



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a 80

educar de 0 a 6 anys

SETEMBRE
OCTUBRE
1994

“ Hem viscut per salvar-vos
els mots,
per retornar-vos el nom
de cada cosa. ”

Salvador Espriu

Fidels a la nostra inquietud i vocació de suport a diferents manifestacions culturals, a ENHER patrocinem la I MOSTRA DE REVISTES EN CATALÀ. I felicitem a totes elles per l'energia amb la que divulguen la nostra llengua.

 ENHER, PATROCINADOR DE LA 1ª MOSTRA
DE REVISTES EN CATALÀ

 **enher**
En bona companyia

HORARIS I CALENDARI Els horaris i el calendari de l'escola van ser determinats cap a mitjan del segle XIX, i han estat ben poc canviats de llavors ençà. Són els adequats a les necessitats de nens i famílies, tan diferents, de final del segle XX, i en la perspectiva dels canvis que el XXI augura? La qüestió genera malestar social, i al seu entorn s'ha obert el debat.

En educació infantil la qüestió és més complexa perquè hi ha dues tradicions institucionals: la desenvolupada en el marc del sistema educatiu, amb horaris i calendari assimilats als de l'estudi a l'escola primària, i la desenvolupada a partir de les necessitats socials, que tot incorporant els objectius educatius, manté horaris i calendari més propis d'un sistema d'estada. Pel que fa als temps, hi ha doncs dos tipus d'escola infantil.

Sembla que, en el marc de la LOGSE, cal per a tot el sistema, i molt més en el cas de l'educació infantil, ajustar els temps a les necessitats actuals de nens i famílies, en una doble línia que podria semblar contradictòria, quan és positivament complementària: d'una banda cal homogeneïtzar, fer un continu educatiu de 0 a 6 anys, i d'altra banda cal diversificar l'estructura de l'educació infantil i combinar dins d'un mateix projecte el que és escolar i el que es considera fora-escola, responsabilitat, fins ara, de la família, però que moltes famílies no poden assumir, per horaris i lloc de treball.

En aquest camp sembla positiva una de les 77 mesures de qualitat pedagògica proposades pel MEC, la d'obertura de l'escola primària en horari no lectiu, per fer-hi activitats més o menys organitzades pels pares en col·laboració, quan s'escau, amb els mestres.

Però el perill a l'escola primària és que, si no es vigila molt, aquestes activitats, tot i no ser obligatòries, s'esllavissin cap a arrodonir el cèlebre currículum, amb ordinadors, anglès, etc., sense donar a l'infant la possibilitat de retrobar el que li donava la vida en família.

El perill és més gran a l'educació infantil, perquè ho és també la necessitat d'un tracte familiar i d'unes activitats de vida diària, i seria més greu la confusió.

Cal pensar sistemàticament què ha perdut el nen d'avui dia, i oferir-li, en aquesta extensió de l'horari a l'escola, tot allò que és positiu per a la seva educació: el contacte amb infants d'altres edats, que s'ha perdut per manca de germans, l'ajuda al treball domèstic de la cuina, la costura, el bricolatge; el conte, la cançó, el joc, més informals, que no «a classe».

Cal sobretot oferir un clima serè i tranquil, i unes activitats més enllà dels clàssics aprenentatges, com més petits són els nens. És bo, com apunten les disposicions del MEC, que es doni protagonisme al consell escolar en l'estructura dels nous serveis, que es pensi que, siguin quins siguin els responsables, han de formar-se, i se'ls han de donar recursos.

Però seria bo que es prengués el model de països com Dinamarca, que té un ampli ventall d'experiències de qualitat pedagògica, que combinen el camp de l'escola i el fora-escola. I ens agradaria que a Catalunya se'l regulés, tenint en compte que mestres com Artur Martorell o Dolors Canals ens n'han donat bones pautes.

editorial

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: LES BASES DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL/Jordi Camprodon, Ricard Carol i Pere Pous	6
Educar de 0 a 6 anys: LA REFORMA NO ÉS UN INVENT DELS TEÒRICS/Pere Darder, Joan Triadú i Clara Darder	11
Escola 0-3 anys: QUÈ VOL DIR CANTAR A L'ESCOLA BRESSOL?/Montserrat Busqué	15
Escola 0-3 anys: DESCOBRIR L'ART DE FER BOMBOLLES DE SABÓ/Carme Cols	17
Bones pensades	21
Escola 3-6 anys: L'ATENCIÓ INDIVIDUAL DINS DEL GRUP/M. Teresa Codina	22
Escola 3-6 anys: NEDAR A L'ESCOLA INFANTIL/Paloma Baldó, Amparo Cerdà, Adelaida Moreno i Montse Gámez	25
Infant i societat: QUAN LA DANSA ESDEVÉ LENGUATGE CORPORAL/Puri Biniés	29
Infant i societat: HOMES I CANVI/Carmine Ventimiglia	31
Fragment	35
Infant i salut: ATENCIÓ INTEGRAL ALS XIQUETS I FAMILIARS EN UNITATS DE VIGILÀNCIA INTENSIVA/Elvira Ferré	37
Infant i salut: INFANTS AMB ESPINA BÍFIDA/Esteve Ignasi Gay i Pilar Martín	41
El conte: PER CONÈIXER ELS ESMÈ/Roser Ros i Vilanova	43
Informacions	45
Abstracts	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Estimo la Terra: descoberta de la natura amb la Noaga, una nena africana

Són les cinc de la tarda d'un dissabte de febrer. Al racó dels petits del centre d'esplai es fa un silenci ple d'expectació. S'encén un televisor i la Clàudia, una monitora, posa una cinta de vídeo. En Sergi, que té cinc anys, espera que surti en Songoku, tot i que la Clàudia li ha dit que veurien un missatge que els enviava una nena africana.

Al cap d'una estona en Sergi s'ha oblidat d'en Songoku. La Noaga, que és molt negra i somriu molt, s'adreça a tots els nens i nenes del grup Picarols i explica com viu al seu poble, què menja, a què juga, quins animals hi ha i quina feina els dona aconseguir aigua, fer créixer els arbres o arreglar els camps per recollir la pluja que cau sobre la terra erma.

Al final de la cinta, la Noaga demana als Picarols que li expliquin com és la natura al nostre país, quins animals i plantes hi viuen, què fan els infants catalans per conservar i estimar la Terra.

En Sergi s'ha quedat molt impressionat per la pel·lícula. Li agradaria veure més de prop la Noaga, tocar-la, jugar amb ella. Però en Mateu, el monitor, els ha explicat que Burkina Faso queda molt lluny i és molt difícil d'anar-hi, i que la família de la Noaga és massa pobre per viatjar fins on vivim nosaltres.

Llavors la Clàudia proposa respondre la Noaga, i fer moltes activitats diferents per conèixer la nostra natura i poder-li explicar amb un àlbum de cartes i fotos.

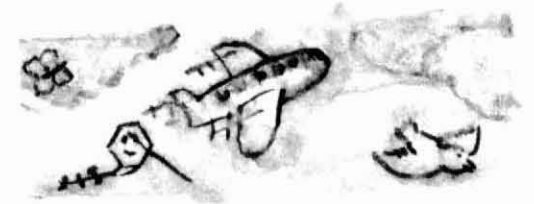
Després d'aquesta tarda, els vint petits membres del grup Picarols, que tenen cinc i sis anys, fan moltes activitats diferents, totes de caire lúdic, d'expressió dramàtica, musical, d'exploració, d'expressió plàstica... adreçades a conèixer una mica millor la natura, aquest tresor fràgil que ens envolta i del qual formen part.



I els altres grups (de nois i noies més grans) del mateix centre d'esplai també descobreixen la natura amb altres centres d'interès i activitats diferents. I això també passa en altres centres d'esplai, a la comarca del Baix Llobregat.

Es tracta d'un programa pedagògic que desenvolupen els centres d'esplai de Moviabaix, moviment educatiu en el lleure infantil i juvenil del Baix Llobregat. El programa es diu *Estimo la Terra* i persegueix dues finalitats complementàries:

- D'una banda, establir una relació positiva amb la natura en una comarca amb fama de lletja (deteriorada, suburbial...) des del punt de vista de l'entorn natural, i en un context social on massa sovint parlem més dels desastres ecològics que patim que dels tresors naturals que poseïm.
- De l'altra, canviar els hàbits de comportament en relació amb els recursos naturals. Ves per on l'austeritat i l'estalvi, vells consells dels nostres avis, esdevenen avui consignes revolucionàries. Malbaratar l'aigua que surt de les aixetes, deixar els llums encesos, abusar de la ca-



llefacció per no posar-nos un jersei, comprar productes amb un envàs vistós però innecessari, comprar joguines noves en comptes d'adobar les velles, escriure solament per una cara del paper... són actes tan familiars que sovint n'oblidem l'efecte destructiu i insolidari.

A més a més de les activitats amb els infants i els joves, el programa impulsa una acció directa amb les famílies, l'adhesió a la campanya de recollida de signatures *Pels drets de les generacions futures*, impulsada des del 1992 per Jacques-Yves Cousteau.

Materials didàctics

La carpeta *Estimo la Terra* conté:

Dossier pedagògic

Un dossier amb la fonamentació pedagògica i els plantejaments per a cada etapa evo-



lutiva (objectius, conceptes-clau, centre d'interès, activitats, paper de l'educador, avaluació).

30 Fitxes didàctiques

Tres carpetes, una per a cada etapa evolutiva, que contenen deu propostes didàctiques cadascuna (d'animació, d'expressió plàstica, d'expressió dramàtica, de joc, d'educació ambiental, de música, de reflexió i debat, de solidaritat...).

3 Llibres

CRUZ, Valentina: *L'últim arbre*, per als nens i nenes de 4 a 8 anys.

THE EARTH WORKS GROUP: *50 coses que els nens poden fer per salvar la Terra*, per a nois i noies de 9 a 12 anys.

BURNIE, David: *La naturaleza en tus manos*, per a joves de 13 a 17 anys i també per als educadors.

4 Pel·lícules de vídeo

Els drets de les generacions futures, per a

les famílies i el públic en general.

Noaga, una nena africana, Intermón - Movibaix, per als nens i nenes de 4 a 8 anys.

L'aventura dels nens dofins, per als nois i noies de 9 a 12 anys.

La lenta extinció, per a joves de 13 a 17 anys.

Diversos fullets i revistes

Bibliografia Verde, Integral.

Revista Corriol, Editorial Corriol, S.L.

Cuidem la Terra, Departament de Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya.

El medi ambient, Departament de Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya.

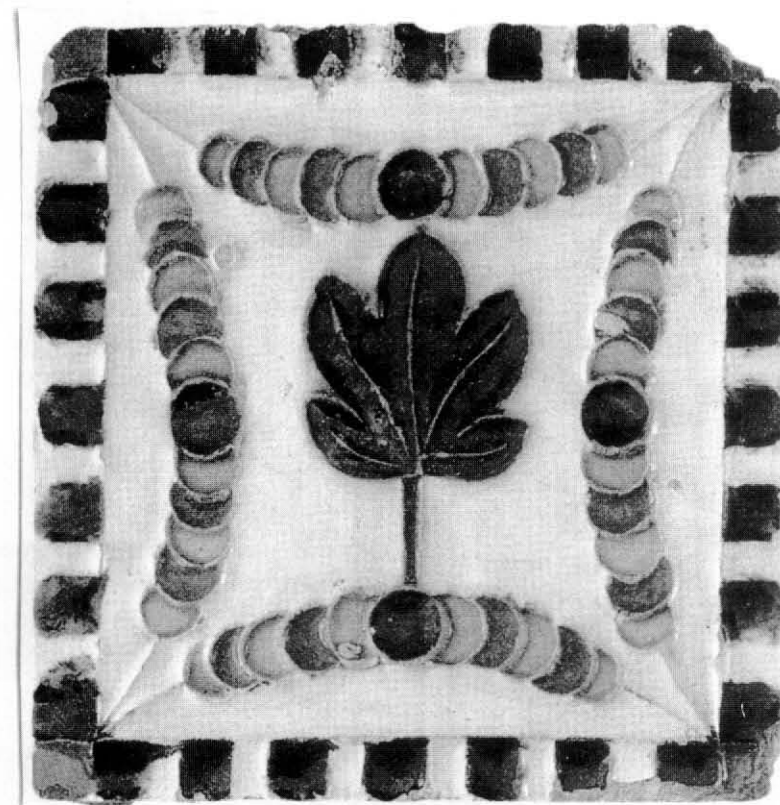
Materials de descoberta, P. M. Collserola.

Cinta magnetofònica

HAENDEL: Música aquàtica.

Movibaix

Tel.: 666.63.54



El paper dels petits dins l'escola primària

L'arribada dels nens i nenes de quatre anys a l'escola és un fet molt important, tant per als mateixos infants com per a les persones que els reben. Aquest comentari pot semblar una obvietat, però cal dir que els adults no sempre hem estat prou conscients de tots els canvis, pors i angoixes que aquest pas -de casa a l'escola- implica.

Nosaltres recordem molt bé «el primer dia» dels pàrvuls de quatre anys. Aquest «primer dia» fàcilment es podia allargar als quatre o cinc següents, sobretot si, com molt sovint passa, l'inici de curs s'esqueia en un dijous o un divendres, ja que el dilluns calia tornar a començar tot el procés.

El fet sorprenent, en realitat, no era que la meitat dels nens i nenes ploessin durant els primers dies, sinó que l'altra meitat no ho fes. I, per què? Doncs perquè el sistema era clarament irracional. El primer contacte entre les famílies, els nens i nenes i les mestres s'establí un dia en què, de cop, la mestra havia d'atendre més de trenta criatures, de les quals només tenia el nom en

una llista. Les mares i els pares, angoixats, deixaven el fill o la filla, que plorava, amb una persona que els era del tot desconeguda. L'escola, si el petit era el primer fill, era un medi estrany, com a institució i com a espai...

Coneixem una parvulista que en el seu segon any d'experiència va haver de començar el curs amb trenta-quatre nens. Més de la meitat plorava quasi bé tot el dia; l'altra meitat es dedicava a destruir sistemàticament les joguines, el material i altres béns fungibles i infungibles de la classe. El tercer dia després d'haver començat encara hi havia uns quants nens agafats de la seva bata (neta i planxada el primer dia, arrugada i plena de llàgrimes i mocs a hores d'ara) que demanaven la seva mamà. La parvulista es va mirar aquelles criatures, ullploroses, que moquejaven i se li refregaven als faldons de la bata mentre cridaven la mamà, va fer una ullada als altres, que saltaven i xisclaven i, conscient de la seva impotència per fer rutllar aquell desastre, es va posar a plorar i va dir: «Jo també la vull, la meva mamà.» No cal dir que els

pobrets i pobretes encara van plorar més fort.

No deixàvem accedir els pares a les classes durant aquest període perquè pensàvem que el procés de «desenganxament» era millor fer-lo ràpidament. De fet, el que aconseguíem era estar tots molt angoixats: les criatures, les famílies i també les mestres.

Es feia imprescindible canviar aquesta manera de fer.

Per aquella època vàrem començar a tenir informació sobre el treball que es feia a les escoles municipals infantils de Reggio



LAIA SOLER

Emília. Es tractava d'humanitzar l'escola i de fer-ho acceptant el món que cada criatura hi aporta, i això s'havia de notar des del primer contacte.

Un altre fet important va coincidir en el temps: la inauguració de l'escola bressol Barrufets, que va saber aprofitar tots els recursos per aconseguir una adaptació real dels més petits.

A l'escola bressol no hi ha «un primer dia» sinó que l'entrada dels nens i nenes forma part d'un procés molt ben pensat que vol tranquil·litzar les famílies i acollir els



Laia SOLER

nens. Les converses prèvies amb les famílies, l'entrada esglaonada dels nens i nenes, en són alguns exemples.

Les escoles bressol, pel sol fet d'existir i per la seva tasca educativa, van fer canviar, tant en la forma com en el fons, l'entrada a l'escola dels grans.

A la majoria d'escoles públiques del Bages ara ja es fan reunions de pares i mares abans de començar el curs, fem entrevistes amb cada família i s'estimula que siguin els futurs companys els que pensin activitats de presentació i coneixença mútua.

A la nostra escola, concretament, fem les activitats següents. Els nens i nenes de l'escola bressol ens vénen a veure un dia acordat prèviament, cap a final de curs. Acompanyats de la seva mestra visiten l'escola i coneixen els que probablement seran els seus companys, que els han preparat un petit regalet (un titella de paper, un animalet de cartró...). Al cap d'uns quants dies els pàrvuls de quatre anys escriuen una carta als nens i nenes que s'han

matriculat a la nostra escola per començar-hi el parvulari. Aquesta carta s'envia a casa i s'hi convida els pares a acompanyar els seus fills a un berenar. En aquest berenar també hi assisteixen les famílies i els nens i nenes de quatre anys que han fet pàrvuls. S'aconsegueix que els adults també coneixin l'escola i puguin comentar les seves angoixes i dubtes amb els pares dels nens i nenes que ja fa un any que hi són. Durant la celebració fem una fotografia de grup.

En començar el curs a la nova escola podran recordar aquesta diada perquè, a la seva classe, hi trobaran la fotografia amb tota la colla, que els servirà de referència quan es trobin una mica sols o una mica perduts.

És clar que no tots els nens es troben a gust en la nova situació, de manera que procurem que els pàrvuls «grans» els facin sentir més acollits. El primer dia els serveixen un esmorzar i els ofereixen un present. A poc a poc coneixen també els altres nens i nenes de l'escola i les seves classes.

La presentació «oficial», la fem durant la festa de l'aniversari de la inauguració de l'escola. Aprofitem aquesta petita festa per presentar tots els nens que hagin arribat de nou a l'escola, i, és clar, tota la classe dels més petits. A més, a l'hora de bufar les espelmes del pastís d'aniversari, surten a fer-ho el noi o la noia més gran de l'escola i la nena o el nen més petit.

Així, l'adaptació feta amb criteris de normalització d'acolliment i d'afectivitat és molt ràpida i no gens traumàtica.

Però potser l'aspecte més interessant d'aquesta integració dels més petits és que n'ha revalorat la presència a l'escola i genera actituds molt positives en el conjunt d'alumnes i mestres. Amb els petits, l'escola s'humanitza perquè adquireixen importància valors i objectius pedagògics com la globalitat, la diversitat, la tendresa, la sociabilitat...

Les activitats més lúdiques, com per exemple les festes, el teatre, les sortides, l'engalanament, etc., es van integrant en el currí-

culum com a recursos d'aprenentatge i de desenvolupament d'actituds i aptituds necessàries per a la seva formació.

En qualsevol festa o activitat col·lectiva, els nois i noies més grans fan coses pensant en els més petits, que han esdevingut els reis de la casa. Les danses, les assagem i ballem agrupant parelles de cursos diferents (7è i 8è amb els de parvulari de quatre i cinc anys). En els tallers, també es fan mobles, joguines, engalanaments, etc.

D'aquest intercanvi, se'n beneficia tothom: els petits, perquè estan molt més protegits i estimulats, i els grans, perquè amb aquesta «excusa» poden demostrar els sentiments sense avergonyir-se'n, i són més protectors i més responsables.

Els petits, doncs, han ajudat a introduir canvis en la metodologia de la nostra escola. Però, a més, per ser com són –frescos, alegres, inquietos, curiosos...–, fan que l'escola sigui més viva.

Elisenda Beltran i Conxita Tarrés

H
TENS
A
TOCAR

al
ripollès

RECOLLIDA
SELECTIVA
D'ESCOMBRARIES

DIBUIXA DINS LES VINYETES I ESCRIU-HI A SOTA UNA HISTÒRIA SOBRE LA RECOLLIDA SELECTIVA I EL RECICLATGE DE LES ESCOMBRARIES (PAPER, VIDRE, PILES). UTILITZA LES VINYETES DE LA MANERA QUE MÉS T'AGRADI.



la Marta porta ampolles al contenidor



la Marta sica papers a la cassa



tot net i bonic.

Ajuntaments
del
Ripollès



Consell Comarcal del Ripollès



RECUPERAR, RECICLAR, TRANSFORMAR, ÉS FINA DE TOTS.

Auca sobre la recollida selectiva d'escombraries, dibuixada per una nena de sis anys.

educar de 0 a 6

LES BASES DE L'EDUCACIÓ AMBIENTAL

L'educació ambiental té com a finalitat bàsica despertar la consciència perquè s'assumeixin uns valors, unes actituds i uns comportaments a favor del medi. L'actual reforma del sistema educatiu és la gran oportunitat per integrar l'educació ambiental al currículum escolar. Cal tenir en compte, però, que aquesta s'adreça no solament a la població escolar, sinó al conjunt dels ciutadans. Tot i que es parla d'educació ambiental des dels anys setanta, l'aplicació és encara lluny d'assolir-se.

JORDI CAMPRODON, RICARD CAROL i PERE POUS

Els antecedents

L'educació ambiental és un fenomen relativament recent, desenvolupat a partir dels anys setanta. Tanmateix, els fonaments es remunten temps enrera, amb la implantació generalitzada de la Revolució Industrial. A finals del segle XIX apareixen a Europa intents de fer un ensenyament en relació amb el medi, a càrrec fonamentalment dels moviments naturalistes.

A principis del segle XX apareixen a Catalunya els nous moviments pedagògics, com l'Escola Nova. Aquesta considerava primordial «treure el nen del seu medi social, que desvirtua l'esforç educador, i traslladar-lo al medi natural».

A Madrid neix la *Institución Libre de Enseñanza*, que a Catalunya es concreta amb l'Escola del Bosc de Montjuïc, creada per l'Ajuntament de Barcelona el

1914 i de la qual va ser directora Rosa Sensat. Les pràctiques educatives d'aquesta escola eren regides per vuit principis, el tercer dels quals assenyala que «la vida en plena Natura és factor essencial d'una cultura integral». Cal destacar les iniciatives de la Mancomunitat i de l'Ajuntament de Barcelona, el qual promou les primeres colònies escolars. El 1932, durant la II República, es funda l'Institut Escola de la Generalitat.

Amb el franquisme tot moviment pedagògic renovador queda completament aturat. A partir de llavors, la tradició naturalista es refugia en l'excursionisme, l'escoltisme i els grups d'esplai. Als anys seixanta es produeixen els primers intents d'associar l'educació amb l'incipient conservacionisme de l'entorn natural. En aquesta òrbita, el 1968 Antoni Jonch proposa crear una xarxa d'aules de natura. Jonch és el primer que introdueix la denominació d'«escola de natura», però amb una concepció diferent de l'actual. Aquest mateix any es crea l'Associació de Mestres Rosa Sensat i es du a terme la primera Escola d'Estiu.

A partir dels anys setanta es comença a parlar de l'educació ambiental a escala internacional. El 1975 a la Conferència de la UNESCO a Belgrad es defineixen les tendències de l'educació ambiental. I poc després, el 1977, la Conferència de la UNESCO a Tbilisi estableix el Pla internacional d'educació ambiental (PIEA).

A Catalunya els primers recursos relacionats amb l'educació ambiental apareixen als anys setanta, en forma d'itineraris de descoberta de la natura.

A partir dels anys vuitanta l'educació ambiental s'ha dut a terme per part d'entitats ecologistes i, especialment, de col·lectius poc o molt professionalitzats en equipaments especialitzats, que amb els anys s'han fet molt nombrosos: escoles de natura, centres d'interpretació, camps d'aprenentatge, granges escola, aules de natura, etc.

Què entenem per educació ambiental?

El terme d'educació ambiental és molt ampli i, per tant, pot englobar diferents concepcions. Les primeres manifestacions dels anys setanta tenen una tendència obertament ecologista, sense una metodologia pedagògica pensada i treballada. Es fan activitats educatives que tracten del medi, sobre el medi i amb una intenció que siguin a favor del medi. Simultàniament, es distingeix



una segona tendència que, ratificant l'objectiu de millora del medi, busca a més una metodologia clara per treballar, mitjançant l'estudi i l'observació del medi. Això comporta que, en paraules de Jaume Terradas, «s'integrin en contacte directe amb els problemes reals, la percepció de l'entorn, l'observació i la comprensió, l'anàlisi experimental i la sensibilització emotiva».

Però, tot i les seves intencions, ambdues tendències probablement es manifesten més com unes pràctiques de ciències naturals al camp que com un procés educatiu per fomentar un canvi d'actituds per a la millora dels problemes ambientals.

Es poden establir dues concepcions de l'educació ambiental: com a recurs didàctic i com a objectiu educatiu. És important que l'educació ambiental sigui un objectiu educatiu, que el món, i especialment el medi on vivim, siguin l'objecte d'estudi. Que es tractin temes com els desequilibris del planeta, l'explotació i limitació dels recursos naturals i les necessitats ambientals del nostre barri o escola. La idea fonamental és apropar l'escola a la vida.

La pedagogia ambiental no solament ha d'explicar, sinó que ha de conscienciar, per millorar el medi i les condicions de vida de les persones. És a dir, neix d'un interès aplicatiu evident i els seus problemes són problemes socialment rellevants.

L'educació ambiental ha de procurar no sols que es coneguin els problemes ambientals, sinó també potenciar la intervenció en el medi ambient quotidià dels subjectes. Convertir el medi en quelcom propi.

Finalitats i objectius

L'educació ambiental es basa en primer lloc en un plantejament ètic. Perquè la societat sigui viable cal establir una escala de valors. La preocupant degradació del medi dels últims decennis exigeix, més que mai, la revisió de la interacció de l'home amb el planeta i la incorporació d'una nova relació, respectuosa i harmònica, com un valor ètic. La indignació assumida que provoca la privació de la llibertat en la persona (un principi ètic) ha de reproduir-se amb la mateixa contundència davant els problemes ambientals: la contamina-



ció, el malbaratament de recursos, l'alteració dels espais naturals, etc.; situació relacionada i sovint provocada pels desequilibris socials i econòmics, contra els quals cal constituir un nou model que es basi en el desenvolupament sostenible de tota la humanitat.

Les finalitats de l'educació ambiental es van definir a la Conferència intergovernamental d'educació ambiental de Tbilisi (1977) i es van expressar tal com segueix:

1. Ajudar a fer comprendre clarament l'existència i la importància de la interdependència econòmica, social, política i ecològica en les zones urbanes i rurals.
2. Proporcionar a totes les persones la possibilitat d'adquirir els coneixements, el sentit dels valors, les actituds, l'interès actiu i les aptituds necessàries per protegir i millorar el medi ambient.
3. Inculcar noves pautes de conducta en els individus, els grups socials i la societat en el seu conjunt respecte al medi ambient.

En definitiva, la finalitat última de l'educació ambiental és despertar la consciència perquè assumeixi uns valors ambientals, modifiqui actituds i efectui comportaments en favor del medi. Avui dia aquests plantejaments quasi vintigenaris mantenen i incrementen la validesa i, com veurem més endavant, encara som lluny d'haver-los assumit i assolit.

L'educació ambiental també té uns objectius precisos que podríem resumir així:

1. Els individus i la població en general han de *prendre consciència* de la problemàtica de l'entorn i ser sensibles a temes com la utilització i la gestió dels recursos naturals.
2. Per poder estimar s'ha de *conèixer*. Per tant és important que el conjunt de la societat conegui l'entorn, els seus problemes, la influència de la presència de la humanitat en el medi i que tingui un esperit crític.
3. *Adquirir uns valors* i una forta motivació per participar activament en la protecció i millora de l'entorn, i també una utilització i gestió dels recursos racional i respectuosa en el futur.
4. Adquirir *aptituds* necessàries per resoldre problemes ambientals.



Transportant paper per reciclar.

5. Adquirir un *esperit crític* davant els temes ambientals per tal de poder-los avaluar.
6. Adquirir el sentit de *responsabilitat*, el sentiment d'urgència per resoldre certs problemes ambientals, com la utilització i gestió dels recursos, a fi que s'adoptin les mesures adequades.

La integració al currículum

L'educació ambiental a Catalunya es desenvolupa principalment en un context natural, amb el bosc, el riu, el mar, com a clàssics protagonistes. Els educadors formen part, principalment, d'equipaments especialitzats.

A la Gran Bretanya i els Estats Units l'educació ambiental també posa en relleu l'entorn més quotidià de la major part dels ciutadans: el medi urbà. Alhora, abarca temàtiques ambientals d'ordre planetari, com són el canvi climàtic, la desertització, la deforestació de les selves tropicals, etc. Els centres d'ensenyament prenen part activa en l'educació ambiental i la integren –amb més o menys èxit– en els seus currículums.

A Catalunya aquest plantejament no s'ha començat a explorar fins ara, tot i existir precedents lloables. Abans dels anys setanta el propi entorn natural era el gran desconegut de la major part de la població urbana. Avui, no n'hi ha prou amb conèixer i valorar l'entorn natural del municipi, de la comarca o del país, sinó que cal prendre part activa en la millora del medi ambient del conjunt del planeta.

Gran part dels problemes ambientals més preocupants a una escala global tenen lloc en un context urbà: el malbaratament d'energia i recursos, la proliferació de residus, la contaminació atmosfèrica i de les aigües, la manca d'espais verds, etc. La dimensió d'aquests problemes exigeix la implicació directa dels ciutadans. Però no es tracta d'adquirir uns valors i un comportament per sentir-nos solidaris i amb la consciència tranquil·la. És que no tenim altre remei que canviar perquè el planeta pugui continuar sustentant el nostre creixement econòmic i demogràfic. El mitjà per aconseguir aquest canvi és educar a favor de l'estalvi de matèries primeres i energia, de la reducció de la contaminació, del reciclatge dels residus, de la solidaritat amb els altres pobles de la Terra.

Catalunya està en plena reforma del sistema educatiu i té la gran oportunitat d'integrar l'educació ambiental al currículum. Manca, però, una estratègia educativa formal en relació amb l'educació ambiental.

Per integrar cal dissenyar una estratègia i fer una tasca de formació a partir de nuclis de professors. Els moviments de renovació pedagògica poden tenir un paper clau en aquest procés i, en concret, en l'àmbit de treball de l'educació ambiental.

A més de la feina de formació, també convé elaborar materials curriculars, programes d'educació ambiental que es puguin implantar fàcilment als centres d'ensenyament de Catalunya. S'ha de superar el repte que fer activitats d'educació ambiental només estigui a l'abast dels alumnes que tinguin educadors amb una forta voluntat, que es preparen materials i cerquen la formació pel seu compte.

Tot i això l'educació ambiental no és únicament un procés educatiu adreçat als escolars. La Conferència de Tbilisi ja va establir que és adreçada al conjunt de la població. Tot i que l'àmbit escolar ha estat i serà el màxim beneficiari de l'educació, no n'ha de rebre l'exclusiva: l'entorn familiar, professional, lúdic..., ciutadà en definitiva, necessiten una major atenció de la que s'hi ha mantingut fins ara.

En els últims anys han sortit a Catalunya iniciatives interessants, tan pel que fa a l'aplicació al currículum, com al conjunt de la població. A Cornellà del Llobregat, per exemple, es fa des de fa tres anys un programa integrat d'educació ambiental per a la totalitat dels centres d'ensenyament. A diferents comarques i poblacions s'efectuen campanyes per a la conscienciació i participació ciutadana en qüestions concretes, com la recollida selectiva d'escombraries. Amb tot, aquestes iniciatives no sempre poden tenir la continuïtat que seria desitjable. No hem d'oblidar que l'educació ambiental és un procés lent, lent i costós, per ser efectiu.

Diferents criteris d'educació ambiental

El mot educació ambiental té moltes interpretacions, més o menys concordes. La llista que es presenta a continuació n'és una mostra.



Taller per reciclar paper.

I

És el procés que consisteix a reconèixer valors i aclarir conceptes amb l'objecte de fomentar les aptituds i actituds necessàries per comprendre les interrelacions entre l'home, la seva cultura i el seu medi biofísic. L'educació ambiental comporta també la pràctica en la presa de decisions i en l'elaboració d'un codi de comportament respecte a les qüestions relacionades amb la qualitat del medi ambient.

UICN i UNESCO, 1970

II

L'educació ambiental hauria d'acomplir el paper de catalitzador o de denominador comú en la renovació de l'ensenyament contemporani.

UNESCO, 1978

III

Tracta de com la vida funciona ecològicament, què implica per la gent en les seves vides i què hauran de fer per canviar el seu estil de vida per tal de disminuir l'impacte sobre la Terra.

Steve VAN MATRE, Institute for Earth Education

IV

Essencialment s'enfoca a ajudar la gent a comprendre la conducta humana i no l'entorn, i a explorar com cada assignatura dins el currículum pot mobilitzar la gent jove a comprendre les forces que dirigeixen i motiven les accions humanes.

Peter MARTIN, WWF

V

És una aproximació a l'educació que pretén ajudar la gent a prendre decisions intel·ligents referents al tipus de lloc on els agradaria viure. És una educació que encoratja la gent a ser participants actius en la protecció o, si és necessari, en el canvi del seu entorn, i a tenir el coneixement, habilitat, voluntat i confiança tant en l'àmbit individual com en l'àmbit del grup.

Julian AGYEMAN, Islington LEA



CRÓNICA D'ENSENYAMENT



**una eina per
a mestres
i educadors**



VI

És una experiència completa. Engloba les dimensions espiritual, moral, cultural, política, estètica, emocional... I això impregna tot l'*etbos* (característiques predominants d'una comunitat) de l'escola, des de l'assemblea fins a la caixa per separar el paper.

Ewan McLEISH, CEE

VII

La tasca de l'educació ambiental és col·locar sòlidament la conservació ètica, la darrera pedra angular de la civilització, dins l'enteniment de tots els ciutadans.

David BELLAMY

VIII

A primera instància l'educació ambiental és un moviment ètic i s'ha de preveure com a tal. Només llavors es comprèn com una renovació conceptual i metodològica dels sistemes d'ensenyament-aprenentatge.

Maria Novo

IX

Educació ambiental [és] tot allò que ha contribuït a educar sobre l'ambient o mitjançant l'ambient, allò que recorda i ensenya a l'espècie humana què és biològicament *homo* i què el fa digne d'ésser *sapiens* no solament taxonòmicament.

Ramon FOLCH i Miquel MONGE

LA REFORMA NO ÉS UN INVENT DELS TEÒRICS

PERE DARDER, JOAN TRIADÚ i CLARA DARDER

Aquesta reforma ha estat elaborada a partir de la consulta i reflexió de molts professionals en actiu en la pràctica docent, contràriament a processos anteriors on es partia de reflexions teòriques i sota la influència de postulats fonamentats en altres sistemes educatius. És important que tinguem present aquest fet perquè ens ajudarà a entendre més fàcilment per què per a moltes escoles el que es proposa és molt pròxim al que han fet fins ara.

1. El treball en equip

El consens com a punt de partida per treballar tots junts en un mateix projecte comú és un dels factors que més ha contribuït en els resultats positius d'aquestes escoles. Un exemple clar és la participació col·lectiva en l'elaboració d'una línia d'escola -anterior del projecte educatiu de centre-, produïda a poc a poc, d'acord amb les necessitats sorgides i amb les demandes externes, però amb un grau suficient de consens per anar avançant.

El què i el com ensenyar i com avaluar han estat fruit d'una consideració col·lectiva de tot l'equip d'escola i l'elaboració de les programacions surt de la presa de posició del col·lectiu. L'acord en un projecte general marc feia que el grau de coincidència tingués la suficient elasticitat per respectar la forma de fer i actuar de cada mestre.



La majoria de les idees que proposa la reforma no són noves.

2. Estructuració del disseny curricular

Aquestes escoles han considerat continguts, procediments i actituds, valors i normes. No han fet un tractament conjunt i detallat d'aquests aspectes, com proposa el disseny curricular de la reforma, però els han considerat fonamentals en la tasca educativa.

S'han preocupat pels continguts que han d'assimilar els alumnes, pels procediments o habilitats que han d'adquirir, i pels valors que han d'assolir i respectar i així ho han reflectit en els seus projectes educatius o en els documents dispersos que han elaborat i que defineixen, per parts, el seu projecte.

En aquest sentit, creiem fermament que no es pot afirmar que la reforma representi una aportació gaire distant del que molts mestres i moltes escoles feien, si bé cal reconèixer que ha comportat una formalització de les innovacions, que intenta ser coherent en tots els aspectes.

3. Existència del projecte curricular

La fragmentació en el tractament dels diferents aspectes del projecte curricular obeeix al moment concret en el qual es va tractar la qüestió en aquestes escoles. No hi havia una formulació tan precisa com la que actualment presenta la reforma; aquesta lliga adequadament tots els aspectes.

Les diferents programacions han estat revisades d'una manera constant durant diferents anys, especialment aquells que fan referència a les habilitats instrumentals bàsiques (llengua i matemàtica) i les que introduïen noves dimensions, abans no considerades, com per exemple l'educació sexual i el treball sobre la imatge. S'evidenciava una preocupació per la seqüenciació dels coneixements, segurament causada pel neguit d'aconseguir un alt nivell de comprensió dels continguts proposats per part dels alumnes. Es féu una reorientació de la major part de les matèries; s'intentava que fossin més pràctiques i pròximes a l'alumne.

Es procurava partir de la realitat immediata de l'alumne en lloc d'ensenyar principis formals; treballar sobre la manipulació d'objectes i sobre el preu de les coses corrents en l'ensenyament de la matemàtica; partir del barri; considerar els fets quotidians per a l'estudi de la història i per a la formació de valors socials; llegir produccions literàries, per damunt de les dades d'història de la literatura, i establir contactes amb autors locals; elaborar la programació sobre coneixement de Catalunya i recuperar les nostres festes i tradicions populars.

D'altra banda, algunes escoles ja prefiguren en l'orientació i en el tractament que se li dona el que després s'ha posat de manifest en la reforma del sistema educatiu.

4. Revisió del funcionament del centre

Qualsevol centre educatiu, com a organització, demana una revisió periòdica dels seus objectius i del funcionament per tal de fer els ajustaments necessaris d'acord amb els canvis socials i el progrés cultural i psicopedagògic de cada moment concret.

En els centres que hem consultat, s'evidencia una reelaboració i revisió constant del projecte educatiu, per mitjà de la modificació del contingut de valors inicialment admesos en temes com la religió, la coeducació, la formació sexual, la formació sòcio-política...

D'altra banda, abans de començar el curs es pretenia tenir establerta la delimitació dels objectius i de les qüestions que es proposaven per al curs següent, el que ara anomenem pla de curs o pla anual. Habitualment, es decidien d'acord amb la revisió del curs anterior i les dimensions noves convenientes per incorporar. En molts casos s'inclouïen indicacions sobre com controlar el desenvolupament dels nous objectius i propostes i sobre quins materials es podien utilitzar per portar-los a terme.

També ha estat freqüent informar, interessar i, fins i tot, convèncer els pares –per mitjà de reunions a l'inici de curs– i demanar-los la col·laboració per tal d'assolir els objectius proposats.

El ritme de reunions del claustre de professors –en acabar el curs i abans d'iniciar les classes del següent– feia possible garantir una certa continuïtat durant els diferents anys.

5. La formació permanent del professorat com a escola, i com a conjunt de centres

Aquest ha estat un capítol important i pioner al nostre país pel que fa a la concepció del centre educatiu.

No hi ha dubte que la sensibilitat per a la formació permanent ha estat cada cop més viva per part dels professionals de l'educació, sobretot des de l'aparició de les escoles d'estiu.

Enfront de la formació immobiliària rebuda, molts professionals s'han adonat de la necessitat de renovar els seus punts de vista, d'adquirir noves formes de fer i de posar-se al dia per tal d'oferir un ensenyament més adequat als nous temps i als nous avenços, en l'educació i en la ciència, i als canvis socials.

Això ha donat lloc al fet que molts mestres i professors d'aquestes escoles hagin estat professors de les escoles d'estiu i d'hivern, i hagin fet cursos i seminaris sobre els diferents temes que treballaven a les escoles.

La creació dels moviments de renovació pedagògica, lligada a la preocupació per aquests fets, ha estat una plataforma per a la renovació i per a la formació permanent dels professionals de l'educació.

Mirat des de les escoles d'estiu i d'hivern, promogudes des dels moviments de renovació pedagògica, la formació permanent que es porta a terme atén professionals de l'ensenyament que cerquen la seva formació individual.

Però mirat des de les escoles analitzades, es poden fer unes consideracions diferents. En aquests centres, l'elecció del tipus de cursos i, per tant, de la formació permanent de cada mestre s'ha fet d'acord amb les necessitats detectades en el centre, i aquesta pensem que és una de les qüestions que la reforma hauria de recollir. Així, la formació permanent del professorat adquireix una dimensió més àmplia, de centre, en el sentit que hom elegeix el tipus de formació d'acord amb les necessitats del col·lectiu del qual forma part.

És un aspecte important de cara a la conjunció de l'individual i el col·lectiu pel que fa als professors i al seu centre. Sens dubte aquest aspecte se suma a la dimensió d'implicació del professorat, la qual prefigura la nova imatge del professional de l'educació que s'ha intentat definir.

D'altra banda, també concorda amb les noves orientacions sobre el paper del professional de l'educació i el de la formació permanent centrada en el centre educatiu, definides per les instàncies que s'han pronunciat sobre el tema en el marc de la Comunitat Europea.

6. Acomodació del projecte curricular a les necessitats de cada escola

Relacions escola-famílies

L'inici d'aquestes escoles ha estat impulsat per grups de mestres que proposen una línia d'escola que els pares i mares accepten.

La idea i l'impuls inicial en cada cas ha vingut d'uns o altres, però el principi material de l'escola ha estat, majoritàriament, el fruit de la col·laboració entre els dos grups.

A la pràctica, el paper d'ambdós no ha estat sempre uniforme. En la majoria de casos, els mestres han exercit un paper fonamental, no únicament pedagògic, mentre que les famílies contribuïen al finançament del centre.

A part d'aquestes distincions volem destacar la idea bàsica: l'acord sobre un projecte. Aquest s'ha establert en relació amb la delimitació de funcions i també de les ideologies d'uns i altres. Cal destacar especialment un dels efectes positius que la situació inicial va anar produint, i que encara es manté, en la descoberta d'aquestes relacions. Aquest efecte es mostra en un doble ves-



La formació del professorat ha estat un capítol important i pioner al nostre país.

sant: per un costat, la importància de compartir un mateix projecte i, per l'altre, l'existència d'un marge de confiança entre uns i altres. El desig de compartir el projecte ha donat lloc a les entrevistes individuals, o a les reunions col·lectives –d'exposició del projecte i de les línies bàsiques d'actuació– amb els pares que volen portar el fill a l'escola. A part del valor informatiu, se'ls confereix també una certa qualitat de compromís entre les dues parts.

En l'*status* d'escola pública de moltes d'aquestes escoles, aquest procediment continua vigent.

Diferents documents de l'Administració educativa –Llei general d'educació de 1970, Estatut de centres, LODE– han legislat sobre la forma com els pares han de participar en el funcionament dels centres educatius. Per a aquestes escoles, la legislació sobre la participació dels pares i dels alumnes en el funcionament de la institució escolar més aviat ha representat el reconeixement de la tasca que han portat a terme d'una manera singular i poc estructurada.

En qualsevol cas, caldria analitzar les situacions –semblances i diferències– que hi ha hagut entre centres amb tradició de relació pares-escola i d'altres que no en tenien. Aquest estudi permetria veure la viabilitat de l'establiment dels organismes definits per l'Administració que, sens dubte, representen un pas endavant per trobar un model de participació en la gestió de la comunitat educativa. També ens informaria sobre què cal fer per reeixir en la participació i, conseqüentment, en la millora de tots els centres educatius.

Relacions amb la societat

En l'estudi de la relació de l'escola amb la societat hem partit dels següents enfocaments:

- a) La participació de l'escola en els canvis i activitats socials.
- b) L'aportació de l'escola a la societat.

a) En l'activitat d'aquestes escoles ha estat sempre present el principi de l'intercanvi entre l'escola i la societat com a superador de l'immobilisme i com a orientació d'una formació de l'individu per a la vida en societat, sempre respectant-lo com a tal. Aquestes escoles han contribuït al desenvolupament de l'educació i a la millora dels centres educatius, i han participat en els canvis i activitats socials. Aquestes van introduir modificacions bàsiques en la formació dels alumnes i les transformacions que se succeïen en la societat del moment en el sentit que intentaven configurar un nou tipus de ciutadà per a una nova societat que ja es veia (o desitjava) pròxima (dinàmica de grups, autonomia dels alumnes, matemàtica nova...).

També ha estat freqüent la participació de les escoles en les accions socials

especialment vinculades al camp educatiu (demanda sobre la qualitat de l'escola pública).

Podríem resumir-ho dient que aquesta activitat de les escoles ha estat constant i ha introduït noves formes internes i externes que ajudaven i reforçaven el progrés sobre els alumnes.

b) L'aportació d'aquestes escoles a la societat s'ha materialitzat en un nou model educatiu alternatiu a l'existent. Donar a conèixer aquest model ha estat un dels propòsits d'aquestes escoles. Això s'ha fet mitjançant diferents procediments, ja que es considerava una proposta vàlida per als alumnes i la societat (intercanvis entre escoles, cursos d'escoles d'estiu i hivern, articles a revistes, elaboració de llibres de text...).

Aquesta actitud de difusió d'un nou model educatiu traspassava l'àmbit del benefici propi, per instal·lar-se en allò que es podria anomenar un interès bàsic i fonamental per al millorament de l'educació.

En aquesta relació societat-escola és important conèixer el que la societat espera de l'escola, però també creiem que l'escola ha de donar a conèixer el que proposa i creu convenient per a la formació dels alumnes de cara a la millora de l'individu i de la societat. Aquesta hauria de ser una de les finalitats bàsiques de la institució educativa.

P.D., J.T., C.D.

En el treball *El Centre Educatiu. Algunes propostes de millora, a partir de l'estudi i la reflexió sobre l'actuació de sis escoles del CEPEPC*, hem anat desxifrant quines són les característiques coincidents en centres educatius del nostre país (1955-1992) amb una llarga experiència en la tasca pedagògica i de lluita per la qualitat. I hem constatat que, efectivament, alguns dels aspectes que aporta la reforma ja eren vigents en el funcionament quotidià d'aquests centres.

Si bé, com indiquem, l'esmentat estudi està fet a partir de les experiències de sis centres específics, cal aclarir que les aportacions recollides en aquestes ratlles no els són característica exclusiva. Altres escoles, professors i institucions, que no han estat objecte de la nostra investigació, han projectat i portat a la pràctica experiències que van en el mateix sentit que les escoles estudiades i, per tant, en la línia de les propostes de la reforma.

QUÈ VOL DIR CANTAR A L'ESCOLA BRESSOL?

MONTSERRAT BUSQUÉ

Quan s'està davant de nens petits és fàcil fer-se aquesta pregunta. Què vol dir cantar a l'escola bressol? Vol dir ensenyar a cantar als nens? Vol dir que els nens han de sentir cantar? Vol dir que se'ls ha de parlar cantant?

Cantar a l'escola bressol vol dir que cal ensenyar a cantar als nens i que cal que els nens escoltin com canta el mestre. Però no vol dir mai que se'ls hagi de parlar cantant.

Tothom sap que els nens petits quan parlen fan una mena de cantarella. És veritat, els nens petits primer canten que no pas parlen. És a partir d'aquesta cantarella natural que les cançons infantils, també anomenades cantarelles, poden ser apreses pels nens. El cançoner tradicional ofereix un ventall considerable d'aquest model de cançons, amb els textos més variats, i que pertanyen a grups diferents: jocs, màgia, de gresca, de dansa, etc. Són aquestes les cançons que cal fer cantar als nens.

La mestra pot inventar-se cançons infantils? Evidentment que sí, si té uns coneixements musicals clars de la cançó infantil i de la seva estructura, sap fer ús d'un text adequat, i sap posar-hi les dificultats i la gràcia que les facin atractives als nens. Algunes mestres, però, potser pensaran: cançons, no en sabem inventar, però cantarelles sí.

On és la diferència? Les cançons que pot cantar un nen durant l'etapa d'educació infantil han de ser d'una gran simplicitat tan musical com de text. Són



Els infants ban de cantar molt, i bé, segons la seva capacitat.



aquestes les que també s'anomenen cantarelles. Però precisament per aquesta gran simplicitat de mitjans són les més difícils d'inventar si no es vol caure en la ximpleria i la mediocritat.

Massa vegades es creu que els nens petits, pel fet de ser petits i indefensos cal tractar-los com si fossin de cotó fluix; per això se'ls parla habitualment més o menys cantant, i s'inventen una mena de cançons-cantarella que serveixen per fer tota mena de coses, com ara rentar-se les mans, anar a dinar, pentinar-se, posar-se la bata, etc. Molt de compte amb aquestes qüestions: els nens no són de cotó fluix sinó persones ben acabades, que ho capten tot, que estan receptius, que tenen un gran afany per aprendre i que per tant mereixen respecte.

Als nens, se'ls ha de cantar i fer escoltar les melodies més boniques i elaborades del nostre cançoner i se'ls han d'ensenyar les cançons tradicionals infantils més apropiades per a la seva capacitat, però mai de la vida se'ls ha de fer cantar coses perquè sí, ni fer-los creure que cantar no té cap importància, que és igual com es faci, que de qualsevol manera està bé, que no cal fer-hi cap esforç, etc.

Aprendre a cantar per a un nen és tan important com aprendre a parlar. La música és també un llenguatge que cal aprendre a usar abans d'aprendre a llegir. El nen ha de saber quan parla i quan canta i quin esforç requereix cada una d'aquestes accions. Cal que els nens cantin molt, però cal que cantin bé i que afinin fins on puguin, amb el ritme i el *tempo* just de cada cançó, i amb el text ben articulat fins on doni la seva capacitat. Mai no s'ha de rebaixar el nivell. Sempre s'ha d'intentar i provar maneres de fer-ho millor. Tots els nens poden cantar amb correcció. Només cal que se'ls ensenyi adequadament. Les

cançons tradicionals infantils els donaran coneixements lingüístics, literaris i musicals que cap altra assignatura no els podrà aportar, per això són imprescindibles en la primera infantesa.

Les cançons que canta la mestra han de ser relativament llargues, les lírico-narratives són les que més agraden als nens, perquè la majoria expliquen una història. Cal cantar-les senceres sempre que es pugui, sense por que els nens es cansin. És bo fer-los aguantar una mica i així a poc a poc treballar la seva capacitat d'atenció, que cal que augmenti cada dia. Cal que la mestra les canti amb bon gust, ben afinades, amb una veu correcta i que les faci agradables als nens.

A l'escola bressol s'ha de parlar i s'ha de cantar, però més que inventar-se coses crec que és molt millor fer servir la veu com a mitjà de comunicació i com a instrument que té infinites possibilitats: s'ha de parlar bé, però es pot fer amb un volum de so fort o fluixet que quasi no se senti, es pot parlar a poc a poc o molt de pressa, es pot parlar amb una veu aguda o amb una veu greu. Com amb el cant. Cal cantar bé, però es pot cantar en el to de la cançó o una mica més agut, es pot cantar més fort i més fluix, o més de pressa o més a poc a poc.

Qualsevol cosa que es vulgui dir o fer fer als nens es pot dir cada dia d'una manera diferent i causar una sorpresa cada dia, incitar la seva curiositat i les seves ganes d'aprendre i de saber. I es veurà com d'una manera natural i planera els nens entendran que la veu és un instrument i que en poden fer moltes coses. Llavors a poc a poc intentaran provar d'imitar el que fa la mestra i de seguida ells mateixos trobaran noves formes i maneres d'usar el seu instrument, i sense adonar-se'n l'eixamplaran i l'enrobustiran.

A l'escola bressol cal aprendre els primers rudiments del llenguatge oral i del llenguatge musical, i tant l'un com l'altre s'han de tractar amb un gran respecte. És bo que el nen senti parlar, narrar històries, recitar poemes i també que senti cantar cançons infantils, cançons lírico-narratives que expliquen una història i també algun *lied* o fragment cantat d'una gran obra musical.

Acabo amb una frase de Zoltan Kodaly:

Només per mitjà de les grans obres arribarem a les grans obres.

DESCOBRIR L'ART DE FER BOMBOLLES DE SABÓ

CARME COLS

En aquestes pàgines pretenem aportar elements per descobrir què es pot fer mirant i experimentant amb les bombolles de sabó. Pensem que la millor manera de fer-ho és que, els adults que hem de pensar i proposar aquestes activitats als més petits, ens il·lusionem per conèixer i descobrir l'art de fer bombolles.

La bombolla de sabó és un punt de partida per poder descobrir, conèixer, experimentar, crear i comunicar: descobrim el volum, el color i el moviment; coneixem diferents tècniques per bufar i dilatar la pel·lícula; experimentem amb diferents materials i condicions ambientals; creem un ambient suggestiu; comuniquem sensacions.

Art i ciència meravellen els ulls i fan anar el cap, dels grans i petits. Si hem pogut gaudir d'algun dels espectacles d'en Pep Bou, hem pogut veure que ell, del sabó, n'ha fet l'element de creació artística. Davant de la pregunta de com ho fa, ens diu:

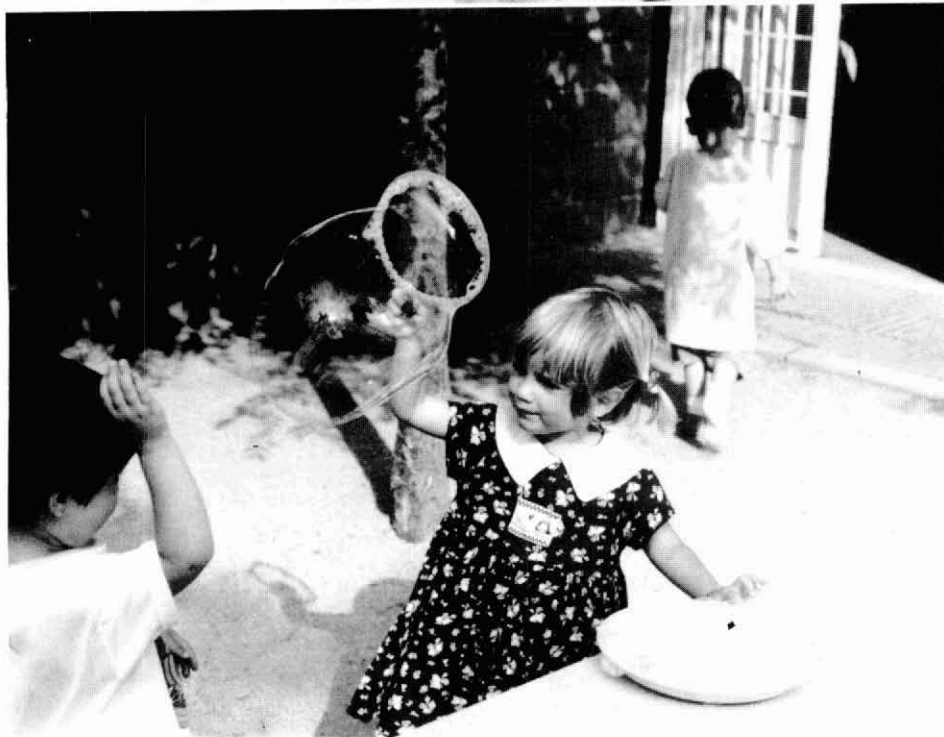
L'art de fer bombolles és un procés llarg d'experimentar i entendre què és una bombolla de sabó.¹

Què és una bombolla de sabó?

La ciència ens explica que una bombolla de sabó és una porció d'aire envoltada per un tel d'aigua i un element tensioactiu (sabó o detergent). Depenent de les condicions en què es formi, la bombolla pot adoptar formes diverses: esfèrica, ovalada, semiesfèrica, etc. El tel d'aigua i sabó que forma la bombolla es



Descobrir, conèixer, experimentar...



...crear i comunicar amb les bombolles de sabó.

compon de dues capes de tensioactiu separades per una fina pel·lícula d'aigua. L'element tensioactiu és un producte químic que modifica la tensió superficial de l'aigua. Aquesta tensió és la força d'atracció que hi ha entre les molècules de la superfície.²

Quan afegim sabó o detergent a l'aigua, en disminueix la tensió superficial. Llavors, si amb un tub agafem una petita porció de la barreja i bufem, gràcies a l'elasticitat del tensioactiu que embolcalla una petita porció d'aigua, es forma la bombolla.

El color de les bombolles de sabó es produeix pel fenomen de descomposició de la llum a la seva superfície.³

En moltes de les situacions quotidianes podem observar aquests fenòmens descrits per la ciència. Quan ens rentem les mans i cara. A la banyera. Quan rentem plats... Petits i grans en moltes d'aquestes situacions fem les primeres descobertes amb les bombolles. Aquestes situacions, que es produeixen a l'atzar, són les que ens donen els elements suficients per poder preparar el laboratori de les descobertes.

Materials, condicions i tècniques

Per poder crear i descobrir a partir de la bombolla, cal el següent:

- * Experimentar com aconseguir una fórmula que permeti que la pel·lícula de sabó sigui elàstica, consistent, amb una evaporació que no sigui ràpida.
- * Disposar de diferents materials, tubs, embuts, pipes, palles, formes o figures geomètriques per poder fer bombolles bidimensionals, tridimensionals...
- * Conèixer les condicions ambientals, pressió atmosfèrica, humitat, llum...
- * Descobrir la tècnica per bufar i estendre la pel·lícula a l'aire o en una superfície plana...
- * Aprendre a observar el color de les bombolles.

Amb aigua i sabó podem crear la pel·lícula, el tel elàstic que pot augmentar de volum i fer bombolles. Però, què passa? Quan l'aigua que forma la bombolla s'evapora, la bombolla es trenca. Per això, si volem que les bombolles siguin més grosses, fer altres formes i experimentar-hi, haurem d'afegir, a la barreja d'aigua i sabó, sucre per aconseguir més consistència i glicerina per evitar l'evaporació ràpida de l'aigua.

Si voleu experimentar podeu començar amb aquestes mesures i materials:

- * 2 gots d'aigua (mig litre)
- * 12 cullerades soperes de sabó concentrat (100 ml)
- * 1 cullereta de café, de sucre

- * 12 culleres soperes de glicerina (100 ml)
- * 1 cèrcol, que pot ser un colador sense la malla
- * Palles o tubs de metacrilat de diferents mides
- * 1 bol profund de diàmetre gran. Si és possible, transparent
- * 1 o diverses tovalloles, segons el nombre de persones que experimentin
- * 1 baieta si experimentem a l'interior

Un cop barrejats els ingredients podem observar, submergint i traient lentament el cèrcol, si s'ha format el tel. La pel·lícula de sabó és elàstica. Fent un petit moviment amunt i avall, el tel puja i baixa i, si es desprenen petites bombolles, podem pensar que la fórmula és correcta. Seguidament ho podeu comprovar amb moviments molts lents i rotatius, o bufant, si aconseguíu tancar les bombolles. Si no ho aconseguíu, la causa pot ser el sabó poc concentrat, que falta un xic més d'alguna substància, glicerina, sucre...

No hi ha una recepta única. Cal experimentar i recordar que hi ha molts factors que hi influeixen, com l'espai, interior o exterior; les condicions ambientals, temperatura alta o baixa, poca o molta humitat, els corrents d'aire; els materials, tubs, cèrcols, massa grans o petits. Hi ha altres factors que ja descobrireu, com la qualitat de l'aigua, etc. Cada situació demana ser analitzada i que sigueu molt curiosos i tossuts... És molt important disposar d'una llibreta per apuntar-hi les descobertes.

Els accessoris poden ser molt diversos. Abans ja n'hem anomenat alguns. És interessant descobrir les mil maneres de fer bombolles. Moltes vegades és l'atzar, que ens fa descobrir un nou material. Recordo un infant de tres anys, que rentant la seva trompeta, que ja no sonava, va trobar-hi una nova utilitat. Aquest atzar ens va donar la idea que els embuts, el posa-canyes, etc., feien possible que els petits, que encara no dominen l'acte d'inspirar i expirar, poguessin practicar-lo amb menys risc d'empassar-se el líquid.

Les formes geomètriques construïdes amb filferro folrat de plàstic amb mànec, també faciliten l'experimentació als infants, i als grans! La sensibilitat pel tema i la il·lusió de poder crear a partir de la bombolla, ens farà buscar i trobar materials i situacions de la vida quotidiana que, dia a dia, faran créixer les descobertes.

La tècnica per bufar i estendre la pel·lícula de sabó es descobreix amb l'experiència i amb una actitud de recerca constant. Bufar més amunt o més avall, que el líquid sigui més calent o més fred, també són qüestions que poden fer que la bombolla sigui més consistent o més fràgil. Són moltes les preguntes que l'experiència ens formularà. Cada pregunta pot tenir diverses respostes...

Després d'experimentar, podem començar a fer propostes

Dos eixos d'actuació ens ajudaran a fer propostes perquè l'infant pugui descobrir l'art i la ciència de fer bombolles de sabó: un, *poder gaudir mirant* i l'altre, *poder gaudir experimentant*. Dues propostes que van unides, però que es donen, intencionadament, en moments separats. En la primera, l'adult ha de ser capaç de poder crear un ambient i un espectacle perquè els infants puguin gaudir mirant i imaginant. En la segona, l'adult ha d'oferir un espai pensat i estructurat perquè l'infant pugui experimentar i crear amb el fluid, on pugui ser ell el protagonista de les descobertes. En aquest cas l'adult intervé indirectament i observa els processos de les descobertes, habilitats que conquereixen els infants.⁴

Si després de llegir aquestes pàgines us heu il·lusionat per experimentar-ho, creiem que podreu afirmar que les bombolles de sabó poden incidir a trobar maneres riques i variades d'actuar amb l'aigua i altres elements que afavoreixen l'observació, la imaginació, la creativitat, l'acció i el pensament.

Petits i grans podem descobrir i crear a partir de les bombolles de sabó.

C.C.

Bibliografia

Si voleu posar en pràctica l'experiència que es descriu en aquestes pàgines i conèixer millor els secrets de les bombolles, és important que consulteu aquesta documentació:

- BAIG, Marià: -Física y paisaje: ¿Por qué se puede hacer rebotar una piedra sobre el agua?-, *La Vanguardia. Ciencia y tecnología*, 10, dissabte, 29 de gener 1994.
- BARR, G.: -¿Cómo obtener grandes pompas de jabón?-, a *Experiencias científicas*, pàg. 83-86. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- ESCALAS, M.T.: -El laboratorio en casa: La mejor pompa de jabón-, *La Vanguardia. Ciencia y tecnología*, 10, dissabte, 6 de març de 1994.
- HANN, J.: -Ciència de la llum-, pàg. 130-147, -Ciència de l'aigua-, pàg. 162-175. -Ciència de l'atmosfera-, pàg. 176-187, a *Amants de la ciència*, Barcelona: Editorial Blume.
- El color de la luz. Experimento: Burbujas de colores-, pàg. 96, i -Tensión superficial-, pàg. 142-143, *Ciencia en tus manos*, Barcelona: Plaza & Janés, Tusquets, Fundació la Caixa. Col·lecció: Ciència Viva.
- SOLER, I., i M.T. ESCALAS: -El laboratorio en casa: Los colores de la luz-, *La Vanguardia. Ciencia y tecnología*, 10, dissabte, 29 de gener 1994.
- TIÓ, J.: -Pep Bou: L'art de fer bombolles-, *Cavall Fort*, 693.
- WARD, A.: *Experimenting with Surface Tension and Bubbles*, Londres: Dryad Press Limited.

Notes

1. Entrevista publicada a la revista *Cavall Fort*, núm. 693.
2. Podem comprovar l'efecte de la tensió superficial de l'aigua observant que el nivell d'aigua en un recipient ple a vessar pot ser lleugerament superior al del recipient.
3. Per saber-ne més, consulteu a la bibliografia recomenada.
4. En un altre article desenvoluparem aquestes dues propostes.

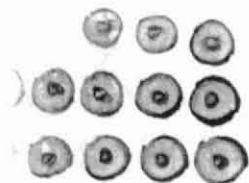


El joc de la descoberta

T. Majem i P. Òdena

Collecció "Temes d'infància", 22

El joc de la descoberta és una manera ordenada d'aprofitar l'activitat espontània dels infants, a l'escola bressol, en l'espai familiar o en un altre context educatiu, perquè no s'aturin les seves possibilitats de progrés.



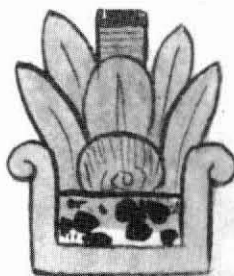
na tlacalli vney
cuintly. q quiere
ezre. treze perillos.



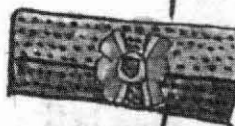
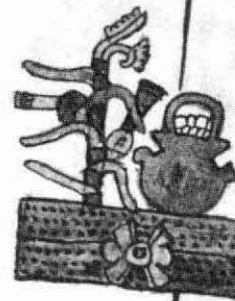
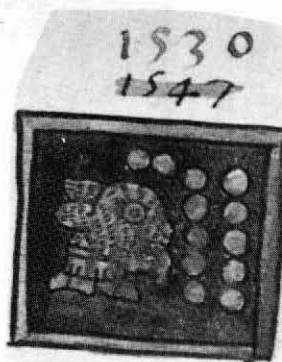
ce vcu matly
q quiere. dezre
vna mona.



vme malnaly
q quiere dezre dos
veruas deste
nombre por q
cer quiere dezre
malnaly



vyei acatl quiere
dezre tres canas.



bones pensades

Heus aquí una mostra de la manera que tenien els asteques de senyalar el calendari, amb la figura d'una divinitat com la serp, el conill, el llangardaix, per designar l'any o el mes; i unes rodonetes a dalt, grogues o blaves amb un punt negre al mig, que servien per designar els ordinals.

Un calendari asteca a classe

I aquí podeu veure com els espanyols, al començament de la conquesta, van adaptar aquest calendari. No podríem nosaltres, amb rodonetes i dibuixos per assenyalar què ha passat, fer també el calendari del nostre curs? Per exemple: «el set del conill vam saltar a corda i vam jugar a pilota».

*En aquest any de dos conills
y del 1530 la terra va tremolar
tres cops (Del Codex Magliabechiano).*

*En este año de cone
los vdei 1530 ten blola
tiefa tres vezes*



De ser el nen de casa, passarà a ser membre d'un grup al parvulari.

escola 3-6

L'ATENCIÓ INDIVIDUAL DINS DEL GRUP

El parvulari representa per a l'infant passar de ser *el nen*, a casa, a ser a l'escola *un membre del col·lectiu*. Caldrà un aprenentatge. El mestre ha d'aconseguir en el grup l'equilibri entre la dimensió individual i la social: haurà de connectar amb cada infant per poder fer propostes adequades a les seves necessitats i a les del conjunt d'infants concrets. Només quan l'infant trobi proper el nou adult que resulta ser per a ell el mestre, i confiï en ell, se sentirà esperonat a *créixer*, alhora que podrà iniciar una relació positiva amb els companys. Caldrà doncs, per part del mestre, atenció i sensibilitat per intuir, copsar, interpretar les reaccions de cada alumne, i aconseguir així una relació de qualitat. La vida de la classe ofereix moments especialment aptes per al tracte personal amb cada infant.

M. TERESA CODINA

El parvulari representa un pas important pel que fa a sociabilitat: l'infant que a casa és *el nen* o *la nena* amb tot el que això comporta d'exclusiu, ara passarà a ser un membre del grup, a formar part d'una col·lectivitat, és a dir, a compartir activitats, objectes, interessos, relacions. L'infant n'ha de fer l'aprenentatge: el conjunt familiar, quantitativament i qualitativament és diferent del conjunt escolar.¹ El mestre ha d'afavorir aquest aprenentatge: d'una banda, el desenvolupament de la sociabilitat constitueix un dels aspectes bàsics de l'educació infantil, i d'altra banda ja sabem que, perquè en qualsevol activitat s'arribi a produir realment un progrés, és condició indispensable la reacció personal. El mestre ha d'evitar que el col·lectiu impliqui massificació i ha d'aconseguir, en canvi, que en el grup es doni l'equilibri entre la dimensió individual i la social, per tal que, en definitiva, s'arribi a un procés de desenvolupament personal.

Per a l'infant, el pas de l'àmbit familiar a l'escola afecta sobretot les actituds següents:

a) *L'actitud davant de l'adult.* L'estat d'ànim de l'infant dependrà de l'acollida de l'adult. Quan, en una corda fluixa de comprensió i exigència a la mesura de l'edat, l'eix de la vida escolar és l'infant; aquest se sent conegut, valorat, estimulat i còmode alhora. La resposta immediata és una actitud de bona disposició i de confiança. En canvi, a l'altre extrem, quan en la vida escolar es tracta bàsicament de respondre a normativa, a disposicions i a valors en abstracte, la primera actitud de l'infant sol ser defensiva i tendir a l'angoixa. Com a conseqüència, la gradació de les possibilitats s'estén des de la confiança fins a la por. En aquest aspecte resulta tant més determinant el paper dels mestres de parvulari, com més al començament de l'escolaritat es trobi l'infant.

b) *L'actitud davant d'ell mateix.* Està totalment relacionada amb el vessant social. L'infant percep una nova valoració de la seva actuació: a l'escola, la pròpia imatge es perfila en relació amb la imatge que ell té dels altres. El mestre influeix especialment en aquesta primera percepció: les seves valoracions, els seus judicis, encara que només arribin per mitjà de comentaris que semblen intrascendents, pesen en la imatge que l'infant es fa d'ell mateix i dels altres. En aquest procés, s'esbossen en l'infant actituds de seguretat o inseguretat; autoestima o infravaloració; realisme o inferioritat, superioritat.

c) *L'actitud davant dels altres infants.* A conseqüència de la percepció que l'infant té del mestre, de la vivència del que dintre del grup ell és per al mestre, vindrà la seva actitud en relació amb els companys. Sobre les possibles reaccions que això genera, esquematitzant, podríem diferenciar entre la tendència a ampliar l'individualisme, a valorar només les afinitats (l'infant es troba millor amb els que ja coneix, els que més se li assemblen...), i la tendència a iniciar una dimensió social, a descobrir el valor de la diversitat (l'infant troba gust a conèixer nous companys, noves formes de fer...).

El procés, que tot i les oscil·lacions pròpies de l'etapa segueix cada individu en relació amb aquestes actituds, incideix en el seu desenvolupament mental (estímul, memòria, imaginació), lingüístic (llenguatge-comunicació) i social (motivació, interacció). Quan l'infant constata que a casa pot parlar de l'escola i a l'escola pot reflectir el seu món (familiar o extraescolar), és a dir, quan troba un interlocutor veritable, inicia un procés d'estimulació i de creixement en l'àmbit de la personalització i de la socialització. I quan s'adona que el mestre té amb ell la mateixa relació que té amb qualsevol altre company del grup, l'infant descobreix una nova dimensió de cada company i comença a percebre's com a part d'un conjunt concret. El procés seria: 1. Relació directa, individual, mestre-infant (*radial*); 2. Suma de les relacions individuals i directes (*ampliació de la relació radial*), i 3. Relació personal dintre del col·lectiu (*circular*). A partir del *què-és-per-a-mi-el-mestre*, l'infant interpreta *què-és-també-per-als-altres*, i aconsegueix una primera percepció de la dimensió del «nosaltres».



El col·lectiu no ha d'implicar massificació, sinó un equilibri entre la dimensió individual i la social.

El mestre coneix les característiques generals de les etapes evolutives, i el contingut del currículum prescrit per al conjunt, però també sap que des del punt de vista educatiu és indispensable connectar específicament amb cada individu, amb el bagatge amb què cada infant ve a l'escola, per arribar a una relació personal, base d'aquella reacció personal que és el comprovant d'eficàcia de la intervenció educativa. El mestre, en tenir present l'estat d'ànim, les motivacions, les aptituds i dificultats, els diferents ritmes i nivells de maduració de cada alumne, podrà proposar activitats que, en la varietat, s'adeqüin a les necessitats concretes del grup real, és a dir, del conjunt d'infants amb nom i cognom.

En l'educació dels petits (de 3 a 6 anys), esdevé especialment important aconseguir aquesta relació personal, per adonar-se de les diferències d'ambient, de llenguatge, de motivacions; cal una atenció individualitzada per interpretar –i assegurar que s'interpreten– les expressions, les actituds, les valoracions; és necessari afinar la sensibilitat per intuir gestos, mirades, tons, girs verbals. En general, hem de filar prim davant les reaccions de cada alumne en les diferents situacions (vida habitual, imprevistos, activitats ocasionals).

Hi haurà una relació entre els objectius que a llarg termini es proposi l'educador i l'actitud que adopti davant del grup classe. O a la inversa: a la llarga, cada actitud produirà els resultats corresponents. Així, en el parvulari és possible establir una relació amb la classe com amb un «nosaltres» constituït per persones diferents i alhora properes que es tenen confiança (adult/infant i infants entre ells) o bé com amb una col·lectivitat anònima, en la qual (adult/infant i infants entre ells) cada un se sent diferent i distant dels altres, en la qual compten els individus, però no les persones. Un i altre cas porten a una espiral: de sociabilitat i d'aproximació, el primer; de formalisme i allunyament, el segon.

Una bona atenció individualitzada dins del grup, d'una banda afavoreix el desenvolupament personal al màxim de les possibilitats de cada individu i, de l'altra, inicia el desenvolupament de pertinença a un conjunt, divers per principi.

La vida de la classe presenta moments especialment aptes per al tracte personal amb cada nen i cada nena: l'arribada al matí, quan cada infant encara viu el rol que li és propi en el seu àmbit familiar; en acabar un treball, quan es copsa l'ànim amb què ha estat fet; durant els àpats (esmorzar, dinar, berenar), estones que es donen tant a casa com a l'escola, tan diferents, però, en la forma de desenvolupar-se en un i altre lloc, i estones també en què es diferencien gustos, hàbits, cultures; els espais de joc i esbarjo, en què l'infant mostra un vessant diferent i reflecteix el seu món (especialment en el joc simbòlic). Tant les situacions ocasionals (sortides, celebracions...), com les imprevistes (causades per la meteorologia, una avaria, un accident, una visita...) ofereixen al mestre excel·lents ocasions per descobrir aspectes, relacionar reaccions i actuar en conseqüència.

Partir de l'infant, arribar a interpretar els diferents tipus d'expressió de cada un, és tot un art per part del mestre. No podem oblidar que el llenguatge verbal, el propi dels grans, implica haver assolit uns codis i el domini d'unes formes, és a dir, certa maduració personal i social. Mentres l'infant aprèn a utilitzar-los, és als adults a qui ens toca d'acostar-nos al tipus d'expressió infantil, que a més a més en cada cas tindrà peculiaritats familiars i individuals. L'expressió de la cara, el gest, l'actitud de tot el cos, el to de veu, donaran peu primerament a diferenciar entre reaccions de gust o de disgust, i afinant més a interpretar paraules i a matisar actituds. És evident que aquest art és enemic de la pressa.

El contacte amb els pares és, naturalment, una font de primer ordre per conèixer cada infant, el seu entorn, les tendències del seu estat d'ànim, i així poder adequar el tipus de tracte, tant en la relació directa mestre-alumne, com en la relació entre els companys. Si la conversa amb pares només es dona quan sorgeix algun problema, la intenció –i potser el to del contacte– en queden condicionats i es limiten a un objectiu curt; en canvi, quan per mitjà de comentaris sobre esdeveniments normals els pares constaten que com més el mestre coneix el seu fill, millor el pot seguir i ajudar a fer-se gran, entre pares i mestres s'estableix una comunicació que permet situar els fets intranscedents de la vida corrent, en una òptica més àmplia que el dia a dia.

La prioritització i utilització d'aquests i d'altres moments dependran del tarannà de cada mestre, de l'organització concreta de l'espai i del temps a l'escola. Hem de preveure que, a més a més d'aprofitar les ocasions de contacte, convindrà promoure-les, mirar-les i fer que alumnes, mestres, pares, escola... les vegin com una cosa normal. L'infant necessita aquest tracte directe i diari amb el mestre de classe: necessita saber d'una manera o altra el parer de l'educador davant de qualsevol situació o fet que l'afecti: quan s'ha arribat a un cert grau de confiança i entesa el mestre té moltes maneres d'explicitar la seva pròpia actitud. Aquesta atenció, que pot semblar una exigència feixuga per a l'educador, reverteix en seguretat, bona disposició, orientació en el comportament de l'alumne, estil de resoldre conflictes entre companys... coses de les quals indirectament el mestre mateix es beneficia.

Només quan l'infant trobi proper el nou adult que resulta ser per a ell el mestre i confiï en ell, se sentirà esperonat a créixer, alhora que podrà iniciar una relació positiva amb els companys. La relació individual dins del grup-classe és l'expressió d'una actitud educativa que intenta el desenvolupament personal de cada alumne al màxim de les seves possibilitats i actua de manera que el col·lectiu esdevingui factor d'enriquiment recíproc.

M.T.C.

Notes

1. Encara que els infants que han estat a l'escola bressol han iniciat ja l'experiència de conviure en un nucli que no és el seu habitual, hem de tenir present que la relació intensa que per principi es dona entre família i escola bressol fa que aquesta vingui a ser una nova dimensió del marc familiar, a diferència del parvulari, que implica la incorporació de l'infant a la comunitat escolar.

NEDAR A L'ESCOLA INFANTIL

En plantejar-nos a l'escola treballar l'aigua com a element que forma part de la nostra vida en moltes i diverses situacions, ens vam adonar que nedar és una necessitat i al mateix temps un plaer del qual haurien de gaudir els xiquets i les xiquetes des de ben menuts.

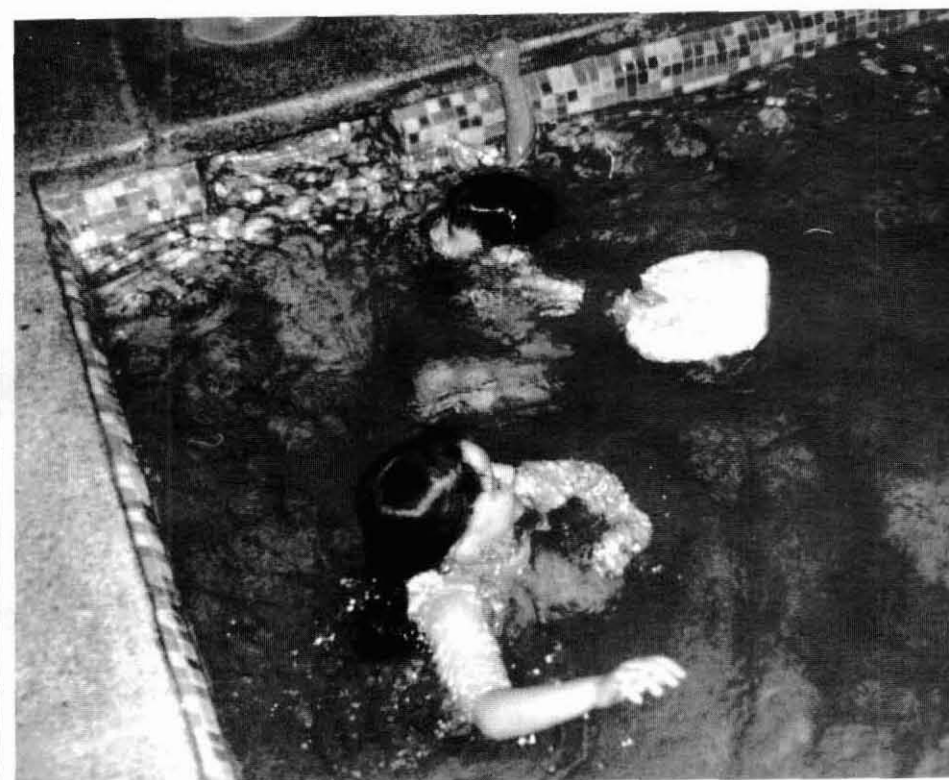
PALOMA BALDÓ, AMPARO CERDÀ,
ADELAIDA MORENO i MONTSE GÁMEZ

Per què aquesta experiència?

Valoràrem l'experiència dels cursos d'estiu planificats per a l'aprenentatge de la natació per a xiquets i xiquetes de tres anys i arribàrem a la conclusió que no sempre donaven els resultats que s'esperaven, entre altres coses pels motius següents:

- * Els monitors no coneixen el grup de xiquets, les seues possibilitats, limitacions i peculiaritats.
- * Els infants menuts necessiten tenir confiança i seguretat en la persona que els introdueix en un medi, com ara l'aquàtic, desconegut per a ells.
- * Els pares s'angoixen quan deixen els fills en mans d'un desconegut en una situació estranya també per a ells.

Respecte a la possibilitat que fóra la mateixa família qui facilitara aquest aprenentatge, no totes les famílies podien fer-ho i, a més a més, els fills no sempre responen a les propostes i pautes dels pares per fer determinats aprenentatges de la mateixa manera en què ho fan dins del grup de companys i educadors a l'escola.



El contacte amb l'aigua sempre és una font de gaudi i plaer.



Alguns xiquets van acabar nedant; d'altres van perdre la por a l'aigua.

Aquestes reflexions ens portaren a plantejar-nos la necessitat de cercar la manera d'apropar i integrar aquest medi en el nostre projecte de treball d'escola amb els alumnes de tres anys.

Ens animava l'experiència duta a terme a l'Escola Infantil de Batoi en cursos anteriors amb un grup d'alumnes de quatre anys i la confiança en les possibilitats dels xiquets i les xiquetes de tres anys, demostrades davant de diferents situacions sorgides dia a dia a la vida de l'escola.

En quines condicions es produeix?

En primer lloc comptàvem amb l'existència d'instal·lacions adequades a la nostra ciutat per dur a terme aquesta experiència. Es tractava, per tant, d'aconseguir fer-ne ús.

A l'Escola Pública d'EGB Padre Eduardo Vitoria disposaven d'una piscina escolar climatitzada, amb unes dimensions òptimes per als xiquets –poca profunditat i espai acollidor i assequible per als menuts–, que en possibilitava el moviment autònom al temps que ens oferia la seguretat i higiene necessàries.

Necessitàvem comptar amb un especialista que ens aportara la tècnica de l'aprenentatge de la natació.

A més a més de disposar de temps per poder adaptar-se al nostre horari, era fonamental que es donara en aquest monitor un interès inicial per dur a terme aquesta tasca, ja que comportava no sols treballar amb xiquets i xiquetes menuts, sinó formar un equip de treball amb l'educadora del grup al qual s'adreçava l'experiència.

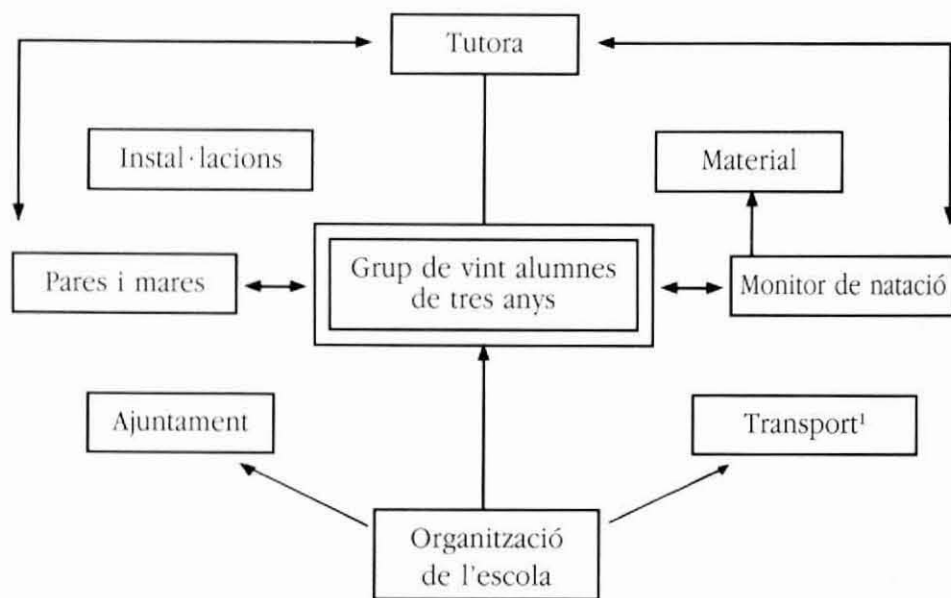
Per una altra banda, era necessària la implicació de tota l'escola infantil en l'experiència, ja que, com a institució organitzada, directament o indirectament afectava tots els components.

I també era imprescindible comptar amb l'aprovació i col·laboració dels pares. Amb aquesta finalitat s'organitzaren reunions amb els grups de pares corresponents on es plantejaren fonamentalment els aspectes següents:

- * Aprendre a nedar és una necessitat personal i social.
- * El contacte amb l'aigua sempre és una font de gaudi i plaer.
- * Els xiquets i les xiquetes confien en la seua educadora, de la mateixa manera que confien en els pares i mares.
- * La confiança en les possibilitats dels xiquets i les xiquetes.
- * L'adequació de les instal·lacions i dels recursos materials i personals.
- * La participació en l'experiència d'alguns pares i mares.

La realització d'aquesta experiència sorgeix al tercer trimestre del curs, moment en el qual ja estan consolidades les relacions i vincles que s'estableixen entre l'educador i el xiquet i entre els xiquets que componen el grup.

Elements implicats



1. Sols en el cas de l'E. I. el Partidor

Com es va dur a terme?

Respecte a l'organització

En primer lloc, des de les escoles infantils Batoi i el Partidor es van fer els tràmits oportuns per sol·licitar la utilització de les instal·lacions existents a l'Escola Pública d'EGB Padre Eduardo Victoria, adreçant-se a la direcció d'aquest centre i a la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament d'Alcoi.

Vam contactar amb un monitor de natació, amb el qual vàrem fixar uns criteris bàsics de coordinació entre aquest i l'educadora del grup abans de dur a terme l'experiència. El monitor va establir els materials, recursos i estratègies bàsiques a tenir en compte en l'aprenentatge de la natació, mentre que l'educadora aportava informació referent a les característiques, possibilitats i limitacions dels xiquets i les xiquetes de tres anys i el coneixement de tots els seus alumnes.

Respecte al finançament vam comptar amb la col·laboració de les associacions de pares d'alumnes de cada centre i d'una entitat bancària de la localitat (Caixa d'Estalvis).

L'horari per dur a terme l'activitat s'havia d'establir tenint en compte: a) L'horari en què aquestes instal·lacions no foren utilitzades pels alumnes del centre d'EGB; b) Jornada diària a l'escola infantil, respectant l'horari de descans i alimentació existent. Atenent aquests determinants l'horari establert va ser de les 15,15 a les 17,30 h de la vesprada, al llarg de dues setmanes. Això va comportar allargar la jornada diària trenta minuts cada dia mentre es va desenvolupar aquesta activitat.

Vam organitzar el desplaçament i l'ajuda per a l'ús dels vestuaris amb la col·laboració d'un grup reduït de pares. En el cas de l'Escola Infantil de Batoi, com que es troba al mateix barri que l'Escola Pública Padre Eduardo Victoria, el desplaçament es va fer a peu. Mentre que l'Escola Infantil el Partidor va fer ús del transport públic de la localitat en un servei especial al llarg d'aquestes dues setmanes.

La cuina de l'Escola Infantil ens va organitzar el berenar ja que l'activitat coincidia amb l'hora de berenar i que el bany encara ens donaria més fam; calia plantejar-se un bon entrepà.

L'encarregat de la porteria i de la piscina també es va oferir per col·laborar en aquesta experiència.

Respecte al desenvolupament de les activitats

Seqüenciació d'activitats diàries

- 15,15-15,30: Preparació a l'escola
- 15,30-15,45: Desplaçament
- 15,45-16 : Preparació de la roba, tovalloles i activitats prèvies fora de la piscina
- 16-16,50 : Activitats a la piscina
- 16,50-17,15: Vestir-se i berenar
- 17,15-17,30: Tornada a l'escola

Què vam assolir

Algunes xiquetes i xiquets van acabar nedant, uns altres descobriren recursos per prendre contacte amb l'aigua encara que no aplegaren a nedar a soles, mentre que els que tenien més por a l'aigua la van perdre.

Ens vam adonar, i després ho confirmarem, que aquells que tenien habitualment contacte amb l'aigua (dutxa, bany, jocs...) van ser els que més prompte aprengueren a nedar.

Que va representar l'experiència?

Per a l'escola

Ens vàrem adonar que la nostra localitat en la seua totalitat ens ofereix possibilitats de descobriment i desenvolupament personal. Des de l'escola hem d'aprofitat totes les instal·lacions i recursos on podem aprendre. Això implica que no sols la mateixa escola siga oberta cap a fora, sinó que totes les escoles i institucions estiguen disposades a donar i a rebre en una interacció mútua i enriquidora.

L'Escola Pública Padre Eduardo Vitoria va acollir i facilitar la nostra proposta, que d'una altra manera no haguera pogut ser duta a terme.

Avui ens trobem amb la impossibilitat de repetir aquesta experiència, a causa que el centre esmentat ha deixat d'utilitzar la piscina perquè no dóna resposta a les necessitats dels usuaris actuals –ara s'imparteix ESO–, i si no hi posen remei els organismes corresponents es convertirà en un trist i simple magatzem.

Per a les xiquetes i xiquets

El fet d'eixir de l'escola ja crea en els menuts una necessitat de conèixer i apropar-se a tot allò que trobem als nous espais i situacions. Això va afavorir el desenvolupament de la seua capacitat d'autonomia per moure's en un ambient desconegut, resoldre situacions quotidianes en un altre context –desplaçar-se, fer pipí, berenar, dutxar-se i vestir-se, organitzar i tenir cura del material...

A més a més va implicar un exercici que exigia una complexa coordinació de tot el cos i desenvolupar les possibilitats físiques de cadascú.

Els xiquets i les xiquetes van tenir aquest estiu més recursos per a gaudir de l'aigua.

Per a les educadores

El més rellevant per a les educadores va ser que el projecte de l'escola, tal i com s'havia planificat prèviament, va ser tot un èxit.

En cap moment es va pretendre fer una activitat «espectacular». El que preteníem era que des de l'escola, amb tot el que com a educadores podíem aportar al grup, els xiquets coneguessin i gaudissin de l'aigua, cadascú segons les seues possibilitats. Va resultar una experiència molt bonica i gratificant.

Per al monitor

El monitor va descobrir la possibilitat de dur a terme aquesta experiència amb xiquets de tres anys o menys, sempre que fóra treballant en col·laboració amb l'educadora del grup –ell tenia experiències de cursos d'estiu de natació per a grups d'aquesta edat que no havien donat resultats satisfactoris i que la majoria de les vegades els menuts no acabaven–, i va destacar la importància del coneixement i preparació de l'educadora que possibilita el treball d'equip monitor-educadora.

Per als pares i mares

Es van implicar en l'activitat, alguns més directament que altres, però tots valoraven molt positivament l'experiència que tenien els fills.

També els va fer tenir més confiança en les possibilitats de les filles i fills, no sols respecte a la natació sinó en la resta d'activitats de la vida quotidiana.

Alguns pares, interessats en el fet que els xiquets acabaren d'assolir els aprenentatges que havien iniciat, van portar els fills als cursos de natació d'estiu, però la valoració d'aquests no va ser positiva.

Pedro també va anar a la piscina

Pedro és un xiquet amb problemes de coordinació motora, estructuració temps-espai i atenció, i que a més a més en aquell moment estava iniciant el procés de control d'esfínters.

És per aquest motiu que Pedro necessitava una atenció especial, que va poder rebre ja que a la piscina comptàvem amb la col·laboració de diverses persones adultes: el monitor, l'educadora i els pares.

Dins de l'aigua Pedro es movia sense dificultat, experimentava amb el seu cos i amb l'aigua, a poc a poc i en la mesura en què ell podia i volia.

El seu somriure no es perdia entre glops d'aigua i sempre era dels últims a eixir de la piscina per eixugar-se.

Conversa amb en Joan SERRA

QUAN LA DANSA ESDEVÉ LLENGUATGE CORPORAL

El Palau de la Música acollí, el passat curs escolar, un públic ben xicarró: alumnes de tres a sis anys que gaudiren durant una bona estona de l'art de convertir la música i la dansa en un llenguatge clar i, sobretot, proper. I naturalment no van poder resistir-s'hi. El seu cos, fora del seient, també va voler parlar.

PURI BINIÉS

Un enrenou més alt del normal omplia aquest matí de dilluns el Palau de la Música, mentre ulls, veus i dits s'enfilaven ara amunt, ara cap aquell costat, ara cap endavant... tantes coses boniques com hi havia per mirar en aquell teatre! També hi havia, però, alguna mestra amb el dit enfilat, no per assenyalar vidrieres o figures sinó nens, en plena feineda de recompte, per allò de les pèrdues...

I de sobte l'escenari s'il·lumina i, allà dalt, hi ha en Joan per parlar als nens amb tot el cos, en Pep, un capgròs que sempre somriu, i el cistell d'en Pep, del qual sortirà un munt de sorpreses al llarg de l'espectacle. I de seguida, al ritme de *La bolangera*, l'escenari s'omple de músics i ballarins que giren i regiren en rotllana aquesta coneguda dansa. Després de recordar als nens que «les mans no cal que piquin massa» (pel perill d'ofegar la música entre tanta picada de mans i pel desig d'ensenyar als nens el goig d'escoltar), en Joan passa a presentar els instruments, la veu, el pas, els salts i les voltes de tots els músics i ballarins de l'Esbart de Sant Cugat i els Solistes de la Costa, que són l'ànima, el ritme i el moviment de tot l'espectacle.

Quan en Joan Serra i Vilamitjana, director i creador de l'espectacle *D'aire va*, va rebre l'encàrrec de fer un espectacle de música i dansa tradicional per als escolars més petits pensà de seguida que el primer que calia era deixar parlar el cos. I més encara. El primer que calia era mostrar als nens que el nostre cos parla, que els nostres moviments acaronen o refusen, que caminar, mirar,



Portada del programa *D'aire va*.



La comunicació mitjançant el color.



COLORS A LA CERA • TÉMPERAS PINTURA A DIT • KITS REGAL • PLASTIFIXADOR

La marca DACCS ofereix la més ampla gamma de colors per pintar, adreçats als nens en totes les seves activitats escolars i lúdiques.

Els colors DACCS compleixen amb les normes de seguretat que la Comunitat Europea exigeix per a les pintures infantils, tot utilitzant en les seves presentacions el logotip CE.

Demani'ns el catàleg de productes.

Les primeres 150 cartes rebran un lot de prova de franc.

FABRICATS I DISTRIBUÏTS PER:



C/. Sant Gervasi Cassoles, 75 • Tel. (343) 417 84 75 • Fax (343) 417 18 02
08022 BARCELONA (Spain)

girar-se... són un llenguatge, un mitjà de comunicació com ho és la paraula. «Amb aquest espectacle de danses tradicionals hem volgut donar èmfasi al moviment perquè poques vegades es contempla el cos com a llenguatge», ens manifesta en to reivindicatiu Joan Serra. «El llenguatge corporal és menyspreat a tot arreu, no es té en compte, el currículum d'educació infantil de la reforma ni tan sols el preveu com a tal.»

I és per això que el Joan de dalt de l'escenari no solament camina, sinó que amb el caminar saluda, amb el caminar balla, juga i fins i tot tira petons. Les rialles i salutacions dels nens són la resposta directa a aquest caminar que parla. I entre pas i gest les mans d'en Joan treuen del cistell un mocador llarg «tan suau com la volta del *Roda roda moliner*», diu als nens mentre els el deixa tocar. I al voltant del mocador girarà i girarà suaument amb les notes, allà al fons, d'aquesta dansa.

Entre el teatre i l'escola

Més tard, del cistell sortiren cascavells i més cascavells, i amb cascavells a les cames, amb un cos que vibrava ara més que mai com un instrument, els ballarins van interpretar el *Ball de cascavells*, una altra de les danses que els nens no van poder evitar d'acompanyar una miqueta amb les seves mans. *L'hereu riera*, *Ball de gitanes*, *Les corrandes*, *Els nans nous...* es varen fer música i dansa a l'escenari del Palau. El *Ball de sant Ferriol* va fer aixecar dels seients un bon grapat de nens i nenes que no van poder retenir l'impuls de moure (o fer parlar) el cos. Amb el *Peu polidor* el que va ser impossible de mantenir quieta fou la boca: només sentir els primers acords d'aquesta dansa molts nens començaren a entonar-la.

De fet, totes les danses eren conegudes pels nens, ja que l'espectacle *D'aire va* forma part del Programa d'activitats escolars «Les Escoles al Palau». Aquest Programa preveu unes sessions formatives per als mestres i un treball previ i posterior a l'escola, a més de l'espectacle. «L'objectiu global d'aquest Programa és introduir la dansa tradicional catalana a les escoles», assenyala Eulàlia Antonés, coordinadora del Programa. «En els dossiers que entreguem als mestres se suggereixen diverses activitats entorn del tema per fer a l'escola. El fet de conèixer les danses o les cançons que conformen l'espectacle fa que els nens s'hi identifiquin ràpidament i el segueixin amb molt d'interès.»

I com a treball posterior, el programa de l'espectacle que cada alumne rep el dia que va al Palau de la Música els proposa un joc-recordatori: dibuixar tots els elements que en Joan va treure del cistell d'en Pep. I, allà dins, hi hauran de dibuixar el mocador suau, l'herba fresca, els cascavells, el got de vi i la creu, les castanyoles, la ploma de gall dindi... i fins i tot aquell petó que en Joan tirà a tots els nens des de l'escenari i que va ser l'última cosa que va treure d'aquell cistell sorprenent.

P.B.
Periodista

HOMES I CANVI

CARMINE VENTIMIGLIA

Els senyals de canvi davant dels quals ens trobem pel que fa a la paternitat i la seva consideració en l'àmbit col·lectiu no es poden entendre com el resultat d'una forta contraposició entre una figura paterna d'«ahir», tradicional i ja superada, i una figura paterna d'«avui», moderna i nova.

Els canvis que caracteritzen l'evolució del paper i de la imatge social de la paternitat no són manifestació de processos lineals i progressius, en fila índia, sinó que segueixen un camí on el vell es barreja amb el nou, la tradició amb el canvi, i tot això, sovint, de manera ambivalent i contradictòria.

Davant d'aquesta situació sembla defensable una tesi: la revisió i la redefinició del paper i de l'exercici de la paternitat no poden prescindir d'una lectura i redefinició contextuals de la relació que l'home-pare té amb la seva companya.

Els estudis –i no tan sols els del nostre país– ens revelen que, per damunt de declaracions de principis i de tendències que es posen de manifest, les actituds quotidianes respecte a qui s'ocupa dels fills, concretament fins als sis anys, no han canviat substancialment. Dit amb altres paraules: tot i admetent que és de justícia compartir la cura dels fills, els joves pares presenten –almenys en una gran part– tipus de relació que palesen una clara simetria en la responsabilitat de les feines domèstiques pel que respecta als fills. L'anàlisi dels fets quotidians, per tant, posa en evidència que aquesta àrdua obligació es carrega damunt les espatlles de la dona, mentre l'home s'orienta cap a una definició d'espais de relació amb els fills mitjançant actituds d'exclusivitat, en contrast amb la globalitat dels esforços que es deriven de la seva cura.



Foto: Lluís MONTSERRAT

Les actituds quotidianes respecte a qui té cura dels fills no han canviat substancialment.

Per aquesta raó hem dit que ens trobem davant d'indicis que inclouen, junts, els conceptes de vell i de nou.

Provem de veure quins són, si més no des de la nostra hipòtesi i en la situació italiana, els indicis de novetat. Heus aquí algunes transformacions de caire estructural.

L'índex de nupcialitat ha baixat progressivament, i ha passat d'un 7,4 per cada mil habitants, el 1970, a un 5,3, el 1987. Aquest fet no s'ha de veure com un exponent de refús del matrimoni com a tal, sinó com un indicador de la modificació profunda de la fesomia de la família. Certament, a hores d'ara podem diferenciar, almenys, cinc tipus de família:

1. La família nuclear, conjugal i de fet.
2. La família reconstruïda, és a dir, parelles divorciades que refan novament la convivència, però sense casar-se.
3. La família múltiple, nucli en el qual apareixen diferents figures paternes, genètiques i socials, com a resultat de parelles divorciades, amb fills, que contreen noves unions, amb nous fills, o bé es tracta de parelles que recorren al banc de semen o d'òvuls, en cas d'esterilitat, per tal de poder tenir fills.
4. La família camuflada, formada per persones que, en teoria, viuen cadascuna en el seu domicili, però que passen molt de temps juntes com si fossin marit i muller.
5. La família monopaterna, en la qual hi ha només una unitat, bé el pare, bé la mare, que s'ocupa dels fills. Aquest tipus de família va en augment i ja al 1988 se'n coneixien al voltant d'un milió i mig de casos. Significativament, en un 84 % es tracten de famílies en les quals és la dona qui té els fills al seu càrrec.

Per raons òbvies no hem parlat aquí d'un altre tipus de família, la unipersonal –la qual en els darrers trenta anys ha augmentat en un 174 %–, atès que el nostre interès se centra en els fills.

Sens dubte, aquests canvis han provocat les pertinents modificacions en les relacions entre home i dona, entre pares i fills. Però no sols pel que fa a les relacions, sinó també pel que fa als diferents punts de vista de les diverses persones que hi intervenen i a la seva configuració social. Pensem, només, en la variada tipologia d'elocucions amb què els fills dels divorciats anomenen la doble figura del pare o de la mare (la genètica i la socialment adquirida: «el promès de la mare», «la companya del pare», etc.).

Però al costat d'aquestes modificacions de tipus estructural, hem d'observar canvis al si de la relació de la parella quant a la decisió sobre els fills que volen tenir. Concretament, el nombre de fills per dona ha baixat a l'1,3. Aquesta decisió, doncs, és més el resultat d'una elecció que no de l'atzar, la qual cosa vol dir, a més, menys fills però «millors», és a dir, més sans, possi-

blement més «bonics» i, sens dubte, que reben més atencions i mostres emotives i d'afecte per part del pare i de la mare.

Ens trobem, per tant, davant d'un panorama que preveu canvis significatius en l'aspecte estructural de les relacions home-dona i pares-fills. Tanmateix, aquestes modificacions, com ja hem dit, no troben una correspondència clara, tant en l'aspecte qualitatiu com quantitatiu, a l'hora de parlar del fet de compartir les obligacions envers els fills, dels diferents criteris i de la seva configuració. M'agradaria posar només un exemple per confirmar que, a banda de les preferències i valors que hom declara posseir, els comportaments quotidians, a la pràctica, posen en evidència la divisió desigual de les tasques familiars i que l'execució del paper de pares segueix patrons totalment tradicionals. D'un estudi Censis (1988) es conclou que la figura central al si de la família i qui posseeix més informació sobre diferents moments de la infància o sobre aspectes familiars (malalties dels fills, fases de creixement, etc.) continua essent, en la majoria dels casos, la mare, mentre que el pare és qui s'encarrega de l'economia domèstica. En definitiva, la presència predominant de la dona, especialment mentre els fills són petits, i el fet d'haver d'assumir la responsabilitat de pujar-los, deixa veure de manera clara que els papers dels pares s'exerceixen, encara, segons els canons de la tradició.

Però el moviment entre la tradició i el canvi, del qual hem parlat, ens permet constatar algunes novetats pel que fa als comportaments, especialment dels pares joves. Em refereixo, concretament, al fet que amb un neologisme de difícil traducció anomeno com «paternalitat»: és a dir, una dimensió en la qual els joves pares volen exterioritzar sentiments i emocions mentre tenen cura dels fills, i a la qual podríem anomenar la «cultura del nadó» o, també, estètica de l'amor, fins ahir comesa exclusiva de la mare, per tal com es consideraven erròniament característiques femenines i no de relació independentment del sexe dels que hi intervinguessin. En canvi, com ja és sabut, durant segles la pedagogia «educativa» ha posat en relleu que l'actuació del pare no es barrejava amb les «febleses» emotives típiques de la dona-mare.

Tot això certament és un indicatiu de novetat, des del moment en què l'actitud que aquí definim com a paternalitat no tan sols no és proscriu, ans apareix convenientment legitimada dins l'àmbit social. Aquesta novetat comporta, però, certs problemes dins la relació pare-fill, especialment pel que fa a la incapacitat paterna per posar en pràctica l'anomenada «cultura del no», quan es tracta de respondre els interrogants dels fills. En concret, un dels exponents d'aquesta crisi d'identitat –o de la seva fragilitat– de l'última generació de pares, surt precisament del fet que la relació amb els fills no es caracteritza per la distància, sinó per la intimitat. Intimitat, a més de corpòria, lingüística (cal només pensar en formes apel·latives com «papa», «papi» o el «tu»), que posa de manifest la disminució del grau jeràrquic en la relació pare-fill. Ara bé, sembla que aquesta intimitat no lligui amb l'obligació de recórrer al *no* davant les preguntes concretes dels fills... Incapacitat més del pare que de la

mare, precisament com a resultat d'una major presència quotidiana a l'hora de tenir-ne cura; fet que per a la mare no constitueix cap novetat, mentre que és totalment nou per al pare, ja que no troba memòria històrica ni biogràfica en el sexe masculí.

Parlàvem abans de la conservació de senyals tradicionals, d'indicadors que ens permeten pensar en l'aprenentatge dels rols sexuals, mitjançant els processos de construcció de la identitat i d'actuacions que transcorren entre les «petites coses» de la vida diària. En posaré només dos exemples.

Diferents estudis relatius al grau de participació i al temps mitjà que dediquen els fills, al llarg de la jornada, a les feines domèstiques, posen en evidència que l'ocupació de les filles és considerablement superior i que la qualitat de la participació és diferent. Per exemple, la tasca d'ocupar-se dels germanets o de les germanetes i dels avis recau primordialment damunt les filles.

El segon exemple procedeix d'un estudi dut a terme a la nostra regió per part d'algunes escoles de primària de Mòdena, i en el qual resulta evident com els processos cognitius i configuratius amb què els nens i les nenes entre tres i sis anys reproduïen la imatge materna o paterna segueixen encara el solc de la tradició. En concret, per a les nenes, la mare «com cal» és la que té fills, se n'ocupa i els dona de menjar. D'altra banda, per als nens, el pare «com cal» és el que treballa i porta els diners a casa.

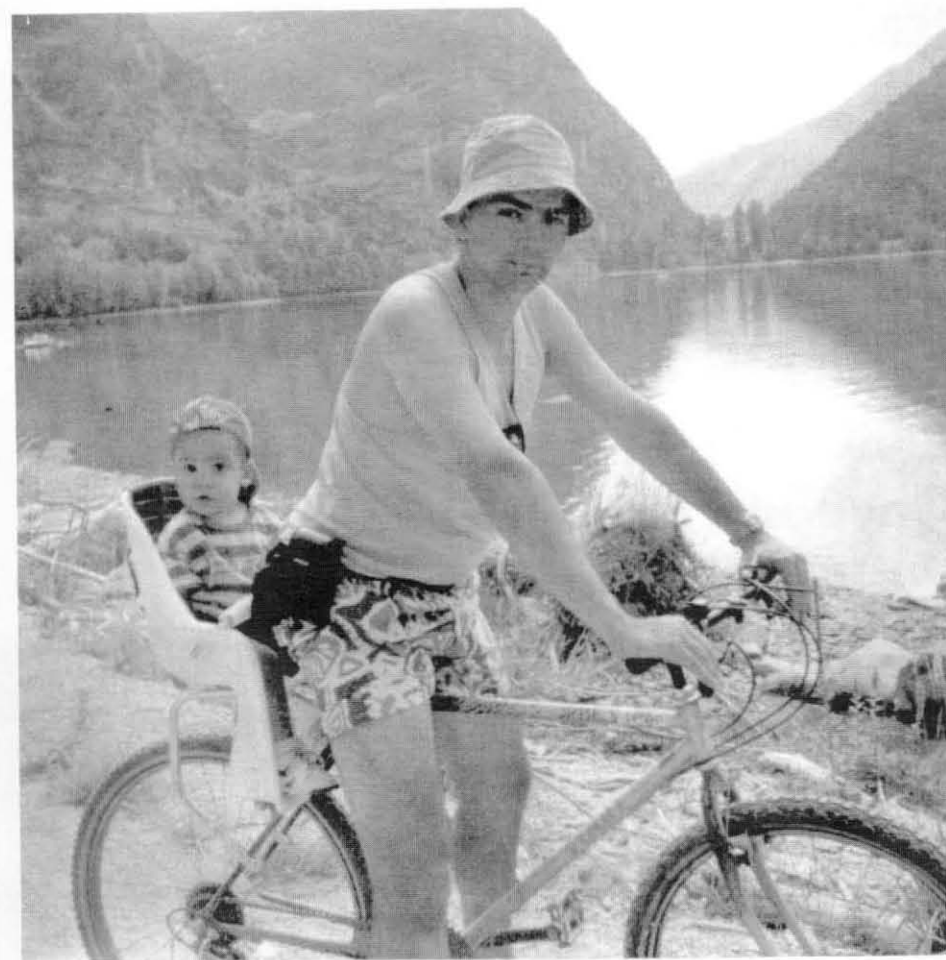
Estem, doncs, davant de senyals que comporten ambivalències i contradiccions respecte a l'evolució del paper i del concepte de paternitat i de maternitat.

Precisament, a partir d'aquest coneixement i de la consegüent necessitat de crear les condicions favorables per respondre «què cal fer?» en el futur, l'Assessorato Regionale per a l'escola té previst, dins d'un ampli projecte, dur a terme un estudi d'investigació sobre els diferents centres educatius que s'ocupen de la infància. Estudi coordinat per Patrizia Ghedini sota la direcció científica de Dino Giovanni i de qui subscriu aquestes paraules.

La finalitat d'aquesta investigació és, en concret, revisar no tan sols els diferents comportaments i les relacions diverses entre ambdues figures paternes i els fills, sinó, a més, la idea i comprensió que en tenen les parts afectades: els fills, el pare i la mare i el personal laboral.

Els instruments d'aquest estudi són tant de tipus quantitatiu com qualitatiu:

- Entrevistes preparades, mitjançant un qüestionari, amb les treballadores dels centres.
- Entrevistes àmplies i ben pensades amb vint pares.
- Trobades en grup amb pares, mares i treballadores dels centres.
- Sondeig experimental amb un grup de nens per tal de valorar la idea i la comprensió que tenen del pare i de la mare.



Els joves pares volen manifestar sentiments i emocions en la relació amb els seus fills.

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®

No hi ha cap dubte que un dels punts ja definits, en relació amb les iniciatives engegades o per engegar, consisteix en la superació del concepte de *materli-nealitat* dels centres educatius, característic del passat –i que encara podem trobar avui dia–, de l'organització d'aquests centres i del tipus de relació i comunicació entre les treballadores i els pares. En aquest sentit, s'han posat en marxa diferents iniciatives.

Se'm permetrà una reflexió: per afavorir i promoure noves actituds dels pares cal actuar simultàniament en altres àmbits, tant en l'estructural com en el de relacions i de la comunicació. En aquest context no és difícil pensar en l'elaboració d'una nova legislació pel que fa a les llicències per maternitat, paternitat o de parentiu.

Sols si actuem alhora sobre aquests tres àmbits podrà tenir eficàcia la difusió d'una manera diferent d'entendre el paper de pare. Precisament, perquè és el grau de relació diària amb els fills el que dóna idea concreta del concepte i de la configuració que tenen tant pares com fills d'aquesta relació. I són aquests aspectes problemàtics els que creen desassossec, i sovint flaqueses, en els nous pares. Per tant, és haver de passar d'«ésser» pare, etiqueta de reconeixement social, a «fer» de pare, dimensió de relació quotidiana, allò que apareix com una novetat absoluta en la memòria masculina, a causa que requereix un camí ulterior, el que fa passar la paternitat de projecte «pensat» a relació «pensant»; una paternitat, consegüentment, capaç de crear una relació amb els fills que expressi «fidelitat» a la identitat sexual pròpia i específica, sense intromissions en el model de la mare, però també sense delegar responsabilitats exclusives en la dona.

«Sentir-se» pare és una condició necessària per passar d'ésser a fer de pare, però no la culminació. Tanmateix, aquesta és, en efecte, la pregunta a la qual hem de respondre: quan ens sentim pares? Interrogant nou, precisament perquè constreny els homes a reflexionar sobre el fet que l'única condició per fer de pares és posar-se a l'alçada dels fets materials i valorar el sentit que té la relació quotidiana amb els fills, com a assumpció d'una responsabilitat pròpia en la mesura que, al mateix temps, és responsabilitat també de l'altre, el fill. Vet aquí, al meu entendre, el camí que pot portar de la simple *pater-nalitat* a noves formes i expressions de paternitat.

C.V.
Sociòleg

fragment

«Que et penses que sóc una joguina?»



Conce Codina

BARCELONA

a l'escola



Escola i ciutat: el diàleg educatiu

Una altra guia de recursos de la col.lecció "Barcelona a l'escola":
recull de textos poètics per al coneixement de la ciutat.

INFORMACIÓ:

Servei de Coneixement de la Ciutat

Plaça d'Espanya, 5 1r. • Tel 402 35 28 • Fax 402 36 02 • 08014 Barcelona



Ajuntament de Barcelona
Institut Municipal d'Educació
Direcció de Serveis Pedagògics

ATENCIÓ INTEGRAL ALS XIQUETS I FAMILIARS EN UNITATS DE VIGILÀNCIA INTENSIVA

Les unitats de vigilància intensiva pediàtriques i de nadons comporten l'atenció tant del xiquet com dels pares. Això implica l'esforç conjunt de les persones relacionades amb l'UVI. Així com ens esforcem per millorar els nostres diagnòstics, plans de cures, etc., també hem de posar atenció a millorar la nostra actitud compassiva cap als xiquets i les famílies, amb plena convicció de la validesa de cada persona. Hem de ser capaços de parlar i escoltar els xiquets i familiars, i d'estar amb cadascú en cada moment. S'han de transformar els nostres hospitals i unitats de vigilància intensiva, perquè siguin receptius a les necessitats especials dels xiquets i familiars en aquesta època crítica.

ELVIRA FERRÉ

Introducció

Als darrers anys, hi ha hagut un desenvolupament i creixement molt gran d'unitats de vigilància intensiva per a xiquets en edat escolar, lactants i nadons. S'han creat noves unitats i introduït avantatges terapèutics. Els coneixements sobre la fisiopatologia de les malalties crítiques ha augmentat considerablement, però l'impacte psicològic que produeixen al xiquet i a la seua família, malgrat que és una preocupació constant en el personal que els tracta, és encara un coneixement força deficitari.

Com que les malalties tan greus com per justificar l'hospitalització en una UVI estan molt lluny de ser una experiència diària en la majoria de les persones, fins i tot les famílies més estables necessiten ajuda per afrontar les alteracions psicològiques i emocionals relacionades amb l'hospitalització del xiquet.

Importància de la relació entre pares i fills

L'estudi de la unió entre pares i fills va començar farà uns vint o vint-i-cinc anys, quan el personal d'infermeria observava que després de fer grans esforços per salvar els xiquets prematurs, molts d'ells tornaven a reingressar per problemes de maltractaments. Els estudis d'aquests fets han demostrat que la separació entre mare i fill els primers dies de vida produeix una manca d'interès de la mare per aquell a qui no ha pogut alimentar o acariciar. Per això el paper de la mare a les unitats de nadons s'ha modificat i continua modificant-se últimament.

La relació entre pares i fills depèn de molts factors: la càrrega genètica de cadascú, la forma de respondre el fill, les relacions interpersonals amb les seues famílies i amb altres, les creences, els valors culturals, etc. La conducta dels pares i la capacitat per tolerar l'estrès resulta de la mescla d'aquests factors.

En cas d'hospitalització, hi ha altres factors que hi influeixen, com són les pràctiques assistencials, el comportament dels metges, del personal d'infermeria, l'assistència i suport al part i als primers dies de vida, la separació entre mare i fill i les regles de l'hospital.

Com és natural, també afecta la conducta dels pares i la relació entre pares i fills, la naturalesa del xiquet i el seu estat de salut-malaltia i/o malformacions.

Els comportaments normals de vinculació o enllaç matern inclouen mirades, besadetes, una postura que enfronte els ulls, un to de veu especialment dirigit al xiquet, etc. El xiquet respon a la veu de la mare per ensinistrament, ajustant els moviments al ritme de parla i amb altres comportaments que inclouen succió, plors, moviments corporals, i també el seguiment visual dels moviments de sa mare.

Aquests comportaments produeixen un efecte de retroalimentació en la mare, que estimula la interacció mare-fill.

Aquesta vinculació entre el xiquet i sa mare o qui el cuide li permet més obertura al món que a qui no està unit d'una manera segura durant el període neonatal, perquè li produeix confiança, que és una cosa fonamental per al desenvolupament al llarg del primer any de vida.

D'altra banda, si el xiquet se separa dels pares després del naixement, es pot alterar el desenvolupament d'una relació satisfactòria entre els pares i els fills. La mare que s'ha separat del fill pot evidenciar una disminució d'autoconfiança i un augment de sentiment de falta d'adequació.

Quan el xiquet s'ha de quedar a l'hospital després de l'alta de sa mare, cal tenir en compte la necessitat fisiològica del xiquet de contacte amb els pares i la necessitat de contacte dels pares amb el fill. Per tant, és important facilitar als pares situacions en les quals es puguin establir aquestes relacions amb els

fills: que els puguem tocar, parlar, acariciar i fins i tot col·laborar en l'assistència, si és possible. D'aquesta manera se'ls ajuda a desenvolupar llaços d'unió amb els fills i que aquests puguem rebre la calidesa i seguretat tan vitals per al desenvolupament normal.

Però, a més d'aquestes consideracions, no hem d'oblidar que encara que últimament els pares han estat més en contacte amb els fills als hospitals, molts continuen passant un fort estrès, que no sempre està en relació amb la severitat dels problemes dels xiquets.

Com que últimament, en la majoria dels casos, l'hospital determina les condicions que envolten el naixement i la mort, aquests dos esdeveniments importants en la vida dels individus han desafiat les tradicions establertes al llarg de la història i els sistemes de suport a la família en aquestes circumstàncies.

Com que el nadó depèn en extrem dels progenitors per sobreviure i desenvolupar-se òptimament, és essencial comprendre el procés de fixació. Encara que comencem a conèixer aquest complex fenomen, els responsables de l'assistència a mares i fills hauríem de ser prudents i reavaluar els procediments hospitalaris que interfereixen en el contacte mare-fill, immediat i continu, i considerar les mesures que afavoreixen les experiències dels progenitors amb els fills.

Integració del xiquet

El xiquet, independentment de la mida, edat o situació clínica és una persona, és a dir, un ser únic i transcendent que forma part d'una família, compleix un paper i té un caràcter propi. Està desenvolupant-se contínuament des del moment de la concepció, i hi influeixen no tan sols els factors genètics sinó també, i de manera important, els ambientals.

D'aquesta realitat, s'ha de derivar l'atenció d'infermeria, que assumeix tasques que van més enllà de la funció curativa. No ens podem oblidar de les necessitats més difícils de mesurar o quantificar, però que són imprescindibles per al desenvolupament personal: necessitats afectives, de seguretat, d'independència, autoestima, etc. No requereixen una tecnologia avançada per ser ateses, però exigeixen una actitud de fons, que envolte tot el nostre quefer professional.

Amb aquestes consideracions ens hauríem de proposar, més que la integració del xiquet a l'UVI, l'adaptació del sistema de treball a les necessitats del xiquet.

Són molts els problemes que poden alterar la integritat personal en una unitat de vigilància intensiva: ambient amenaçador, pèrdua d'identitat, aïllament social (família i entorn), lesions corporals...

Per aconseguir aquests objectius, es podria establir un pla de cures d'infermeria on estigueren incloses actuacions com:

- Valorar si és eficaç o no la pauta d'analgèsia.
- Informar-se dels costums de casa i si és possible reforçar-los.
- Intentar establir orientació temporal o almenys el cicle dia-nit.
- Evitar l'agressivitat, amb els models de comportament. La tecnologia pot servir d'ajuda per reduir agressivitat, perquè ens permet la monitorització incruenta i prevenir les complicacions amb calma.
- Proporcionar una atmosfera càlida.
- Explicar als xiquets, quan el seu nivell de comprensió ho permeta, on estan, quines coses se'ls van a fer i per què.
- Ensenyar-los el material que anem a utilitzar, abans de fer-ho.
- Permetre la col·laboració dels pares, si és possible.
- Mantenir sempre la identitat del xiquet.
- Cridar-lo pel nom.
- Interessar-nos per les seues coses: col·legi, amics, etc.
- Deixar-los que tinguin coses de sa casa: objectes, joguines, cintes amb la veu de la mare (en cas de nadons), etc.
- Acceptar els seus sentiments: plors, tristesa, etc., i ajudar-los a expressar-los.
- Dir-los sempre la veritat.
- Deixar-los coses perquè juguen.
- Utilitzar els jocs al mateix temps que els curem.
- I un etcètera prou llarg.

A l'hora de fer correctament aquestes activitats, podem trobar moltes dificultats, però per poder fer una atenció integral hi ha una condició que és molt necessària, i que és valorar la persona, de manera que la nostra actitud envers ella siga sempre d'una gran consideració.

Açò és una cosa que no naix d'assignatures, naix d'una convicció, la convicció que el que veritablement importa és allò que promou, ajuda i orienta una conducta.

Hem de considerar que el patiment no sempre és produït pel dolor, sinó que pot produir patiment qualsevol atemptat contra la integritat personal. El nostre treball consisteix a disminuir el patiment i intentar evitar o almenys disminuir les causes que el provoquen. Amb aquesta finalitat es podrien establir els objectius següents:

- Crear un ambient segur i optimista.
- Reduir la por a allò desconegut.
- Mantenir una relació personal individualitzada.
- Minimitzar la separació.
- Establir una relació de confiança.
- Afavorir el joc del xiquet.
- Etcètera.

La convicció del valor de l'ésser humà és la que ens porta a eixe «fer-nos càrrec» del patiment i voler evitar-lo, i fer nostra la realitat de l'altre. Això, per ser exclusiu de l'home, és precisament el que l'humanitza.

Integració dels familiars

Els familiars de malalts ingressats a l'UVI estan sotmesos a situacions molt difícils d'afrontar, a les quals no estan acostumats.

L'hospitalització d'un xiquet produeix una gran tensió a la família.

Quan la malaltia és greu, quan no estan preparats per a l'hospitalització, quan l'etiologia no és clara o el resultat és incert, la tensió emocional augmentarà. Els familiars s'han d'enfrontar a situacions d'ansietat i nerviosisme, per sentiments de culpabilitat, pèrdua, fracassos i falta d'adequació personal. Tot això pot crear una crisi emocional als pares i a tota la família. Hi ha dos factors que influeixen:

1. L'estat greu del xiquet, açò suposa un fort estrès per la preocupació enfront de la malaltia i l'evolució.
2. La separació que comporta l'ingrés a l'UVI. La família deixa de sentir-se útil amb la sensació d'abandó del ser estimat.

Una crisi inclou un període d'impacte, un augment de la tensió associat a estrès i finalment un retorn a l'equilibri. Mentre es passen aquestes etapes, la persona es pot trobar incapacitada per seguir les activitats habituals de resolució de problemes per resoldre la crisi.

És bo conèixer la manera habitual de reaccionar i resoldre situacions de tensió emocional de la família, per poder ajudar-los en aquestes situacions. Per tant, és convenient obtenir una història familiar, conèixer l'estructura de la família, si han passat altres situacions similars i la manera d'afrontar-les, la relació amb altres hospitals, creences religioses, etc., per comprendre millor els mecanismes que la família utilitzarà per afrontar aquesta crisi.

El període de malaltia greu exigeix que, a la família, se li ofereixca tot aquells mitjans possibles d'ajuda que siguin adequats i que els utilitze. En principi, es recorrerà als patrons establerts per afrontar les situacions de tensió emocional, per suportar la situació actual.

Les etapes per les quals passen les persones quan s'enfronten a notícies tràgiques després del *shock* inicial són: negació, enuig, regateig, depressió i finalment acceptació. Aquestes respostes són formes d'afrontar la por a una pèrdua, la incapacitat, la malaltia crònica, etc.

No tots els pares les passen totes, ni al mateix ritme, sinó que es presenten amb moltes variacions individuals i depenen del resultat final i la duració de



la malaltia del xiquet, però quasi sempre existeixen en cert grau, tant si es manifesten com si són reprimides.

Seria ideal que el pare i la mare passaren aquestes etapes simultàniament, però açò no és el més freqüent. La persona que no està preparada per acceptar la situació necessita explicacions i ajuda per entendre que l'altre ja ho ha acceptat. Comprendre l'acceptació d'altres evita la interferència amb aquesta acceptació i facilita l'acceptació pròpia.

El sistema de creences és una influència important en les respostes i un factor principal per determinar la capacitat o incapacitat per acceptar la malaltia i el resultat final. Les creences en un Déu misericordiós i omnipotent, una recompensa pel patiment, les formes de vida després de la mort, etc., poden proporcionar ajuda en aquests moments crítics. El sistema de creences que no proporciona explicació o ajuda a l'individu enfront de la malaltia o la mort pot examinar-se i provar-se. Aquest individu probablement necessita més suport per part de l'equip de salut. Aquestes ajudes, per part dels membres de l'equip, com d'altres persones que puguen col·laborar, psicòlegs, religiosos, persones amb creences similars o amb comprensió intel·ligent de les creences de l'individu, han de ser a l'abast en aquestes situacions.

En una UVI hi ha un gran nombre de persones que treballen i es relacionen amb el xiquet i els seus pares. És convenient que totes sàpiguen el que li passa al xiquet perquè els pares puguen rebre informació coordinada. Abans de la primera visita, se'ls ha de descriure amb detall l'aspecte del xiquet i de l'equip que l'envolta. Durant la primera visita la infermera ha d'estar a prop d'ells per poder respondre a les preguntes que li facen i donar-los suport en aquests difícils moments.

És important recordar que els sentiments d'amor pel xiquet es desperten amb el contacte. És per això que hem d'afavorir que els pares s'apropen al xiquet, li parlen, l'acaricien, etc. i estimular-los al fet que el visiten freqüentment. En cada visita, els esforços estaran encaminats a ajudar-los a comprendre i fer front a la situació.

Cada entrevista ha de ser considerada de suport i estimulació per reforçar els pares. Es procurarà que, a les visites, el personal sanitari tinga una actitud positiva de la presència dels pares a l'UVI.

Se'ls ha de considerar com a companys de la unitat. En les converses amb els pares, el llenguatge ha de ser comprensible. Encara que el resultat siga dubtós, cal valorar la situació amb honestedat i que els pares tinguen una idea del que poden esperar els propers dies.

Si els pares pensen que se'ls enganya o que se'ls amaga alguna informació, no confiaran més en el personal. Com més ansiosos estiguen, més buscaran informació d'altres persones. Per això és important que cada membre de l'equip comparteixca amb els altres la naturalesa del contacte amb la família. Els pares buscaran diferències en els distints adjectius que s'utilitzen; per tant la informació ha de ser tan uniforme com siga possible.

Les infermeres hem de tenir en compte que l'objectiu de la nostra professió és l'atenció integral, bé siga a l'individu, família o comunitat, en aquest cas al xiquet i la seua família. L'eix d'aquesta atenció són les necessitats humanes. Per tant, hem de participar activament en l'atenció als familiars; incloure les seues necessitats en el nostre pla de treball.

Els pares poden tenir alterades les necessitats de comunicació, autoestima, seguretat, reconeixement, ajuda per practicar la seua religió, ajuda per adquirir coneixements, etc. Tenint en compte aquestes necessitats, hem d'incloure al pla de cures activitats com les següents:

- Proporcionar relació d'ajuda.
- Comunicació terapèutica.
- Informació sincera.
- Cridar-los pel nom.
- Afavorir la seua intimitat.
- Respectar ritus i creences.
- Facilitar-los ajuda espiritual si ho requereixen.
- Explicar-los que les seues respostes són apropiades i freqüents.
- Comprendre que cada persona necessita un temps per superar la crisi.
- Assegurar-los que estem a la seua disposició durant tot el temps que dure el procés, i que després la infermeria continuarà al seu costat, bé siga als centres de salut o bé al mateix hospital segons faça falta.
- Facilitar-los contacte amb altres treballadors socials, si ho necessiten.
- Admetre'ls com a companys per a la cura dels fills.
- Ajudar-los a adquirir coneixements per independitzar-se.
- Etcètera.

Sabent l'amor innat que es sent per un fill i coneixent la necessitat d'amor que té el món i que tenim tots, quan necessitaran els pares més amor que quan passen per l'angoixa d'un fill malalt o greu? La resposta no és cosa de paraules, ha de ser al cor. Si ho portem sempre al cor no ho oblidarem.

INFANTS AMB ESPINA BÍFIDA

ESTEVE-IGNASI GAY i PILAR MARTÍN

Què és?

És una malformació congènita per una anomalia en el desenvolupament de la columna vertebral i de la medul·la espinal, causada per una manca de soldadura de l'arc posterior d'una o diverses vèrtebres, més freqüent en la zona lumbo-sacra. En quedar oberta la part posterior de la vèrtebra, pot produir-se una hèrnia de líquid cèfalo-raquidi, les meninges i la medul·la espinal, cosa que comporta una alteració físico-motriu d'intensitat diversa i que pot anar acompanyada de trastorns sensitius a les extremitats inferiors, amb incontinença urinària o fecal i, en els casos més greus, amb hidrocefàlia.

Quina causa té?

Una de les raons que s'accepta universalment és que la malformació és causada per la interacció entre un agent ambiental desconegut i factors genètics. Se sospita que poden actuar com a agents alguns medicaments, com ara l'àcid valproic (*Depakine*, per al tractament de l'epilèpsia), l'etretinat (per al tractament de la psoriasi i l'acné), els progestàgens i estrògens (tractaments hormonaals), i d'altres menys coneguts.

Aquesta afectació no és hereditària, però pot haver-hi una major tendència a produir-se en el segon fill, en el cas que el primer estigui afectat.

Existeixen diferents tipus i graus d'afectació?

La gravetat depèn de l'obertura vertebral, que condiciona la complexitat de l'hèrnia neurològica ja esmentada, i de la localització de les vèrtebres implicades. Com més baixa sigui l'alteració en la columna i l'hèrnia, menys greu serà l'afectació.

Segons l'hèrnia es tipifica l'espina bífida, tal com es presenta en la taula següent.

Tipus d'espina bífida	Descripció i conseqüències	Afectació
Ocultia	Quan l'anomalia consisteix només en el fet que alguna vèrtebra no es tanca.	Molt lleu. La persona afectada fa vida completament normal i potser no es detecta.
Meningocele	A més hi ha l'hèrnia de meninges amb líquid cèfalo-raquidi.	Moderada. Incontinença urinària i/o fecal, debilitat motora i/o sensitiva...
Mielo-meningocele	L'hèrnia és acompanyada per medul·la espinal.	Greu. A més, problemes motors importants, hidrocefàlia...

Quina freqüència té?

Els infants amb espina bífida oculta sovint passen desapercebuts. Poden ser detectats quan es fa una radiografia de columna per estudiar les possibles causes d'una enuresi nocturna o una problemàtica ortopèdica. En estudis realitzats a Estats Units, es parla que aquesta situació passa a un 20 % dels infants.

En canvi la freqüència d'espina bífida important (meningocele o mielo-meningocele) es més baixa. En els estudis realitzats a diferents països, s'ha detectat una variabilitat entre el 0,2 i el 4/1000 d'afectats nascuts vius. En l'estudi col·laboratiu espanyol de malformacions congènites, s'ha evidenciat una incidència d'un 1/1000 de nascuts vius.

Com es diagnostica?

Al naixement, amb l'exploració del pediatre-neonatòleg s'evidencia el tipus de lesió. Les conseqüències neurològiques no són tan evidents, per la qual cosa cal fer un estudi detallat per prevenir o pal·liar afectacions més greus.

El diagnòstic es podria fer durant l'embaràs, amb ajuda d'una analítica del líquid amniòtic per detectar una proteïna coneguda com «alfa fetus-proteïna», o amb una ecografia realitzada per un professional experimentat. Aquesta intervenció s'hauria de fer a totes les gestants que han tingut un infant amb espina bífida. Això permetria disminuir el nombre infants amb aquest problema.

Quins problemes es poden presentar?

Pèrdua de la sensibilitat a la pell per sota del nivell de la lesió: Afecta el tacte, el dolor, la pressió, el fred o la calor en aquelles parts innervades pels nervis relacionats amb la lesió.

Feblesa per sota del nivell de la lesió: Les zones més afectades són la part baixa del tronc i els membres inferiors. Aquesta feblesa pot produir deformitats a l'espina, malucs, genolls, turmells i peu. La sensibilitat dels òrgans se-

xuals externs i la capacitat d'erecció dependran de la intensitat de la lesió. Els nois poden millorar la dificultat d'erecció amb una cirurgia especialitzada. Tant el noi com la noia poden sentir l'orgasme.

Feblesa dels músculs de la bufeta i de l'intestí: Els problemes de la innervació de la bufeta i de l'intestí poden provocar incontinència o retenció urinària i/o fecal. Es poden produir moltes complicacions, des d'infeccions urinàries fins a haver de fer un estoma (uretra o anus contranatura).

Hidrocefàlia: Produït per una acumulació de líquid cefalo-raquidi a les cavitats (ventricle) de l'interior del cervell. Les manifestacions que apareixen són: augment del perímetre cranial, somnolència, rebuig dels aliments, vòmits i disminució progressiva del nivell de consciència. S'ha d'actuar amb urgència per fer una operació que permeti drenar el líquid sobrant mitjançant un tub flexible, al cor o a la cavitat peritoneal (interior de l'abdomen).

Com es tracta?

Si no és possible reduir la lesió quirúrgicament s'ha de dur a terme el tractament que convingui davant de cada complicació, i una atenció precoç adequada a les seves necessitats: canvi de bolquers, ortopèdiques, estimulació, etc.

Quines necessitats específiques presenta l'infant afectat?

Per raó de la seva problemàtica complexa, necessita un entorn lliure de barres arquitectòniques, o amb les mínimes possibles, per tal de poder desenvolupar la vida quotidiana amb el mínim esforç.

Per tenir una idea del seu grau d'autonomia hem recollit les dades següents de la publicació *Disminució i societat*, de les 72 persones amb espina bífida censades per l'Institut Municipal de Disminuïts de l'Ajuntament de Barcelona, 24 van en cadira de rodes, 27 amb aparells ortopèdics, 8 amb bastons o croses i 13 sense cap ajut.

Si pateix incontinència, durà uns bolquers especials que s'hauran de canviar amb la periodicitat que els pares i el metge hagin valorat.

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

Un infant amb espina bífida pot dur un procés d'escolarització normal si es pot adaptar a la seva limitació física. Per això cal que els pares i la persona que estarà al càrrec del seu procés formatiu mantinguin una reunió inicial per transmetre les cures i la manera d'actuar.

Cal tenir en compte que no tots els infants viuen de la mateixa manera aquesta situació i que també és diferent l'adaptació a l'escola bressol o al parvulari. El grau d'autonomia pot ser diferent, condicionat pel tipus de lesió, pel su-

port emocional que hagin rebut, o bé pel grau d'autoexigència. Aquest elements s'han d'esbrinar en l'esmentada reunió inicial, però també cal parlar amb l'infant, per recollir directament les seves vivències, trametre-li la confiança que disposarà d'un eficaç suport humà i, si escau, preparar una estratègia conjunta per facilitar-li la integració social dins del grup.

Els infants amb una espina bífida important entren al centre educatiu a mans de professionals del Centre d'Atenció Precoç o de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, que orienten i donen suport a l'educador en la seva tasca, tant de definició de les necessitats i objectius educatiu específics, com per facilitar la integració dins del grup de companys de l'aula.

Si l'infant utilitza el servei de menjador, cal implicar prèviament l'equip de monitors, com també s'ha d'implicar els professionals de suport a l'aula.

On podem trobar més informació?

Associació de Pares amb Fills Espina Bífida
 C. Sorolla, 10, 08035 Barcelona. Tel.: 428 21 80 o 428 19 34

Comissió Ciutadana per la Integració Escolar Federació ECOM
 Gran Via de les Corts Catalanes, 562, pral. 2n., 08011 Barcelona.
 Tel.: 451 55 50

Institut Municipal de Disminuïts de l'Ajuntament de Barcelona
 C. Urgell, 240, 08036 Barcelona. Tel.: 439 66 00

Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya
 Servei d'Informació a Persones amb Disminució. Tel.: 333 20 00

Documentació de divulgació

Què és l'espina bífida?, tríptic divulgatiu editat i distribuït per l'Associació de Pares de Fills Espina Bífida.

BOIX I AULADELL, Joan: *Espina Bífida. Què cal saber?*, Col·lecció Punt de Referència, Barcelona: Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, 1990.

STEWART, Bill: *Sexe i espina bífida*, Federació d'Associacions d'Espina Bífida i Hidrocefàlia d'Espanya, INSERSO.

COMISSIÓ CIUTADANA PRO INTEGRACIÓ ESCOLAR: *Escollir l'escola. Guia per a pares d'infants amb disminució*, 1994.

RABINAD, Serena: *Disminució i societat* (aproximació a l'anàlisi sociològica de les persones amb disminució a Barcelona-ciutat), Institut Municipal de Disminuïts de l'Ajuntament de Barcelona, 1989.

MARTÍN PERIS, Pilar: *Participació, diversitat i salut de l'infant a l'escola*, Ajuntament de l'Hospitalet, 1992, Col·lecció Participa núm. 5.



el conte

PER CONÈIXER ELS ESMÈ



ROSER ROS I VILANOVA

Un nou curs acaba de començar. A l'escola tot sembla que s'iniciï ara... Però qui és el maco que ho diu, això que tot comença amb el nou curs? Si moltes coses són fruit del quotidià quefer i desfer de cada dia! I això, tant si han passat a dins com a fora de l'edifici, tant si s'han esdevingut en període d'escola com si les devem a les vacances... Pel que fa als nostres protagonistes, poques coses semblen haver canviat, aparentment: la mestra és la mateixa, el grup de mosses i vaillets, sense canvis (només l'estiu els ha coronat amb alguns centímetres de més); ara, això sí, tots, grans i petits, són un any més savis, en relació amb el començament del curs passat. Tot sembla seguir un procés ben conegut, però la mestra no perd punt i, delerosa com està per comprovar l'estat del grup en general i de cada individu en particular, planeja de fer una sortida. Voldria aprofitar que a les darreries del curs passat varen començar a cartejar-se amb una colla d'infants de parvulari d'un poblet del Montseny, per proposar a tota la colla pessigolla una anada al poble dels seus amics i

refer, així, els lligams d'amistat iniciats tot just abans de vacances.

Els preparatius són llargs i complexos, els dies i les hores per arribar al dia concret costen de passar, tants són els nervis i les expectatives que l'excursió ha generat.

Finalment tot arriba: una passa més llarga que les altres, un saltiró i ja són a l'autocar! Cap allà falta gent!

A les envistes del poble, s'albira un grup de mainada: són els corresponsals amics que ja els esperen a la carretera amb la impaciència pròpia dels grans esdeveniments. És que, per rebuda, els han preparat una representació de la llegenda dels Esmè. La voleu saber? Diu així:

FA MOLT, molt de temps, allà on ara s'alça el massís del Montseny, hi havia una plana coberta d'herba que el vent feia onejar suaument. Un dia la remor del vent va quedar ofegada per un retronny fort i acompassat que se sentia venir de molt lluny.

Eren els gegants Esmè. Feia cents d'anys que es passejaven pel món i estaven força cansats.

Quan van veure aquella plana tan tova i fresca, van decidir que ja era hora de descansar per sempre. Van anar ajaient-se damunt l'herba i van submergir-se en el somni de l'encantament.

Amb el temps, els cossos dels gegants van anar cobrint-se de terra que amb el vent s'anava dipositant al seu damunt. I de la terra va néixer herba, mates, matolls, arbres, que amb els anys van esdevenir boscos.

Així va néixer el massís del Montseny.¹

La representació ha estat tot un èxit! Els amfitrions han treballat de primera i ara recullen els resultats de la feina ben feta; i com que els visitants saben coses sobre la mena de gegants que s'anomenen ciclops, no s'han quedat enrera explicant als seus comedians amics allò que succeí a un d'aquests ciclops en la seva trobada amb un tal Ulisses. En fi, la sessió esdevé un veritable intercanvi de coneixements.

De tota manera, allò que ha deixat bocabadat el públic d'aquesta singular representació ha estat el fet que, als Esmè, a diferència de Polifem que només han

vist il·lustrat, se'ls pot veure (i fins i tot resseguir la silueta amb el dit) retallant-se allà, ran ranet del lloc on són ara mateix. I, és clar, tots voldrien visitar aquestes muntanyes del Montseny que, pel que acaben de saber, són fetes del que queda d'aquells adorables i pacífics éssers que la gent d'aquí anomena els Esmè.

-I ho volem ara i avui!

-Però no hi ha temps de fer-bo!

-No?

-No!

-Segur?

-Tan cert com que el que és madur no és verd!

-Oh! Quin pal...

-Bé, no passa res! -I la mestra els promet, en vista de l'èxit: - Tornarem!

-Visca!

-Oi tant, si tornarem! Serà el mes que ve per visitar els Esmè. Però aquesta vegada vindrem carregats de llapis, guixos, carbonets i papers, molts papers on mirarem de guardar els colors de la tardor. A fe que és una gran artista que s'entreté a decorar amb els marrons, els torrats, els grocs, els taronges, els vermells, els verds, els cossos d'aquests gegantins éssers que amb el seu son milenari han estat bressol i aixopluc de tantes i tantes llegendes i gestes.

Durant el viatge de tornada la mestra s'adona, satisfeta, que l'excursió ha anat de primera i, a la vegada, se li fa ben patent que el desig de gegants i de nans torna a ser ben viu.

I és que...

*Ni que la mar tornàs tinta
 ni que el cel de paper fos,
 fossen els homes notaris
 i de cada un n'bi bagués dos,
 no bastarien a escriure,
 de gegants i nans, el viure.*

Perquè heu de saber i entendre i saber que...

(continuarà)

R.R.V.



1. Versió d'Imma NAUGUET, *El somni dels Esmè* (fragment).

**Palau de Congressos
de Barcelona****3, 4 i 5 de novembre de 1994**

El Congrés d'Infància persegueix tres finalitats:

- Conèixer i donar a conèixer el treball qualitatiu que es desenvolupa a l'Estat espanyol i en alguns països d'Europa en l'educació de la infància de **0 a 6** anys, tant en l'educació formal com en la informal.
- Difondre exemples d'accions i polítiques educatives en aquestes edats, i també de desenvolupament o aplicació de la LOGSE en els diferents àmbits de l'Administració.
- Debatre i aprovar un document i unes recomanacions des de la perspectiva de progrés i d'estímul per a la millora qualitativa de l'educació de **0 a 6** anys.

Congreso de Infancia
 Congreso da Infancia
 Haurtzaroaz kongresoa

0 a 6

Congrés d'infància

Congrés

**Programa d'activitats
escolars per al
coneixement de la ciutat**

El 6 d'octubre d'enguany l'Ajuntament de Barcelona ha presentat el Programa d'activitats de Barcelona, per al curs 1994-1995. La secció destinada als infants de 0 a 6 anys inclou les visites i activitats següents:

Els animals en viu: identificació d'animals, els aliments que mengen...

Museu Tèxtil i d'Indumentària: vestits d'ahir i d'avui, hàbits en la manera de vestir...

Juguem amb l'aigua: familiaritzar-se i adquirir confiança en el medi aquàtic...

Museu de la Música: instruments musicals, classificacions i sons.

Museu Picasso: observació d'obres d'art.

Teatre per als més petits: apropament al món del teatre, el plaer de gaudir del circ, la màgia, la música, en el marc de la Fundació Miró.

Per a més informació us podeu adreçar a Institut Municipal d'Educació de Barcelona
 Pça. d'Espanya, 5, 08014 Barcelona
 Tel.: 402 36 56 Fax: 402 36 02

**Premi Barcelona
a l'Escola i premi Viure
i Conèixer la Ciutat**

L'Institut Municipal d'Educació de Barcelona ha convocat els premis Barcelona a l'Escola i Viure i Conèixer la Ciutat dotats amb 250.000 ptes. cadascun i que tenen per objectiu recollir i difondre les activitats educatives escolars i extraescolars. Els treballs que es presentin han de fer referència a una activitat realitzada a l'escola sobre el coneixement de la ciutat. Els originals s'hauran de lliurar abans del 30 de juny de 1994.

Per a més informació us podeu adreçar a Institut Municipal d'Educació de Barcelona
 Pça. d'Espanya, 5, 08014 Barcelona
 Tel.: 402 36 56 Fax: 402 36 02

Education 0-6 years**Bases of the environmental education**

Jordi CAMPRODON, Ricard CAROL
and Pere TOUS

The basic aim of the environmental education is to arise the consciousness to assume worths, attitudes and behaviours in favour of the environment. The present day Reform of the educational system is the great opportunity to integrate the environmental education in the school curriculum. But it is necessary to take into account that this not only is directed to the school population, but to all the citizens. Although they talk about the environmental education of the 70s, the implementation is far from being achieved yet.

The Reform is not a discovery by theorists

Pere DARDER, Joan TRIADÚ
and Clara DARDER

This article shows that the Reform of the educational system that nowadays begins to be implemented, has been elaborated on the consultation and reflection of many active professionals in the educational practice. Because of this, the proposed is quite similar to what many schools are already doing, as the team work, the structured curriculum's design, the existence of a project, the continuous training and the adaptation to the environment.

School 0-3 years**What means singing in the kindergarten**

Montserrat BUSQUÉ

Children need to sing and listen to the most beautiful and elaborated melodies of the songbook, according to their capacity. But they don't have to sing, just to sing. They have to learn to tune, to follow the rhythm and to articulate well the text. In the kindergarten it is necessary to learn the first rudiments of the oral language and of the musical language, each one with their particularities, and a great respect.

Discovering the art to make soap bubbles

Carme COLS

The soap bubble is a starting point to discover the volume, the colour, the movement; to know the techniques to blow and dilate the film; to experiment with different materials and environmental conditions; to create a stimulating environment and to communicate sensations. In this article materials and ways to be realized are explained.

School 3-6 years**The individual attention inside the group**

M. Teresa CODINA

Kindergarten means for the child to leave to be *the baby*, at home, and to become a

member of the collective in the school. A learning is required. The teacher must get the equilibrium in the group between the individual and the social dimension: he will have to connect with each child to have the right proposals according to his needs and to all needs of the group of concrete children. Only when the child can find near the new adult, which becomes his teacher, and trusts in him, he will be stimulated to *grow up*, and at the same time he will be able to begin a positive relation with colleagues.

Swimming in the kindergarten

Paloma BALDÓ, Amparo CERDÀ,
Adelaida MORENO and Montse GÁMEZ

When we thought out in the school to work the water as an element which is part of our life in many and different situations, we realized that swimming is a need and at the same time a pleasure that children should enjoy from very young.

Child and society**When dancing becomes body language**

Puri BINIÉS

The Palau de la Música welcomed, last school year, a very young audience: pupils 3-6 years who enjoyed during a good while the art to turn music and dance into a clear language and, above all, near. And naturally they couldn't help it. Their body, out of the seat, wanted to talk too.

Men and change

Carmine VENTIMIGLIA

Research shows that, in childcare, attitudes have not change substantially. Woman takes care of it, while the father as usual is the one who works and brings money to home. But, although all this, in Italy there are some indications of novelty: sorts of family have been enlarged; birth rate has decreased; young parents want to express feelings while they take care of their children... So we are in an ambiguous situation, where the old one is mixed with the new one.

Child and health**Integral attention to children and relatives in intensive care units**

Elvira FERRÉ

In intensive care units it is necessary to pay attention to both child and parents. This implies that all the people connected with the ICU have to make an effort together. As we make efforts to improve our diagnoses, treatment plans, etc., we have to improve, as well, our compassionate attitude to children and families, with full conviction of the validity of each person.

Children with bifid spine

Esteve Ignasi GAY and Pilar MARTÍN

The article deals with different aspects of this congenital malformation: what it is, which cause has, how to be treated...

Ciències

BACHEROT, J.: «Dijon-La Villette-L'aventure qui questionne!», *Vers l'Éducation Nouvelle*, 461, setembre-octubre de 1994, pàg. 30-31.

Educació

VICENZI, S.: «Educazione di grupàgo: il ruolo dell'adulto», *Scuola Materna*, 13, març de 1994, pàg. 64-66.

Espai

LEONI, D., et al.: «I bambini e l'ambiente», *Bambini*, 2, febrer de 1994, pàg. 22-29.

Famílies

«La cambiante estructura familiar: con ejemplos de Mozambique, Irlanda, Bélgica y Perú», *Boletín Informativo de la Fundación Bernard van Leer*, 8, març de 1994, pàg. 18-26.

«Las mujeres y la atención infantil: con ejemplos de EE.UU., Malasia y Canadá», *Boletín Informativo de la Fundación Bernard van Leer*, 8, març de 1994, pàg. 9-17.

«Popi parents», *Popi*, 92, abril de 1994, pàg. 13-21.

Innovació

JUANOLA, R.: «L'àrea d'educació artística i la innovació educativa», *Temps d'Educació*, 10, 2n semestre de 1993, pàg. 11-22.

Llengua

PÉREZ PEREIRA, M., i P. LÓPEZ FIDALGO: «El diagnóstico del lenguaje del preescolar: aplicación del PLAI a una muestra de niños gallegos», *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 1, març de 1994, pàg. 3-10.

QUATTROCCHI, S.: «Lo sviluppo del linguaggio», *Vita dell'infanzia*, 1, gener de 1994, pàg. 32-35.

Literatura infantil

DOSSIER: «El Libro de Arte en la edición infantil», *Educación y Biblioteca*, 45, març de 1994, pàg. 15-23.

TARONI, S., et al.: «Leggere al nido», *Bambini*, 4, abril de 1994, pàg. 23-25.

Matemàtiques

MURGANTE, A.: «Quale matematica nella scuola materna», *Bambini*, 2, febrer de 1994, pàg. 33-36.

Noves tipologies

STRADI, C.: «Mini nido e nido», *Bambini*, 4, abril de 1994, pàg. 26-29.

TOSI, P.: «Il confronto tra adulti», *Bambini*, 2, febrer de 1994, pàg. 52-54.

Psicologia

RITSCHER P.: «Mio», *Bambini*, 2, febrer de 1994, pàg. 30-32.

Recursos

HERNÁNDEZ, N., i M. YANES: «Trabajar con telas», *Cuadernos de Pedagogía*, 224, abril de 1994, pàg. 38-39.

Suplement: «Quando i bambini interpretano e raccontano. Esperienze», *Scuola Materna*, 13, març de 1994.

UCIEDA, C.: «¿Qué alimentos necesita un hamster?», *Escuela en acción*, vi, març de 1994, pàg. 57-59.

Diversos autors: «Construimos un tren», *Cuadernos de Pedagogía*, 224, abril de 1994, pàg. 40-42.

Societat

BAUDET, J.-C.: «Réinventer la ville: cultures urbaines et pratiques éducatives», *Vers l'Éducation Nouvelle*, 460, maig-juny de 1994, pàg. 3-4.

CARBONELL, F.: «L'educació i la formació dels fills dels immigrants», *Revista de Girona*, 162, gener-febrer de 1994, pàg. 91-93.

IEHL, C.: «Line Vejlo. Interview», *Vers l'Éducation Nouvelle*, 460, maig-juny de 1994, pàg. 19.

MONCHIERI, L.: «Dalla parte dei bambini: allarme violenza», *Scuola Materna*, 15, abril de 1994, pàg. 13-14.

Butlleta de subscripció

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

Adreça
<input type="text"/>

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

Telèfon
<input type="text"/>

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)
<input type="text"/>

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



Exemples d'unitats de programació 5.

Parvulari - Cicle Inicial, Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1994.

En aquestes unitats de programació, elaborades per professionals de les etapes d'educació infantil i d'educació primària, s'ha seleccionat diverses opcions quant a la metodologia, la temporització i el tractament per àrees o la seva interrelació, per tal que responguin a les diverses maneres d'organitzar la programació. En qualsevol de les opcions, s'ha tingut present el principi de tractament global dels àmbits que són motiu d'ensenyament i aprenentatge.

Els continguts que s'hi han seqüenciat s'han seleccionat del segon nivell de concreció que ha ofert el Departament d'Ensenyament per a aquests cicles en les dues publicacions dels curricula respectius. El primer pas per a l'elaboració del tercer nivell de concreció és l'anàlisi de la temporització de continguts i la presa de decisions sobre la manera de distribuir aquests continguts en unitats de programació i quina serà la durada de cadascuna d'elles.

COLEMAN, Mary, i Paul T. ROGERS: **Atención médica en el síndrome de Down**, Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down, 1994.

Aquest llibre neix amb la voluntat d'oferir informació actual sobre els aspectes mèdics i l'assistència sanitària preventiva de la síndrome de Down. S'estructura en quatre parts: la primera, d'introducció; la segona parla de la medicina preventiva per grups d'edats, mentre que la tercera explica l'assistència mèdica preventiva per afeccions possibles; finalment, la quarta part entra breument a fer un pronòstic de les vies que seguirà la investigació en el futur.

Si bé la manera com la síndrome afecta el desenvolupament físic és l'eix central del llibre, també s'ha dedicat un capítol al desenvolupament psicològic dels infants amb aquesta discapacitat i les implicacions en l'àmbit educatiu. S'hi considera per separat cada una de les fases d'evolució per identificar-hi com s'altera el procés normal d'aprenentatge. Presenta una revisió dels coneixements actuals perquè els professionals puguin planificar juntament amb els pares una intervenció adequada.

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 Marlès. *Consell de Redacció:* Concepció Acedo, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa F. dos Reies, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorió, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Pepa Òdena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.

Foto: Francesc Català-Roca.

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: 3.850 ptes. l'any. *PVP:* 700 ptes. IVA inclòs.

PROJECTE FLOPI - EDUCACIÓ INFANTIL (3, 4 i 5 anys) DES DE, PER A, I PER...LA REFORMA

AL PROJECTE FLOPI TROBARÀS:

UN DESENVOLUPAMENT GLOBALITZAT DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES.
UN APRENENTATGE SIGNIFICATIU, PARTINT DELS CONEIXEMENTS PREVIS.
UNA CLARA SEQÜENCIALITZACIÓ DELS CONTINGUTS AMB PROGRAMACIONS
PER A CADA NIVELL I PER A CADA UNITAT DIDÀCTICA DIFERENCIANT:
CONCEPTES, PROCEDIMENTS I ACTITUDS.

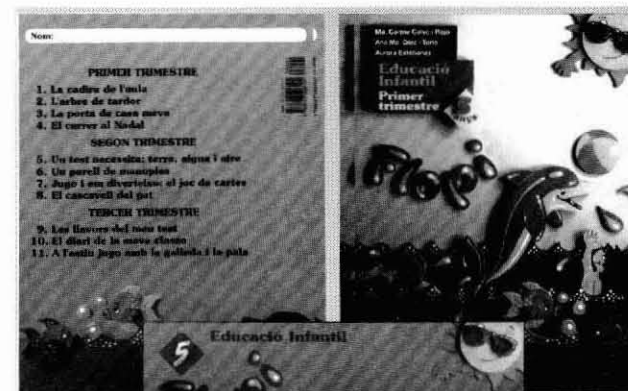
UNA Àmplia varietat de situacions d'aprenentatge que permetran
ADEQUAR EL PROJECTE A LA REALITAT DE LES AULES (TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT)



Flopi 3 anys
 Flopi 1r. trimestre
 Flopi 2n. trimestre
 Flopi 3r. trimestre + Grafomotricitat 1
 Material de suport didàctic 3 anys

Flopi 4 anys
 Flopi 1r. trimestre + Grafomotricitat 2
 Flopi 2n. trimestre + Grafomotricitat 3
 Flopi 3r. trimestre + Grafomotricitat 4
 Material de suport didàctic 4 anys

Flopi 5 anys
 Flopi 1r. trimestre + Grafomotricitat 5
 Flopi 2n. trimestre
 Flopi 3r. trimestre
 Material de suport didàctic 5 anys



CADASCUN DELS TRES NIVELLS CONTÉ UNA SÈRIE D'UNITATS DIDÀCTIQUES EDITADES EN QUADERNS INDEPENDENTS I SEQUENCIALITZADES PER TRIMESTRES. PRESENTATS EN UNA CARPETA D'ACETAT TRANSPARENT CONTENINT LES UNITATS CORRESPONENTS A L'ESMENTAT PERÍODE.

Omplir i enviar a Edicions Cadí, s.l.-Concepción Arenal 144-1º -08027-BARCELONA

Edicions Cadí, s.l.



c/Concepción Arenal 144-1º-Telf. (93) 3403036-Fax (93) 3403216-08027 - BARCELONA

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE FLOPI**

Centre escolar.....

Adreça.....

Localitat..... Telèfon.....

Província..... Codi postal.....

DIRECTOR COORDINADOR DE CICLE CAP D'ESTUDIS PROFESSOR

NOM i COGNOMS.....



Col.lecció **ELS VÍDEOS DEL PARVULARI**

L'Observació i l'experimentació al parvulari

- • • En aquest vídeo es presenta un dels aspectes més importants del treball en el parvulari: **l'observació i l'experimentació** que fan els nens i les nenes, i es planteja com integrar-les en el desenvolupament del currículum del parvulari.

Guió: **Tina Roig** • Realització: **Agustí Corominas**

Durada: **18 minuts** • Format: **VHS**

Altres títols de la col.lecció:

- *L'organització de la classe de 3 anys.*

Amb la col.laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- *El llenguatge i la comunicació al parvulari.* (En preparació)
- *El coneixement d'un mateix.* (En preparació)

Distribució: **Triangle**. C/ d'Alcalà de Guadaira, 25 • Tel. (93) 266 18 00

R **O** **S**
S **E** **N**
S **A** **T**

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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