 17-19
- CUCALA, Araceli-L'entrada del grup 3-4 anys a l'escola primària ..... núm. 72, p. 20-24
- BADIA SOLÉ, Marta-L'any Miró ..... núm. 73, p. 18-22
- GÓMEZ BURGUERA, Josepa-Una activitat quotidiana: la conversa ..... núm. 73, p. 23-27
- NOVELL, Núria; FERNÁNDEZ, Montse-Amb ulls d'infant ..... núm. 74, p. 15-17
- OLIVERAS, Mireia-El nostre amic Joan Miró ..... núm. 74, p. 18-22
- MASNOU, Fina-On tenen el sexe els dofins? ..... núm. 75, p. 16-19
- GUERRERO, África-Les tortugues fan curses ..... núm. 75, p. 20-21

### Infant i Salut

- GARCIA, Reina; SERRA, Lluís-Hàbits dietètics de la població infantil catalana ..... núm. 70, p. 37-41
- CHORRIN, Jean Jacques-Adaptació del nen en el medi aquàtic. Activitats aquàtiques prenatales i postnatales ..... núm. 71, p. 38-41
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi-Infants amb diabetis ..... núm. 72, p. 36-41
- PLA, Pep-Infants amb càncer ..... núm. 73, p. 33-38
- FERRERO, Carmen-L'educació per a la salut en l'educació infantil ..... núm. 73, p. 39-42
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi; MARTÍNEZ, Pilar-Infants amb hipocúria ..... núm. 74, p. 34-37
- SÁNCHEZ ESPINOSA, Encarnación Diversitat familiar: els seus efectes en el desenvolupament psíquic dels nens ..... núm. 74, p. 38-43
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi; MARTÍN PERIS, Pilar-Infants amb fibrosi quística o mucoviscidosi ..... núm. 75, p. 29-30

- HARTELIUS, Inger-Fes-li massatge, al teu fill ..... núm. 75, p. 31-33

### Infant i Societat

- DERU, Pascal-Venedor de joguines, venedor d'infanteses ..... núm. 70, p. 30-33
- ESPERT FORTUNY, Montserrat-Allò que no sabem que sabem ..... núm. 70, p. 34-36
- BINIÉS LANCETA, Puri-Testimoni d'una adopció internacional ..... núm. 71, p. 29-33
- MOURITSEN, Fleming-Cultura d'infant ..... núm. 71, p. 34-37
- ESPERT FORTUNY, Montserrat-Radiografia d'un drac a l'escola ..... núm. 72, p. 27-30
- DELGADO, Eugenia-L'infant davant la publicitat ..... núm. 72, p. 31-35
- SELVA MASOLIVER, Marta-Usos i abusos de la televisió ..... núm. 73, p. 28-29
- KIMENGA, Masoka-El riu musical ..... núm. 73, p. 30-32
- PIÑA, Isabel; ROSELL, Mercè-La granja: un circuit mediambiental ..... núm. 74, p. 23-30
- AULA MUNICIPAL DE TEATRE DE LLEIDA-Jugar a ésser ..... núm. 74, p. 31-33
- CORDÓN, Elena-A partir de Miró ..... núm. 75, p. 22-25
- DURAN ARMENGOL, Teresa-De vell i d'infant se n'ha de venir de mena ..... núm. 75, p. 26-28

### Racó del conte

- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. La formiga del primer pis ..... núm. 70, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. Els nuvis del segon ..... núm. 71, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. Les tres fleumes del tercer ..... núm. 72, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. Els quatre amics del quart ..... núm. 73, p. 43-44
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. Els cinc del cinquè ..... núm. 74, p. 44-45
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. Els sis que viuen al sisè ..... núm. 75, p. 34-35

## TEMES

### Actualitat educativa

- LAHOZ, Rosa-El professional en l'etapa educativa dels 0-6 anys (I) ..... núm. 72, p. 6-8
- LAHOZ, Rosa-El professional en l'etapa educativa dels 0-6 anys (i ID) ..... núm. 73, p. 6-9

### Adaptació

- CUCALA, Araceli-L'entrada del grup 3-4 anys a l'escola primària ..... núm. 72, p. 20-24
- FREDIANI, Paolo-L'adaptació col·lectiva ..... núm. 74, p. 10-14



- GAMITO, M. Carmen-L'arribada del nen a l'escola ..... núm. 72, p. 9-10

#### Alimentació

- GARCIA, Reina; SERRA, Lluís-Hàbits dietètics de la població infantil catalana ..... núm. 70, p. 37-41

#### Assistència específica

- GAY COSTA, Esteve-Ignasi-Infants amb diabetis ..... núm. 72, p. 36-41
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi; MARTÍNEZ, Pilar-Infants amb hipocúria ..... núm. 74, p. 34-37
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi; MARTÍN PERIS, Pilar-Infants amb fibrosi quística o mucoviscidosi ..... núm. 75, p. 29-30
- PLA, Pep-Infants amb càncer ..... núm. 73, p. 33-38

#### Atenció a la infància

- MOLINA, Paola-El valor educatiu dels moments de rutina ..... núm. 72, p. 11-16

#### Àudio-visuals

- SELVA MASOLIVER, Marta-Usos i abusos de la televisió ..... núm. 73, p. 28-29

#### Autonomia

- CHORRIN, Jean Jacques-Adaptació del nen en el medi aquàtic. Activitats aquàtiques prenatales i postnatales ..... núm. 71, p. 38-41
- HELVESI, Katalin-La participació del nen petit en l'atenció personal ..... núm. 71, p. 11-14

#### Comunicació

- BATISTE, Ferran; BATISTE, Enric-Els ritmes del nen ..... núm. 71, p. 4-6
- HARTELIUS, Inger-Fes-li massatge, al teu fill ..... núm. 75, p. 31-33
- JANER MANILA, Gabriel-Literatura oral i ecologia del llenguatge ..... núm. 71, p. 7-10

#### Cultura

- MOURITSEN, Fleming-Cultura d'infant ..... núm. 71, p. 34-37

#### Disseny

- CASTELLÓ, Montserrat-La seqüenciació del segon nivell de concreció ..... núm. 71, p. 15-19
- GIMENO SORIA, Xavier-Les unitats de programació ..... núm. 75, p. 5-8
- PUJOL, M. Antònia-Estratègies per a l'assumpció del currículum ..... núm. 70, p. 26-29

#### Drets de l'infant

- BINIÉS LANCETA, Puri-Testimoni d'una adopció internacional ..... núm. 71, p. 29-33

#### Educació arreu del món

- BINIÉS LANCETA, Puri-Opinions de tres companyes de l'APEI. Conversa amb C. Moita, M. Lobo i M. J. Sotomayor ..... núm. 72, p. 5
- BINIÉS LANCETA, Puri-Des d'Itàlia. Conversa amb Aldo Fortunati ..... núm. 74, p. 8-9
- KIMENGA, Masoka-El riu musical ..... núm. 73, p. 30-32

#### Educació

- CODINA MIR, M. Teresa-El discretíssim camí del fer i desfer de cada dia ..... núm. 75, p. 2-4
- DELGADO, Eugenia-L'infant davant la publicitat ..... núm. 72, p. 31-35
- FERRERO, Carmen-L'educació per a la salut en l'educació infantil ..... núm. 73, p. 39-42
- JUBERT GRUART, Joaquim-La infància i la mort ..... núm. 74, p. 2-7
- PERRAMON, Montserrat-L'escola: punt de trobada entre generacions ..... núm. 73, p. 10-12

#### Entrevistes

- BINIÉS LANCETA, Puri-Quan la veu es fa música. Conversa amb Oriol Martorell ..... núm. 70, p. 8-9
- BINIÉS LANCETA, Puri-Opinions de tres companyes de l'APEI. Conversa amb C. Moita, M. Lobo i M.J. Sotomayor ..... núm. 72, p. 5
- BINIÉS LANCETA, Puri-Des d'Itàlia. Conversa amb Aldo Fortunati ..... núm. 74, p. 8-9

#### Escola bressol

- CAVALL FORT E.B.-Un llarg camí cap a la integració ..... núm. 73, p. 13-16
- CHAVORRILLOS E.B.-Els Chavorrillos i la festa de Sant Jordi ..... núm. 75, p. 13-14
- FREDIANI, Paolo-L'adaptació col·lectiva ..... núm. 74, p. 10-14
- GAMITO, M. Carmen-L'arribada del nen a l'escola ..... núm. 72, p. 9-10
- HELVESI, Katalin-La participació del nen petit en l'atenció personal ..... núm. 71, p. 11-14
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Escola-família. Responsabilitat compartida ..... núm. 70, p. 16-20
- MOLINA, Paola-El valor educatiu dels moments de rutina ..... núm. 72, p. 11-16
- MOLINA, Paola-L'adult i la conflictivitat dels infants ..... núm. 75, p. 9-12
- MUYOR PRAT, Imma-Explicar contes amb un codi de formes i colors ..... núm. 70, p. 10-15
- PERRAMON, Montserrat-L'escola: punt de trobada entre generacions ..... núm. 73, p. 10-12

#### Espai

- BONASTRE, Alba; GORDO, Rosa M.; PALLARÈS, Rosa M.; PRUNS, M. Dolors-Estrenem espais per al parvulari ..... núm. 70, p. 20-25

#### Estètica

- CORDÓN, Elena-A partir de Miró ..... núm. 75, p. 22-25



● ESPERT FORTUNY, Montserrat-Radiografia d'un drac a l'escola	núm. 72, p. 27-30
● NOVELL, Núria; FERNÁNDEZ, Montse-Amb ulls d'infant	núm. 74, p. 15-17
<b>Expressió</b>	
● AULA MUNICIPAL DE TEATRE DE LLEIDA-Jugar a ésser	núm. 74, p. 31-33
<b>Família</b>	
● JUBETE ANDREU, Montserrat-Escola-família. Responsabilitat compartida	núm. 70, p. 16-20
● SÁNCHEZ ESPINOSA, Encarnación-Diversitat familiar: els seus efectes en el desenvolupament psíquic dels nens	núm. 74, p. 38-43
<b>Festes tradicionals</b>	
● CHAVORRILLOS E.B.-Els Chavorrillos i la festa de Sant Jordi	núm. 75, p. 13-14
<b>Folklore</b>	
● MEDINA PADILLA, Arturo-El folklore i la mainada	núm. 70, p. 4-7
● MOURITSEN, Fleming-Cultura d'infant	núm. 71, p. 34-37
<b>Integració</b>	
● CAVALL FORT E.B.-Un llarg camí cap a la integració	núm. 73, p. 13-16
<b>Joc</b>	
● DERU, Pascal-Venedor de joguines, venedor d'infanteses	núm. 70, p. 30-33
● KIMENGA, Masoka-El riu musical	núm. 73, p. 30-32
<b>Joguines</b>	
● DERU, Pascal-Venedor de joguines, venedor d'infanteses	núm. 70, p. 30-33
<b>Literatura infantil</b>	
● DURAN ARMENGOL, Teresa-De vell i d'infant se n'ha de venir de mena	núm. 75, p. 26-28
● ROS VILANOVA, Roser-Qüentos de xerraire. La formiga del primer pis	núm. 70, p. 42-43
● ROS VILANOVA, Roser-Qüentos de xerraire. Els nuvis del segon	núm. 71, p. 42-43
● ROS VILANOVA, Roser-Qüentos de xerraire. Les tres fleumes del tercer	núm. 72, p. 42-43
● ROS VILANOVA, Roser-Qüentos de xerraire. Els quatre amics del quart	núm. 73, p. 43-44
● ROS VILANOVA, Roser-Qüentos de xerraire. Els cinc del cinquè	núm. 74, p. 44-45
● ROS VILANOVA, Roser-Qüentos de xerraire. Els sis que viuen al sisè	núm. 75, p. 34-35

<b>Llengua</b>	
● GÓMEZ BURGUERA, Josepa-Una activitat quotidiana: la conversa	núm. 73, p. 23-27
● JANER MANILA, Gabriel-Literatura oral i ecologia del llenguatge	núm. 71, p. 7-10
<b>Matemàtiques</b>	
● CANALS TOLOSA, Antònia-Les matemàtiques a l'educació infantil: una llengua o alguna cosa més?	núm. 73, p. 2-5
<b>Medi ambient</b>	
● PIÑA, Isabel; ROSELL, Mercè-La granja: un circuit mediambiental	núm. 74, p. 23-30
<b>Mestres</b>	
● LAHOZ, Rosa-El professional en l'etapa educativa dels 0-6 anys (I)	núm. 72, p. 6-8
● LAHOZ, Rosa-El professional en l'etapa educativa dels 0-6 anys (i II)	núm. 73, p. 6-9
<b>Música</b>	
● BINIÉS LANCETA, Purí-Quan la veu es fa música. Conversa amb Oriol Martorell	núm. 70, p. 8-9
<b>Observació</b>	
● BATISTE, Ferran; BATISTE, Enric-Els ritmes del nen	núm. 71, p. 4-6
<b>Parvulari</b>	
● BADIA SOLÉ, Marta-L'any Miró	núm. 73, p. 18-22
● BONASTRE, Alba; GORDO, Rosa M.; PALLARÉS, Rosa M.; PRUNS, M. Dolors-Estrenem espais per al parvulari	núm. 70, p. 20-25
● CANALS TOLOSA, Antònia-Les matemàtiques a l'educació infantil: una llengua o alguna cosa més?	núm. 73, p. 2-5
● CREIXAMS SANS, Quimi; COLMENARES, Marleny; SOLDEVILA, Montserrat-Senzillament Miró	núm. 71, p. 21-24
● CÚCALA, Araceli-L'entrada del grup 3-4 anys a l'escola primària	núm. 72, p. 20-24
● GARCÍA, Josepa; ANGUERA, Josefina-El joc de terra, mar i aire	núm. 71, p. 25-28
● GÓMEZ BURGUERA, Josepa-Una activitat quotidiana: la conversa	núm. 73, p. 23-27
● GUERRERO, Àfrica-Les tortugues fan curses	núm. 75, p. 20-21
● MASNOU, Fina-On tenen el sexe els dofins?	núm. 75, p. 16-19
● NOVELL, Núria; FERNÁNDEZ, Montse-Amb ulls d'infant	núm. 74, p. 15-17
● OLIVERAS, Mireia-El nostre amic Joan Miró	núm. 74, p. 18-22
● PUJOL, M. Antònia-Estratègies per a l'assumpció del currículum	núm. 70, p. 26-29
● QUER, Lurdes-Joan Miró a l'abast dels infants	núm. 72, p. 17-19



### Plàstica

- BADIA SOLÉ, Marta-L'any Miró ..... núm. 73, p. 18-22
- CREIXAMS SANS, Quimi; COLMENARES, Marleny; SOLDEVILA, Montserrat-Senzillament Miró ..... núm. 71, p. 21-24
- ESPERT FORTUNY, Montserrat-Allò que no sabem que sabem ..... núm. 70, p. 34-36
- MUYOR PRAT, Imma-Explicar contes amb un codi de formes i colors ..... núm. 70, p. 10-15
- OLIVERAS, Mireia-El nostre amic Joan Miró ..... núm. 74, p. 18-22
- QUER, Lurdes-Joan Miró a l'abast dels infants ..... núm. 72, p. 17-19

### Programació

- GIMENO SORIA, Xavier-Les unitats de programació ..... núm. 75, p. 5-8

### Projectes

- MASNOU, Fina-On tenen el sexe els dofins? ..... núm. 75, p. 16-19

### Psicologia

- MOLINA, Paola-L'adult i la conflictivitat dels infants ..... núm. 75, p. 9-12

### Quotidiana

- CODINA MIR, M. Teresa-El discretíssim camí del fer i desfer de cada dia ..... núm. 75, p. 2-4
- GÓMEZ BURGUERA, Josepa-Una activitat quotidiana: la conversa ..... núm. 73, p. 18-22
- GUERRERO, África-Les tortugues fan curses ..... núm. 75, p. 20-21

### Recursos didàctics

- GARCÍA, Josepa; ANGUERA, Josefina-El joc de terra, mar i aire ..... núm. 71, p. 25-28
- PIÑA, Isabel; ROSELL, Mercè-La granja: un circuit mediambiental ..... núm. 74, p. 23-30

### Salut

- CHORRIN, Jean Jacques-Adaptació del nen en el medi aquàtic. Activitats aquàtiques prenatales i postnatales ..... núm. 71, p. 38-41
- FERRERO, Carmen-L'educació per a la salut en l'educació infantil ..... núm. 73, p. 39-42
- GARCIA, Reina; SERRA, Lluís-Hàbits dietètics de la població infantil catalana ..... núm. 70, p. 37-41
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi-Infants amb diabetis ..... núm. 72, p. 36-41
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi; MARTÍNEZ, Pilar-Infants amb hipoacúsia ..... núm. 74, p. 34-37
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi; MARTÍN PERIS, Pilar-Infants amb fibrosi quística o mucoviscidosis ..... núm. 75, p. 29-30
- HARTELIUS, Inger-Fes massatge al teu fill ..... núm. 75, p. 31-33

- PLA, Pep-Infants amb càncer ..... núm. 73, p. 33-38
- SÁNCHEZ ESPINOSA, Encarnación-Diversitat familiar: els seus efectes en el desenvolupament psíquic dels nens ..... núm. 74, p. 38-43

### Societat

- BINIÉS LANCETA, Puri-Testimoni d'una adopció internacional ..... núm. 71, p. 29-33
- CORDÓN, Elena-A partir de Miró ..... núm. 75, p. 22-25
- DELGADO, Eugènia-L'infant davant la publicitat ..... núm. 72, p. 31-35
- DURAN ARMENGOL, Teresa-De vell i d'infant se n'ha de venir de mena ..... núm. 75, p. 26-28
- ESPERT FORTUNY, Montserrat-Allò que no sabem que sabem ..... núm. 70, p. 34-36
- ESPERT FORTUNY, Montserrat-Radiografia d'un drac a l'escola ..... núm. 72, p. 27-30
- KIMENGA, Masoka-El riu musical ..... núm. 73, p. 30-32
- PERRAMON, Montserrat-L'escola: punt de trobada entre generacions ..... núm. 73, p. 10-12
- SELVA MASOLIVER, Marta-Usos i abusos de la televisió ..... núm. 73, p. 28-29

### Teatre

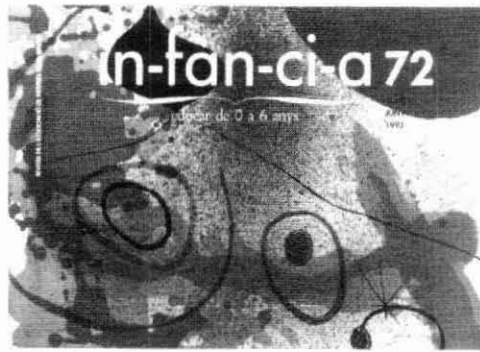
- AULA MUNICIPAL DE TEATRE DE LLEIDA-Jugar a ésser ..... núm. 74, p. 31-33

### Valors

- BINIÉS LANCETA, Puri-Quan la veu es fa música. Conversa amb Oriol Martorell ..... núm. 70, p. 8-9
- CODINA MIR, M. Teresa-El discretíssim camí del fer i desfer de cada dia ..... núm. 75, p. 2-4
- JUBERT GRUART, Joaquim-La infància i la mort ..... núm. 74, p. 2-7

## AUTORS

- ANGUERA, Josefina-El joc de terra, mar i aire ..... núm. 71, p. 25-28
- AULA MUNICIPAL DE TEATRE DE LLEIDA-Jugar a ésser ..... núm. 74, p. 31-33
- BADIA SOLÉ, Marta-L'any Miró ..... núm. 73, p. 18-22
- BATISTE, Enric-Els ritmes del nen ..... núm. 71, p. 4-6
- BATISTE, Ferran-Els ritmes del nen ..... núm. 71, p. 4-6
- BINIÉS LANCETA, Puri-Quan la veu es fa música. Conversa amb Oriol Martorell ..... núm. 70, p. 8-9



# in-fan-ci-a 72

de 0 a 6 anys

- BINIÉS LANCETA, Puri-Testimoni d'una adopció internacional ..... núm. 71, p. 29-33
- BINIÉS LANCETA, Puri-Opinions de tres companyes de l'APEI. Conversa amb C. Moita, M. Lobo i M. J. Sotomayor ..... núm. 72, p. 5
- BINIÉS LANCETA, Puri-Des d'Itàlia. Conversa amb Aldo Fortunati ..... núm. 74, p. 8-9
- BONASTRE, Alba-Estrenem espais per al parvulari ..... núm. 70, p. 20-25
- CANALS TOLOSA, Antònia-Les matemàtiques a l'educació infantil: una llengua o alguna cosa més? ..... núm. 73, p. 2-5
- CASTELLÓ, Montserrat-La seqüenciació del segon nivell de concreció ..... núm. 71, p. 15-19
- CAVALL FORT E.B.-Un llarg camí cap a la integració ..... núm. 73, p. 13-16
- CHAVORRILLOS E.B.-Els Chavorrillos i la festa de Sant Jordi ..... núm. 75, p. 13-14
- CHORRIN, Jean Jacques-Adaptació del nen en el medi aquàtic. Activitats aquàtiques prenatales i postnatales ..... núm. 71, p. 38-41
- CODINA MIR, M. Teresa-El discretíssim camí del fer i desfer de cada dia ..... núm. 75, p. 2-4
- COLMENARES, Marleny-Senzillament Miró ..... núm. 71, p. 21-24
- CORDÓN, Elena-A partir de Miró ..... núm. 75, p. 22-25
- CREIXAMS SANS, Quimi-Senzillament Miró ..... núm. 71, p. 21-24
- CUCALA, Araceli-L'entrada del grup 3-4 anys a l'escola primària ..... núm. 72, p. 20-24
- DELGADO, Eugènia-L'infant davant la publicitat ..... núm. 72, p. 31-35
- DERU, Pascal-Venedor de joguines, venedor d'infanteses ..... núm. 70, p. 30-33
- DURAN ARMENGOL, Teresa-De vell i d'infant se n'ha de venir de mena ..... núm. 75, p. 26-28
- ESPERT FORTUNY, Montserrat-Allò que no sabem que sabem ..... núm. 70, p. 34-36
- ESPERT FORTUNY, Montserrat-Radiografia d'un drac a l'escola ..... núm. 72, p. 27-30
- FERNÁNDEZ, Montse-Amb ulls d'infant ..... núm. 74, p. 15-17
- FERRERO, Carmen-L'educació per a la salut en l'educació infantil ..... núm. 73, p. 39-42
- FREDIANI, Paolo-L'adaptació col·lectiva ..... núm. 74, p. 10-14
- GAMITO, M. Carmen-L'arribada del nen a l'escola ..... núm. 72, p. 9-10
- GARCÍA, Josepa-El joc de terra, mar i aire ..... núm. 71, p. 25-28
- GARCÍA, Reina-Hàbits dietètics de la població infantil catalana ..... núm. 70, p. 37-41
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi-Infants amb diabetis ..... núm. 72, p. 36-41
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi-Infants amb hipoacúsia ..... núm. 74, p. 34-37
- GAY COSTA, Esteve-Ignasi-Infants amb fibrosi quística o mucoviscidosis ..... núm. 75, p. 29-30
- GIMENO SORIA, Xavier-Les unitats de programació ..... núm. 75, p. 5-8
- GÓMEZ BURGÜERA, Josepa-Una activitat quotidiana: la conversa ..... núm. 73, p. 23-27
- GORDO, Rosa M.-Estrenem espais per al parvulari ..... núm. 70, p. 20-25
- GUERRERO, Àfrica-Les tortugues fan curses ..... núm. 75, p. 22-21
- HARTELIUS, Inger-Fes massatge al teu fill ..... núm. 75, p. 31-33
- HELVESI, Katalin-La participació del nen petit en l'atenció personal ..... núm. 71, p. 11-14
- JANER MANILA, Gabriel-Literatura oral i ecologia del llenguatge ..... núm. 71, p. 7-10
- JUBERT GRUART, Joaquim-La infància i la mort ..... núm. 74, p. 2-7
- JUBETE ANDREU, Montserrat-Escola família. Responsabilitat com partida ..... núm. 70, p. 16-20
- KIMENGA, Masoka-El riu musical ..... núm. 73, p. 30-32
- LAHOZ, Rosa-El professional en l'etapa educativa dels 0-6 anys (I) ..... núm. 72, p. 6-8
- LAHOZ, Rosa-El professional en l'etapa educativa dels 0-6 anys (i II) ..... núm. 73, p. 6-9
- MARTIN PERIS, Pilar-Infants amb fibrosi quística o mucoviscidosis ..... núm. 75, p. 29-30
- MARTINEZ, Pilar-Infants amb hipoacúsia ..... núm. 74, p. 34-37
- MASNOU, Finca-On tenen el sexe els dofins? ..... núm. 75, p. 16-19
- MEDINA PADILLA, Arturo-El folklore i la mainada ..... núm. 70, p. 4-7
- MOLINA, Paola-El valor educatiu dels moments de rutina ..... núm. 72, p. 11-16
- MOLINA, Paola-L'adult i la conflictivitat dels infants ..... núm. 75, p. 9-12
- MOURITSEN, Fleming-Cultura d'infant ..... núm. 71, p. 34-37
- MUYOR PRAT, Imma-Explicar contes amb un codi de formes i colors ..... núm. 70, p. 10-15
- NOVELL, Núria-Amb ulls d'infant ..... núm. 74, p. 15-17
- OLIVERAS, Mireia-El nostre amic Joan Miró ..... núm. 74, p. 18-22
- PALLARÈS, Rosa M.-Estrenem espais per al parvulari ..... núm. 70, p. 22-25
- PERRAMON, Montserrat-L'escola: punt de trobada entre generacions ..... núm. 73, p. 10-12
- PIÑA, Isabel-La granja: un circuit mediambiental ..... núm. 74, p. 23-30
- PLA, Pep-Infants amb càncer ..... núm. 73, p. 33-38
- PRUNS, M.-Dolors-Estrenem espais per al parvulari ..... núm. 70, p. 20-25
- PUJOL, M. Antònia-Estratègies per a l'assumpció del currículum ..... núm. 70, p. 26-29
- QUER, Lurdes-Joan Miró a l'abast dels infants ..... núm. 72, p. 17-19
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. La formiga del primer pis ..... núm. 70, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. Els nuvis del segon ..... núm. 71, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. Les tres fleumes del tercer ..... núm. 72, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. Els quatre amics del quart ..... núm. 73, p. 43-44
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. Els cinc del cinquè ..... núm. 74, p. 44-45
- ROS VILANOVA, Roser-Quèntos de xerraire. Els sis que viuen al sisè ..... núm. 75, p. 34-35
- ROSELL, Mercè-La granja: un circuit mediambiental ..... núm. 74, p. 23-30
- SÁNCHEZ ESPINOSA, Encarnación-Diversitat familiar: els seus efectes en el desenvolupament psíquic dels nens ..... núm. 74, p. 38-43
- SELVA MASOLIVER, Marta-Usos i abusos de la televisió ..... núm. 73, p. 28-29
- SERRA, Lluís-Hàbits dietètics de la població infantil catalana ..... núm. 70, p. 37-41
- SOLDEVILA, Montserrat-Senzillament Miró ..... núm. 71, p. 21-24

# PROGRAMA D'ACTIVITATS ESCOLARS PER AL CONEIXEMENT DE LA CIUTAT

CONSELL DE COORDINACIÓ PEDAGÒGICA



## L'oferta Educativa d'una Ciutat

**Informació:**  
Servei de Coneixement de la Ciutat  
Direcció de Serveis Pedagògics  
Àrea d'Educació  
Plaça Espanya, 5, 1r.  
telèfon 402.35.28  
08014 BARCELONA

Ajuntament  de Barcelona

**GRIMPARK** és un sistema de construcció de parcs infantils de fusta basat en una sèrie de plafons i elements que es poden combinar entre ells.

Gràcies a la compatibilitat dels seus elements, les estructures es poden ampliar per fer un parc més gran. Pel tractament especial de la fusta pot suportar la intempèrie.



**ABACUS**

**BARCELONA**

Ausiàs Marc, 16-18  
Tel. 302 21 08

**Còrsega, 269**

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

**CAMPUS**

**U.P.C**  
J.Girona Salgado s/n  
Tel. 280 05 65

**BADALONA**

Temple, 9  
Tel. 384 19 19

**CORNELLÀ**

Bellaterra, 41  
Tel. 375 64 01

**SABADELL**

Forn, 8  
Tel. 727 01 64

**STA. COLOMA DE G.**

Irlanda, 90-92  
Tel. 386 31 40