

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a 81

educar de 0 a 6 anys

NOVEMBRE  
DESEMBRE  
1994

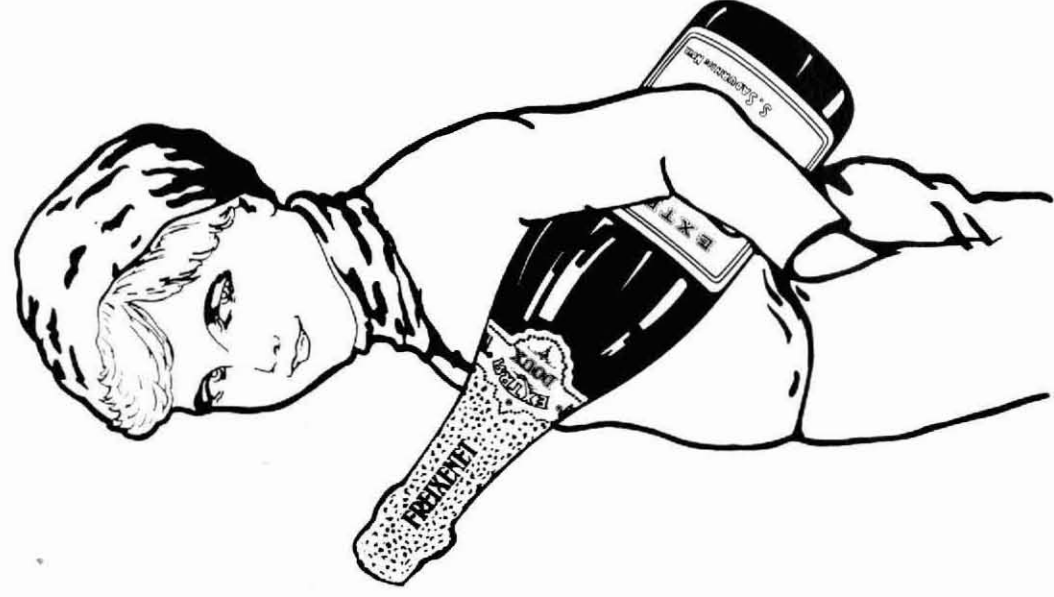


# FREIXENET

---



## Caves a Sant Sadurní d'Anoia



**Des de sempre  
amb les publicacions en català**

FREIXENET PATROCINA LA PRIMERA MOSTRA DE REVISTES EN CATALÀ



# EL I CONGRÉS D'INFÀNCIA

S'ha realitzat ja el I Congrés d'Infància, és a dir, el primer congrés d'INFÀNCIA i d'INFANCIA. Congressos, jornades i tot tipus de trobades, seminaris i cursos sobre el que avui anomenem educació infantil, se n'havien celebrat des de molt abans que l'educar de 0 a 6 tingués aquest nom. Els havien convocat institucions acadèmiques o professionals, les administracions o els partits polítics en un o altre àmbit, des del més local a l'europeu, i en connexió amb altres continents. La Coordinadora d'Escoles Infantils havia convocat els darrers congressos d'àmbit estatal.

El I Congrés d'Infància, convocat per les revistes d'educació de 0 a 6 anys de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, ha volgut recollir en la seva torxa la llum de tots els focs que s'albiren encesos en aquest camp. I, amb el nou tractament dels continguts i l'organització per la presentació i elaboració de propostes, ha aconseguit un ambient i un flux de relacions entre persones, per afinitat en les formes i nivells de dedicació als problemes, que segurament esdevé el més important per a la continuïtat de la tasca.

En aquest número de la revista es reproduceix i difon el Manifest que durant aquells dies es discutí i aprovà. Els lectors podran trobar-hi els compromisos que els diversos tipus d'assistents al Congrés han volgut adquirir-hi. Els professionals, respecte a la qualitat del seu servei,

juntament amb les peticions fetes a l'Administració, a les administracions representades allí, també, no sols de manera protocol·lària en el Comitè d'Honor, sino amb la presència del ministre d'Educació i Ciència, del conseller d'Ensenyament de la Generalitat, de diversos directors generals i alcaldes. I per damunt de tot, o a la base de tot, hi havia la consideració de l'educació dels més petits per part de la societat, activament representada al Congrés també per membres de les associacions de pares d'alumnes o de veïns.

Tots ells participaren d'aquell clima que marcà com un arc, del principi al final del Congrés, el cant dels nens petits en la inauguració i el de Victòria dels Àngels en la clausura; l'arc que omplí plàsticament l'exposició més sòbria i rica del treball dels professionals amb els nens, i la decoració més rica i sòbria del treball dels nens amb els professionals.

És aquest clima, que volem fer extensiu als lectors d'INFÀNCIA, número rere número, acció rere acció, perquè tot ells també contribueixin a estendre el compromís en la millora de qualitat de les formes i dels serveis d'educació infantil. Farem el seguiment del Manifest aprovat, punt per punt, i veurem com entre tots, ciutadans, professionals i administracions, aconseguim que el clima d'entusiasta tendresa i compromís per aquesta educació que es visqué en el I Congrés d'Infància s'infongui a tota la societat. És en aquest clima que caldrà avançar fins al II Congrés d'Infància.

editorial

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: LA CARTA ALS REIS/Imma Marín	5
Educar de 0 a 6 anys: L'ELABORACIÓ DEL PROJECTE CURRICULAR DES DE L'ESCOLA/Montserrat Ventura	9
Escola 0-3 anys: L'AIGUA/Carme Cols	12
Bones pensades	15
Escola 3-6 anys: EL PARVULARI JA TÉ CLASSE DE 3 ANYS/Carme Thió	17
Escola 3-6 anys: MÚSICA DESCRIPTIVA: UNA MANERA DE DESCOBRIR-LA/Míriam Navarro	21
Infant i societat: FAMÍLIES EN GREU DESAVANTATGE SOCIAL/Vicens Arnaiz	23
Fragment	27
Infant i salut: DESENVOLUPAMENT DE L'AUTOESTIMA EN L'INFANT/Vladimir Reinhardt, Patricia Tschorne, Diana Arias	28
Infant i salut: LA SALUT MENTAL A L'ESCOLA/Vinyet Mirabent	31
El conte: UN OGRE MENJATOT/Roser Ros i Vilanova	34
Informacions	37
Abstracts	40
Cop d'ull a revistes	41
Biblioteca	42
Índex de 1994	44

Loris Malaguzzi creia amb fermesa en la infància. Tot el que va fer per ella es basava en la següent convicció: no hi ha més límits per als infants que aquells que nosaltres, els adults i les nostres petites institucions, els marquem. Tota la resta de coses: les bases psicopedagògiques, la reflexió educativa i l'organització escolar i social, venia després d'aquesta autèntica fe: una *fides* laica i sense esclertes en el potencial heurístic de raó, imaginació i amor de nens i nenes. Si els ulls infantils poden saltar els murs, aleshores esdevé tot allò que no està previst als llibres. Els murs són una metàfora per designar no solament les parets escolars, sinó també, i sobretot, les barreres epistemològiques i els minifundis conceptuals des dels quals tractem de nominalitzar, preveure, classificar i reduir la infància.

De vegades, el valor de les persones, o l'absència de virtuts, es copsa intuïtivament per un gest, una paraula o un tarannà

especial que acompanya, com una aura invisible, certes personalitats. Permeteu-me que, ara que Malaguzzi dissortadament ha marxat, evoqui un parell de moments que vaig viure al seu costat (d'altres de més capacitats glossaran, sens dubte, el valor precís de la seva tasca escolar). Records sense importància, si voleu, però que per a mi constitueixen la fragància inesborrable que la seva amistat em deixa com a penyorra d'aquest joc de viure i de morir.

Jo em trobava a Fano, la ciutat adriàtica on va néixer Francesco Tonucci. S'hi dedicava una setmana als *Nens i la ciutat*, amb moltes iniciatives i activitats. Malaguzzi formava part d'una taula rodona. Era un dia de maig: me'n recordo molt bé perquè va ser el dia que va caure assassinat el jutge antimàfia Falcone. En acabat, vàrem anar a visitar una part de la coneguda exposició *L'occhio se salta il muro*, que presentava alguns resultats del treball de les escoles infantils a Reggio de l'Emília, la ciutat de



Loris. Ell ens hi va fer de guia. Es deturava davant dels plafons i donava, amb només tres o quatre paraules, la clau per veure -sense les ulleres professionalistes- allò que teníem davant dels nassos, molt més que uns dibuixos, un poema o un treball entorn de l'ombra... Per a ell -i se n'estava molt, d'expressar-ho- allò era un exemple senzill de tot el que els nens i les nenes poden arribar a fer, crear i pensar si els posem a l'abast els mitjans materials i el guiatge intel·lectual necessaris, en els moments precisos i amb una respectuosa exigència.

Després ens deixava i marxava, mirant amb un esguard nostàlgic tots els altres plafons. I tornava a cridar-nos per tal de mostrar-nos la ciència que hi havia en un dibuix, o la poesia d'un càlcul geomètric... Algú va arribar amb la notícia: el jutge Falcone havia mort en un atemptat... Loris, home d'esquerres, profundament arrelat a la civilitat com a posició ètica, es va esgarriar, no s'ho podia creure... La visita va acabar, i en Loris va caure en un mutisme melangiós. Només li vaig sentir que murmurava: "*Povera Italia!*".



Al vespre vàrem anar, uns pocs congressistes i l'alcalde de Fano, a sopar a un convent de monjos camaldulesos, en un petit turó des del qual es veia -si el temps era bo- la costa dàlmata. Loris es va mostrar, tot el sopar, xerraire, polèmic i vital. Sense pèls a la llengua va posar en remull més d'una patum pedagògica d'aquelles que fan i han fet carrera política o acadèmica, tot prenent bastir un castell folrat de llibres, de paraules i d'allunyament del nen real... Hi havia una certa amargor, lúcida i endolcida per la ironia, i potser també per aquell esplèndid vi fruitós i fresc que un dels monjos, un home bondadós i alegre, ens posava despietadament als gots. Loris va marxar al dia següent i, en acomiadar-se, em va donar la mà amb força i em va demanar que saludés amb afecte "els amics i amigues catalans".

La darrera vegada que el vaig veure va ser a Barcelona. Hi havia vingut a fer alguna xerrada gràcies a la Maria Antònia Pujol. I

estava a un petit hotel de Vallcarca. El vaig trobar envellit i trist, com si els soles del temps dibuixessin ja el traç final. Jo volia fer-li una entrevista per a *Cuadernos de Pedagogia*, però en veure'l vaig preferir no dir-li res. Vàrem anar a un restaurant situat en una vella torre que ell va voler visitar amb detall. D'aquell sopar recordaré, per acabar, només una frase. Quan la conversa s'impregnà de l'obligat pessimisme de l'anàlisi de les coses que passaven al món en general, i al món escolar i de la infància en particular, ell va forçar un somriure i va dir-me: "En tot cas, Fabrici, els nens són més forts que nosaltres. Som nosaltres, les nostres institucions i ambicions, els que som febles, no pas ells. Ells són forts, molt més forts del que ni tan sols imaginem." Després, i com si em fes una confiança definitiva, em va demanar, tot aclucant els ulls: "Creus que tindran crema catalana de postres?".

Fabrici Caivano

**Les vivències quotidianes dels xiquets i xiquetes i els primers contactes fora del seu entorn familiar són de gran importància per a la construcció del món que els envolta, i no s'hi poden oblidar tots aquells xicotets detalls que poden passar despercebuts en estructurar una forma d'ensenyament-aprenentatge (projecte educatiu). L'organització de la vida escolar a l'aula, als corredors, als distribuïdors té implícita una manera d'entendre l'ensenyament-aprenentatge.**

Com tot professional de l'ensenyança coneix, preparar el desenvolupament d'un nou curs comporta fer una planificació adequada als alumnes, als recursos de què es disposa i al medi socio-cultural on estem inclosos.

Naturalment la cosa més espontània que ens sorgeix és veure l'edat cronològica dels alumnes amb els quals treballarem i adaptar-hi els continguts establerts. Amb aquesta finalitat organitzarem tota una tasca de temporalització, seqüenciació i programació d'activitats d'aprenentatge i d'avaluació. Per desenvolupar tot aquest procés, bé el professional individualment, o amb el nivell i cicle amb el qual compartirà la seua activitat docent, buscarà noves propostes de treball, prepararà el material fungible i el material didàctic i en farà una distribució equitativa.

Al mateix temps organitzarà els horaris, establirà normes de funcionament intern coordinades amb el cicle i amb la resta dels membres del centre.

Com a equip docent d'educació infantil, que forma part d'un centre on s'imparteixen classes de primària i d'ESO, la primera cosa que haurem de tenir en compte seran

tots aquells espais comuns que compartirem al llarg del curs. És clar que haurem de saber amb quina finalitat utilitzarem aquests espais, i defendrem la conveniència d'una adequació horària d'acord amb les necessitats de la nostra planificació (gimnàs, sala de música, sala de vídeo, biblioteca, pati d'esplai, etc.).

Ja dintre de l'espai destinat a educació infantil, de la mateixa manera que quan entrem en un habitatge i volen crear-hi un habitatge, la primera cosa que hi fem és pensar en les necessitats de cadascun dels membres que allí conviuran. Tot seguit ho adaptarem i procurarem que reuneixquen les condicions precises per aconseguir els resultats ambientals més propicis. Per què volem fer aquesta adequació de l'espai a les activitats planificades? Senzillament perquè s'haurà de tenir ben clara la finalitat que es persegueix en el procés d'ensenyament-aprenentatge, quan distribuïm l'espai i en fem ús.

No hem d'oblidar que, de vegades, ens adonem del treball que es fa a l'aula sols per la disposició de les taules, cadires, armaris, prestatgeries i l'anècdota de deixar la porta oberta o tancada.



I a més d'aquest espais convencionals ens hem de plantejar la utilització dels distribuïdors i corredors com uns espais més, on es poden fer activitats incloses al nostre currículum. Eixim, doncs, de l'aula i observem els espais que podem aprofitar, si la nostra finalitat és afavorir l'autonomia, la socialització i el respecte als altres.

Què us sembla utilitzar el distribuïdor per habilitar una zona de joc simbòlic on pugui haver-hi cuina, botiga, restaurant, etc., o zones de plàstica, d'àudio-visuales, de dramatització? I els corredors i parets, convertir-los en pistes de cotxes, tricicles, patinets? Com quedaria aquell racó de l'escala, on

podríem muntar una perruqueria o un taller de disfresses?

Per dur a terme tota aquesta tasca serà necessària la coordinació de l'equip docent, la qual farà possible una nova distribució dels espais, ja que el seu aprofitament i la seva utilització haurà de tenir una correlació temporal perquè no conflueixquen en els mateixos llocs un nombre excessiu de xiquets.

Però, a més a més del desenvolupament d'aquestes activitats que estarien dintre de la nostra planificació, en la pràctica diària en sorgeixen d'altres, que no per no estar

reflectides són menys importants, a les quals hem de donar resposta, per tal que l'activitat docent es desenvolupi coherentment.

Com seria el moment d'acollida dels xiquets i xiquetes? Una vegada resolt el problema de deixar en el lloc adient els abrics, esmorzars i aquells objectes personals que alguns xiquets i xiquetes porten a l'aula, convindria valorar quina és l'activitat clau per mantenir un clima relaxat i atractiu per a ells mentre discorre l'entrada de tots els companys. Quin lloc millor per aprofitar que la zona comuna, els distribuïdors o corredors? O, per què no algun racó de la classe on lliurement compartirem jocs i joguines entre els xiquets i els adults, i facilitarem tota una tasca de socialització en la qual es produeix una interacció flexible? És clar que els jocs estaran seleccionats d'acord amb la finalitat que es persegueix. Aquest moment diari té una durada pactada en un principi, amb unes normes de cura i respecte pels jocs i els altres, la qual cosa provocarà una habituació i autonomia en aquestes actituds.

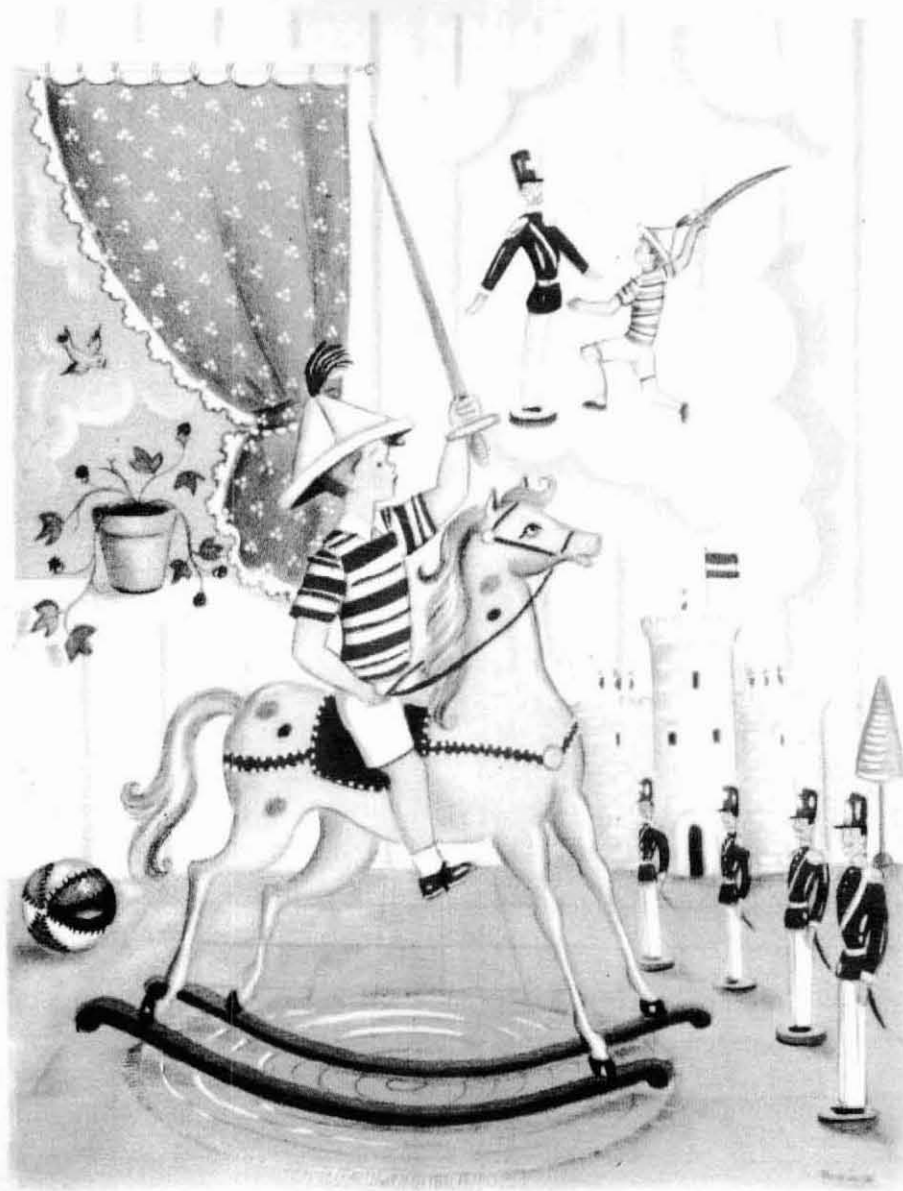
## LA CARTA ALS REIS

IMMA MARÍN

Les joguines estan durant aquests mesos presents en les nostres converses. No cal estranyar-se'n: la televisió en va plena, els aparadors de moltes botigues estan desbordants de joguines, rebem a casa tota mena de catàlegs propagandístics i, per acabar de rematar-ho, els nostres fills així que aprenen a assenyalar, i no diguem a parlar, demanen, demanen i demanen. Ho demanen gairebé tot.

Jugar és una necessitat infantil. En paraules d'en Pau Vila, pedagog català: "jo quasi diria que no es pot concebre la vida d'un nen sense jugar, jo crec que no arribaria a home; moriria com moriria si fos tancat en una habitació que prèviament se li hagués tret l'aire".<sup>1</sup>

Jugar és un impuls vital cap a la curiositat i la descoberta. Jugar és desig d'assaborir el món i la vida, desig de creació... El joc és gratuïtat absoluta, és font de satisfacció i alegria.



Mambrú se fué a la guerra  
 ¡que dolor, que dolor, que pena!  
 Mambrú se fué a la guerra,  
 no sé cuando vendrá  
 do, re, mi, do re fa  
 no sé cuando vendrá.

Tot jugant els nens i nenes corren, salten, cauen, suen i criden. Miren, escolten, gaudeixen, s'enlluernen i baden. Riuen, comparteixen, imaginin, fantasiegen i s'esforcen. Es barallen, lluiten, ploren, volen fer valdre els seus drets, s'enfaden... En definitiva, assagen per a la vida, per desitjar-la, viure-la i per estimar-la.

Les joguines són, en aquest marc, un mitjà que pot afavorir el joc dels nens i nenes, estimular la curiositat, la imaginació i la creativitat, esperonar-los la superació personal i motivar el plaer estètic, el gust per...

Però sovint, quan els infants fan la seva carta als Reis, ens adonem que no sempre el que demanen és el que nosaltres considerem millor, o fins i tot constatem que les joguines cada cop desapareixen abans de la seva llista d'il·lusions. Què està passant?

La publicitat té aquí una responsabilitat important. L'any 1990 la inversió publicitària del sector de la joguina a Espanya va ser de 4.160 milions de pessetes; el 1992 la xifra va arribar als 23.657 milions. Quina serà la xifra del 1994?

La joguina s'està convertint en un fi en ella mateixa, producte del mecanisme típic de la societat de consum. Es tracta de tenir-la i lluir-la, i el menys important és jugar-hi. Les modes hi fan un paper important: es busca i es compra aquella joguina que anuncien a la TV, que està de moda. Però les modes passen ràpidament i ràpidament es desitgem unes altres coses. L'estímul és desitjar sempre allò que no es té, allò que falta, en comptes de gaudir i assaborir allò que es té. Que diferents que serien les cartes als Reis dels nostres infants, si en comptes d'escriure-les al desembre, ho fessin al juliol o al setembre.

La pressió social a la qual els nens i les nenes estan sotmesos (rendiment escolar, alt nivell competitiu, conflictes familiars, pares i mares atrafegats, mil i una activitats extraescolars, manca de temps lliure, manca de temps per jugar...), tampoc no ajuda a recrear una sana activitat lúdica.

Es tracta d'ocupar tot el temps en activitats útils i productives. On és, doncs, l'espai per al joc, on el temps, en "perdre's", es frueix?

En primer lloc quan parlem de la carta als Reis hem de tenir present que ha d'ésser una activitat familiar, ha d'ésser tema de conversa i d'il·lusió de tota la família. Fer una bona carta als Reis comporta una actitud familiar d'entusiasme i agraïment, que es concreta en la demanda de tot un seguit d'il·lusions i bons desitjos.

Cal, doncs, que la preparem amb temps i que l'elaboració sigui ja la primera manera de gaudir familiarment de la màgia dels Reis.

Quan la carta als Reis és motiu de conversa familiar, de visites a botigues, de convidades a casa d'un o altre cosí o amic per veure joguines i jugar; quan som capaços de passar estones tots plegats davant els anuncis de la TV, discutir si són o no una enganyifa i gaudir dels que són bonics; quan som capaços d'escoltar el que demanen els infants sense posar-nos les mans al cap i sermonejar, sinó intentant esbrinar i comprendre per què demanen allò o això, és ben segur que aconseguirem unes cartes més sentides, amb més escalfor humana i que respondran segurament més i millor als interessos de la mainada i no de les firmes comercials.

Evidentment, no podem defugir la nostra responsabilitat de pares i mares i hem d'ajudar els nens i nenes a escollir el que més els convingui, sempre, però, des de la comprensió i la tolerància, i sense oblidar mai que la principal funció d'una joguina és que sigui font d'alegria i d'estímuls.

Quines són doncs les millors joguines? Quins haurien d'ésser els criteris per escollir-les?

### **Les joguines han de ser adequades a l'edat**

El que pot ser molt recomanable a una edat pot ser negatiu o inútil a una altra. La joguina ha d'estar d'acord amb el nivell de maduresa de cada infant. No han de ser, per tant, ni excessivament complicades, perquè fustraran els estímuls del nen, ni massa simples per a l'edat i característiques de l'infant, perquè l'avorririen.

No cal córrer. Cada joc té el seu temps.

### **Estimuladores**

Han d'estimular la creativitat i la imaginació o qualsevol aspecte de la personalitat, i convertir el nen sempre en protagonista del joc. Cal que convidin a jugar, que despertin curiositat, que provoquin la iniciativa dels infants.

Hem d'estar alertes amb les joguines molt estructurades o excessivament sofisticades, rèpliques perfectes de la realitat, ja que deixen poc espai a la fantasia, a la imaginació i creativitat de la mainada. Els infants, amb elles, aprenen a utilitzar el món, però no a inventar-lo.

Permeteu-me una petita reflexió entorn del tema tan controvertit de les joguines bèl·liques. Si els nens i les nenes es veuen rodejats de persones "desarmades", de persones afectuoses que exerceixen la seva humanitat des de la comprensió i la dialèctica de la raó, si el joc amb pistoles i "armament" és un dels seus molts jocs..., no ens ha de preocupar que juguin a guerrers, tortugues Ninja o Son



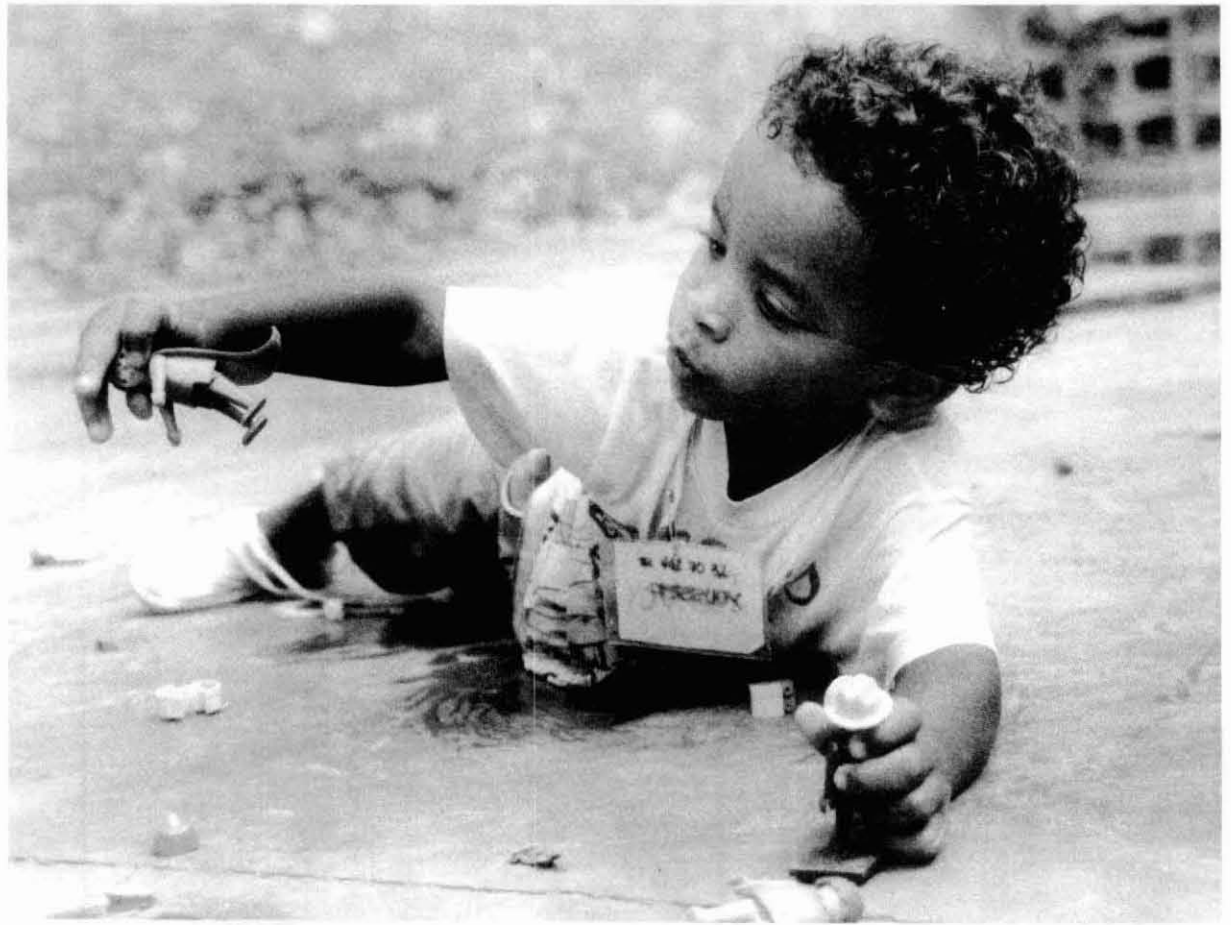


Foto: Conce CODINA

Goku. Ho fan igual que juguen a metges, perruquers, o motoristes. Saben que estan jugant.

Com deia M. Aurèlia Capmany: "No hem de desarmar els nens. El que hem de fer és lluitar per aconseguir una educació més adequada a la societat que volem forjar, i per això hem de començar per operar uns canvis fonamentals en la societat en què vivim, que vulguem o no està basada en la violència."<sup>2</sup>

### **Suficients i variades**

Els infants han de poder gaudir de joguines variades, que desenvolupin funcions diferents: per jugar amb el cos, amb els sentits, amb la intel·ligència, amb la imaginació i la fantasia, amb les paraules..., evidentment sense fer distincions segons el sexe. Els nens necessiten estimular els seus sentiments de tendresa, la sensibilitat, el

sentit de l'estètica, valors fins ara típicament femenins, i, a les nenes, els cal desenvolupar les capacitats d'iniciativa, audàcia, valentia...

Han de tenir-ne suficients, però mai excessives en quantitat. No ajudarem més la nostra quitxalla si els comprem tot allò que demanen, sinó comprant just allò que necessiten.

L'excessiva quantitat de joguines, lluny d'educar, provoca actituds de caprici, d'avorriment, es menyspreen les joguines, i sovint provoca desordre i manca d'interès per conservar-les.

### **Han de ser segures, sòlides i que durin**

La seguretat de les joguines està regulada per una normativa europea simbolitzada per les sigles CE que obligatòriament han d'aparèixer a totes les capses de les

joguines comercialitzades a Europa. També és obligatori fer constar, en l'idioma del país on es distribueix, el nom i l'adreça del fabricant i l'anotació de "no recomanable a menors de 36 mesos", en el cas de contenir peces petites que els infants es poguessin empassar.

La durada de la joguina està d'acord amb la qualitat i la utilització que se'n fa. És molt important valorar la relació qualitat-preu, ja que no sempre les joguines cares són les millors o més solides, i de vegades comprar barat surt car.

### Han de respondre als gustos i les necessitats de l'infant

No dels nens en abstracte, sinó del nostre fill en concret. La joguina no s'imposa; es regala.

L'acte de jugar és una acció lliure i espontània. Mai no pot ser obligada. En tot cas pot ser suggerida, animada, motivada, compartida...

Les joguines tenen, tanmateix, innumerables valors afegits. Cal, doncs, abans de negar una joguina a un infant, esbrinar les raons per les quals la desitja: és simplement caprici? és influència de la televisió? és que la tal i l'altra la tenen? potser la demana perquè és una manera de sentir-se membre d'un grup d'iguals, una manera, doncs, de guanyar en confiança en ell mateix i de sentir-se acollit? (Això ha passat sovint amb joguines com la Barbie o un *game boy*.)

Per acabar, uns quants suggeriments que podeu fer arribar a la mainada:

- Abans de decidir les joguines que demanereu, aneu a mirar botigues i a remenar prestatgeries.
- No demaneu res que no hagueu comprovat per vosaltres mateixos que és el que imaginàveu i realment volíeu.
- No demaneu gaires coses. Els Reis s'atabalen amb cartes massa llargues.
- Demaneu coses per a tota la família, no solament per a vosaltres. Als Reis, els agrada comprovar que sabeu compartir.
- No oblideu d'explicar les vostres coses als Reis. Ells us estimen i els agrada saber coses vostres.
- Feu bona lletra... i no feu faltes. Fan malbé la vista dels Reis.
- Demaneu les coses "si us plau". Confieu amb ells i dexeu-los llibertat perquè us portin les coses que ells vulguin. I, sobretot, sigueu agraïts.

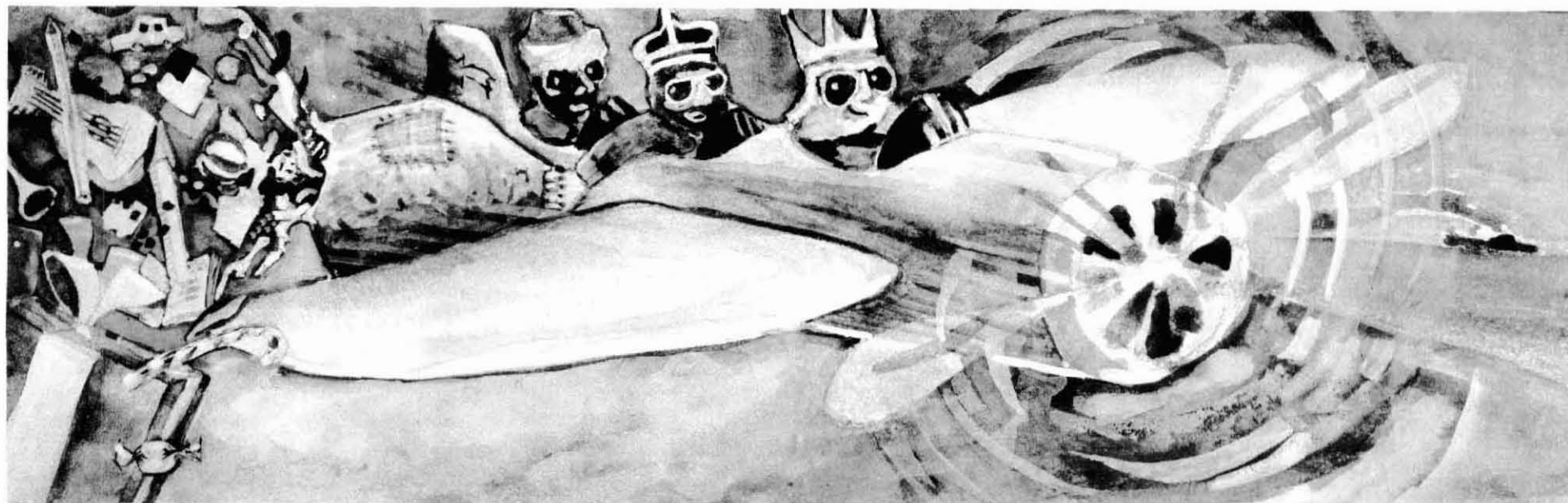
De ben segur que els Reis, si seguieu aquests consells, us sorprendran.

Bona carta i bons reis!

I.M.

1. VILA, Pau: "Què els portaran els Reis als nostres fills", *L'Avenc*, 1912.

2. CAPMANY, M. Aurèlia: "És molt difícil desarmar un infant", *Cuadernos de Pedagogía*.



## L'ELABORACIÓ DEL PROJECTE CURRICULAR DES DE L'ESCOLA

MONTSERRAT VENTURA

Actualment la majoria dels centres escolars estan organitzant el seu currículum. Les dificultats que sorgeixen per elaborar-lo són diverses. Depenen d'una banda de les directrius comunes del dissenys curricular i de l'altra de la història, cultura, estil i especificació de cada centre. Aquests dos eixos prenen sovint una forma problemàtica i de desconcert, i el repte és trobar la via on conflueixin. L'explicitació de cada escola, de cada mestre, com una expressió del propi coneixement, a vegades és relegada en els diferents plans de formació, i fa la impressió que s'ha de començar de nou, sense tenir gaire en compte el que s'ha fet fins ara.

Davant d'aquesta situació el professorat se sent pressionat, insegur i amb poques possibilitats d'expressar lliurement el seu punt de vista en relació amb la situació educativa actual. Només cal donar un cop d'ull a les escoles per detectar diferents neguits, com els que creuen que no acaben de trobar el seu propi espai per expressar els criteris, o els que manifesten el desig d'actualitzar-se, o bé els que volen compartir idees, tots ells amb l'objectiu d'adquirir més competència en la intervenció. I és que prendre consciència d'on es troba cadascú i entreveure on es vol anar és una tasca complexa i molt diversa.

A més a més la informació sovint arriba en forma de consignes pedagògiques generals que es distribueixen com fórmules universals d'actuació gairebé mai acompanyades d'una anàlisi comprensiva de què volen dir.



Si l'objectiu és que cada centre elabori el seu propi projecte, s'ha de possibilitar cada vegada més la comunicació entre el professorat amb tot el cúmul de contradiccions i altres aspectes compartits que existeixen en cada col·lectiu.

Optar per la diversificació curricular, és a dir, l'explicitació dels diferents significats que giren al voltant de la conceptualització del procés d'ensenyament-aprenentatge, permet elaborar un document significatiu, crític, compartit i reflexiu, per cada escola. Entès així és una eina per comprendre el recorregut dels centres i la seva via d'actualització.

### **El procés de realització del projecte curricular d'una escola com a exemple**

És cert que un projecte curricular de centre es pot elaborar de moltes maneres i seguir recorreguts diferents. De fet, la via per la qual opta cada centre hauria d'estar d'acord amb la seva història, la cultura, l'opció i l'estil.

En aquests moments les escoles amb les quals estic vinculada van organitzant el seu projecte curricular. Totes elles l'estan desenvolupant d'acord amb unes necessitats inicials diferents que marquen al mateix temps un traçat propi. Potser un exemple pot servir per compartir idees sobre què està passant a les escoles des de les seves diferències.

En un dels centres<sup>1</sup> on estic intervenint es va plantejar, a final del curs 1991-1992, la necessitat d'organitzar el disseny curricular de l'àrea de llengua. A partir d'aquí van formular una demanda d'assessorament al Centre de Recursos, tasca que es va iniciar el curs 1992-1993.

El que aquí es descriu és una seqüència que va adoptant forma pròpia a mesura que es van connectat els objectius, les expectatives i les idees dels que la tracem:

1. En un inici ens vam trobar en la necessitat de compartir quins eren els objectius generals de l'escola abans d'entrar en l'àrea de llengua. A partir d'aquí es va fer un treball per cicles on cadascú explicitava els objectius centrals de cada curs, per després compartir-ho amb el cicle, l'etapa i l'escola. Recollir els objectius de cada docent ens va permetre posar en comú les idees de tot el claustre, adonar-nos que moltes idees ja estaven escrites en altres documents, contrastar amb els objectius del discurs curricular i veure que apropar-nos els uns als altres era també fer el currículum de l'escola.
2. Una vegada finalitzada aquesta tasca, va sorgir una qüestió que va traçar el posterior recorregut del treball: com es connecten aquestes objectius que tenim elaborats amb la pràctica a les aules?

I d'aquí es va dissenyar la següent seqüència basada en l'anàlisi de l'enfocament metodològic. De fet es podia fer aquesta tasca de moltes maneres, però vam creure que s'havia de vincular la necessitat constant del claustre de continuar compartint les tasques escolars. Per aquesta raó vam decidir que cada persona de l'equip explicaria una part de la seva pràctica i que, a partir d'això, elaboràrem les línies comunes del model d'ensenyament del centre.

3. Durant el procés sorgien noves necessitats, com la de buscar els referents teòrics que avalessin la pràctica de l'escola. Es va obrir aquesta via per poder fonamentar les decisions educatives preses en el centre, com ara les de la lectura, l'ortografia i els criteris de correcció, el treball lliure, les activitats quotidianes, l'organització del temps, de l'espai, la intervenció directa o indirecta de l'adult... Noves qüestions, com si compartíem aquestes decisions amb les persones que s'havien incorporat darrerament, ens van anar traçant el camí.
4. En aquest punt es va plantejar la propera seqüència, aquesta en una doble via. D'una banda es va elaborar un esquema general d'anàlisi, com a eix interpretatiu i avaluatiu de les pràctiques exposades, i de l'altra es va aprofundir en l'establiment de connexions amb el marc teòric i es va afegir una nova necessitat, la d'actualització dels referents.

Ens trobem ara en el procés de redacció de l'enfocament metodològic del centre. El treball dut a terme al llarg d'aquest curs porta a plantejar-nos les activitats exposades com a eixos organitzatius generals, que argumentem. Per treballar aquesta via, cada persona que s'ha responsabilitzat de traspasar a l'equip la seva tasca ho contrasta amb la resta del professorat per emmarcar-ho en el plantejament metodològic general de l'escola. Pensem que les exposicions, discussions i posades en comú ens han permès conèixer-nos més i al mateix temps detectar els buits o repeticions que puguin existir per poder fer els canvis que calguin. Ara queda la tasca d'actualització i després entrarem en les àrees des d'una panoràmica global, on l'establiment de connexions ens podrà ajudar a continuar reflexionant sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Una vegada escrit aquest recorregut veiem la importància d'haver construït conjuntament el camí de reflexió, que hagués estat molt diferent dins d'un esquema prefixat, i al mateix temps pensem que aquest espai de reflexió conjunta ens ha permès conèixer més el que està passant a les aules. Cosa que a vegades és difícil de fer per qüestions més organitzatives, puntuals, que totes i tots coneixem sobrerament.

### **El projecte curricular un punt de partida**

Aquest és només un exemple del procés que fa una escola per organitzar el seu propi currículum.

Es difícil, o gairebé impossible, dir quin recorregut és millor que un altre, més que res perquè tots tenen sentit i coherència des de l'anàlisi històrica d'un procés compartit.

El que és realment enriquidor a l'hora de fer un tipus de tasca com aquesta és no pretendre organitzar un tipus de projecte curricular de centre extern, aliè, tancat i acabat, que intenta buscar les solucions màgiques als problemes plantejats. Sinó, tal com ja s'ha exposat en l'exemple, un tipus de document que descriu la història, els punts de canvi, les connexions teòrico-pràctiques, les idees, les concepcions, un document que sigui com una via d'explicitació conscient de què s'ha fet i què es fa, com un procés que ajuda a evolucionar i actualitzar-se.

Aquesta estratègia va molt més enllà de l'aprenentatge d'una nova terminologia. Entès així és un procés molt senzill i alhora molt complex. Primerament perquè es tracta de compartir les diferents idees entorn de la història, de la cultura del centre, de les hipòtesis del professorat en relació amb aquesta temàtica.

És cert que aquest és un exemple d'una escola que es planteja la necessitat de compartir criteris de l'ensenyament-aprenentatge. Però és cert, també, que en aquests moments l'elaboració del projecte curricular és una via que ens possibilita l'elaboració d'un discurs des de la reflexió de la pràctica i de la revisió de les pròpies concepcions sobre ensenyar, alhora que ens permet anar més enllà de la realització d'una tasca només centrada en les aportacions i valoracions del projecte curricular.

M.V.



# CRÓNICA D'ENSENYAMENT



**una eina per  
a mestres  
i educadors**

1. El recorregut utilitzat com a exemple pertany al C. P. Escola Nabí de Vallvidrera i forma part del programa d'assessorament a centres de l'Institut de Ciències de l'Educació de Barcelona.



escola 0-3

## L'AIGUA

CARME COLS

A casa i a l'escola hi ha espais pels quals l'infant manifesta una atracció especial: el wàter, el bidet, el lavabo, la pica de rentar els plats, etc. Aquests són alguns dels llocs d'experimentació amb l'aigua que, molt aviat, ells descobreixen. Els pares i els mestres, davant de les situacions en què l'aigua és present, podem respondre al seu interès i crear unes bones condicions de joc, que permetin l'observació i l'experimentació i, com a conseqüència, dur a terme aprenentatges de qualitat. En aquestes pàgines voldríem presentar el racó de l'aigua com un espai per acollir, organitzar i facilitar aquestes situacions de joc i aprenentatge que neixen de les demandes i necessitats dels infants.

La utilització de l'aigua al racó demana als infants interès per l'element, criteri i control, que es desenvoluparan mitjançant l'actitud que puguin percebre de la persona adulta, com a expressió de confiança i respecte al seu procés en les descobertes i en la utilització d'aquest element.

### **El racó de l'aigua a l'escola bressol**

Considerem el racó de l'aigua com l'espai, el temps i els materials amb els quals els infants podran trobar estímuls per a l'experimentació i investigació amb aquest

element. Situacions que ens permeten trobar maneres riques i variades d'actuar amb l'aigua.

Observant, acollint i planificant podem iniciar tot un procés. El primer racó de l'aigua pot ser la pica del canviador. En aquest espai proposem oferir, diàriament i individualment, un temps amb l'oportunitat de jugar-hi. Aquesta petita estona pot ser després de canviar-se, o en moments del dia en què el grup és reduït.

El material inicialment és un rajolí d'aigua que l'infant va descobrir amb la mà, amb el peu, etc. Cada infant ens mostrarà amb l'atenció, l'expressió i l'acció, l'interès i les descobertes.<sup>1</sup> Un infant pot fer moltes descobertes amb un rajolí d'aigua si se li dona l'oportunitat d'actuar i pensar. L'observació sistemàtica ens ajudarà a interpretar què passa pel seu cap i a veure quan podem provocar una nova pregunta. Per exemple, si tanquem i obrim l'aixeta, què fa? Demana amb el gest o amb l'expressió que li tornis a obrir? Continua jugant, tocant l'aigua del fons de la pica? Si destapem la pica observa com se'n va l'aigua? Mira l'aixeta?

A poc a poc enriqueixim les situacions amb noves propostes que es poden continuar produint a la pica del canviador o senzillament amb una palangana, mig plena d'aigua, que posem sobre la taula. Abans de començar el joc, d'una forma molt ritual, ens arremanguem les mànigues. Aquest ritus d'arremangar-se per jugar amb l'aigua és après molt aviat si la roba és l'adequada. Podem observar que, abans dels dos anys, els nens i les nenes que volen jugar amb l'aigua a la pica s'apropen a l'adult per mostrar-li el braç perquè els arremanguï les mànigues. És una manera de demanar que volen jugar al racó. A partir dels dos anys ja no demanen permís: s'arremanguen, obren l'aixeta i es posen a jugar.

L'organització i planificació del racó amb l'espai, els materials i les normes, clares i definides, ens ajudaran a fer possible la seva utilització sistemàtica i que els infants hi puguin anar lliurement. En els següents punts pretenem mostrar com ho fem.

El racó pot estar situat a la pica de l'aigua de la classe, o, si no n'hi ha, es pot instal·lar en qualsevol sistema contenidor d'aigua. Si el clima ho permet, també podem organitzar-lo al jardí.<sup>2</sup>

L'espai ha de ser suficient perquè dos infants hi puguin manipular i experimentar simultàniament. L'altura de la pica o contenidor i de l'aixeta han de permetre que puguin actuar amb llibertat de moviments, sense que l'aigua els regalimi pels braços. Això vol dir que els colzes sempre han de quedar més alts que l'aixeta. Quan la instal·lació no ho permeti, es pot adaptar mitjançant una tarima o una perllongació de l'aixeta amb un tub de plàstic.

## Algunes propostes d'activitats

En aquest espai proposem diverses experiències amb finalitats diferents, d'acord amb els interessos dels infants i amb els materials. Les activitats de joc i aprenentatge desenvolupades, entre d'altres, poden ser les següents:

- Posar les mans en remull dins de recipients; fer moure l'aigua. Intentar agafar l'aigua amb les mans; xipolleig amb l'aigua.
- Omplir ampolles petites i buidar-les; produir el rajolí d'aigua buidant l'ampolla; produir un rajolí amb una pera de treure mocs.
- Posar l'aigua dins d'un got o d'altres recipients petits; remenar l'aigua del got amb una cullera o pal; moviment amb l'aigua dels recipients.
- Banyar les nines, ensabonar-les i esbandir-les; rentar-los els vestits i fer-los assecar.
- Fer navegar barquetes fetes de diferents materials.
- Omplir esprais i ruixar amb ells els objectes de la pica.
- Tenyir l'aigua de colors amb terres, pintura, pigments, etc.; posar pintura al fons de la pica i deixar caure un rajolí d'aigua; posar un recipient amb pintura i un pinzell; posar la pintura i petites sponges.
- Observació del comportament de les sponges i altres materials absorbents o no.
- Transvasament de líquids entre diferents recipients; exploració de les seves capacitats.
- Observació d'algunes propietats físiques dels objectes: si suren o s'enfonsen, si són freds o calents, el seu moviment en contacte amb l'aigua.
- Experimentació de les possibilitats dels recipients en combinació amb tubs de plàstic: bufar, tapar forats, etc.
- Fer moure amb l'aire pilotes de ping-pong, barques, etc.; fer-les moure amb l'aire que passa a través d'una palla o d'un tub més gran; fer-les moure provocant onades.
- Produir bombolles de sabó.

Per al seguiment i la dinamització de les propostes tindrem en compte aspectes com proporcionar un ambient adequat per a la concentració en l'activitat, respectar l'activitat dels altres i crear un clima de col·laboració.

A mesura que els infants actuen i comencen a verbalitzar algunes de les seves accions o pretensions, podem intervenir tot fent preguntes obertes com: "què fas?", "què passa si...", "què passa quan...", "com ho pots omplir?",<sup>3</sup> etc. Cal que la intervenció de l'adult ofereixi suggeriments i no solucions. Els suggeriments estimularan idees diverses dins d'un ambient que ha de donar confiança perquè els infants continuïn fent-se preguntes sobre el perquè de les coses, que els permetin mantenir el plaer i també l'esforç de trobar les seves respostes.

## Els materials

Al voltant de la pica o contenidor s'hauria de disposar d'una prestatgeria o tauleta per posar-hi els diferents materials, de manera que els infants els puguin veure, escollir i utilitzar. El material serà el necessari; un excés pot dificultar l'activitat. Cal renovar sovint el material del racó per mantenir l'interès i enriquir el ventall de situacions i experiències possibles. Per aquest motiu proposem una llista de materials, classificats segons el que fa l'infant quan els utilitza:

- *Plaer sensorial*: palanganes transparents, biberons amb tetina, ampolles de plàstic petites, gots petits, culleretes, palles per beure. Sabó de pastilla, brotxes d'afaitar, retalls petits de fregalls, roba i esponges de diferents textures. Pintes i ampolles de colònia, etc.
- *Joc simbòlic*: Plats i culleretes. Farina i colorants. Nines petites, sabó líquid, ampolles de colònia, pintes, roba de nines per rentar, pinces d'estendre roba. Pinzells i recipients petits. Barques, ninotets de plàstic (*clics*), animals aquàtics, etcètera.
- *Manipulació i experimentació*: Pots, tassetes i gerres molt manejables o setrills, coladors, embuts, taps, trossos curts de tub, envasos amb forats que deixin passar l'aigua, suro, pedres, elements de metall, de fusta, de *porexpan*. Esponges, robes. Barques fetes de paper, de *porexpan*, de fruits secs com les nous, els alvocats, etc. Pilotes de suro, de ping-pong, de goma, etc. Esprais, peres per treure els mocs, compta-gotes. Tubs de diferents diàmetres i llargades, de metacrilat o de mànega flexible. Cèrcols per fer les bombolles i sabó adequat per fer-les. Pintures i pigments.<sup>4</sup>

Tenir un bon rebost de materials és essencial per poder organitzar i renovar el racó. Si és possible, procurarem que els recipients (ampolles, gots i pots, tubs, embuts, palanganes, cassoles, etc.) siguin transparents, de manera que permetin als infants veure què passa al seu interior mentre hi estan actuant.

## Les normes com a punts de referència i solidaritat

Per tal que l'infant pugui actuar lliurement necessita que l'adult li traspassi molt clarament el que pot fer i el que no pot fer. Sempre amb una actitud clara, raonada i justa. Presentem algunes de les normes que nosaltres ens hem plantejat com a punts de referència i que es fixen a mesura que actuen al racó i ens trobem amb els problemes.

- *Tenir cura de no mullar-se la roba*. Abans de posar-se a jugar amb l'aigua sempre s'hauran d'arremangar. Quan un nen es mulli s'anirà a canviar.
- *Han de procurar no escampar l'aigua fora de la pica o del contenidor*. Si passa

això, raonarem per què ha passat i recollirem l'aigua. Sempre tindrem draps de tovallola per recollir l'aigua en un lloc molt visible al costat del racó.

- *No es poden utilitzar materials que puguin embussar la pica*. L'experimentació amb pedres petites, sorra, fulles seques, serradures, etc., els oferirem per poder-la fer al racó-tauleta d'experimentació.
- *Els nens i les nenes estaran al racó mentre es mantingui el seu interès per l'activitat*. L'actitud de l'adult i la seva intervenció davant de diversos nens o nenes que hi volen jugar pot ser: "T'has d'esperar. Digueu al J. i a la M. que quan acabin, si us plau, t'avisin." Aquesta actitud afavoreix que molt aviat no hi hagi cap problema per utilitzar el racó.
- *En finalitzar el joc deixarem els materials a les prestatgeries o a la tauleta*. Aquests sempre han d'estar nets i si pot ser eixuts.
- *L'aigua no es pot malgastar*. Omplim els recipients amb un fil d'aigua. Es posa dins d'una palangana o diversos bols. Quan estan mig plens tanquem l'aixeta i continuen el joc amb l'aigua que hi ha dins dels recipients. Quan hem acabat el joc no tirem l'aigua; la guardem dins d'una garrafa. Després la utilitzarem per regar les plantes.

Trobar i retrobar aquestes situacions, viure-les i interioritzar-les, fa possible que l'infant, a mesura que creix, pugui diferenciar com pot utilitzar l'aigua en aquest espai. Són les primeres experiències en les quals l'actitud de l'adult incideix d'una manera determinant perquè l'interès de l'infant per les seves descobertes pugui tenir una continuïtat.

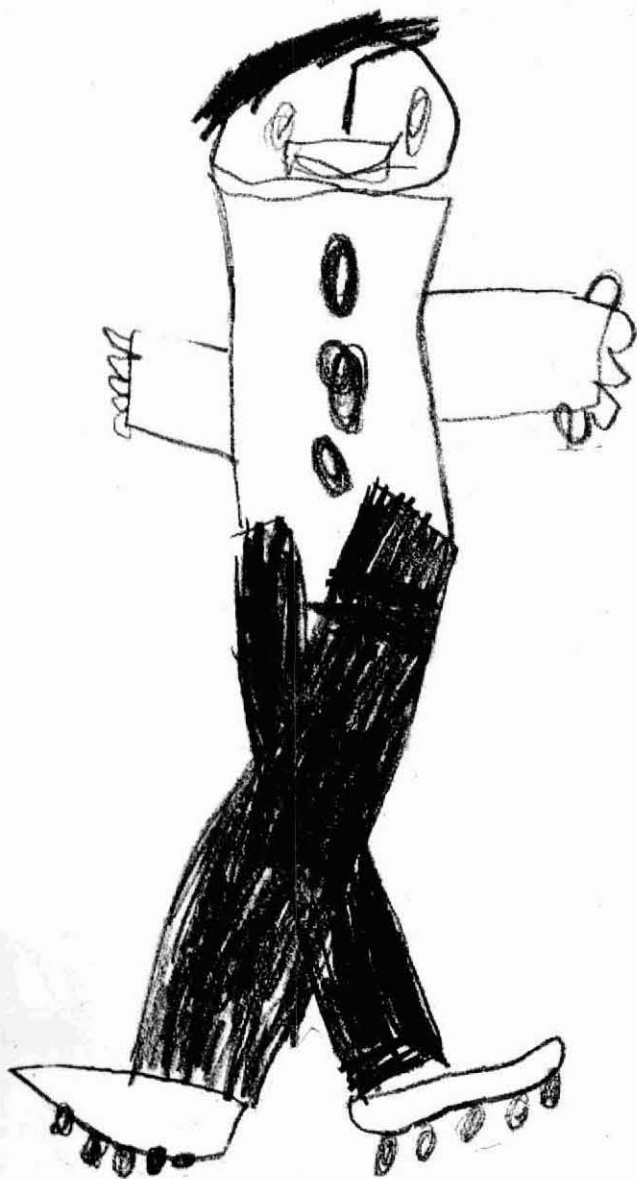
El racó ha de ser un lloc de joc i de plaer, d'observació, experimentació i aprenentatges. Situacions que, com ja hem dit, ens permeten trobar maneres riques i variades d'actuar amb l'aigua, on els infants podran trobar estímuls per a l'experimentació i investigació amb aquest element.

C.C.

1. Vegeu "Què aprenen els nens amb la manipulació dels objectes?", *Infància*, 22, pàg. 6.
2. Vegeu COLS, C., i FERNÁNDEZ, J.: "L'infant i l'aigua", unitat de programació núm. 7 al dossier *Exemples d'unitats de programació 4. Educació Infantil-Llar d'Infants*, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1993.
3. Vegeu ARCA, M.: "Preguntes i respostes per aprendre a comprendre", *Infància*, 61, pàg. 10.
4. Vegeu "Juego con agua", pàg. 178-253 del llibre *El conocimiento físico en la educación preescolar*, Siglo XXI.
5. Vegeu "L'aigua com a element de l'entorn educatiu de l'infant", *Infància*, 62, pàg. 19.



## Amb xinxetes a la sola de les sabates



És un miracle que els moderns mètodes d'aprenentatge no hagin ofegat, encara, l'afany per la investigació. Aquesta planta petita i delicada, a més d'estímul, necessita fonamentalment llibertat. Sense llibertat gairebé és inevitable la seva pèrdua.

Albert EINSTEIN

C. P. Escola Nabí  
Vallvidrera

Vallvidrera, 8 de novembre de 1994

Concepció Soler  
Vilada

Benvolguda Concepció,

Fa pocs dies, fent endreça a l'escola, vaig trobar aquells llibres d'experiments que feies amb els infants de la teva classe. En aquells documents anaves recollint totes les observacions, les descobertes, els experiments dels teus alumnes. Naturalment, perquè aquestes situacions es donessin possibilitàvem estones lliures de treball i de joc en les quals els infants s'organitzaven, trafiquejaven, provaven, discutien, descobrien, i gaudien.

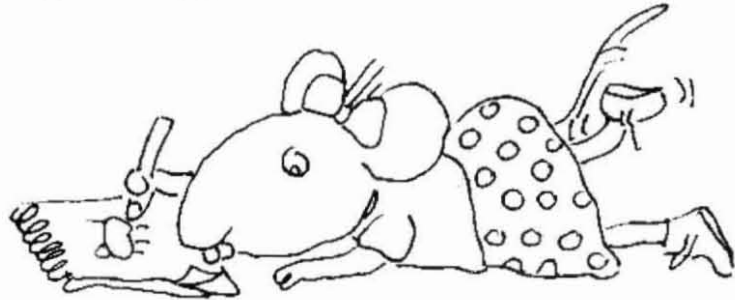
Totes les aportacions d'aquests llibres són enginyoses i palesen les grans dots dels petits aprenents de científic. N'hi ha una, però, que té una gràcia i una creativitat especial. Te'n recordes? Te l'adjunto.

He de dir-te que aquell infant de cinc anys trafegut, és ara un adolescent magnífic i continua creatiu, enginyós i divertit.

T'estima,

M'he posat xinxetes a les soles  
de les sabates i he ballat claque!  
B.V. 5 anys

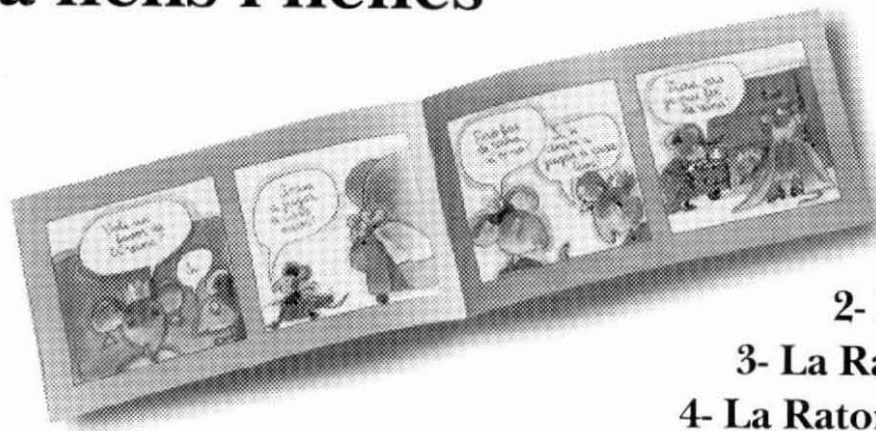
# Juga amb "La Ratona" dibuixant una estona.



El primer  
"còmic" per  
a nens i nenes

Guions de M. Àngels Ollé

Il.lustracions de  
Roser Capdevila



- 1- Jo sóc La Ratona
- 2- La Ratona no té por
- 3- La Ratona té molts amics
- 4- La Ratona se les pensa totes



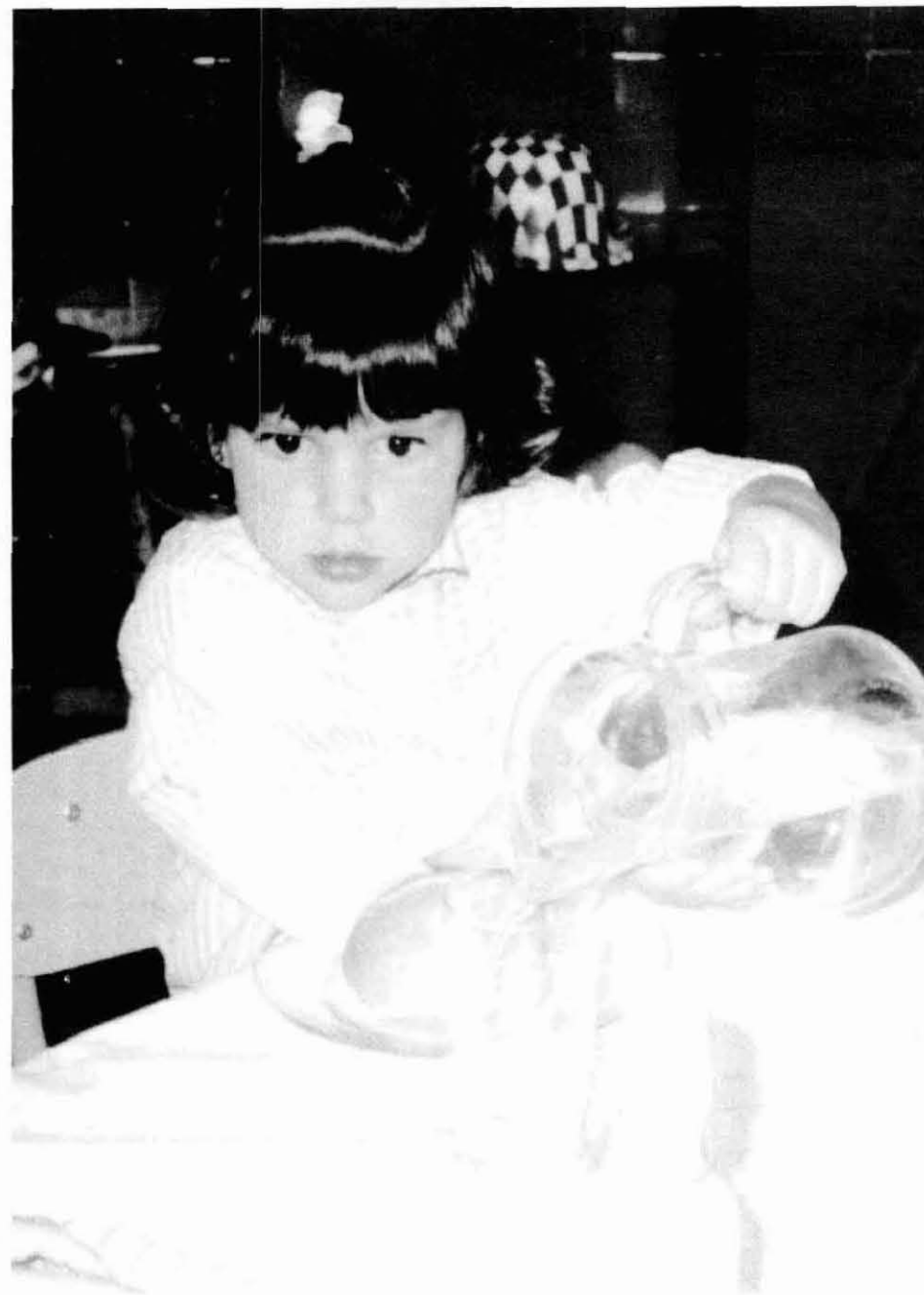
laGalera

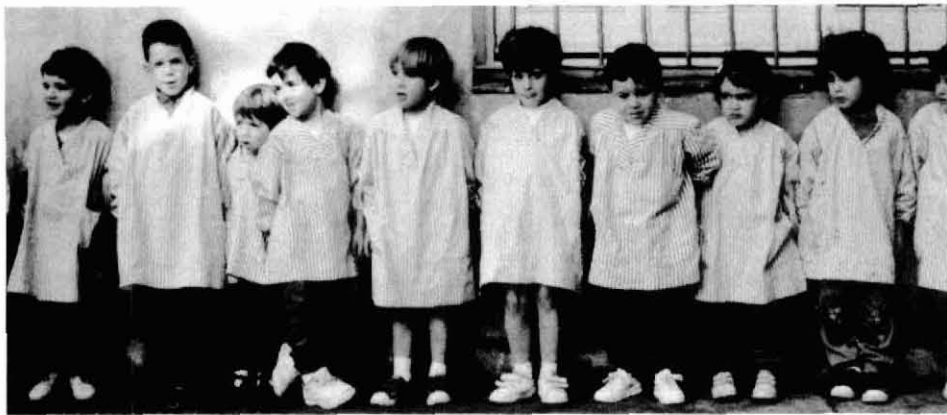
## EL PARVULARI JA TÉ CLASSE DE 3 ANYS

Qualsevol canvi provoca una certa desestabilització que requereix una adaptació a la nova situació. Les condicions en què es fa el canvi i la capacitat de la persona per acceptar les pèrdues i valorar els guanys que reporta incideixen significativament en la possibilitat d'adaptació i a fer del canvi un fet positiu per a tots els implicats. L'article present, fruit de la reflexió efectuada amb diversos equips educatius d'escoles bressol i parvularis afectats pels canvis produïts per la incorporació dels nens i nenes de tres anys al parvulari, subratlla alguns dels aspectes positius d'aquest fet, que poden contribuir a afavorir l'adaptació de mestres, pares i criatures a les noves condicions i a una millor adequació de l'escola a les necessitats educatives dels infants que acull.

CARME THIÓ

El pas de nens i nenes de tres anys de l'escola bressol al parvulari ha comportat tot un seguit de canvis que han afectat la dinàmica d'ambdues institucions. Els





infants, mestres, educadors i educadores, i també pares i mares, han hagut d'afrontar una nova situació que, en alguns casos, ha comportat inquietuds i neguits.

A les escoles bressol, la població ha empetitit de cop. S'han incrementat les dificultats durant els primers dies d'escola (hi ha més quantitat de criatures que van a l'escola per primera vegada i tenen menys recursos personals en ser més petites) i, sobretot, hi ha tota una colla d'activitats que animaven la vida escolar i que ja no semblen adequades per a l'edat de les criatures que queden. De sobte, alguns educadors i educadores s'adonen que vivien molt abocats als nens i nenes de tres anys, i sembla que sense ells s'han perdut objectius, possibilitats i animació. Es troben una mica descol·locats ("i ara què fem?"), i amb la necessitat de recuperar un estat d'ànim positiu, deixar de banda nostàlgies, desencisos i la sensació de no haver estat capaços de fer realitat l'escola de 0 a 6 anys, amb professionals amb el mateix nivell de formació.

Tanmateix, l'absència de criatures de tres anys propicia, en aquelles escoles on gairebé tot girava entorn d'elles, un fet positiu i necessari: la recuperació o descoberta de les altres edats. Els nens i nenes més petits fan més evident la importància dels processos d'ensenyament-aprenentatge i permeten valorar millor cada petit avenç. Posen més de manifest la importància de prioritzar el seu benestar, de satisfer les necessitats d'afecte i de tracte individualitzat, d'atendre els diferents ritmes i interessos. Amb els més petits, el significat de les activitats quotidianes d'alimentació, higiene i repòs, les condicions del context relacional, del joc, pren un relleu que ajuda a comprendre millor el paper de l'escola bressol, el tipus de vida que ha d'oferir als infants, i a aclarir els objectius i continguts educatius que convé proposar.

En els parvularis, l'entrada d'alumnes de tres anys ha representat una "petita" revolució. Els nens i nenes de tres anys han posat en qüestió la funció de l'escola, el rol del mestre i les prioritats educatives. L'atenció de les necessitats

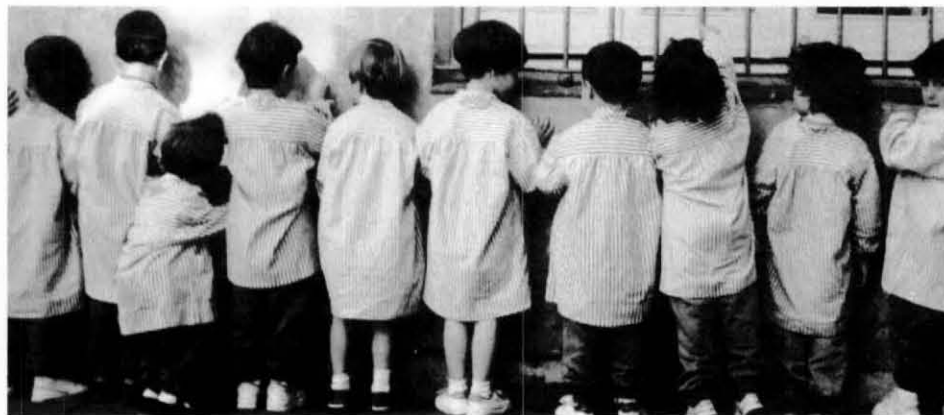


educatives de les criatures d'aquesta edat ha comportat una revisió de plantejaments, d'objectius i d'organització, que en molts casos ha afavorit un aprofundiment en el coneixement dels processos d'ensenyament-aprenentatge, un aclariment de la importància de l'ambient relacional i de la relació afectiva, del significat educatiu de les petites activitats de cada dia, de la funció del joc en el procés de desenvolupament de les capacitats, les actituds i la personalitat dels infants.

El mestre de l'aula de tres anys s'ha trobat amb grups molt heterogenis, en els quals, a les diferències originades per les característiques individuals, s'afegeixen les pròpies de l'edat. Als tres anys, els mesos que es porten els uns als altres (en alguns casos gairebé un any) produeixen inevitablement grans diferències respecte a capacitats, grau d'autonomia, comprensió de situacions, capacitat comunicativa i de parla, interessos i nivell evolutiu.

A l'aula de tres anys ens trobem amb criatures que encara parlen "tatitu titu" junt amb les que s'expressen amb un llenguatge ric i ben estructurat; amb criatures que han assolit un grau d'autonomia i independència afectiva notables i d'altres que encara no han superat l'angoixa de la separació de la mare (o pare), o encara estan en ple període d'afirmació personal amb conductes de confrontació amb l'adult, rebequeries, enfadades i el "no" constant; infants que encara estan fonamentalment interessats pel joc motriu junt amb d'altres que necessiten i frueixen amb jocs de representació (simbòlics), d'experimentació i construcció; que encara estan en l'etapa del gargot, o que ja comencen a fer dibuix figuratiu; nenes i nens amb un bon nivell de sociabilitat i capacitat de relació amb els companys i companyes i d'altres que no han superat encara la por als infants de la mateixa edat.

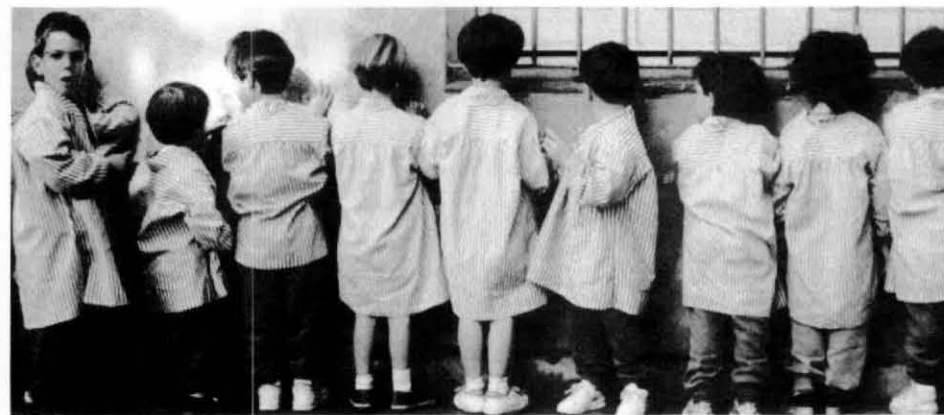
El mestre (o la mestra) ha hagut d'adaptar-se a aquesta diversitat i organitzar l'aula i la vida de nens i nenes de tres anys a l'escola, de manera que els presentés una oferta diversificada per satisfer diferents interessos i donar cabuda als diferents ritmes evolutius i d'aprenentatge.



Per facilitar el procés d'adaptació a l'escola, ha hagut d'organitzar els primers dies per fer menys traumàtica la separació dels pares, disminuir la por a la convivència amb criatures de la mateixa edat i evitar l'angoixa de trobar-se en un lloc desconegut i amb estranys. I ha trobat la manera que pares i fills poguessin conèixer junts l'escola, l'aula i la mestra o el mestre; que els infants, durant els primers dies, no haguessin d'estar massa temps a l'escola; que poguessin estar amb grups reduïts; que poguessin portar coses de casa, fotografies dels pares i germans, etc. Coses que han contribuït a tranquil·litzar pares i mares i que han permès que els infants comencessin la vida escolar sense angoixes ni ansietats, havent de superar només la tristesa de la separació (sentiment ben natural i sa) que ningú no els pot estalviar i que els representarà un pas més en el desenvolupament afectiu i equilibri emocional, i l'adaptació a una nova forma de vida. I són tan importants els inicis! Sovint, del procés d'escolarització, en depèn la història posterior. A vegades, quan analitzem la història escolar de nens o nenes més grans que presenten dificultats, ens trobem amb uns començaments viscuts de manera traumàtica.

El mestre ha hagut de plantejar-se què és important per a una criatura de tres anys, i s'ha adonat que una de les primeres coses és que assoleixi el major grau d'autonomia possible, una autonomia que li permeti actuar i sentir-se independent, capaç i útil, una autonomia que reforça la seva autoestima i, en conseqüència, les ganes de créixer, d'aprendre, de relacionar-se i comunicar-se. I s'adona que les activitats de cada dia són idònies per potenciar aquesta autonomia. La higiene corporal, l'ordre i endreça de la classe, les entrades i sortides, el menjar, etc. són activitats que prenen molt temps en el decurs del dia i que segons com es plantegin poden ser una font extraordinària d'aprenentatges útils per a la vida present i futura dels infants.

Però el mestre veu que, per exercitar l'autonomia, no n'hi ha prou amb adquirir l'habilitat per fer les coses, sinó que cal adquirir també capacitat d'iniciativa i les ganes de fer per un mateix. La majoria de nenes i nens de tres anys tenen l'habilitat suficient per menjar sols, per exemple, però molts d'ells no són autònoms a



l'hora de menjar. Com ajudar l'infant a adquirir capacitat d'iniciativa i ganes de fer per ell mateix?

El mestre s'adona que potser emet massa ordres, que cal sobretot posar en situació l'infant perquè també pensi per ell mateix. No és equivalent dir "moca't" que dir, per exemple, "què tens al nas?", "què podries fer?" Les ordres provoquen una conducta automàtica, sense reflexió. L'infant exercita l'habilitat i l'obediència, però continua dependent de l'adult per resoldre la situació. Amb les preguntes s'emplaça l'infant perquè prengui consciència de la situació i intenti trobar una solució. Ell és el protagonista del procés. S'incentiva una actitud activa, l'assumpció de la responsabilitat de resoldre's les coses i l'habilitat per solucionar problemes.

Aquesta reflexió ens fa veure la necessitat d'invertir temps en aquestes petites coses de cada dia, coses que en els primers anys de vida tenen una enorme transcendència per l'interès que desperten en els infants i per les actituds que potencien (actitud activa o passiva, d'esforç, responsable, reflexiva, etc.) i que contribuiran a configurar una manera de ser i de prendre una actitud enfront de la vida i els aprenentatges. Actituds que ajudaran o no a ser i sentir-se capaç d'afrontar noves situacions (i qualsevol aprenentatge és una nova situació), a sentir-se confiat i amb un bon nivell d'autoestima.

"Tanca la porta, cull la bata, posa la cadira al seu lloc..." són ordres que donem constantment. És més ràpid. Però la pressa és educativa? Donem als infants el temps suficient perquè facin el seu procés? No valorem massa els resultats i poc el procés d'aprenentatge? No tenim massa tendència a evitar el conflicte en lloc d'aprofitar les oportunitats per permetre que l'infant aprengui afrontant-lo?

Però a més, les activitats quotidianes, juntament amb continguts actitudinals, presenten també continguts procedimentals i de conceptes. Proporcionen l'oportunitat de viure de manera natural conceptes i coneixements bàsics, que és la millor

manera d'aprendre. Per exemple, la criatura que pela la seva mandarina, satisfeta per fer una feina útil que la fa sentir capaç, exercita la coordinació de moviments de mans i dits, a la vegada que experimenta amb el concepte matemàtic del tot i les parts; o, quan endreça les joguines i el material, està classificant, fent conjunts i es familiaritza amb conceptes relatius a l'espai, volum, pes, etc.

Amb els nens i nenes de tres anys, el mestre s'adona de la importància del joc en el procés de desenvolupament-aprenentatge. En l'activitat lúdica no hi ha por al fracàs. L'infant actua per divertiment i això l'impulsa a provar coses noves, a crear, a posar-se reptes, etc. Els infants quan juguen gosen proposar-se coses o arriben a fer coses que si els hi manés una persona adulta segurament els farien reaccionar dient "no ho sé fer, no puc". La por del fracàs actua de fre, bloqueja l'activitat de l'infant. El joc esdevé el terreny en el qual nenes i nens assajen habilitats motrius, intel·lectuals, de relació i llenguatge.

Propiciar el joc dels infants, aportant i escollint les joguines, objectes i materials per estimular diferents tipus d'activitats lúdiques, organitzant l'espai per permetre també el joc solitari i en petit grup per satisfer la necessitat d'aïllament i d'intimitat, és fonamental; com fer una oferta diversificada i a l'abast perquè es vegin en la possibilitat i necessitat de triar. Perquè triar i decidir no és fàcil; triar implica renunciar, decidir implica assumir la responsabilitat. Un i altre són aprenentatges necessaris que només es possibiliten en posar l'infant des de ben aviat en situació freqüent de fer-ho en coses al seu abast.

El mestre ha viscut la necessitat de tenir especial cura de l'ambient i context relacional on es desenvolupen les activitats. L'aprenentatge no es pot deslligar del context on es du a terme, i sempre són tan o més importants les relacions que s'estableixen que l'activitat en ella mateixa. En cada situació, el nen no adquireix només coneixements, sinó que interioritza a la vegada actituds i valors. S'ha adonat de la incoherència que representa, per exemple, estar preparant una festa amb malhumors, crits i enrabades, o voler acabar de totes totes una activitat passant per alt una baralla, el malestar d'un infant (se li ha escapat el pipí, té mocs, etc.) o els sentiments de rivalitat o gelosia que s'han suscitat en el grup.

Amb els alumnes, nens i nenes de tres anys, el mestre ha vist més clarament que cal tenir en compte l'infant en la seva globalitat i en totes les seves facetes: el nen que pensa, que juga, que menja, que dorm, que s'embruta, que té un cos amb unes necessitats, que estima, que és capaç. Que per a ell pot ser tan o més important aprendre a posar-se la bata o a utilitzar adequadament el paper de

wàter, que aprendre que a la tardor cauen les fulles dels arbres... Que aquest infant té una família, uns pares que són els referents afectius i educatius més importants per a ell, pares amb els quals s'inicien unes relacions d'intercanvi d'informació, de punts de vista sobre objectius educatius, per afavorir el procés de desenvolupament-aprenentatge de la criatura.

Als pares, habituats al tarannà més familiar de l'escola bressol, els costa acceptar les limitacions que imposa l'estructura de funcionament del parvulari. En certs aspectes tenen raó, perquè a vegades es tracta de limitacions arbitràries que responen a plantejaments rígids i uniformitzadors, o a pors d'alguns mestres de trobar-se desbordats, més que no pas d'una necessitat imposada pel bon ordre i convivència, o d'uns objectius educatius.

Però, a vegades, la dificultat d'acceptar el distanciament (físic) que comporta l'entrada del fill o filla al parvulari és reflex de la dificultat d'adonar-se que el fill creix i que la necessitat de companyia i proximitat física dels pares es modifica. L'infant no està tan subjecte al referent visual. A mesura que creix se li fa menys necessària la presència física per entendre i sentir-se estimat, per saber que interessa i s'està amb ell.

Pares i mestres han d'anar trobant el punt just. Segurament al principi serà convenient que els pares acompanyin els fills fins a l'aula, que els ajudin a instal·lar-se i que entrin a classe per recollir-los i poder escoltar les explicacions del fill i del mestre *in situ*. Constatar la bona relació entre els pares i el mestre afavoreix l'adaptació. Però més endavant és bo que l'infant entri i surti tot sol; això li dona un altre *status* ("ja és gran"), cosa que li incrementa la seguretat i confiança, i el fa sentir satisfet.

El distanciament, la separació dels pares és necessària per créixer, i l'escola pot ajudar al fet que es produeixi de manera natural.

**C.T.**

## MUSICA DESCRIPTIVA: UNA MANERA DE DESCOBRIR-LA

MÍRIAM NAVARRO

L'audició musical és una part més de tot l'engranatge que compon una classe de música, una part molt important que potser algunes vegades, amb els més menuts, ens pot semblar que deixem una mica de banda perquè ens sembla massa seriosa o massa allunyada del seu petit món de jocs dansats i cantarelles. L'audició musical pot ésser treballada des de molts vessants que són determinats per l'edat del nen i l'objectiu específic que ens hem proposat d'aconseguir, tot i que la finalitat sempre serà la mateixa: arribar a gaudir del plaer d'escoltar bona música.

Amb infants ja grandets l'audició musical pot ésser el recurs sonor que reforci un aprenentatge específic: reconèixer un instrument o una agrupació instrumental, conèixer les obres més representatives d'algun compositor que treballem, conèixer una forma musical o una època en el temps per mitjà de la seva música més característica. Al parvulari, tot i que també podem plantejar-nos algun d'aquests objectius, l'audició ha de prendre un altre caire; ha d'ésser viva i captivadora. Pensem, si més no, que quan parlem d'audicions de música "clàssica" o "culta" estem parlant d'un tipus de música molt llunyana, per a l'infant, i, per tant, és difícil que pugui gaudir-ne de bones a primeres. És per això que les audicions de tipus descriptiu poden convertir-se en el primer contacte que l'infant més menut tingui amb el món de l'audició. En elles, la música segueix el fil conductor d'una història, ens mostra els trets més característics d'un personatge, ens descriu un paisatge en el temps, etc. L'infant, així, viu la música igual que si li anéssim passant les pàgines del conte que li estem explicant i ell en copsés l'acció per mitjà de les il·lustracions, de les quals fins i tot pot arribar a formar part quan li proposem que faci de gegant enfadat al fragment del rei de les muntanyes de la "Suite núm. 1" de *Peer Gynt*, o de cavall que arrossega un trineu per la neu, al *Passeig amb trineu* de Leopold Mozart. En aquest moment, l'audició s'ha convertit gairebé en una peça de teatre.



reconeixement d'un instrument família o agrupació instrumental

**L'audició musical**

coneixement d'una forma musical

evolució de la música a través de la història

estudi d'un compositor

música descriptiva

música per al relaxament

La música descriptiva comporta dues respostes: una escolta activa, de la qual s'esdevindrà una actitud creadora.

Cada audició motiva una història i una situació diferents. El nen ho copsarà en l'estil, en els instruments que configuren l'obra, en els canvis d'intensitat i de tempo, etc., qüestions estrictament musicals que inconscientment l'infant comença a descobrir.

Observem-ho sinó en la "Suite núm. 1" de *Peer Gynt*, quan les passes del gegant són interpretades per un fagot mentre que les de Peer Gynt ho són pels violins fent *pizzicato*.

O també en el tema principal de *allegro* de "La primavera" de Vivaldi, que comença fort i es repeteix piano, contrast que apareix al llarg de tot el fragment, i que podem fer notar als més grandets dient-los que quan arriba la primavera, tot i que està molt contenta d'ésser amb nosaltres, de vegades camina de puntes perquè l'hivern no la vegi i no s'enfadi amb ella.

O un altre exemple ben clar: el fragment del lleó del *Carnaval dels animals*, quan els rugits són plenament identificats pels nens per les ràpides escales ascendents i descendents que fa el piano, i que representen un canvi sobtat en la dinàmica del text musical.

L'actitud creadora que s'esdevé de l'escolta activa apropa encara més l'infant a l'audició. Ara ja no tan sols li demanem que segueixi el fil conductor de la història sinó que la visqui globalment, que l'expressi amb el seu cos, que actuï i s'impliqui en la música com si en formés part. L'audició musical s'ha transformat així en una cosa viva i captivadora, per a ell.

**Audicions musicals per al curs de l'any**

Generalment, la música al parvulari va molt lligada amb el calendari. Cantem i ballem amb els nens les cançons i les danses que fan referència a l'època de l'any o diada que estem vivint, ja sigui la tardor, el Nadal, el Carnestoltes, o la primavera. Sens dubte, l'audició ens permet de fer el mateix ja que el repertori d'obres descriptives que hi podem associar és força extens.\*

Aquí teniu una bona llista d'obres per escoltar i descobrir a poc a poc, però si no us hi veieu gaire amb cor, no patiu, perquè les bones pensades de l'any 1995 faran referència a experiències concretes treballades al parvulari i que són un èxit assegurat!

*La primavera*

- VIVALDI, Antonio: "Allegro", del *Concert núm. 1 en Mi major. La primavera*.
- RESPIGHI, Ottorino: *Els ocells*.
- SMETANA, Bedrich: "El Moldava. Poema simfònic núm. 2", de *La meva pàtria*.

*L'estiu*

- El bon temps. L'aigua. La vida al carrer. Vacances i viatgers. Insectes que piquen.
- TXAIKOVSKI, Piotr Ilitx: "Dansa dels Cignes", fragment de la *suite El llac dels Cignes*, op. 20.
- STRAVINSKI, Igor: fragments de *Petrushka*.
- GRIEG, Edvard: fragments de la "Suite núm. 1", de *Peer Gynt*, op. 46.
- GROFE *Suite del Gran Canion*.
- RIMSKI-KORSAKOV, Nikolai: "El vol del borinot", fragment d'*El tsar Saltan*.

*La tardor*

- Els colors del bosc a la tardor. La verema.
- BEETHOVEN, Ludwig van: fragment de la *Sisena simfonia. Pastoral "Alegria dels camperols"*.
- ROSSINI, Gioacchino Antonio: "Obertura" de l'òpera *Guillem Tell*.

*L'hivern*

- El fred. El Nadal. La festa dels Reis. El Carnestoltes.
- MOZART, Leopold: *Passeig amb trineu*.
- MOZART, Leopold: fragment del 3r temps de la *Simfonia de les joguines*.
- VIVALDI, Antonio: "Allegro non molto", del *Concert núm. 4 en Fa menor. L'hivern*.
- SAINT-SAËNS, Camille: *El Carnaval dels animals*.
- KETELBEY, Albert William: *En un mercat persa*.

M.N.

\* Per descomptat, el fet que, la música descriptiva, la relacionem amb el calendari no vol dir que sempre l'hàgim de fer servir en aquest sentit, però sí que ens anirà bé conèixer quin repertori és més encertat per a cada diada o època de l'any.



## FAMÍLIES EN GREU DESAVANTATGE SOCIAL



VICENS ARNAIZ

### **Funció social de les escoles i dels equips que les assessoren psicopedagògicament (EAP)**

La funció de suport social no pot quedar emmarcada exclusivament en la tasca del treballador social, per més que aquest utilitzi eines professionals que depassin el concepte assistencial i que doni una projecció sistèmica a les seves intervencions.

Qualsevol equip de suport educatiu té com a objectiu la col·laboració amb la comunitat educativa per millorar el nivell de qualitat educativa d'aquell centre i la intervenció en les problemàtiques individuals que ho requereixin maldant d'ajustar-se a les eines i peculiaritats del context escolar.

Podem dir, idò, que la funció assessora tot i ser peculiar no és aïllable de la de les escoles. I aquestes escoles esdevenen l'eix per a la resposta educativa dels més petits de manera complementària a la família. Podem parlar de la funció social de les escoles. I podem ara destacar alguns aspectes fonamentals d'aquesta funció:

- Respecte als fillets:
  - *Funció sociabilitzadora entesa no sols en el sentit de desenvolupament d'habilitats socials (tan important d'adquirir en els primers anys) sinó també com el desenvolupament d'aptituds per a la interacció i adquisició de significats culturals,*





- Funció estimuladora i compensadora de desigualtats (funció educativa per excel·lència),
- La detecció no sols de grans trastorns sinó també de les petites dificultats evolutives, etc.
- Respecte a les famílies:
  - Per a moltes famílies, sobretot per a les marginals, l'escola és un espai de formació, informació, etcètera, respecte a les necessitats i possibilitats del menut,
  - També acull les necessitats dels pares en incorporar-se a una xarxa de relacions normalitzada. Quants grups de famílies amigues no s'han fet a partir de la relació a les escoles! No tothom sap que per a moltes persones és la primera ocasió, després de la seva escolaritat, de participar de manera quotidiana en la vida institucional.

### Una gran dificultat d'origen social

Hi ha, però, un nombre determinat de situacions familiars en les quals conflueixen diferents factors de marginació:

- Greus dificultats econòmiques no conjunturals,
- Baixíssima capacitat cultural que no els permet beneficiar-se de l'enriquiment que implica la vida ciutadana espontània justament perquè ells queden reclusos en ambients també marginals,
- La pròpia experiència personal, en la qual tots cerquem referents per abordar les dificultats novelles, per a ells és una font de major confusió perquè no hi tenen "emmagatzamades" referències idònies per emprendre solucions eficaces, cosa que fa que sovint, les solucions aportades siguin noves fonts de confusió i marginalitat.
- Etcètera.

No vull ara estendre'm a descriure una situació que tots els que hem fet feina amb famílies en desavantatge coneixem prou bé. Només vull subratllar que en aquests contextos es generen unes condicions fràgils per al desenvolupament i amb freqüència els fills petits no troben els requisits mínims per poder créixer adequadament.

Aquestes dificultats són presidides per allò que des de les aportacions de Brazelton tothom ha convingut d'anomenar "competències maternes" adquirides des de la vida social (iniciades per les pròpies vivències com a receptor d'atencions, apropiades per l'experiència del joc simbòlic, enriquides per la multiplicitat d'informacions que l'estructura social ofereix a qui hi participa i sobretot a partir de les reflexions que hom fa del que veu i sent).

# MANIFEST DEL CONGRÉS D'INFÀNCIA

Els dies 3, 4 i 5 de novembre de 1994 tingué lloc a Barcelona el Congrés d'Infància, organitzat per les revistes INFÀNCIA i INFANCIA de l'A. M. Rosa Sensat.

Aquest Congrés aplegà persones que es dediquen als infants de 0 a 6 anys, vingudes de les diferents comunitats autònomes i d'alguns països d'Europa. Fou, creiem, una bona ocasió per conèixer i donar a conèixer la qualitat del treball del dia a dia de l'educació en aquestes edats.

Per a nosaltres, parlar d'educació de qualitat vol dir pensar en qüestions cabdals com, d'una banda, les qüestions estructurals i polítiques que garanteixen la qualitat dels serveis; de l'altra, l'experiència pedagògica que queda assegurada pel bon fer i el bon saber dels professionals d'aquestes edats; i, en darrer terme, hi ha la situació actual: el segle XXI ens obliga a entrar-hi amb una idea clara de quines són les coses que hem d'exigir-nos, i quines altres hem de demanar a la societat en general.

És per això que el treball del Congrés d'Infància es va estructurar al voltant dels aspectes que acabem d'enumerar: a) Presentació d'experiències pedagògiques, b) Presentació de polítiques i accions educatives, c) Discussió i aprovació d'una proposta de Manifest.

Pel que fa al Manifest, en primer lloc es va fer un recull d'aquells aspectes que els consells de redacció de les revistes creien importants d'incloure de cara a millorar l'educació de la infància, i se'n feu un redactat que, sota el títol de Proposta de Manifest, fou, de nou, sotmès a la consideració dels col·lectius que havien col·laborat a donar-hi contingut i també a les organitzacions socials que donaren suport al Congrés. S'incloueren les esmenes que havien estat proposades per les instàncies anteriorment citades i se li donà nova forma. Aquest redactat fou el que es lliurà a tots els congressistes per tal que el llegissin, hi aportessin les esmenes que consideressin adients, amb l'acord que aquelles que haguessin estat aprovades per les dues terceres parts dels assistents al Congrés passarien a formar part del text definitiu, el qual, al seu torn, fou votat pel plenari del Congrés.

Fou un sentir unànim dels qui érem al Congrés que l'educació dels infants és una responsabilitat social ineludible. Així, doncs, voldríem que el text del Manifest us servís com a punt de partida per poder endegar processos de discussió i debat onsevulla que tingueu possibilitat de fer-ho. Amb aquest ànim va ser iniciat el procés i amb aquest ànim us el fem a mans.

Barcelona, 1994

## Preàmbul

Finalitza el segle que s'ha convingut d'anomenar Segle de la Infància, i cal fer alhora reflexió i prospectiva per orientar la nostra acció al segle XXI.

Al segle XX, amb la proclamació dels Drets de la Infància, les nenes i els nens han esdevingut subjecte de drets, drets tots ells de gran transcendència. Volem aquí fer èmfasi en el **dret a ser infant**, amb tot el que comporta d'alegria en el creixement i en el desenvolupament, de joc de descoberta en l'educació de socialització, d'aprendre a viure i a conviure, també en el cas dels infants més petits.

Pares, mestres, altres professionals i ciutadans interessats en la millor definició del binomi **Infància-Educació**, tractem de donar una resposta de qualitat per a la satisfacció de les necessitats i interessos dels infants menors de sis anys, convençuts de la importància i la transcendència de l'educació en aquesta primera edat.

Recollim el pensament de Pestalozzi, Fröbel, Owen, Decroly, Korzác, Freinet, Pikler, i molt especialment de Maria Montessori, Loris Malaguzzi, i de l'obra de Pedro G. Alcántara, les germanes Canals, Anna Rubiés, i de tantes i tants mestres anònims, que, des de la Institución Libre de Enseñanza i el

Congreso de infancia  
Congreso da infancia  
Haurtzaroaz kongresoa  
Congrés d'infància  
06

Moviment de Renovació Pedagògica, crearen el model d'escola i el de mestre en la nova concepció de l'educació de l'infant més petit.

Els nostres plantejaments no són nous; entronquen amb una llarga tradició, esclatant en alguns moments, clandestina en d'altres, amb dificultats i recerca de possibilitats sempre, però amb una voluntat de continuïtat que ens obliga al rigor i la serietat en el treball de cada dia, ens orienta en l'aprofundiment i l'obertura, en el diàleg i la innovació, ens fa estar atents a cada infant i la seva evolució, i ens fa estimar i gaudir en la tasca de l'educació.

Els nostres plantejaments no són únicament nostres; estan d'acord amb els diversos documents de la Comunitat Europea en relació amb aquest tema, que afirmen que la qualitat de l'Educació Infantil és qüestió d'interès públic, com a condició necessària per garantir a tots l'accés i la promoció en condicions d'igualtat al Sistema Educatiu i tots els seus serveis.

És amb el compromís respecte a l'herència positiva del passat, en estreta col·laboració en l'àmbit europeu i en la perspectiva general de l'educació, que analitzem el present i volem articular propostes per al futur.

## Situació actual

La nostra situació és avui complexa i es configura amb clars i obscurs. L'Educació Infantil ha aconseguit per primera vegada un marc legislatiu, i tenim els models de professionals,

d'escola i de serveis que donen resposta de qualitat a les necessitats de l'infant; també, una realitat familiar i social en constant evolució vers una valoració més afinada de les necessitats educatives dels nens petits. Però continua essent evident la manca d'escoles i serveis, la desigualtat pedagògica dels existents, la seva escassa i deficient planificació, les seves dificultats de manteniment, la confusió en la definició de responsabilitats i competències en aquest camp.

**Marc legislatiu i administratiu.** Per a l'educació dels infants de menys de 6 anys, Espanya té el marc legislatiu de la LOGSE, que defineix la qualitat i situa l'Educació Infantil dins d'un Sistema Educatiu ben ordenat. La Llei considera, com a primer tram del procés educatiu i del seu Sistema, el que va del naixement a l'edat de l'escolarització obligatòria, 6 anys; l'Educació Infantil podrà conformar-se en diversitat de models institucionals, però sempre amb la qualitat pedagògica com a element clau, la voluntat de compensar desigualtats i la participació, element democratitzador de tot el Sistema, definit a la LOPE, que comportarà en aquest cas una estreta relació entre serveis educatius i família. La Llei estableix també que el Sistema Educatiu ha d'atendre la demanda de 0 a 6 anys, demanda que cal satisfer en col·laboració entre les diverses Administracions.

Cal tenir en compte que, a Espanya, les competències en matèria educativa són i van essent transferides i seran compartides entre l'Administració Central i la de les Comunitats Autò-

nomes. A més, en el cas de l'Educació Infantil, existeix i es reconeix l'acció i la competència de col·laboració en la planificació i el manteniment dels serveis per part de l'Administració Local, i la d'altres Administracions d'acció social, en els diversos àmbits i nivells de l'Estat.

Cal dir, però, que la LOGSE, com a llei marc, és correcta, malgrat que el desplegament que va tenint per decrets i ordres és insatisfactori i lent, i, en alguns aspectes, corre el risc de desvirtuar la Llei, en temes com la manca de tractament global, les *ratios*, l'avaluació i el finançament. Així mateix, la aplicació de la Llei és molt diversa, segons la Comunitat Autònoma o la localitat de què es tracti, dibuixant un panorama desconcertant.

**Els professionals.** Pel que fa als professionals de l'Educació Infantil, la situació és paradoxal, de contradicció entre l'ideal i el que és real, entre la tradició i els progressos que s'han produït en petits àmbits.

Una primera constatació és la persistència de la feminització professional; tradicionalment han estat les dones les que s'han ocupat de l'educació dels infants més petits, i així continua essent en l'actual món professional. Constatem, com a conseqüència, que la manca de valoració social i laboral dels mestres en general, s'aguditzava en el cas dels que es dediquen a l'educació d'aquestes edats.

Aquesta situació comporta dèficit de formació, de condicions de treball, de remuneració i de perspectives, de manera que baixos rendiments i aban-

dons de la professió són comprensibles. Per això cal valorar més encara la lluita d'aquests professionals, més enllà dels propis interessos, el seu entusiasme i la seva autoexigència en el treball.

**Valoració social.** Pel que fa a la valoració social de l'Educació Infantil, és evident que s'ha avançat molt i s'hi avançarà encara més.

D'una banda els canvis en la realitat de la família, la casa, dels tipus de població i de sectors actius, i del treball d'home i dona, fan que a les diverses societats es consideri de manera progressiva la necessitat d'institucions educatives, escoles i altres serveis, per als infants més petits, en estreta relació amb la família.

D'altra banda s'han difós els estudis i les recerques, des de diferents àmbits, sobre el coneixement i els valors de la petita infància i la seva educació i atenció qualitativa, així com és patent la preocupació creixent en el mateix sentit en les declaracions d'organismes nacionals i internacionals.

Malgrat tot, es percep encara una manca de respecte i valoració en la imatge de la infància que apareix també reflectida en els mitjans de comunicació.

## Consideracions i propostes per aconseguir d'ara a l'any 2000

És a partir d'aquesta situació que les persones participants en el Congrés, parlant en primera persona, fem les

següents consideracions i propostes, i plantejem a les Administracions competents en l'Educació Infantil les mesures que semblen necessàries per a la seva correcta implantació, recollint les aspiracions dels diversos sectors socials implicats, tot i demanant-los la seva col·laboració.

Consideracions ben concretes, que són conseqüència de tant treball personal i col·lectiu; propostes més concretes encara perquè dibuixen el futur de l'Educació Infantil que voldríem per a **tots i cada un dels infants**. Un futur que no pot ser llunyà perquè la Humanitat s'hi juga molt; un futur que hauria de començar a trenar-se ara, amb els elements que ja tenim i que hauria de proposar-se com a terme de compliment l'any 2000, per entrar al segle XXI amb dignitat. Vegem si amb aquestes consideracions i propostes som capaços d'aconseguir-ho.

### Els professionals

**Considerem** que les aportacions que al llarg del nostre segle s'han fet en el camp científic respecte al coneixement de l'infant, i l'experiència acumulada pels professionals de l'Educació Infantil, conformen una nova cultura de les primeres edats i defineixen un nou perfil de professional que s'hi dedica.

**Considerem** que s'han produït canvis importants en els papers d'home i dona en la vida social, familiar i laboral, que repercuteixen en la transformació dels estereotips professionals.

**Considerem** que la nova situació

exigeix un perfil professional que en trets generals prevegi: una preparació rigorosa i profunda respecte al coneixement de la infància i del seu context, un estil de treball en equip, obert i dinàmic, flexible i creatiu; una formació inicial en la qual la teoria i la pràctica s'harmonitzin, i una formació permanent que garanteixi la retroalimentació necessària per poder esdevenir innovadors entusiastes de l'Educació Infantil.

**Considerem** que la transformació de la competència professional ha d'anar acompanyada d'una millora substancial de la consideració social i laboral, d'acord amb la millora, substancial també, de la formació i l'exercici professionals.

Per totes aquestes consideracions creiem que cal introduir mesures que responguin a la realitat actual i s'orientin cap al proper futur i, per tant, fem les següents **Propostes**:

**PRIMERA.** Que els professionals es comprometin personalment i per mitjà dels seus centres, associacions i moviments, a esdevenir cada vegada més l'eix vertebrador de l'Educació Infantil, en totes i cada una de les modalitats en què es pugui desenvolupar, fent que cada escola o servei, o programa, sigui un veritable laboratori de pedagogia social; així treballaran en la definició del projecte educatiu i curricular de cada escola o servei, tenint alhora en compte tant l'arrelament en la cultura pròpia com l'enriquiment intercultural de totes les persones. Aplicaran també un programa d'avaluació-acció que orienti el progrés qualitatiu de cada centre.

**SEGONA.** Que els professionals arti-

culin i impulsin un veritable sistema de participació i relació amb les famílies i la comunitat més propera, garantint la implicació social i la democratització en la presa de decisions en cada escola o servei.

**TERCERA.** Que els centres universitaris de Formació de Mestres i altres centres universitaris d'Educació siguin les institucions acadèmiques encarregades de la nova formació inicial dels professionals de tota l'Educació Infantil, combinant teoria i pràctica i adequant els seus programes a les noves possibilitats i exigències.

**QUARTA.** Que el Pla Especial de Magisteri, experimentat abans de l'aprovació de la LOGSE, sigui actualitzat i generalitzat, per tal de garantir que tots els que fa anys que treballen en Educació Infantil, sense tenir la formació i la titulació adequades, hi puguin accedir.

**CINQUENA.** Que les Administracions Educatives reconeguin els drets laborals dels professionals de l'Educació Infantil i garanteixin l'equiparació amb els altres mestres.

**SISENA.** Que les Administracions Educatives regulin, si encara cal en algun cas, i compleixin i facin complir les normes vigents, pel que fa a horari de treball amb nens i sense, suplències, etc., millorant els espais i la *ratio* nens/educador segons l'edat, a fi d'afermar la qualitat del servei.

**SETENA.** Que les Administracions Educatives dediquin una partida anual i coordinin, orientin i afavoreixin l'accés dels professionals als diversos Plans de formació permanent, i els duguin a terme d'acord amb la col·laboració de les Administracions

Locals i les entitats acadèmiques, professionals i sindicals.

**VUITENA.** Que els professionals, per mitjà de les organitzacions sindicals, vetllin pel respecte dels drets laborals dels que treballen a l'Educació Infantil, tenint en compte alhora la qualitat d'aquesta Educació i la necessària harmonia entre drets del sector i generals, en una perspectiva de progrés social.

### Les Administracions

**Considerem** que les diverses Administracions han de fer que l'aplicació de la LOGSE esdevingui una realitat a tot el país, amb una àmplia xarxa pública d'Escoles i Serveis d'Educació Infantil de qualitat, formada pels centres propis i aquells sense ànim de lucre i amb participació i gestió democràtica que permeti exercir els drets dels infants i doni resposta adequada a les seves necessitats i les de les seves famílies, tant en zones rurals com urbanes.

**Considerem** que, per garantir a tots els infants l'accés als serveis, cal seguir les orientacions recomanades en el Dictamen del Comitè Econòmic i Social emès per la Comissió de les Comunitats Europees sobre la "Proposta de Recomanació del Consell sobre l'Atenció als Infants", especialment en la que se subratlla dient: "El Comitè s'adhereix plenament a la insistència amb què la Recomanació propugna el paper essencial del finançament públic en la provisió de serveis d'atenció a la infància".

Per aquestes consideracions, i atesa la distribució de competències i

l'actuació de les diverses Administracions Públiques respecte l'Educació Infantil, continuem fent les següents **Propostes:**

**NOVENA.** Que les Administracions Educatives, el Ministeri d'Educació i Ciència i les Conselleries homòlogues de les Comunitats Autònomes, siguin responsables superiors de la planificació, el nou Mapa Escolar, l'extensió, la qualificació i la coordinació de l'Educació Infantil, i que en cada una s'hi identifiqui una Direcció General o Departament dedicat a aquest nivell de l'Educació.

**DESENA.** Que, per mitjà de la Conferència d'Educació, el Ministeri d'Educació i Ciència i les Conselleries de les Comunitats Autònomes, vetllin per la correcta planificació i control de l'Educació Infantil, i difonguin les dades de demanda, d'escolarització i atenció educativa.

**ONZENA.** Que les Administracions Educatives planifiquin l'Educació Infantil, d'acord amb els Ajuntaments, preveient la diversitat de necessitats dels infants i de les famílies, la coherència de les diferents institucions i serveis, i que la participació vagi esdevenint element clau en aquest procés.

**DOTZENA.** Que les Administracions Educatives compleixin el mandat legal d'atendre la demanda de tota l'etapa 0-6, i que així com s'han compromès a articular el 100 % de l'escolarització de 3 a 6 anys, es comprometin ara a articular com a mínim una oferta pública del 20 % per als infants de 0 a 3 anys, preveient la unitat d'aquest primer cicle.

**TRETZENA.** Que, d'acord amb les

necessitats i característiques de cada població, les Administracions afavoreixin totes les vies d'educació dels infants de 0 a 6 anys, i que la gestió de l'Educació Infantil sigui transferida als Municipis.

**CATORZENA.** Que, en el seu conjunt, les Administracions unifiquin criteris de finançament, dediquin a Educació Infantil un 1 % del PIB, i que les partides siguin identificables en els Pressupostos respectius.

**QUINZENA.** Que, en la Conferència d'Educació, el Ministeri d'Educació i Ciència i les Conselleries corresponents de les Comunitats Autònomes estudiïn la creació d'estructures i organismes estables de coordinació amb els Ajuntaments, per garantir la necessària coherència en l'aplicació de la LOGSE.

**SETZENA.** Que les Administracions Educatives estableixin estructures de cooperació i coordinació amb els altres Ministeris i Conselleries, d'Afers o Benestar Social, de Treball, Cultura, Urbanisme i Obres Públiques, etc., i amb tots aquells organismes i programes relacionats directament o indirectament amb la Infància i la seva educació, per tal de desenvolupar una política coherent a favor dels infants i les seves famílies.

### **Els sectors socials**

**Considerem** que la sensibilitat de la nostra societat envers l'Educació Infantil es preocupa, sector a sector, per la situació poc satisfactòria en què aquesta Educació es troba en molts llocs, i vol avançar en el tractament d'aquest tema.

**Considerem**, però, que són encara poques les accions de la nostra societat en el seu conjunt per tal de transformar i millorar el tracte educatiu i la valoració de l'infant més petit.

Per tals consideracions i en la perspectiva de la col·laboració de tots els sectors socials en una política de plena satisfacció de les necessitats educatives de la primera infància, i de les seves famílies, fem aquestes darreres **Propostes:**

**DISSETENA.** Que les famílies, mares i pares, per mitjà de les seves associacions i del seu procedir quotidià, esdevinguin agents actius en la participació i democratització en les escoles i els serveis d'Educació Infantil.

**DIVUITENA.** Que les dones i els homes debatin i formulin, per mitjà de les seves organitzacions específiques, i en la perspectiva d'igualtat i corresponsabilització, la necessitat d'articular la xarxa pública d'escoles i serveis educatius de qualitat, com un dels elements clau per garantir a elles i ells la seva correcta incorporació al món social i laboral. I que els Sindicats, ocupats en la defensa d'unes cotes més altes de benestar per als treballadors, incorporin la satisfacció d'aquella necessitat a les seves reivindicacions, com una qüestió bàsica per facilitar l'harmonia entre les responsabilitats laborals i familiars de les dones i els homes.

**DINOVENA.** Que els mitjans de Comunicació Social, per mitjà de tots els seus canals, especialment els àudio-visuals, valorin i respectin la infància com a part important de la

societat, la tractin amb delicadesa, com a subjecte de drets que encara no sap defensar, i de cultura pròpia, i en conseqüència col·laborin a sensibilitzar l'opinió pública en general respecte a l'Educació Infantil.

**VINTENA.** Que les Associacions de Veïns, altres associacions cíviques i els ciutadans en general, com a sectors afectats i interessats, contribueixin en el fet que en el marc general de la Societat, l'Educació Infantil sigui sentida com una responsabilitat de totes les persones, que es doni a la infància el valor que té en el present per garantir un futur més joïós i solidari.

### **Manifestació final**

**Considerem** que la problemàtica de l'Educació Infantil té solució amb la col·laboració de totes les persones responsables i interessades, i la coordinació de les accions dels diversos grups socials, els professionals i les seves Organitzacions, pares i mares i les seves Associacions, i les Administracions en cada país. Però, a més, considerem l'Educació Infantil com un afer de tota la Humanitat i que, per tant, la superació de les seves dificultats ha de superar les fronteres geogràfiques i socials.

En conseqüència, els participants a aquest Congrés d'Educació Infantil situen les seves propostes en el respecte dels Drets de l'Infant, en el marc més proper de la Unió Europea, i **manifesten** el compromís de treballar solidàriament i en cooperació amb l'horitzó de l'Educació dels nens i nenes de tots els països del món.

Així, idò, podem concloure aquesta primera reflexió amb una afirmació clau: hi ha famílies que no compten ni poden construir autònomament unes competències educadores bàsiques per atendre amb uns mínims els fills. I el que caracteritza aquesta situació no és la patologia individual dels pares sinó la marginalitat contextual (no podem confondre una mare esquizofrènica amb una mare en greu desavantatge social; ni l'una ni l'altra no són capaces d'una atenció idònia als fills menuts, però l'ajuda necessària per a cadascuna ni s'assembla).

Quan escolaritzem aquests infants resollem part del problema. Però mai no podríem considerar l'escoleta com a substitutòria del marc familiar, i en canvi sí que ens hem de plantejar com estalonar aquesta situació que detectem tan bon punt el petit comença, i fins i tot abans que comenci el petit: quan la mare ve a demanar plaça.

### Una resposta en forma d'experiència

És evident que en aquests casos ens és difícil intervenir des de l'escola estant. Tanmateix, llavors, es fa impossible evitar l'aparició i consolidació de retards madurats en l'infant, que acaben configurant una persona amb clars dèficits, que tornarà a reproduir el cicle del qual ell mateix és víctima.

Va ser així que vam decidir dibuixar una altra estratègia: plantejar la intervenció d'uns educadors familiars que tinguessin per espai professional el marc familiar amb les funcions següents:

- Introduir pràctiques organitzatives en l'ordre domèstic que satisfacin les necessitats dels menuts,
- Proposta de models relacionals i d'atenció al menut en el medi familiar que puguin ser imitats i generalitzats en la resta de vida familiar,
- formes de resolució de petits conflictes i dificultats que bloquegin la vida familiar (des de com acabar una baralla entre germans, fins a com calmar un plor desconsolat),
- Ajudar a consolidar aquelles conductes i organitzacions familiars que són útils per al benestar dels al·lots i trobar conductes substitutòries d'aquelles que resulten bloquejants o errònies.
- Ajudar a reorganitzar els papers i les relacions familiars per aconseguir un "sistema" més acollidor.

Aquesta tasca es plantejava per desenvolupar-se de forma presencial dins la família per períodes de mitja hora o una hora amb una periodicitat de tres/quatre dies setmanals. Constava amb suport i assessorament per part d'un psicòleg i una treballadora social. I sempre es desenvolupava en estreta col·laboració amb l'escola.

A ningú no se li escapa la importància de la supervisió de la tasca diària d'aquests educadors familiars. Aquesta estava prevista de forma setmanal.<sup>1</sup>

### A qui vam escollir per fer aquesta tasca?

La primera necessitat que es va abordar fou la recerca de les persones a les quals s'encomanaria el rol d'educadors familiars.<sup>2</sup>

Els criteris utilitzats per cercar aquests educadors foren els següents:

- Amb experiència en el treball amb infants petits,
- Interessats i motivats per les problemàtiques de tipus social,
- Amb habilitats de tipus relacional que els permetessin conduir una relació clara, sense conflictes, però també sense confusions, i també amb capacitat per al treball en equip,
- Obertes a la formació i a la crítica (era fonamental poder garantir una transformació continuada de les actituds i dels recursos inicials).

### Què ens proposàvem?

Sovint es tractava, idò, d'oferir l'estaló necessari perquè la mare se sentís capaç d'ocupar l'espai que li corresponia respecte al fill, ajudar-la a adoptar actituds educatives respecte al seu fill, marcar-se uns objectius i anar-la conduint cap a ells; que fossin capaces de dedicar-se un mínim d'atenció cap a elles mateixes perquè la marginació i el menyspreu dels seus sovint els havien assumit elles mateixes traduint-se en un gran abandonament de les seves necessitats personals; ajudar-les a prendre distància de les seves pròpies famílies (avis) i a assumir criteris propis i ésser capaces de prendre decisions de manera més autònoma.

### Què fèiem

Cada dia mare, fill i educadora es trobaven durant una hora i amb un horari prèviament acordat. Durant aquest temps simplement compartien la situació. Tant se val que haguessin d'anar a la botiga de queviures, com passar una estona al parc infantil, com anar a veure aparadors, com baixar a la platja, com...

El que era important no era el que es feia sinó com es feia: la funció de l'educadora consistia fonamentalment a introduir mecanismes de contenció en la mare, que fessin possible que recuperés la funció directiva en relació amb el menut. Ella tenia unes intencions més o menys clares respecte al seu fill: quan parlàvem ella deixava clar "com havien de ser els infants" (pautes de conducta, habilitats,

## Espai per a una creativitat sense límit

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



capacitats, etc.), però l'ansietat que generava el desig del fill per coses ben concretes no li permetien de fer operatives aquestes intencions perquè acabava sovint renunciant als seus plantejaments o bé imposant-los amb violència.

L'educadora, amb respecte i ocupant l'espai que la mare li permetia en aquesta relació, li ofería "models d'imitació" respecte a com dir "no" al fill, com fer-li propostes ordenadores de conductes, com contenir la rabieta enmig del carrer, com oferir-li afecte i seguretat, etcètera.

D'altra banda en aquest context relacional sorgien sovint converses respecte a molts altres temes. El marc d'espontaneïtat i de confiança en què es generava permetia un tracte personal que podem considerar altament eficaç.

No hem d'oblidar que el desenvolupament d'aquest treball en el marc d'un poble permetia incidir en una certa reorganització de la vida relacional, de manera que a poc a poc permetia que s'establís, per mitjà de l'educadora, relacions espontànies amb persones vinculades a altres contextos socials i culturals diferents del seu i així, de mica en mica, accedir a noves relacions (aquestes més integradores).

### Algunes dificultats que apareixerren

No podem amagar algunes dificultats que també han aparegut al llarg d'aquests període:

- Ha estat freqüent l'aparició d'interferències per part de persones que, amb innegable bona voluntat, intervenen de manera no organitzada en el seguiment o estaló d'aquestes famílies (des de veïns, fins a persones vinculades a moviments religiosos) i que han arribat a provocar cert desconcert en moments puntuals.
- La nostra pròpia inexperiència ens produí moments de dubte i confusions que a la llarga comportaren una minva en l'eficàcia del plantejament.
- En el nostre plantejament no ens va ser possible arribar directament al pare, de manera que va quedar "limitada" la intervenció en la mare.

V.A.

Aquest article descriu el plantejament d'una experiència duta a terme conjuntament amb na Jerònia Sampol, treballadora social en el marc del Pla de treball de l'Equip Psicopedagògic d'Atenció Primària de Ciutadella (MPC) en conveni amb el Consell Insular de Menorca, l'any 1991. Actualment treballa a l'Equip Psicopedagògic del municipi de Zafrá (Balears).

1. A la *Revista de treball social* (RTS) núm. 125, març de 1992, pàg. 44-51, es va publicar un article detallat en el qual s'explica i s'analitza aquesta supervisió.
2. D'una banda, les poques hores de feina que comportava limitava extraordinàriament el nombre de persones a qui oferir-ho. D'altra, la manca d'experiències anteriors en aquest camp no feia possible cercar-ne d'experimentades en aquesta activitat.





fragment

"Quan deixi de ser infant seré mort"  
BRANCUSI



infant i salut

## DESENVOLUPAMENT DE L'AUTOESTIMA EN L'INFANT

**L'autoestima és un procés que comença a la infantesa i es desenvolupa i s'ajusta durant tota la vida. En aquest procés intervenen les apreciacions, les opinions i les actituds dels adults més propers i significatius per als nens (pares, mestres).**

VLADIMIR REINHARDT, PATRICIA TSCHORNE, DIANA ARIAS,

L'autoestima es forja des de la infantesa i és present durant tota la nostra vida. Repercuteix directament en la manera d'abordar les nostres experiències vitals.

Cada un de nosaltres neix amb tota una sèrie de potencialitats que podran, o no, desenvolupar-se en el futur. Tots podem veure, sentir, tocar i pensar per nosaltres mateixos; totes les potencialitats que arribin a desenvolupar-se es convertiran en recursos i eines propis per afrontar la vida. Totes les potencialitats que no es desenvolupin convenientment conformaran les nostres limitacions.

El títol d'aquest article no ens ha de fer oblidar que l'autoestima del fill o de la filla està en relació estreta amb l'autoestima del seu pare i de la seva mare. L'autoestima de l'infant no és un objecte d'estudi, sinó que és un treball, un compromís i una responsabilitat dels adults. L'autoestima de l'infant està lligada a l'autoestima de l'adult (pares, mestre, etc.). L'una no existeix sense l'altra. Si el

pare o la mare té una autoestima pròpia baixa difícilment podrà facilitar que el fill desenvolupi la seva.

Així mateix és l'autoestima la que determina el tipus de relació amb nosaltres mateixos i amb els altres (allò que pensem, que desitgem, que sentim, que fem, que permetem).

### **Què és l'autoestima?**

L'autoestima és allò que cada persona pensa d'ella mateixa independentment de l'edat. És la manera com cadascú valora i avalua el seu "sí mateix". És el fonament de la confiança i seguretat en un mateix i repercuteix en la relació amb els altres i amb l'entorn.

L'autoestima és el resultat de diversos elements que es connecten de múltiples maneres, de vegades fins i tot sense adonar-nos-en. Hi ha elements que tenen a veure amb percepcions d'un mateix; d'altres, en canvi, amb judicis i valors. Les percepcions de nosaltres, dels fets i dels altres tenen un component subjectiu. Aquesta subjectivitat existeix en la mesura en què és la mateixa persona qui avalua i s'avalua. En canvi els judicis tindran un component més objectiu. Podrem ser més conscients de la manera com ens relacionem amb nosaltres mateixos, amb els fets i amb els altres.

Sempre hi ha autoestima en un grau major o menor, que fluctua entre un pol positiu i un altre de negatiu. Això vol dir que l'autoestima no és quelcom immòbil i invariable, sinó que més aviat és un procés que s'inicia a la infantesa i varia durant la vida. Malgrat això, la qualitat d'aquesta variació enterra les arrels en els esdeveniments de la infantesa.

### **El desenvolupament de l'autoestima**

L'infant en néixer viu la seva existència entre dues realitats. D'una banda és completament dependent dels pares en un sentit material i afectiu. Però alhora, i malgrat aquestes dependències primordials, el nen és un subjecte independent, diferent dels pares. És un altre. És crucial adonar-se que aquestes dependències i tot l'amor depositat en el fill o filla durant els seus primers anys tenen com a meta la seva pròpia independència. Saber que és un altre, però que depèn de nosaltres, permetrà que l'infant visqui la seva pròpia experiència i que faci el seu propi camí separat de la vida dels pares.

Aquesta dependència fa que l'infant reculli les referències, mides, experiències, valors, etc., dels adults per tal de construir els propis. A les primeres etapes del



desenvolupament infantil, l'autoestima es construeix no des d'una posició reflexiva o elaborativa, sinó més aviat a partir de la interiorització de valors, apreciacions, etc., transmeses per les persones més properes i importants (pares, familiars i mestres). Els únics valors que l'infant té són les seves referències afectives. A partir d'aquí, més tard, incorpora altres valors transmesos pels pares. Per això, per als infants el valor d'allò que fan és, en gran part, el reflex dels valors que els pares atorguen a aquest ser i aquest fer.

### Autoestima i autoritat

La relació amb els pares es fonamenta en un lligam afectiu únic i insubstituïble, però no hem d'oblidar que també hi ha una relació d'autoritat en la mesura que els pares aporten les referències des de les quals són possibles els aprenentatges. L'autoestima es desenvolupa entre l'autoritat i l'afecte. En reconèixer que l'infant és una altra persona es pot establir una relació de respecte i exigència cap a les seves experiències. La distància ens permet adonar-nos que el nen és una altra persona i per tant establir un cert control sobre les projeccions i les expectatives que posem en ell. El nostre paper és el de facilitar-li el descobriment de la seva particularitat, de les seves aptituds i de les seves limitacions. Per això és important cultivar aquestes aptituds i mostrar-li quines són, i també mostrar-li la manera d'afrontar les limitacions. En aquest sentit cal assenyalar el valor de l'estímul com a reforçament d'una conducta determinada. Aquests estímuls s'han de basar en successos reals. No s'ha de dir a un nen que ho fa bé sols per treure-li l'angoixa i, per tant, fer-lo sentir millor. Tampoc no s'ha de dir que quelcom no està ben fet sense cap més explicació; en aquests casos cal ajudar-lo perquè ell mateix cerqui els mitjans per resoldre les dificultats en què es troba. És important que l'infant, en jugar, aprengui que no sempre es guanya i que no sempre es perd. Es tractaria d'aprendre a suportar tot allò que ens passa quan perdem sense sentir ressentiment o culpa. També, d'aprendre a suportar i gaudir l'èxit en la mida justa. L'autoritat no pot confondre's amb l'autoritarisme. L'autoritat té arguments, diàleg i una disposició per compartir les dificultats de l'altre. Quan la relació és d'autoritat s'està obert a la transformació pròpia i de la situació. En l'autoritat, l'infant troba la seva particularitat. En l'autoritarisme hi ha un amo que exerceix un poder indiscriminat i s'instal·la en l'infant i li dona una identitat fixa basada en la crítica, la culpa i el ressentiment. Les relacions amb l'altre seran relacions de submissió.

La relació entre els pares i l'infant és una relació entre persones diferents. Els elements bàsics d'aquesta relació incidiran en les relacions de l'infant amb ell mateix i amb els altres. Una relació d'autoritat determinarà relacions obertes, tolerants i de diàleg. Una relació autoritària alimenta una autoestima baixa i, per tant, una relació difícil amb els altres. Això dona lloc al fet que el nen (futur adult) anul·li els seus desitjos, necessitats i conviccions.

L'autoestima s'estructura dialècticament entre l'individu i l'exterior. En el desenvolupament d'aquesta relació, si existeix una autoestima positiva existirà la possibilitat de cercar la pròpia realització, de trobar satisfacció en allò que es fa. L'autoestima crea un circuit que funciona permanentment: una autoestima positiva ens porta a fer coses, desenvolupa les potencialitats i ens relaciona amb els altres; el reconeixement de tot això retorna cap a nosaltres mateixos i ens permet veure i ser conscients del nostre propi creixement. Tot això ens permet estar oberts a noves experiències, descobriments, projectes, etc.

Quan l'autoestima és negativa el circuit també funciona, però, aquest cop, res no ens porta a fer coses, res no ens porta a desenvolupar les potencialitats i deixem de relacionar-nos amb els altres.

Acabarem dient que l'autoestima genera un cert tipus de confiança en un mateix. Saber que, malgrat que en determinades circumstàncies podem sentir-nos incapços, inútils i derrotats, podem superar-les ja que, encara que una autoestima positiva no assegura necessàriament el benestar i la felicitat permanent, sí que, almenys, garanteix una possibilitat real d'afrontar les situacions i reconsiderar-les positivament. Una autoestima positiva no fa desaparèixer l'adversitat, però ens permet reconèixer-la i abordar-la.

**V.R., P.T., D.A.**

### Bibliografia

- BRADEN, N.: *Cómo mejorar su autoestima*, Barcelona: Paidós, 1988.  
 CORKILLE, D.: *El niño feliz*, Barcelona: Gedisa, 1983.  
 GILLHAM, H.: *Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a los demás*, Barcelona: Paidós, 1982.

## LA SALUT MENTAL A L'ESCOLA

L'escola té, com a experiència quotidiana, una importància cabdal en la vida del nen. L'article pretén subratllar, des del punt de vista de la psicologia psicoanalítica, els factors emocionals de l'aprenentatge i la relació educativa com a impulsors del creixement i desenvolupament mental. El lloc del psicòleg seria el de col·laborar en la comprensió d'aquests aspectes, al costat dels ensenyants, per potenciar així la prevenció i la generació de salut mental en tots els integrants de la institució escolar.

VINYET MIRABENT

La funció específica de l'escola és l'educació i aquesta cal considerar-la en els seus dos vessants: l'un seria l'adquisició de coneixements amb els aspectes tècnics i sistemàtics de la didàctica; l'altre seria el valor emocional estructurant de l'experiència d'aprenentatge i que aniria encaminat al desenvolupament gradual de l'educabilitat, la capacitat per aprendre, no solament en el període escolar, sinó al llarg de tota la vida. Aquesta capacitat es caracteritza per:

- La capacitat per funcionar en situacions noves,



- Aprendre de l'experiència viscuda,
- La recerca i acceptació de ser ensenyat i de dur a terme un treball continuat.

Es tracta en definitiva del desenvolupament de la capacitat de pensar. L'aprenentatge s'inicia des del moment del naixement i es fa en el si de la família, en els primers anys de vida, com a resultat de totes les atencions parentals. En el moment en què el nen inicia l'escolaritat, cap als tres anys en general, aquest arriba a l'escola amb un cúmul d'experiències prèvies que hauran conformat un món intern propi i personal, i unes adquisicions i un desenvolupament de funcions. Vindrà, per tant, amb una experiència d'aprenentatge i de forma de relació que influirà en la seva manera d'abordar la relació amb el mestre i l'aprenentatge escolar, i que implicarà una manera de percebre l'entorn, una manera d'entendre'l i un comportament determinat, en conseqüència.

Però l'escola pot proporcionar a l'infant una nova oportunitat de fer i refer experiències i, per tant, de reestructuració del món intern i de desenvolupament mental, en enfrontar-lo a nous aprenentatges i a una relació amb adults diferents dels propis pares. A aquesta qualitat de l'escola, li hem d'afegir la de ser una experiència que es perllonga moltes hores al dia i al llarg de molts anys. L'escola esdevé, doncs, una institució amb un pes i valor estructurant d'importància cabdal per al creixement de l'infant, al costat de la família.

A l'escola, s'hi va a aprendre i tot aprenentatge ens enfronta a una situació de frustració, que és el reconeixement de la pròpia ignorància, i que desperta ansietats al voltant del nou: la por a no ser capaç d'aprendre-ho, la por a confondre'ns, o a ser considerats incompetents pels altres, etc. Aprendre va lligat a l'experiència de dolor mental i, per a poder-ho superar, a l'infant li cal, d'una banda, un adult capaç d'acompanyar-lo, que li doni esperança, i d'altra banda una capacitat de mantenir en el seu interior un cert estat d'incertesa, de manera que no el porti a evitar la frustració sobre la base de buscar solucions ràpides i fàcils, o de descarregar-ho en els altres amb dependències (del mestre) o agressivitat (cap al mestre o companys) que el portin a la inhibició del pensament.

Es quan es donen aquestes condicions que l'experiència escolar esdevé generadora de creixement i estimuladora de funcions mentals. Per això és essencial una bona comprensió de què representa l'aprenentatge i la relació educativa. Serà aleshores quan l'escola aprofitarà en major o menor grau els propis recursos preventius i generadors de salut mental; o al contrari pot estimular actituds competitives, o de dependència o submissió, de manera que s'accentuin els mecanismes defensius en la institució que generen incomunicació, enfrontament, o inhibició entre els seus membres.

El lloc del psicòleg a l'escola seria el d'ajudar a desenvolupar i potenciar els recursos psicològics escolars i detectar els encallaments per mitjà de la compren-

sió dels processos emocionals i de la complexitat de la relació educativa, vehicle veritable de l'aprenentatge. La prevenció, doncs, implica tota l'estructura institucional. Passaré a subratllar-ne alguns dels aspectes.

## A. Des dels òrgans directius i les coordinacions

Es pot impulsar una estructuració que prevegi el següent:

1. Una organització d'espais i temps d'intercanvi entre els ensenyants i entre aquests i el psicòleg. La qual cosa influirà directament en el grau de comunicació intern, en la possibilitat que els mestres se sentin que formen part d'un equip amb un projecte comú, en la facilitat per aprendre del company.

2. Una tria i manera d'utilitzar mètodes didàctics que incloguin un grau més alt de participació i experimentació en l'ensenyament per part de l'alumne.

3. Una manera de relacionar-se i uns criteris de tracte, en aspectes concrets com l'autoritat i la disciplina, en com s'entenen els problemes de conducta i la diferenciació entre autoritat i autoritarisme, o bé la manera d'avaluar, o el que s'entén per progrés en un alumne.

4. El paper que es dona a la família com a institució, el tracte amb els pares i la idea de col·laboració mútua. És essencial que l'escola reconegui la importància de la llar i que diferenciï aquells aspectes de l'educació que pertanyen a la família, que afavoreixi el creixement i desenvolupament de les funcions parentals, en un moment actual en què hi ha una certa tendència a delegar en l'escola responsabilitats i atencions que són dels pares.

## B. Des de la participació en reunions pedagògiques individuals o col·lectives amb els ensenyants

La situació del psicòleg ha de ser al costat de l'ensenyant, com un company que des de la seva disciplina pot aportar comprensió en una tasca difícil, i mai prou valorada, com és educar. I això només podrà fer-ho si s'hi apropa amb una actitud prudent i d'escolta, sense pretendre saber-ho tot i ràpidament, cosa que el portaria a la prepotència i distanciament del mestre. D'aquesta manera quedarà integrat en el funcionament escolar, tindrà l'oportunitat de conèixer de prop aspectes de la pedagogia que poden enriquir-lo i mantenir-lo en contacte amb la realitat de l'escola i de l'ensenyant.

Un dels objectius de la seva tasca serà evitar que s'estableixin cercles viciosos en la relació mestre-alumne. M'explicaré: el nen arriba a l'escola amb un món intern

propi: diposita en el mestre les ansietats i pors que li desperten la relació amb l'adult i l'aprenentatge, les fa sentir en ell, de manera que aquest es pot veure impotent, frustrat, irritat o desesperat davant d'un alumne. La resposta del mestre dependrà de com aquest entengui què està passant en el món del nen i en ell mateix; una ajuda que el porti a un aprofundiment comprensiu de la situació pot ser decisiva per a una bona relació educativa. L'ajuda tindria tres funcions:

- Funció de contenció dels sentiments que desvetlla el contacte amb l'alumne: és important escoltar molt i fer-se càrrec de la situació que viu el mestre.
- Funció de suport: la del mestre és una tasca difícil; en la mesura en què se senti entès podrà entendre, aproximar-se a les situacions difícils, donar-se temps i pensar. Aleshores trobarà recursos personals per enfrontar-s'hi. Aquesta tasca pot representar a vegades algunes observacions de l'alumne o alguna entrevista amb els pares per aprofundir en la comprensió de la situació.
- Funció de diferenciació, per exemple de què és progressiu o de què està encallat, o bé en una situació d'agressivitat el que és comunicatiu del que és destructiu... La diferenciació és una eina bàsica del pensament i ens portarà a una relació individualitzada i que respecti la diversitat de cada alumne.

Un altre dels objectius de l'ajuda del psicòleg seria fomentar la bona entesa pares-ensenyants, i ajudar a orientar adequadament les entrevistes. La relació amb els pares es fa difícil, a vegades. Ells han estat alumnes també i poden transmetre als fills sentiments no resolts al voltant de la pròpia escolarització, i desautoritzar, per exemple, determinats valors escolars o demanar al mestre funcions i solucions que no li pertocuen. El mestre, per la seva banda, pot viure amb certes inquietuds i temors la relació amb els pares.

Ajudar la comprensió d'aquestes realitats obrirà camins de diàleg i col·laboració. I l'escola podrà fomentar la responsabilitat mútua en l'educació ajudant els pares a assumir el compromís de cura respecte als fills, per exemple en aspectes concrets del tracte, o en la dificultat per preveure les necessitats dels nens fent-los adults abans d'hora, força freqüent avui dia. D'altra banda la col·laboració mútua és ben important, ja que l'escola no pot tenir més autoritat sobre l'alumne que la que tenen els seus pares, i quan la relació família-escola no és bona, els nens aprenen a establir aliances amb un per anar contra l'altre, amb la repercussió que això té en la bona estructuració i maduració de l'alumne mateix.

Crec, doncs, que l'escola és un marc natural privilegiat des d'on es pot incidir en la salut del nen, de l'ensenyant i de la família, per mitjà d'una comprensió acurada i profunda de les diferents inquietuds: les que s'hi creen, les que s'hi dipositen i les que s'hi expressen.

V.M.

# NOVETAT

## *Avaluació de Centres d'Educació Infantil.*

**ACEI**

**Pere Darder i Joan Mestres (coordinadors)**

**Col·lecció "Dossiers Rosa Sensat", 47**

**PVP: 1300 ptes.**



- • • Els documents d'aquest dossier es proposen aportar una eina útil, a l'abast dels mestres, que ajudi a descriure el funcionament de l'escola, objectivant al màxim les dades amb la participació de tots els implicats; també pretenen facilitar l'elaboració d'una estratègia de millora global o parcial de l'escola.

**Distribució:** TRIANGLE C/de Lepanto, 135-137 • 08013 BARCELONA  
Tel. (93) 265 18 21 • Fax (93) 265 15 94

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

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

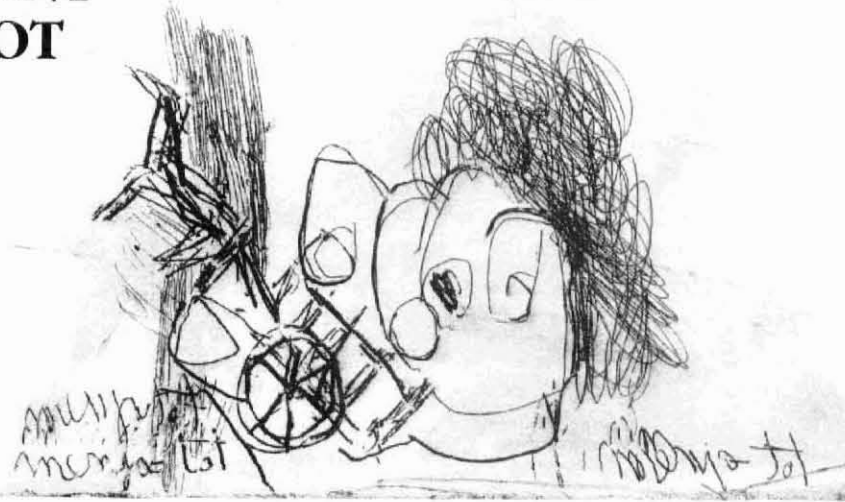
Còrsega 271, baixos  
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80  
BBSRS 415 67 79  
08008 Barcelona



el conte

## UN GEGANT MENJATOT

R.1994



ROSER ROS i VILANOVA

Aprofitar els interessos de la mainada i fer que a classe es discuteixin i treballin temes d'aprenentatge veritablement significatius per a ells: aquesta ha estat i és una de les premisses de la nostra mestra. Veient com nens i nenes es fan ressò dels anuncis de turrons vistos a la televisió (en canten les musiquetes, reproduïxen les escenes "del-retorn-familiar" en els seus jocs simbòlics d'aquests dies...), com també de tot el munt de menges que ens són ofertes per festejar aquestes diades que s'acosten ("Per Nadal un pas de pardal"), pensa com ordenar tot aquest caos informatiu-propagandístic que duen al cap i, el que és més important, com relacionar tot això amb el que ens convé menjar i el que no ens convé per propiciar un creixement sa i harmònic dels nostres cossos.

Amb algunes idees clares al cap, però confiant, com sempre, que el sentit comú dels infants ho acabarà de perfilar, els ho planteja i a fe que surten un munt d'idees: que si informar-se de tot allò que mengem, i diferenciar allò que ens agrada d'allò que no, però que ens empassem perquè, ens diuen, és bo per a la nostra salut...; que si fer gràfiques (dibuixos, en diuen ells, d'entrada) per poder-ho explicar a qui

sigui que s'interessi per les seves descobertes i a ells mateixos; que si visitar un supermercat i veure quins són els productes i les marques més conegudes pel grup i mirar de quantificar-ho tot (és clar que ells encara no fan servir paraules tan tècniques com aquesta, de moment...); que si desplaçar-se al mercat del barri per visitar les parades. I de venedora en venedora, i de verdura en verdura, vet ací que arriben a un indret una mica arrecerat i lluny de les anades i vingudes que tanta marxa donen als indrets com els mercats, on troben una velleta, tan velleta que el nas li tocava a la barbata, que gentilment i sense compliments s'ofereix a explicar-los un conte d'un que tenia tanta gana que s'ho cruspia tot.<sup>1</sup>

-Fet? -pregunta la velleta (que no era allí per un atzar qualsevol) tot fent l'ullet a la mestra (que és la responsable que allò no hagi estat fruit de la casualitat sinó que hagi estat un acte del tot preparat).

-Fet! -se sent que contesta el grup.

-Som-hi!

**H**EU DE SABER i entendre i entendre i saber que, quan jo era jove, vaig servir molt de temps un gegant que responia al nom curiós de Nen de Vaquerisses i vivia al Vallès. Sí, sí, vaig ésser la seva minyona una pila d'anys i



panyes. Era un ésser alt com un Sant Pau, fort com un roure i cepat com només ho poden arribar a ser els gegants. Tenia una gana tan considerable que era capaç de posar-se a la boca qualsevol cosa, per grossa que fos i per poc apetent que semblés, sempre que se'n pogués omplir el ventrell; tot el que li passava gola avall semblava fer-li bon profit.

Tant i tant havia arribat a menjar que tenia un paladar d'allò més fi: fixeu-vos que, abans de sembrar alguna mena de llavor, agafava un grapat de terra del camp on s'havia de fer el conreu, la tastava, i pel gust que tenia coneixia la mena de planta que més i millor podia arrelar.

També era capaç de sentir els sorolls més remots i peculiars que mai s'hagin oït. Afigureu-vos si n'era, de refinada, la seva oïda que, si posava l'orella a terra, sentia les herbes com creixien.

Pel que fa a mi, allò que més m'amoïnava del Nen de Vacarisses era la seva terrible i esgarifosa gana; era una gana salvatge i ferotge; una gana que no es podia contenir amb res; una gana que no tenia aturador; una gana que feia perillar les persones, els animals, les coses.

Encara recordo el dia que, com gairebé sempre, sentint-se l'estómac mossegat per un d'aquests atacs que li sobrevenien ara sí i després també, va entrar a casa tot cridant:

-Ves, que tinc gana!!!

I com que no era cosa de deixar-lo en dejú, i a falta de res més suculent, li vaig preparar cuita-corrents i ben de pressa ni més ni menys que set carretades d'enciam, que em vaig apressar a ben amanir amb ser quintars de sal i set bots d'oli; però amb les presses de la preparació va caure dins de l'amanit una de les portadores que havia servit per tragar els enciams. Quan vaig notar que la gana se li havia encalmat una mica, jo que li pregunto:

-Ei, l'amo, vós que gasteu aquest paladar tan fi, no heveu pas notat alguna cosa estranya?

-Ara que ho dius -va contestar el gegant-. Crec haver notat com si un granet de raïm se m'hagués entrebancat entre les dents.

I quan ja li anava a explicar el que m'havia succeït amb les presses, em va interrompre dient:

-Vés tu, ara no m'entretenguis la gana amb les teves explicacions que els enciams que m'has preparat no m'han pas tret el ventre de pena, saps? Ja em pots preparar quelcom més, que friso!

Li vaig preparar una calderada de sopes amb el pa sec que vaig trobar al rebost, però, aquesta vegada, va caure dins la perola un ase carregat de llenya i va quedar, el pobre, tot cuit. Vaig esperar que el Nen de Vaquerisses s'hagués acabat les sopes i li vaig preguntar:

-Ei, l'amo! Aquest cop no heveu notat com un regust una mica especial?

-Ara que ho dius, nia -respongué aquell mai-fart-, allò que se'n diu regust no que no n'he notat, però diria que una petita brossa m'ha lliscat coll avall i a hores d'ara ja la dec tenir al ventrell. I a fe que em fa nosa!

Amb l'intent de treure-li de la panxa la ditxosa brossa, em vaig afilar escala amunt, vaig baixar coll avall fins arribar-li a l'estómac, on vaig trobar set regiments de soldats que hi jugaven a pilota. Vaig sortir que els ulls em feien pampallugues per tot el que havia vist. I mentre m'enfilava escales amunt per fer el viatge de tornada em vaig fer el ferm propòsit de deixar aquell amo poca-solta. I, cames ajudeu-me, així mateix ho vaig fer i vaig marxar per no tornar.

Vaig ésser molt de temps fora i, un dia que passejava pel Vallès, algú em va explicar que gràcies als tips de menjar que s'havia fet el Nen de Vaquerisses li venien sempre unes grans ganes de cagar; i tant i tant ho va arribar a fer que va femar tot el Vallès.

Per això diuen que la gran fertilitat d'aquesta contrada és causada, sense dubte, per les grans cagarades del gegantàs."

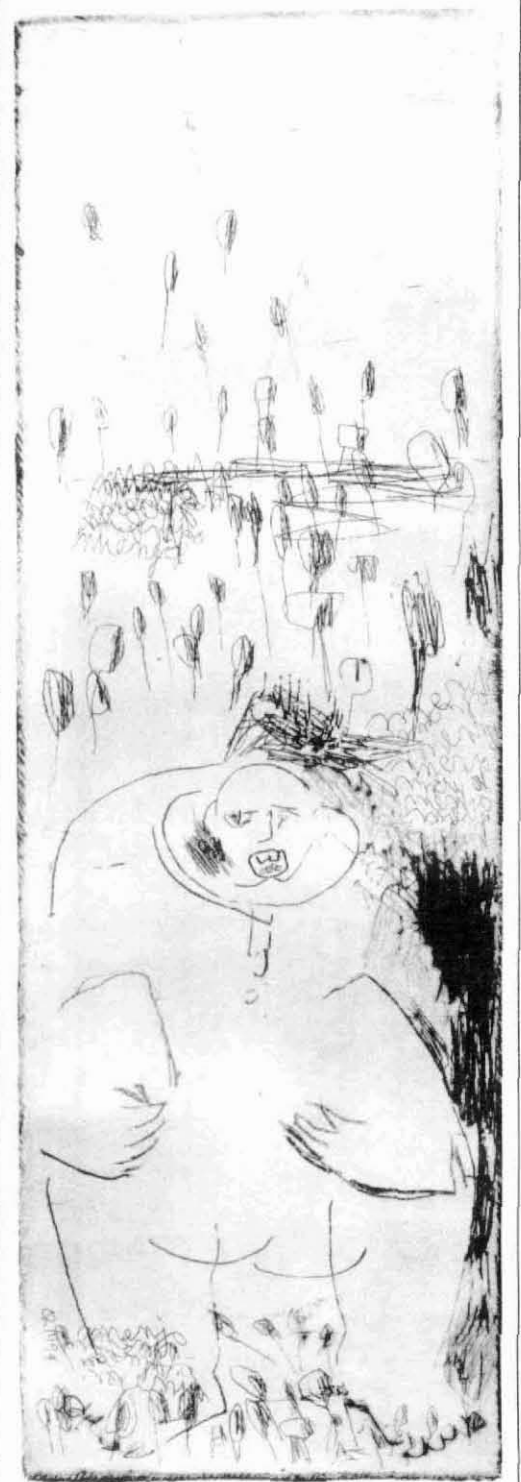
I tot i tot saber que...

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

Haureu de comprendre i entendre que nosaltres no podem continuar parlant del tema. Ens sap greu, però que hi voleu fer?

**R.R.V.**

1. El protagonista s'anomena Nen de Vaquerisses i és una mena de Gargantua en versió catalanesca. L'única notícia escrita de què tenim esment ens arriba per mitjà de l'inefable Joan Amades: "Els gegants" a "Éssers fantàstics", *Butlletí de Dialectologia Catalana*, Barcelona, 1927.





*El joc de la descoberta*

T. Majem i P. Òdena

Col.lecció "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.

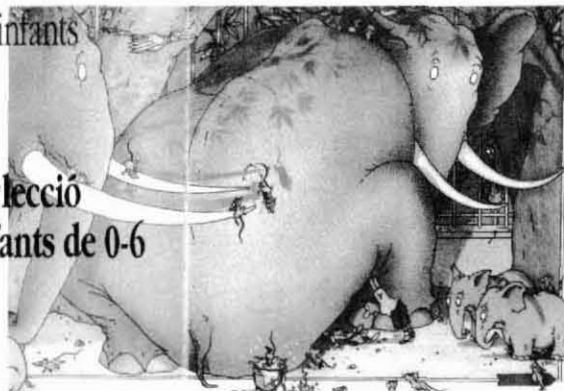
R O S A  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

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

Llibres a mans dels infants

Una excel·lent col·lecció d'àlbums per a infants de 0-6



Abans de presentar-vos aquesta col·lecció caldria explicar quatre coses sobre l'especificitat de l'àlbum. Aquest terme "àlbum" és d'ús corrent a França, on aquest bonic tipus de publicació és abundant i objecte cobejat per grans i petits. Aquí, aquest terme encara no ha penetrat prou, perquè el nostre mercat tot just comença a introduir-ne. Un àlbum és més que un conte il·lustrat. És a dir, ja fa molts anys que "conte il·lustrat" és sinònim de llibre per a criatures, però, si bé tots els àlbums són il·lustrats, no tot el que s'il·lustra és un àlbum. Per entendre'ns podríem dir que les característiques formals més usuals dels àlbums són un format folgat, amb una sòlida enquadernació amb tapa dura i un contingut narratiu que es basa més en la imatge que en el text. És a dir, és la imatge qui explica (basant-se, naturalment, en les seves propietats intrínseques: color, traç, composició, manipulació, textura, etc.) i al text li correspon un lleu pes complementari. Per tant, per distingir des del prestatge de la llibreria o de la biblioteca si un llibre és àlbum o llibre il·lustrat, ho tenim pelut. Cal llegir-lo i mirar-lo amb molta cura, car només després sabrem si la nostra ment s'ha deixat endur més per allò que les il·lustracions i les seqüències visuals ens

encomanaven, o bé per un argument verbal puntuat pels dibuixets. En el primer cas el llibre és un àlbum, en el segon, un conte amb dibuixos.

Només que la paraula àlbum, dins del Fabra, encara no inclou aquesta accepció, que és nova en el món editorial, i que presenta similitud amb l'àlbum de cromos o l'àlbum de fotografies. L'àlbum de còmics o l'àlbum il·lustrat -que és el tipus de llibre que tractem ara- és, d'alguna manera, descendent col·lateral d'allò que mestre Pompeu definia com: "Llibre en blanc destinat a escriure-hi poesies, màximes, música, col·leccionar-hi signatures, dibuixos, fotografies, etc." Els costums han canviat, oi?

Sigui com sigui, d'àlbums n'hi ha relativament pocs, al mercat català, i pocs també que tinguin tanta qualitat com els que us presentem aquí. msv editor és un jove editor, afincat al Maresme, que molt convençut del que feia va iniciar fa un parell d'anys aquesta col·lecció, de la qual ja n'hi ha dotze títols al mercat. El nostre elogi és, en aquest cas, superlatiu perquè si bé cada cop són més escassos els editors que s'aventuren a buscar la màxima qualitat per als més menuts, encara

resulta més excepcional que, de dotze títols, tots mantinguin un nivell tan coherent com variat. Enhorabona per a msv, doncs, i per als lectors que donen suport a iniciatives com la seva.

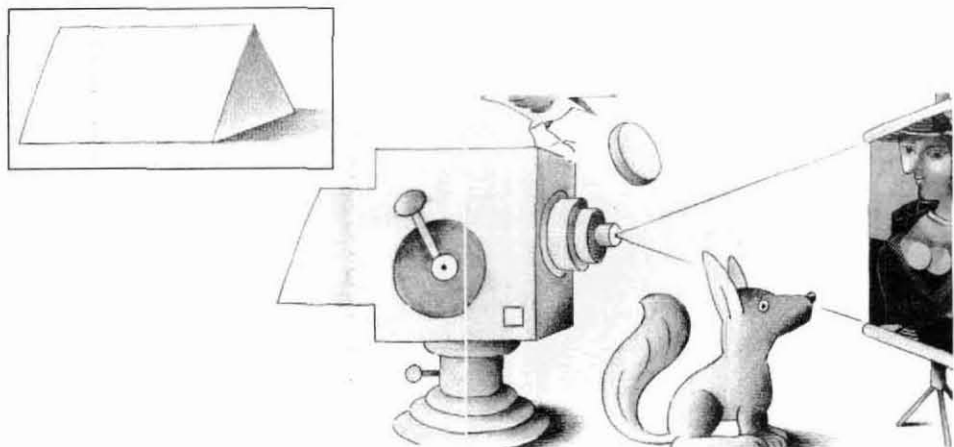
Els dos darrers títols: *Miro* i *Tastem la lluna?*, del lituà afincat a Londres Michael Grejniec, són tan interessants com la resta de la col·lecció. *Miro*, del verb mirar, ens explica tot el que veu des de la seva finestra un nen que s'ha de quedar a casa tot el dia, i el carrer, amb els seus personatges i aventures, se li converteix en el gran company de joc. *Tastem la lluna?* és la gran i gràfica peripècia d'una colla d'animals que volien arribar fins a la lluna per saber si era dolça o salada, aventura on l'enginy i la solidaritat entre tots ells té un encant indescriptible.

No us deixeu perdre, però, els altres títols de la col·lecció: *Elvira la girafa*, de Pascal Lemaître, per saber-ne més del que li va passar a aquest animal de coll llarg; *Anem al zoo*, de Della Palma, amb uns dibuixos atapeïts de gags i rialles; *¡Ab!*, de Josse Goffin, per fer una autèntica descoberta de les joies del Louvre;

*¡Oh!*, del mateix autor, el millor llibre de sorpreses dels darrers anys; *Qui és el més important?*, també de Josse Goffin, on n'hi ha dos que es picabarallen per saber qui mana més; *La Blanqueta, la vaca sense taques*, de Zidrou i David Merveille, conte sobre una vaca que no era ben bé com les altres, malgrat les seves experiències artístiques; *Bas*, de Rossy, o com un gos va trobar el seu camí de futur; *Tomàs i el circ*, de David Merveille i Zidrou, per entendre que al circ tothom hi pot trobar el seu lloc; *Sí*, de Josse Goffin, meravellosa peripècia monosil·làbica per trobar de qui és un ou; i *Un conte sense cap ni peus*, de M. Àngels Ollé i Imma Pla, Premi Serra d'Or, 1994, el títol del qual no enganya gens, ans al contrari, engresca.

Alguns d'aquests títols, especialment els de Josse Goffin, funcionen perfectament entre els infants de 0 a 3 anys. D'altres, especialment els de Zidrou i Merveille, ja necessiten ser explicats a partir dels quatre anys. De tots ells, fins i tot dels muts, n'hi ha versió catalana i castellana. No us els deixeu perdre.

TANTÀGORA





## Congrés d'Infància

Una suma de números: 639 congressistes inscrits, 61 ponents (representants del mateix nombre d'equips de treball), 109 persones d'organització (dels consells de redacció de les revistes INFÀNCIA i INFANCIA), un miler llarg de públic en els actes d'inauguració i clausura, etc., ens parlen de l'èxit, de la necessitat, de l'empenta del Congrés d'Infància que va tenir lloc a Barcelona els passats 3, 4 i 5 de novembre. Xifres molt altes per a un congrés,



xifres que parlen sobretot de l'enorme interès dels professionals (mestres i educadors majoritàriament) d'aquesta - ara ja sí oficialment- etapa educativa. Uns professionals procedents de les diverses comunitats autònomes de l'Estat i d'alguns països d'Europa i de l'Amèrica del Sud, que aportaren al Congrés les seves experiències educatives i hi descobriren experiències, investigacions i accions d'altres professionals i experts. Perquè aquest Congrés volia ser, i ha estat, sobretot, un fòrum de discussió, intercanvi i aprenentatge.



Des de l'A. M. Rosa Sensat i les revistes *INFÀNCIA* i *INFANCIA*, organitzadores del Congrés, se'l va voler dotar de tres eixos bàsics: un marc pràctic, ple de les experiències educatives més interessants que es duen a terme avui dia amb infants de 0 a 6 anys; un marc teòric, donant la veu a aquells investigadors i especialistes en l'infant 0-6; i un marc sòcio-polític, amb l'exposició d'accions de política educativa adreçades a aquest sector de la població infantil. I com a conclusió, i com a exigència, el Manifest aprovat l'últim



dia del Congrés on es demana la dedicació de l'1 % del PIB a l'educació infantil, i també la formació universitària per als professionals que eduquen els infants de 0 a 3 anys.

Des de l'organització s'ha volgut també que el treball, les idees, les experiències pedagògiques presentades en aquest Congrés, vagin més enllà, i que puguin arribar encara, i durant més temps, a més professionals. I és per això que la mostra gràfica d'experiències educatives que es podia visitar durant el Congrés d'Infància 0-6 s'ha fet itinerant, per intentar així perllongar el que un dels congressistes definí, en el seu comentari avaluador, com "una de les millors tasques per als nostres infants i el seu futur".

**Puri Biniés**  
Periodista



Education 0-6 years

**The letter to the Wise Men**

Imma MARÍN

We realise that when children write the letter to the Wise Men they are attentive to the fashion, to what TV dictate. We don't have to get alarmed and so find out the reason why they ask for it, talk with them, visit shops, comment on advertisements. We have to help them to choose the most convenient for them, toys suitable for their age, stimulating, enough, secures and as they like, but without impositions.

**Elaboration of the curriculum's project from the school**

Montse VENTURA

Nowadays most educational centres are organizing their curriculum. Defining the objectives, how they are connected with the activities in the class, the research into theoretical reference, evaluating the activities are part of the process. Each centre will find different ways, and all can be valid as a part of an open process to help them to know where they are and to self-develop and to be up-to-date.

School 0-3 years

**The water**

Carme COLS

Parents and teachers verify that children are highly interested in water. In the School we can create a corner with good conditions to play, to allow them to observe and to try out. In this article is explained in what this corner consists, which activities can be realized, the rules to be taken into account, etc.

School 3-6 years

**The kikndergarten has already the 3 yhear-old class**

Carme THIÓ

Any change causes a certain unstability that requires an adaptation to the new situation. The conditions in which ones the change is produced and the ability of the person to accept the losses and appreciate the benefits fall significantly upon the possibility of adaptation and having the change as a positive event for all those implied. The present article underlines a few positive aspects of the produced changes by the incorporation of the boys and girls 3 year-old in the kindergarten, in order to favour teachers,

parents and children to be adapted to the new conditions and to have a better suitable school for the educational needs of the children.

**Descriptive music: a way to discover it**

Miriam NAVARRO

The aim of the musical audition is to let children enjoy listening good music. In the kindergarten it has to be alive and captivating, and one of the ways to do this is following a thread with characters, landscapes, etc. So the descriptive music brings an active audition and a creative attitude. As an example a programme during the school year with pieces by Smetana, Grieg, Rossini, Vivaldi, etc.

Child and society

**Families in grave social disadvantage**

Vicenç ARNAIZ

Schools and their psychopedagogical teams work to improve family situations in which ones come together different elements of discrimination (economic difficulties, low cultural ability, lack of references, etc.). Resources have to be offered in the way that the

mother can feel able to occupy her corresponding place regarding her child.

Child and health

**Mental helath in the school**

Vinyet MIRABENT

This article tries to underline, from the point of view of the psychoanalytic psychology, emotional elements of the learning process and the educational relation to propel the mental growth and development. In the school, the place of the psychologist should be the one to collaborate on the comprehension of these saspects, beside the teachers, and so promoting the prevention and the generation of mental health in all the members of the educational institution.

**Development of the child's self-esteem**

Vladimir REINHARDT, Patricia TSCHORNE and Diana ARIAS

The self-esteem is a process which starts from childhood and is developed and adjusted during all life long. In this process intervene appraisals, opinions and attitudes of the closer adults and significant for children (parents, teachers).

### Coneixement del medi

GAVALDÀ, A.: "El coneixement del medi social a l'educació infantil", *Comunicació Educativa*, 7, març de 1994, pàg. 18-20.

Diversos autors: "El ciclo vital de las plantas", *Cuadernos de Pedagogía*, 227, juliol-agost de 1994, pàg. 52-56.

### Didàctica

CARMONA, G., A. GALLEGU, R. M. RÀFOLS i G. TORRES: "El método de propuestas", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, juliol-agost de 1994, pàg. 27-31.

### Educació

BEN, M. A. de: "La asamblea en educación infantil", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, juliol-agost de 1994, pàg. 32-35.

PUJOL, R. M.: "Nuestro papel de cada día", *Cuadernos de Pedagogía*, 227, juliol-agost de 1994, pàg. 47-51.

### Espai

GRAVAUD, C. i J. C. REINHARD: "L'espace-coin chez le jeune enfant scolarisé en l'école maternelle", *Psychologie & Education*, 17, juny de 1994, pàg. 53-66.

### Famílies

ESCAVOLA, E.: "Padres y educadores: un encuentro singular", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, juliol-agost de 1994, pàg. 24-26.

FERRAROTTI, W.: "Proposte d'interazione scuola-famiglia", *Scuola Materna*, 18 (monogràfic), juliol de 1994, pàg. 39-46.

### Innovació

HUGUET, T.: "Evaluación, diversidad y cambio en Educación Infantil", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, juliol-agost de 1994, pàg. 19-23.

### Mètodes

FRABBONI, F.: "L'educare nel metodo agazziano", *Infanzia*, 9-10, maig-juny de 1994, pàg. 2-8.

### Programació

CARMEN, M. del: "La organización del currículum Educación Infantil en clave de atención a la diversidad", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, juliol-agost de 1994, pàg. 5-12.

### Psicologia

FERRAROTTI, W.: "Bambini soli", *Scuola Materna*, 1, agost de 1994, pàg. 12-14.

### Recursos

DIEZ, C.: "Plantas de olor", *Cuadernos de Pedagogía*, 227, juliol-agost de 1994, pàg. 44-46.

VEGA, S.: "Un rincón de juego simbólico: 'El supermercado'", *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, juliol-agost de 1994, pàg. 36-40.

### Societat

SANTELLI, L.: "Cultura, tradizione, valori: i contesti di vita del bambino", *Scuola Materna*, 18 (monogràfic), juliol de 1994, pàg. 47-53.

## Butlleta de subscripció

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

Adreça

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

Telèfon

Se subscriu a **In-fàn-cia** per a l'any 1995 (6 números)  
 Import: 4.150 ptes. Preu exemplar: 750 ptes. (IVA inclòs)

Pagament:

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

## Butlleta de domiciliació bancària

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

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

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

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

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

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

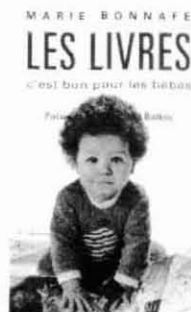
# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



biblioteca



BONNAFÉ, Marie: **Les livres, c'est bon pour les bébés**, París: Calmann-Lévy, 1994.

Els llibres i els infants, creuen molts adults, no fan pas bona parella. No fan altra cosa que estripar-los!

I, malgrat aquests comentaris, sabem que els infants, molt abans de saber-se expressar verbalment, senten ja una particular atracció pels llibres il·lustrats, aquells que els francesos qualifiquen d' "albums illustrés". No heu de fer sinó mirar com els fullegen, com els exploren pàgina per pàgina, tastant-los i olorant-los, si molt convé; i com escolten amb les orelles de bat a bat la veu de l'adult que explica l'argument que sempre hi ha somort dins d'un llibre.

I aquest és, precisament, un període molt adequat perquè l'infant faci els primers jocs amb l'imaginari, aspecte ben important i sense el qual no podria accedir al ple domini del llenguatge i hauria de viure privat de la necessària sensibilitat.

Aquest és un aspecte que convé especificar, sobretot, per tal que el que aquí s'exposa no pugui ser mai confós amb les teories que advoquen pels aprenentatges precoços. Ben al contrari, en aquest llibre trobareu tendrament explicades les accions que du a terme l'associació ACCIS a llocs com Nord-Pas-de-Calais i a la regió del Rhône-Alpes, per tal de posar en contacte els infants i els llibres, cosa que, sempre que sigui possible, convindrà fer al costat d'un adult, per tal de promoure i fer possible la complicitat de poder compartir imatges, narracions, estones, bons moments.

Del que es tracta aquí és del plaer de la lectura. I d'ensenyar com se'n pot aprendre!

I qui millor per explicar-ho que l'autora de l'obra? Marie Bonnafé és psiquiatra, membre de la societat psicoanalítica de París i fundadora de l'associació ACCIS, sigla que vol dir Accions Culturals Contra les Exclusions i les Segregacions.

---

*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 Ódena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securan.

*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 .....



## ÍNDEX DE 1994

### SECCIONS

#### Bones pensades

- C.P. ESCOLA NABÍ-Una bona avaluació és una excel·lent carta de presentació per als Reis..... núm. 76, p. 17
- DURAN, Teresa-Els cavallets japonesos de la primavera..... núm. 77, p. 19
- DURAN, Teresa-El volant: un joc xinès ..... núm. 78, p. 19
- DURAN, Teresa-Senyals per parlar com els indis pell-roges ..... núm. 79, p. 19
- DURAN, Teresa-Un calendari asteca a classe ..... núm. 80, p. 21
- C.P. ESCOLA NABÍ- Amb xinxetes a la sola de les sabates..... núm. 81, p. 15

#### Editorial

- Un primer informe oficial ..... núm. 76, p. 1
- Com cada any ..... núm. 77, p. 1
- L'Any Internacional de la Família ..... núm. 78, p. 1
- L'avaluació ..... núm. 79, p. 1
- Horaris i calendari ..... núm. 80, p. 1
- El I Congrés d'Infància ..... núm. 81, p. 1

#### Educar de 0 a 6 anys

- BINIÉS, Puri-Amb veu de mestre. Conversa amb Jaume Cela i Juli Palou ..... núm. 76, p. 4-5
- JENSEN, Jytte-Els homes en els serveis d'atenció a la infància ..... núm. 76, p. 6-10
- ROS i VILANOVA, Roser-Elogi del relat..... núm. 77, p. 4-6
- CARBONELL, Francesc-Primera infància i interculturalitat..... núm. 77, p. 7-9
- PULIDO, Rosi; ROMERO, Pepa-Cap a una educació multicultural ..... núm. 78, p. 4-5
- DE PABLO, Paloma-Per a quan una normativa sobre la TV ..... núm. 78, p. 7-11
- AIMERICH, Ricard; OLIVERAS, Anna-Educar:un treball compartit..... núm. 79, p. 5-7
- FEU, Teresa-Construir concixement a l'escola infantil..... núm. 79, p. 8-10
- CAMPRODON, Jordi; CAROL, Ricard; POUS, Pere-Les bases de l'educació ambiental ..... núm. 80, p. 6-10
- DARDER, Pere; TRIADÚ, Joan; DARDER, Clara-La reforma no és un invent dels teòrics..... núm. 80, p. 11-14
- MARÍN, Imma-La carta als Reis..... núm. 81, p. 5-8
- VENTURA, Montserrat-L'elaboració del projecte curricular des de l'escola ..... núm. 81, p. 9-11

#### Escola 0-3 anys

- COLS, Carme-Els jocs d'aigua impermeabilitzats..... núm. 76, p. 11-14
- BATISTE, Ferran; BATISTE, Enric-Cabòries que peregrinen pel cor i el cap..... núm. 76, p. 15-16
- JUBETE, Montserrat-Espai familiar ..... núm. 77, p. 10-14
- CABRÉ, Teresa; GARCIA, Maite; GÓMEZ, Carme-Cronologia d'un assessorament..... núm. 77, p. 15-17
- ROMANÍ, Oriol-Diari d'una càlida aproximació al món musical de Joan Miró..... núm. 78, p. 12-16
- BASSEDAS, Mercè-L'escola bressol i el temps..... núm. 78, p. 17-18
- CUCALA, Judit-La lògica matemàtica a l'escola bressol ..... núm. 79, p. 11-15

- GÓMEZ PUIG, Coral-Una experiència d'adaptació.....
- BUSQUÉ, Montserrat-Què vol dir cantar a l'escola bressol?.....
- COLS, Carme-Descobrir l'art de fer bombolles de sabó.....
- COLS, Carme-L'aigua.....

#### Escola 3-6 anys

- BRASÓ, Montserrat; GODALL, Pere; GÓMEZ, Roser; SERRA, Joan-Ai, la Solipanta.....
- LUNA, Libo-Allò que fan.....
- BADIA, Marta-Entrem a la pintura.....
- ARTIGAL, Rosa; BERBEL, Eulàlia-Del dubte a l'aprenentatge: els projectes de treball.....
- CELA, Jaume-Aprendre del parvulari.....
- MARTÍNEZ MASSANA, Ester; MARAÑÓN, Joaquim-L'encanteri d'en Pinotxo.....
- ANGLADA, Antònia; JUANEDA, Lònia; ARNAIZ, Vicens-Volíem fer néixer polls.....
- CODINA, M. Teresa-L'atenció individual dins del grup.....
- BALDÓ, Paloma; CERDÀ, Amparo; MORENO, Adelaida; GÓMEZ, Montse-Nedar a l'escola infantil.....
- THIÓ, Carme-El parvulari ja té classe de tres anys.....
- NAVARRO, Miriam-Música descriptiva: una manera de descobrir-la.....

#### Infant i salut

- VALLS, Carme-Salut i malaltia diferencial de la dona.....
- GAY, Esteve-Ignasi-Insuficiència renal crònica.....
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-L'afectivitat a la família i l'escola.....
- BINIÉS, Puri-L'atenció pediàtrica dels infants. Conversa amb Jordi Pou.....
- VILLALBÍ, Joan R.; CASAÑAS, Pura-La promoció de la salut dental a l'escola.....
- TRIAS, Elisenda-Com millorar les relacions nen, pediatre i família.....
- GAY, Esteve-Ignasi; MARTÍN, Pilar-Epilèpsia.....
- FERRÉ, Elvira-Atenció integral als xiquets i familiars en unitats de vigilància intensiva.....
- GAY, Esteve-Ignasi; MARTÍN, Pilar-Infants amb espina bifida.....
- REINHARDT, Vladimir; TSCHORNE, Patricia; ARIAS, Diana-Desenvolupament de l'autoestima en l'infant.....
- MIRABENT, Vinyet-La salut mental a l'escola.....

#### Infant i societat

- BASSEDAS, Mercè; VILA, Ignasi-La família i l'escola: dos contextos educatius.....
- ESCARDÓ, Mercè-Bebeteca.....
- BINIÉS, Puri-La infància als mitjans de comunicació.....
- SANCHEZ MORO, Carmen-Els museus de nens.....
- HERNAN QUIROZ, Mario-El cicle de les famílies adoptives.....
- BINIÉS, Puri-Un infant acaba de néixer.....

- núm. 79, p. 17-18
- núm. 80, p. 15-16
- núm. 80, p. 17-19
- núm. 81, p. 12-14

- núm. 76, p. 18-21
- núm. 76, p. 22-24
- núm. 77, p. 20-24

- núm. 78, p. 21-24
- núm. 78, p. 25-26

- núm. 79, p. 20-22

- núm. 79, p. 23-26
- núm. 80, p. 22-24

- núm. 80, p. 25-28
- núm. 81, p. 17-20
- núm. 81, p. 21-22

- núm. 76, p. 31-34
- núm. 76, p. 35-37
- núm. 77, p. 33-35
- núm. 78, p. 35-36

- núm. 78, p. 37-40
- núm. 79, p. 34-35
- núm. 79, p. 37-39

- núm. 80, p. 37-40
- núm. 80, p. 41-42

- núm. 81, p. 28-30
- núm. 81, p. 31-33

- núm. 76, p. 25-30
- núm. 77, p. 25-28
- núm. 77, p. 29-31
- núm. 78, p. 27-30
- núm. 78, p. 31-34
- núm. 79, p. 27-30

- CODINA, Núria-Songoku i la fotocopiomania.....
- BINIÉS, Puri-Quan la dansa esdevé llenguatge corporal. Conversa amb en Joan Serra.....
- VENTIMIGLIA, Carmine-Homes i canvi.....
- ARNAIZ, Vicens-Famílies en greu desavantatge social.....

#### El conte

- ROS i VILANOVA, Roser-De minairons.....
- ROS i VILANOVA, Roser-Rumpelstiltskin.....
- ROS i VILANOVA, Roser-Que parla del cilop Polifem.....
- ROS i VILANOVA, Roser-Una creença i moltes lectures.....
- ROS i VILANOVA, Roser-Per conèixer els esme.....
- ROS i VILANOVA, Roser-Un gegant menjatot.....

## TEMES

#### Adaptació

- BATISTE, Ferran; BATISTE, Enric-Cabòries que peregrinen pel cor i el cap.....
- GÓMEZ PUIG, Coral-Una experiència d'adaptació.....

#### Coeducació

- SANCHEZ MORO, Carmen-Els museus de nens.....

#### Comunicació

- MARÍN, Imma-La carta als reis.....

#### Cultura

- BINIÉS, Puri-Un infant acaba de néixer.....
- CAMPRODON, Jordi; CAROL, Ricard; POUS, Pere-Les bases de l'educació ambiental.....
- ROS i VILANOVA, Roser-Elogi del relat.....

#### Dansa

- BINIÉS, Puri-Quan la dansa esdevé llenguatge corporal. Conversa amb en Joan Serra.....

#### Dona

- VALLS, Carme-Salut i malaltia diferencial de la dona.....

#### Educació

- AIMERICH, Ricard; OLIVERAS, Anna-Educar: un treball compartit.....
- BASSEDAS, Mercè-L'escola bressol i el temps.....
- BATISTE, Ferran; BATISTE, Enric-Cabòries que peregrinen pel cor i el cap.....
- BINIÉS, Puri-Amb veu de mestre. Conversa amb Jaume Cela i Juli Palou.....
- CODINA, M. Teresa-L'atenció individual dins del grup.....
- ESCARDÓ, Mercè-Bebeteca.....



- núm. 79, p. 31-32
- núm. 80, p. 29-30
- núm. 80, p. 31-34
- núm. 81, p. 23-26

- núm. 76, p. 40-41
- núm. 77, p. 36-37
- núm. 78, p. 42-43
- núm. 79, p. 40-41
- núm. 80, p. 43-44
- núm. 81, p. 34-35

- núm. 76, p. 15-16
- núm. 79, p. 17-18

- núm. 78, p. 27-30

- núm. 81, p. 5-8

- núm. 79, p. 27-30

- núm. 80, p. 6-10
- núm. 77, p. 4-6

- núm. 80, p. 29-30

- núm. 76, p. 31-34

- núm. 79, p. 5-7
- núm. 78, p. 17-18

- núm. 76, p. 15-16
- núm. 76, p. 4-5
- núm. 80, p. 22-24
- núm. 77, p. 25-28



• JUBETE, Montserrat-Espai familiar .....	núm. 77, p. 10-14
• PULIDO, Rosi; ROMERO, Pepa-Cap a una educació multicultural .....	núm. 78, p. 4-5
<b>Entrevistes</b>	
• BINIÉS, Puri-Amb veu de mestre. Conversa amb Jaume Cela i Juli Palou .....	núm. 76, p. 4-5
• BINIÉS, Puri-L'atenció pediàtrica dels infants. Conversa amb Jordi Pou .....	núm. 78, p. 35-36
• BINIÉS, Puri-Quan la dansa esdevé llenguatge corporal. Conversa amb en Joan Serra .....	núm. 80, p. 29-30
<b>Equipament</b>	
• SANCHEZ MORO, Carmen-Els museus de nens .....	núm. 78, p. 27-30
<b>Escola</b>	
• BASSEDAS, Mercè; VILA, Ignasi-La família i l'escola: dos contextos educatius .....	núm. 76, p. 25-30
• BENITO DE LA IGLESIA, Amado-L'afectivitat a la família i l'escola.....	núm. 77, p. 33-35
<b>Escola bressol</b>	
• BASSEDAS, Mercè-L'escola bressol i el temps.....	núm. 78, p. 17-18
• BUSQUÉ, Montserrat-Què vol dir cantar a l'escola bressol? .....	núm. 80, p. 15-16
• CUCALA, Judit-La lògica matemàtica a l'escola bressol .....	núm. 79, p. 11-16
• GÓMEZ PUIG, Coral-Una experiència d'adaptació.....	núm. 79, p. 17-18
• CABRÉ, Teresa; GARCIA, Maite; GÓMEZ, Carme-Cronologia d'un assessorament .....	núm. 77, p. 15-17
• ROMANÍ, Oriol-Diari d'una càlida aproximació al món musical de Joan Miró.....	núm. 78, p. 12-16
<b>Esport</b>	
• BALDÓ, Paloma; CERDÀ, Amparo; MORENO, Adelaida; GÓMEZ, Montse-Nedar a l'escola infantil.....	núm. 80, p. 25-28
<b>Expressió</b>	
• BADIA, Marta-Entrem a la pintura.....	núm. 77, p. 20-24
• BRASÓ, Montserrat; GODALL, Pere; GÓMEZ, Roser; SERRA, Joan -Ai, la Solipanta .....	núm. 76, p. 18-21
<b>Família</b>	
• ARNAIZ, Vicens-Famílies en greu desavantatge social .....	núm. 81, p. 23-26
• BASSEDAS, Mercè; VILA, Ignasi-La família i l'escola: dos contextos educatius .....	núm. 76, p. 25-30
• BENITO DE LA IGLESIA, Amado-L'afectivitat a la família i l'escola.....	núm. 77, p. 33-35
• BINIÉS, Puri-Un infant acaba de néixer.....	núm. 79, p. 27-30
• HERNAN QUIROZ, Mario-El cicle de les famílies adoptives .....	núm. 78, p. 31-34
• JUBETE, Montserrat-Espai familiar .....	núm. 77, p. 10-14
<b>Fer de mestre</b>	
• BINIÉS, Puri-Amb veu de mestre. Conversa amb Jaume Cela i Juli Palou .....	núm. 76, p. 4-5
• CELA, Jaume-Aprendre del parvulari .....	núm. 78, p. 25-26
• MIRABENT, Vinyet-La salut mental a l'escola.....	núm. 81, p. 31-33

### Folklore

• ROS i VILANOVA, Roser-De minairons .....	núm. 76, p. 40-41
• ROS i VILANOVA, Roser-Rumpelstiltskin.....	núm. 77, p. 36-37
• ROS i VILANOVA, Roser-Que parla del ciclop Polifem.....	núm. 78, p. 42-43
• ROS i VILANOVA, Roser-Una creença i moltes lectures.....	núm. 79, p. 40-41
• ROS i VILANOVA, Roser-Per conèixer els esme .....	núm. 80, p. 43-44
• ROS i VILANOVA, Roser-Un gegant menjatot .....	núm. 81, p. 34-55

### Formació de mestres

• DARDER, Pere; TRIADÚ, Joan; DARDER, Clara-La reforma no és un invent dels teòrics.....	núm. 80, p. 11-14
• VENTURA, Montserrat-L'elaboració del projecte curricular des de l'escola .....	núm. 81, p. 9-11

### Infància

• CARBONELL, Francesc-Primera infància i interculturalitat.....	núm. 77, p. 7-9
• MARIN, Imma-La carta als Reis.....	núm. 81, p. 5-8
• TRIAS, Elisenda-Com millorar les relacions nen, pediatre i família .....	núm. 79, p. 34-35

### Interculturalisme

• CARBONELL, Francesc-Primera infància i interculturalitat.....	núm. 77, p. 7-9
• PULIDO, Rosi; ROMERO, Pepa-Cap a una educació multicultural .....	núm. 78, p. 4-5

### Joc

• COLS, Carme-Els jocs d'aigua impermeabilitzats.....	núm. 76, p. 11-14
---	-------------------

### Literatura infantil

• ESCARDÓ, Mercè-Bebeteca .....	núm. 77, p. 25-28
• MARTÍNEZ MASSANA, Ester; MARAÑÓN, Joaquim-L'encanteri d'en Pinotxo .....	núm. 79, p. 20-22
• ROS i VILANOVA, Roser-De minairons .....	núm. 76, p. 40-41
• ROS i VILANOVA, Roser-Rumpelstiltskin.....	núm. 77, p. 36-37
• ROS i VILANOVA, Roser-Que parla del ciclop Polifem.....	núm. 78, p. 42-43
• ROS i VILANOVA, Roser-Una creença i moltes lectures.....	núm. 79, p. 40-41
• ROS i VILANOVA, Roser-Per conèixer els esme .....	núm. 80, p. 43-44
• ROS i VILANOVA, Roser-Un gegant menjatot .....	núm. 81, p. 34-35

### Llengua

• ROS i VILANOVA, Roser-Elogi del relat.....	núm. 77, p. 4-6
--	-----------------

### Matemàtica

• CUCALA, Judit-La lògica matemàtica a l'escola bressol .....	núm. 79, p. 11-15
---	-------------------

### Material de joc i treball

• COLS, Carme-Descobrir l'art de fer bombolles de sabó .....	núm. 80, p. 17-19
• COLS, Carme-L'aigua.....	núm. 81, p. 12-14

### Medi ambient

• ANGLADA, Antònia; JUANEDA, Lònia; ARNAIZ, Vicens-Vollem fer néixer polls .....	núm. 79, p. 23-26
--	-------------------



• CAMPRODON, Jordi; CAROL, Ricard; POUS, Pere-Les bases de l'educació ambiental .....	núm. 80, p. 6-10
<b>Metodologia</b>	
• DARDER, Pere; TRIADÚ, Joan; DARDER, Clara-La reforma no és un invent dels teòrics.....	núm. 80, p. 11-14
• VENTURA ROBINA, Montserrat-L'elaboració del projecte curricular des de l'escola .....	núm. 81, p. 9-11
<b>Mitjans de comunicació</b>	
• BINIÉS, Puri-La infància als mitjans de comunicació.....	núm. 77, p. 29-31
• CODINA, Núria-Songoku i la fotocopiomania.....	núm. 79, p. 31-32
• DE PABLO, Paloma-Per a quan una normativa sobre la TV .....	núm. 78, p. 7-11
<b>Mètodes pedagògics</b>	
• FEU, Teresa-Construir coneixement a l'escola infantil.....	núm. 79, p. 8-10
<b>Música</b>	
• BRASÓ, Montserrat; GODALL, Pere; GÓMEZ, Roser; SERRA, Joan-Ai, la Solipanta .....	núm. 76, p. 18-21
• BUSQUÉ, Montserrat-Què vol dir cantar a l'escola bressol? .....	núm. 80, p. 15-16
• NAVARRO, Miriam-Música descriptiva: una manera de descobrir-la.....	núm. 81, p. 21-22
• ROMANÍ, Oriol-Diari d'una càlida aproximació al món musical de Joan Miró .....	núm. 78, p. 12-16
<b>Parvulari</b>	
• ARTIGAL, Rosa; BERBEL, Eulàlia-Del dubte a l'aprenentatge: els projectes de treball.....	núm. 78, p. 21-24
• BADIA, Marta-Entrem a la pintura .....	núm. 77, p. 20-24
• BALDÓ, Paloma; CERDA, Amparo; MORENO, Adelaida; GÓMEZ, Montse-Nedar a l'escola infantil.....	núm. 80, p. 25-28
• CELA, Jaume-Aprendre del parvulari .....	núm. 78, p. 25-26
• CODINA, M. Teresa-L'atenció individual dins del grup.....	núm. 80, p. 22-24
• LUNA, Libo-Allò que fan.....	núm. 76, p. 22-24
• MATÍNEZ MASSANA, Ester; MARANÓN, Joaquim-L'encanterí d'en Pinotxo .....	núm. 79, p. 20-22
• THIO, Carme-El parvulari ja té classe de tres anys.....	núm. 81, p. 17-20
<b>Política educativa</b>	
• AIMERICH, Ricard; OLIVERAS, Anna-Educar: un treball compartit.....	núm. 79, p. 5-7
• DE PABLO, Paloma-Per a quan una normativa sobre la TV .....	núm. 78, p. 7-11
• JENSEN, Jytte-Els homes en els serveis d'atenció a la infància .....	núm. 76, p. 6-10
• THIO, Carme-El parvulari ja té classe de tres anys .....	núm. 81, p. 17-20
• VENTIMIGLIA, Carmine-Homes i canvi .....	núm. 80, p. 31-34
<b>Prevençió sanitària</b>	
• FERRÉ, Elvira-Atenció integral als xiquets i familiars en unitats de vigilància intensiva .....	núm. 80, p. 37-40

• GAY, Esteve-Ignasi-Insuficiència renal crònica .....	núm. 76, p. 35-37
• GAY, Esteve-Ignasi; MARTÍN, Pilar-Epilèpsia .....	núm. 79, p. 37-39
• GAY, Esteve-Ignasi; MARTÍN, Pilar-Infants amb espina bifida .....	núm. 80, p. 41-42
• VALLS, Carme-Salut i malaltia diferencial de la dona .....	núm. 76, p. 31-34
• VILLALBÍ, Joan R.; CASANAS, Pura-La promoció de la salut dental a l'escola .....	núm. 78, p. 37-40
<b>Quotidià</b>	
• LUNA, Libo-Allò que fan.....	núm. 76, p. 22-24
• CABRÉ, Teresa; GARCIA, Maitè; GÓMEZ, Carme-Cronologia d'un assessorament .....	núm. 77, p. 15-17
<b>Recursos didàctics</b>	
• ANGLADA, Antònia; JUANEDA, Lònia; ARNAIZ, Vicens-Volem fer néixer polls .....	núm. 79, p. 23-26
• ARTIGAL, Rosa; BERBEL, Eulàlia-Del dubte a l'aprenentatge: els projectes de treball .....	núm. 78, p. 21-24
• COLS, Carme-Els jocs d'aigua impermeabilitzats.....	núm. 76, p. 11-14
• COLS, Carme-Descobrir l'art de fer bombolles de sabó .....	núm. 80, p. 17-19
• COLS, Carme-L'aigua .....	núm. 81, p. 12-14
• FEU, Teresa-Construir coneixement a l'escola infantil.....	núm. 79, p. 8-10
• NAVARRO, Miriam-Música descriptiva: una manera de descobrir-la .....	núm. 81, p. 21-22
<b>Salut</b>	
• BENITO DE LA IGLESIA, Amado-L'afectivitat a la família i l'escola.....	núm. 77, p. 33-35
• BINIÉS, Puri-L'atenció pediàtrica dels infants. Conversa amb Jordi Pou.....	núm. 78, p. 35-36
• FERRÉ, Elvira-Atenció integral als xiquets i familiars en unitats de vigilància intensiva .....	núm. 80, p. 37-40
• GAY, Esteve-Ignasi-Insuficiència renal crònica .....	núm. 76, p. 35-37
• GAY, Esteve-Ignasi; MARTÍN, Pilar-Epilèpsia .....	núm. 79, p. 37-39
• GAY, Esteve-Ignasi; MARTÍN, Pilar-Infants amb espina bifida .....	núm. 80, p. 41-42
• MIRABENT, Vinyet-La salut mental a l'escola .....	núm. 81, p. 31-33
• REINHARDT, Vladimir; TSCHORNE, Patrícia; ARIAS, Diana-Desenvolupament de l'autoestima en l'infant .....	núm. 81, p. 28-30
• TRIAS, Elisenda-Com millorar les relacions nen, pediatre i família .....	núm. 79, p. 34-35
• VILLALBÍ, Joan R.; CASANAS, Puri-La promoció de la salut dental a l'escola .....	núm. 78, p. 37-40
<b>Societat</b>	
• BINIÉS, Puri-La infància als mitjans de comunicació.....	núm. 77, p. 29-31
• JENSEN, Jytte-Els homes en els serveis d'atenció a la infància .....	núm. 76, p. 6-10
• VENTIMIGLIA, Carmine-Homes i canvi .....	núm. 80, p. 31-34
<b>Sociologia</b>	
• ARNAIZ, Vicens-Famílies en greu desavantatge social .....	núm. 81, p. 23-26
• HERNAN QUIROZ, Mario-El cicle de les famílies adoptives .....	núm. 78, p. 31-34



## AUTORS

- AIMERICH, Ricard-Educar: un treball compartit ..... n.º 79, p. 5-7
- ANGLADA, Antònia-Volíem fer néixer polls..... n.º 79, p. 23-26
- ARIAS, Diana-Desenvolupament de l'autoestima en l'infant ..... n.º 81, p. 28-30
- ARNAIZ, Vicens-Volíem fer néixer polls ..... n.º 79, p. 23-26
- ARNAIZ, Vicens-Famílies en greu desavantatge social ..... n.º 81, p. 23-26
- ARTIGAL, Rosa-Del dubte a l'aprenentatge: els projectes de treball ..... n.º 78, p. 21-24
- BADIA, Marta-Entrem a la pintura..... n.º 77, p. 20-24
- BALDÓ, Paloma-Nedar a l'escola infantil ..... n.º 80, p. 25-28
- BASSEDAS, Mercè-La família i l'escola: dos contextos educatius..... n.º 76, p. 25-30
- BASSEDAS, Mercè-L'escola bressol i el temps..... n.º 78, p. 17-18
- BATISTE, Enric-Cabòries que peregrinen pel cor i el cap..... n.º 76, p. 15-16
- BATISTE, Ferran-Cabòries que peregrinen pel cor i el cap..... n.º 76, p. 15-16
- BENITO DE LA IGLESIA, Amado-L'afectivitat a la família i l'escola..... n.º 77, p. 33-35
- BERBEL, Eulàlia-Del dubte a l'aprenentatge: els projectes de treball ..... n.º 78, p. 21-24
- BINIÉS, Puri-Amb veu de mestre. Conversa amb Jaume Cela i Juli Palou ..... n.º 76, p. 4-5
- BINIÉS, Puri-La infància als mitjans de comunicació ..... n.º 77, p. 29-31
- BINIÉS, Puri-L'atenció pediàtrica dels infants. Conversa amb Jordi Pou ..... n.º 78, p. 35-36
- BINIÉS, Puri-Un infant acaba de néixer ..... n.º 79, p. 27-30
- BINIÉS, Puri-Quan la dansa esdevé llenguatge corporal. Conversa amb en Joan Serra ..... n.º 80, p. 29-30
- BRASÓ, Montserrat-Ai, la Solipanta..... n.º 76, p. 18-21
- BUSQUÉ, Montserrat-Què vol dir cantar a l'escola bressol?..... n.º 80, p. 15-16
- CABRÉ, Teresa-Cronologia d'un assessorament ..... n.º 77, p. 15-17
- CAMPRODON, Jordi-Les bases de l'educació ambiental ..... n.º 80, p. 6-10
- CARBONELL, Francesc-Primera infància i interculturalitat..... n.º 77, p. 7-9
- CAROL, Ricard-Les bases de l'educació ambiental..... n.º 80, p. 6-10
- CASAÑAS, Pura-La promoció de la salut dental a l'escola..... n.º 78, p. 37-40
- CELA, Jaume-Aprendre del parvulari ..... n.º 78, p. 25-26
- CERDÀ, Amparo-Nedar a l'escola infantil..... n.º 80, p. 25-28
- CODINA, M. Teresa-L'atenció individual dins del grup..... n.º 80, p. 22-24
- CODINA, Núria-Songoku i la fotocopiomania..... n.º 79, p. 31-32
- COLS, Carme-Els jocs d'aigua impermeabilitzats..... n.º 76, p. 11-14
- COLS, Carme-Descobrir l'art de fer bombolles de sabó ..... n.º 80, p. 17-19
- COLS, Carme-L'aigua..... n.º 81, p. 12-14
- CUCALA, Judit-La lògica matemàtica a l'escola bressol ..... n.º 79, p. 11-15
- DARDER, Clara-La reforma no és un invent dels teòrics ..... n.º 80, p. 11-14
- DARDER, Pere-La reforma no és un invent dels teòrics ..... n.º 80, p. 11-14
- DE PABLO, Paloma-Per a quan una normativa sobre la TV ..... n.º 78, p. 7-11
- ESCARDÓ, Mercè-Bebeteca ..... n.º 77, p. 25-28
- FERRÉ, Elvira-Atenció integral als xiquets i familiars en unitats de vigilància intensiva ..... n.º 80, p. 37-40
- FEU, Teresa-Construir coneixement a l'escola infantil..... n.º 79, p. 8-10
- GÀMEZ, Montse-Nedar a l'escola infantil ..... n.º 80, p. 25-28
- GARCIA, maite-Cronologia d'un assessorament..... n.º 77, p. 15-17

- GAY, Esteve-Ignasi-Insuficiència renal crònica ..... n.º 76, p. 35-37
- GAY, Esteve-Ignasi-Epilepsia ..... n.º 79, p. 37-39
- GAY, Esteve-Ignasi-Infants amb espina bifida..... n.º 80, p. 41-42
- GÓMEZ, Carme-Cronologia d'un assessorament..... n.º 77, p. 15-17
- GODALL, Pere-Ai, la Solipanta ..... n.º 76, p. 18-21
- GÓMEZ, Roser-Ai, la Solipanta..... n.º 76, p. 18-21
- GÓMEZ PUIG, Coral-Una experiència d'adaptació..... n.º 79, p. 17-18
- HERNAN QUIROZ, Mario-El cicle de les famílies adoptives ..... n.º 78, p. 31-34
- JENSEN, Jytte-Els homes en els serveis d'atenció a la infància ..... n.º 76, p. 6-10
- JUANEDA, Lònia-Volíem fer néixer polls..... n.º 79, p. 23-26
- JUBETE, Montserrat-Espai familiar ..... n.º 77, p. 10-14
- LUNA, Libo-Allò que fan..... n.º 76, p. 22-24
- MARAÑÓN, Joaquim-L'encanteri d'en Pinotxo..... n.º 79, p. 20-22
- MARÍN, Imma-La carta als Reis ..... n.º 81, p. 5-8
- MARTÍN, Pilar-Epilepsia ..... n.º 79, p. 37-39
- MARTÍN, Pilar-Infants amb espina bifida ..... n.º 80, p. 41-42
- MARTÍNEZ MASSANA, Ester-L'encanteri d'en Pinotxo ..... n.º 79, p. 20-22
- MIRABENT, Vinyet-La salut mental a l'escola ..... n.º 81, p. 31-33
- MORENO, Adelaida-Nedar a l'escola infantil..... n.º 80, p. 25-28
- NAVARRO, Miriam-Música descriptiva: una manera de descobrir-la ..... n.º 81, p. 21-22
- OLIVERAS, Anna-Educar: un treball compartit ..... n.º 79, p. 5-7
- POU, Pere-Les bases de l'educació ambiental ..... n.º 80, p. 6-10
- PULIDO, Rosi-Cap a una educació multicultural ..... n.º 78, p. 4-5
- REINHARDT, Vladimir-Desenvolupament de l'autoestima en l'infant ..... n.º 81, p. 28-30
- ROMANÍ, Oriol-Diari d'una càlida aproximació al món musical de Joan Miró ..... n.º 78, p. 12-16
- ROMERO, Pepa-Cap a una educació multicultural ..... n.º 78, p. 4-5
- ROS i VILANOVA, Roser-De minairons ..... n.º 76, p. 40-41
- ROS i VILANOVA, Roser-Elogi del relat ..... n.º 77, p. 4-6
- ROS i VILANOVA, Roser-Rumpelstiltskin ..... n.º 77, p. 36-37
- ROS i VILANOVA, Roser-Que parla del ciclop Polifem ..... n.º 78, p. 42-43
- ROS i VILANOVA, Roser-Una creença i moltes lectures ..... n.º 79, p. 40-41
- ROS i VILANOVA, Roser-Per conèixer els esme ..... n.º 80, p. 43-44
- ROS i VILANOVA, Roser-Un gegant menjat ..... n.º 81, p. 34-35
- SANCHEZ MORO, Carmen-Els museus de nens ..... n.º 78, p. 27-30
- SERRA, Joan-Ai, la Solipanta ..... n.º 76, p. 18-21
- THIÓ, Carme-El parvulari ja té classe de tres anys ..... n.º 81, p. 17-20
- TRIADÚ, Joan-La reforma no és un invent dels teòrics ..... n.º 80, p. 11-14
- TRIAS, Elisenda-Com millorar les relacions nen, pediatre i família ..... n.º 79, p. 34-35
- TSCHORNE, Patricia-Desenvolupament de l'autoestima en l'infant ..... n.º 81, p. 28-30
- VALLS, Carme-Salut i malaltia diferencial de la dona ..... n.º 76, p. 31-34
- VENTIMIGLIA, Carmine-Homes i canvi ..... n.º 80, p. 31-34
- VENTURA, Montserrat-L'elaboració del projecte curricular des de l'escola ..... n.º 81, p. 9-11
- VILA, Ignasi-La família i l'escola: dos contextos educatius ..... n.º 76, p. 25-30
- VILLALBI, Joan R.-La promoció de la salut dental a l'escola ..... n.º 78, p. 37-40

# L'AVENTURA DE LLEGIR

EXPLICACIÓ DE CONTES • LECTURES • XERRADES AMB ESCRITORS



VENTURA & GARRIGA PER A UNIB-70/71/72

Ajuntament de Barcelona

Diputació de Barcelona

Xarxa de Biblioteques Populares

BIBLIOTEQUES POPULARS I INFANTILS • SALES DE LECTURA DELS CENTRES CÍVICS

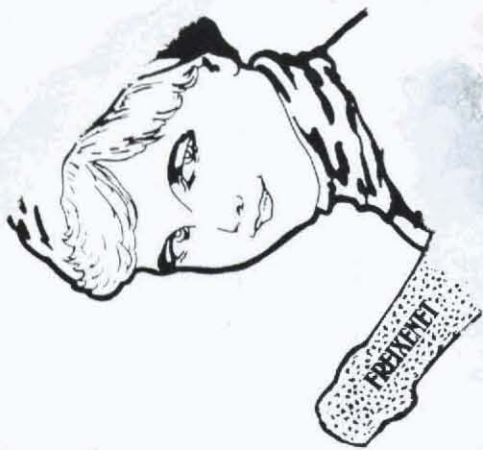
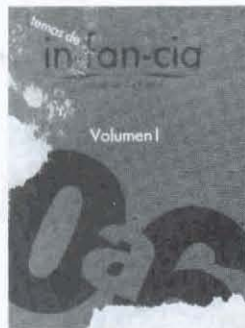
**MAIG - JUNY / OCTUBRE - NOVEMBRE 1994**

DEMANEU ALS DISTRICTES, CENTRES CÍVICS I BIBLIOTEQUES POPULARS ELS PROGRAMES DETALLATS ☎ 301 77 75

Congreso de Infancia  
 Congresso da infancia  
 Haurtzaroaz kongresoa

**06**

Congrés d'infància



● **Congrés d'Infància. Volum I. Educar de 0 a 6**

Col.lecció "Temas d'Infància". Número extraordinari  
 340 pàgines

El primer volum del Congrés d'Infància recull una mostra de la màxima actualitat d'experiències interessants en Educació Infantil. Quaranta-tres experiències de qualitat, organitzades en cinc blocs temàtics (*La infància i la tipologia de serveis, La infància i la vida quotidiana, La infància i les relacions família-serveis, La infància i la diversitat, La infància i l'ecologia*), amb els seus corresponents marcs teòrics, en una rica dialèctica entre pràctica i reflexió que configura un teixit de qualitat pedagògica.

● **Congrés d'Infància. Volum II. Accions i polítiques educatives**

(en preparació)

Col.lecció "Temas d'Infància". Número extraordinari

Parlaments i ponències que, en el marc del Congrés, van apuntar una visió de futur ambiciosa de les iniciatives socio-polítiques en favor de la qualitat d'atenció a la infància.

● **Se sent un color?**

Original, fotografies i text: **Claus Jensen** • Producció: **CAT** • **VHS**

de Modalitats d'Atenció a la Infància, l'A. M. Rosa de difondre aquest interessant document àudio-visual entre infantil de les diferents comunitats autònomes, per disposar d'espais, estils i serveis d'atenció, tipus de formació, activitats infantil de països de l'Europa Comunitària.

**Infància. Vàlida fins al 31-1-95**

R O S A  
 S E N  
 S A T

**Associació de Mestres Rosa Sensat**

Tel. 93 36 80  
 BB. 08008 Barcelona

Vol I. PVP 3500 ptes.  
 Infància. Vol II. PVP 2000 ptes.  
 Se sent un color? PVP 2875 ptes.

**6000 ptes.**