

educar de 0 a 6 anys



Col.lecció **ELS VÍDEOS DEL PARVULARI**

## ***Comunicació i llenguatge verbal al parvulari***

Guió i realització: **Agustí Corominas**

Durada: **18 minuts** • Format: **VHS** • PVP: **2875 ptes.**

- • • Aquest vídeo mostra una sèrie d'estratègies, situacions i materials per al treball de comunicació i llenguatge al parvulari, tot ell en el marc de la Reforma Educativa.

Altres títols de la col.lecció:

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

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

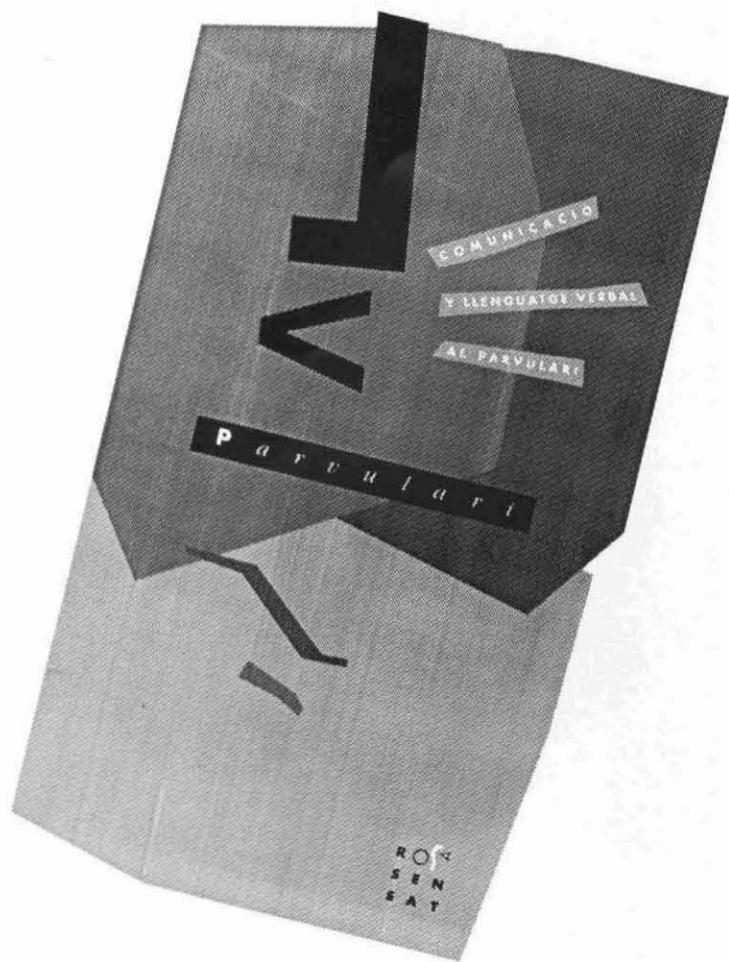
- ***L'observació i l'experimentació al parvulari.***
- ***El coneixement d'un mateix.*** (En preparació)

Distribució: **Triangle S.L.** C/ Lepanto, 135-137 • 08013 Barcelona • Tel. (93) 265 18 21 • Fax (93) 265 15 94

**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



# L'ANY ARTUR MARTORELL

Celebrem aquest any el centenari del naixement d'Artur Martorell, mestre municipal de Barcelona, formador de mestres des de noves instàncies com l'Escola d'Estiu, els Estudis Normals i l'Escola Normal de la Generalitat; també des de l'Administració municipal treballà entusiastament pel suport "a l'escola, els nens i els mestres", com proposaven els estatuts del primer Institut Municipal d'Educació d'Espanya, l'IME de Barcelona, que dirigí des de 1954, i tot això cercant sempre la col·laboració de ciutadans, professionals, administracions.

Des d'INFÀNCIA hem de fer nostra la celebració de l'Any Artur Martorell, precisament aquest any que s'ha reunit el *Congrés d'infància* a Barcelona. Molts dels considerants i propostes del seu Manifest tenen correspondència en la vida i figura d'aquest mestre. Estudiós de la pedagogia de Fröbel per als nens més petits, Artur Martorell s'havia volgut formar també en el *Curs internacional del mètode Montessori* que la doctora féu personalment a Barcelona el 1916. I va ser un mestre, com el Manifest els reclama, servidor públic, compromès i responsable en una línia de política educativa per a tots els infants, amb "la ciutat abocada a l'escola" i la col·laboració de les famílies i la comunitat; extreia de la pràctica, objectivament mesurada i avaluada, la matèria per a la reflexió teòrica i la formació dels aprenents de mestre, en tots els plans normals i especials de formació en què treballà, i quan entrà a l'Ajuntament, no sols tingué cura de tot el que calia als mestres i les escoles, sinó que preparà i féu discretament tot el que calia per la col·laboració entre les diverses administracions a favor de l'escola de tot nivell; així els grups escolars del Patronat Escolar de Barcelona, com els

de Madrid, tingueren les mestres de parvulari municipals al costat dels estatals de primària, en els bons temps. I, en els mals temps, cal remarcar d'una manera especial la invenció d'una primera institució municipal, l'IME, de suport pedagògic per a totes les escoles i els mestres de la ciutat, amb una dedicació especial als de parvulari.

Cal situar també el seu interès pel nostre nivell d'educació en la seva concepció d'educació i d'escola, que no es limità mai ni al d'instrucció ni a unes edats, sinó que les abastà totes, i tots els aspectes de la vida, fins a crear aquell meravellós poema pedagògic que van ser les colònies escolars d'estiu, un mes de vida en comú amb els infants prop de la platja, i les classes nocturnes amb els adults, i les emissions radioescolars i les cantades i les visites i la formació cívica i els intercanvis escolars amb diverses ciutats d'Espanya.

Però també per al nostre nivell voldríem tenir aquell model de personalitat de mestre que va ser Artur Martorell, planer i creatiu, estudiós i entusiasta, profund i obert a la pròpia i a tota cultura, reflexiu, curiós i comunicador alhora. Sabé sacrificar el seu lloc de treball per l'honor del seu model d'escola, sense deixar de predicar l'optimisme radical del mestre: "Que el noi visqui la sana alegria, pròpia, la de casa, la de l'escola i la del poble. Que se l'assimili i en faci una manera de ser i de veure el món, els homes i les coses, i li haurem donat el millor bagatge per a la vida, i haurem ofert a la societat homes nobles, oberts, entusiastes i actius."

Que el que valia per als nois valgui per als mestres i les mestres del nostre educar de 0-6.

editorial

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: L'AUTOESTIMA/Miquel Martínez	6
Educar de 0 a 6 anys: ELS HÀBITS I LES RUTINES/Jaime Ochoa	9
Escola 0-3: EL JOC ENTRE ELS 0 I ELS 3 ANYS/Montserrat Busqué	14
Escola 0-3: L'ESCOLA BRESSOL AL BARRI/Imma Muyor	16
Bones pensades	19
Escola 3-6: COM LLUEIX LA QUOTIDIANITAT/M. Carme Díez	21
Escola 3-6: L'EDUCACIÓ SENSORIAL COM A EIX TRANSVERSAL AL PARVULARI/Montserrat Cosidó	24
Infant i societat: CONVERSA AMB JOAN DUCH, DEL CASAL DEL RAVAL/Puri Biniés	27
Infant i societat: L'EMPREMTA DE LA VIOLÈNCIA TELEVISIVA EN LA MENT DELS INFANTS/Marta Sadurní	29
Infant i salut: L'ALIMENTACIÓ A L'ESCOLA BRESSOL/Silvia Morón	35
El conte: LA PAULA I LES CULLERES/Roser Ros i Vilanova	38
Informacions	40
Abstracts	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48



plana oberta

## Unes paraules sobre Loris Malaguzzi

Estic molt agraït a tothom, i especialment als amics de Rosa Sensat, per haver pensat a invitar-me, i perdoneu la meua emoció. Em faria molta il·lusió continuar parlant en català, però l'estimació que tinc ja fa temps per la vostra llengua tan bonica no justifica la seva matança. Ara parlaré en italià a poc a poc i demano protecció al vostre Ramon Llull, que com sabeu deia: "el que no entenguem per la llengua ho entendrem pel cor".

No ha estat pas serenament el fet que, al cap de cinc mesos de la mort de Malaguzzi, hagi acceptat la invitació de l'A. M. Rosa Sensat, la qual agraeixo aquí en nom de l'Ajuntament de Reggio. Cinc mesos us poden semblar suficients, però jo, com tants d'altres, encara em sento força immers en un dol penós i difícil de superar per

trobar les paraules adequades per expressar les meves emocions.

Malaguzzi ja havia sofert dos infarts i tenia setanta-quatre anys, però encara que n'hagués tingut vint més la seva mort hauria estat igualment inesperada per a nosaltres: per un procés de projecció tan irracional com elemental dels nostres desigs i de les nostres exigències de seguretat i confiança, la nostra part més profunda havia arribat a creure que la seva presència seria eterna.

Pel que fa a mi, em trobo, a més, en la situació embarassosa d'haver de retre-li un homenatge. Malgrat estar envoltat arreu pels amics i coneguts de Loris i, per tant, reconfortat en part per la seva presència i per les seves paraules a penes sentides, em pregunto si és pos-



sible fugir totalment de la retòrica, un xic inevitable, d'ocasions com aquesta. A més, per a ningú com per a Malaguzzi seria imprescindible evitar aquesta retòrica: ell l'odiava sota qualsevol forma i s'escapava, arronsant les espatlles, de qualsevol pensament buit o de qualsevol manifestació poc profunda.

Si em pogués veure..., si em pogués veure en aquest moment..., no goso imaginar la seva mirada irònica, el seu posat i els seus gestos expressius.

Efectivament, Malaguzzi mai no s'aturava a complaure's i mai no s'acontentava prou. Era tan exigent amb ell com amb els altres i sempre semblava recordar que s'hauria pogut i hagut de fer quelcom més:

valorava amb certa indiferència els èxits i els reconeixements, únicament per poder utilitzar-los eventualment per afavorir i relançar els seus projectes, els nostres projectes, els projectes de tots aquells qui confien en les possibilitats de la infància.

Una altra dificultat amb què em trobo consisteix en el fet que és impossible recordar la personalitat de Malaguzzi abstraient-la del naixement, de la història de les escoles públiques per a infants i de les llars d'infants de Reggio, i del seu esforç polític i pedagògic, que actualment ja té mig segle de vida.

Malgrat tot, no sento només embaràs i excitació: també sento que la meua presència aquí, a Barcelona, d'alguna manera pot estar justificada:

sóc l'única persona del grup de Reggio que no sóc de Reggio (i per tant sóc lliure de parlar bé d'aquesta ciutat), i també sóc el més vell d'entre tots els col·laboradors de Malaguzzi que encara estic de servei a la direcció, havent iniciat la meua tasca a les escoles infantils fa vint-i-cinc anys.

D'altra banda, el meu estatus de "titellaire municipal" és un exemple concret d'aquella "creativitat institucional", com diria el nostre amic Tonucci, inspirada en Malaguzzi. I també recordo, encara, que vaig ser el primer del grup de Reggio amb qui es van posar en contacte les quatre "ambaixadores" de Rosa Sensat (entre les quals hi havia la Tina Roig, que ara veig aquí, davant meu), que van venir a Itàlia el 1976

en viatge d'exploració. Gràcies a la seva invitació vaig tenir el privilegi de participar en l'exultant Escola d'Estiu de 1976, juntament amb Gianni Rodari, Francesco Tonucci, Franco Passatore, Fiorenzo Alfieri i d'altres, i, més endavant, en moltes altres escoles posteriors. Em complau, doncs, de creure, amb certa presumpció, que les meves descripcions entusiastes del vostre moviment, del vostre esforç, de la vostra cultura, tan poc coneguda a Itàlia, hagin pogut contribuir, almenys en part, a encuriosir Loris i fins i tot a fer néixer entre Reggio i Barcelona alguns vincles que ha quedat demostrat que són prou cordials i profitosos.

Sense haver tingut una formació de pedagog, no tinc competència per

il·lustrar l'originalitat del pensament de Malaguzzi. Sempre creuré que seria difícil fins i tot per a les persones competents, perquè, tal com va dir Howard Gardner: "l'experiència de Reggio no es distingeix per la presumpció d'haver trobat les regles i els lligams d'un model complet sinó per la força contínua a cercar, a preparar-se per als canvis, per a les contrarietats, per a les respostes que millor convinguin per defensar i reforçar el benestar dels infants i el treball creatiu dels ensenyants..." Dewey va parlar sobre l'educació progressista durant desenes d'anys, però la seva escola a penes en va durar quatre... L'extraordinària experiència de Reggio s'explica perquè es troba situada a la ciutat, en la solidaritat activa dels ciutadans i de les famílies que han esdevingut co-protagonistes del projecte educatiu i cultural. En cap altre país no es trobarà una relació tan directa, una simbiosi tan natural entre els assumptes filosòfics i la seva posada a la pràctica. S'ha escrit moltíssim sobre els mètodes de l'educació progressista, però l'educació progressista rarament s'ha posat en pràctica realment.

Si llegeixo aquestes consideracions aduladores sobre les escoles de Reggio i sobre la ciutat és perquè al mateix temps se'n pot extreure una idea de la personalitat de Malaguzzi, al qual es deuen, en bona part, aquests resultats. No crec que en posar en relleu el seu mèrit faci un lleig a tots aquells treballadors, pares, administradors i ciutadans que durant desenes d'anys han aportat la

seva contribució a la ciutat amb esforç i entusiasme.

Les teories de Malaguzzi, basades en l'experiència quotidiana, de la qual s'alimentaven incessantment, són difícils de tractar sense referir-se contínuament a la realitat de les escoles on es van desenvolupar. A vegades, fins i tot per a Malaguzzi era difícil respondre als amics i als visitants quan li preguntaven quins eren els seus predecessors ideals. I era difícil perquè sabia beure indiferentment de totes les fonts, no tan sols del pensament de pedagogs passats o presents sinó també dels artistes i dels qui estudiaven les disciplines més diverses, a més de, evidentment, els infants, els educadors i els pares: el que era important era el filtre que hi interposava. Lector curiós, prodigiós, i molt informat, dotat d'una gran capacitat de síntesi per captar immediatament l'essencial d'un text, per dir la veritat de qualsevol lectura, per analogia o per contrast, es llegia per a ell mateix el seu pensament, recollint idees arreu i aportant materials per a l'evolució del seu projecte i la seva manera d'actuar concreta.

S'ha de reconèixer que les seves qualitats i que els resultats dels seus esforços han creat molts problemes i,

com es diu amb modèstia excessiva, han representat afrontar un nou reconeixement per a les escoles de Reggio. Tres dies abans de la seva mort deia: "No és que nosaltres ho sapiguem tot, és que els altres no fan res..."

Es pot comprendre com era d'incòmoda, dins el panorama italià, la presència d'un grup d'escoles públiques que s'havien independitzat del

monopoli de l'Església, que refusaven l'apel·latiu de "maternals", sense directrius d'un centre llunyà, nascudes de la participació dels pares, amb una gran qualitat, però sense programes rígids, que extreien de les seves experiències els recursos per desenvolupar i que vehiculaven una imatge rica i, per tant, enutjosa, de les possibilitats dels infants. Entre altres coses, el 1974

les escoles de Reggio Emília van ser les primeres de tot Itàlia a acceptar homes com a ensenyants a tots els efectes, la qual cosa va provocar un debat parlamentari escandalitzat. Una gestió pública que no malgasta, que funciona bé fins al punt de "vendre" idees i procediments fins i tot a l'estranger, representa, a Itàlia, quelcom de què gairebé és millor no parlar-ne. És com la història de la ullera de llarga vista de Galileu, a qui era més còmode no acostar-hi l'ull: la



"invisibilitat" de la mort de Malaguzzi per part del Govern italià ja ve de lluny.

Personatge incòmode per als grans, contínuament aprenia dels nens i estava en contacte amb ells. El seu pensament era en evolució permanent, i els seus escrits no aconseguien tenir el pas d'aquest ritme i els modificava fins a l'últim moment. Podem lamentar que n'hagi deixat tan pocs, però això és així perquè a la seva ment els considerava superats fins i tot abans de ser redactats. Era suficient l'actitud d'un nen, la lectura d'un article, una ullada a la televisió per tornar a posar en discussió el seu pensament i tornar a posar-lo en moviment. A més, temia que hom els aprofités per reduir la pedagogia només a paraules, i que s'inspiressin únicament en les teories i no en la pràctica.

Malaguzzi aprenia constantment dels nens a convertir-se en pedagog, aprenia a aprendre. N'aprenia ell i ens transmetia a nosaltres, amb l'exemple, per contagi, l'art de saber-se introduir sempre en el joc. "Si t'adones que un nen ha après alguna cosa, significa que tu també has après alguna cosa." Sabia despertar en nosaltres ideals, il·lusions i utopies i, mentrestant, sabia fer-nos entreveure'n les possibles realitzacions.

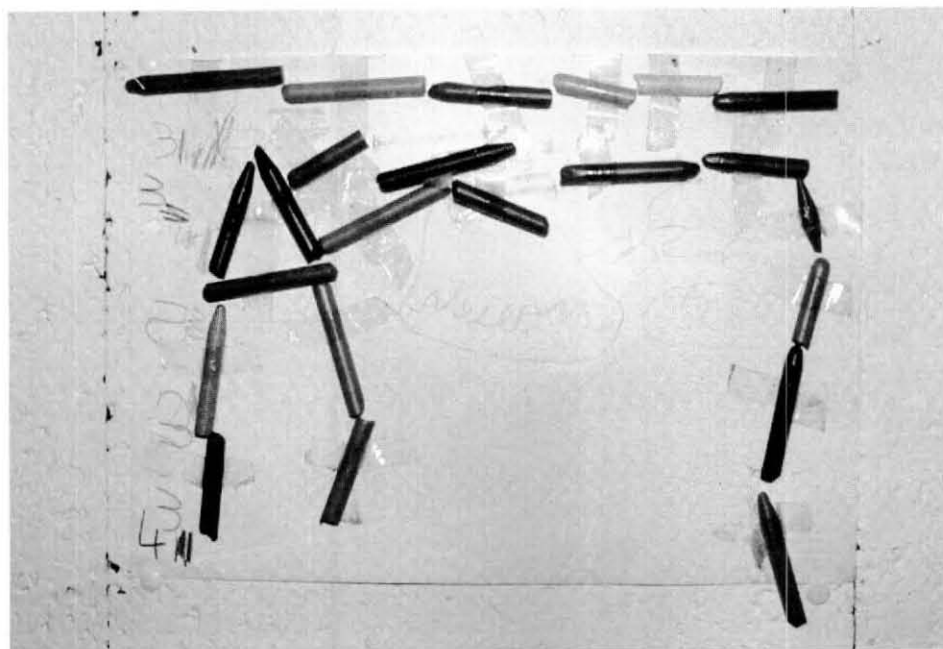
Aquest va ser el context on em vaig trobar immers de cop quan vaig arribar a Reggio la primera vegada, fa vint-i-cinc anys. Vaig arribar a Reggio l'any 1970 acompanyant el

Teatre de titelles d'Otello Sarzi, per presentar espectacles als infants de les escoles d'infància. Em vaig quedar ràpidament impressionat per l'ambient cordial, viu i intel·ligent que ens acollia, per la qual cosa em vaig quedar a Reggio, on més endavant es va institucionalitzar la meua situació en un laboratori de titelles a disposició de totes les escoles infantils, laboratori que he dirigit fins ara. Com deia Rodari a propòsit d'això: "On, si no a Reggio?"

Vaig tenir la fortuna de trobar Malaguzzi en un moment de la meua vida en què estava disposat a grans canvis i a compartir durant molt de temps una amistat en el pla afectiu i intel·lectual.

Des de les primeres vegades que el vaig veure, el 1970, em va tocar la seva manca de presumció. Fins en una cosa tan limitada com els titelles, sense haver tingut cap experiència especial sobre això, aconseguia extreure immediatament els problemes i les hipòtesis més profundes, les maneres més profitoses d'orientar la feina, i emplenar de perspectives la meua activitat, no tan sols en el camp de l'educació sinó també de l'espectacle. Em donava suggeriments genials sobre la meua feina i, alhora, trobava sorprenent que m'interrogués durant tanta estona com si hagués d'aprendre de mi. Les seves converses sempre eren plenes d'estímul i de motius per reflexionar i fins i tot qui no compartia la seva manera de pensar reconeixia que era un privilegi poder-lo trobar.

Malaguzzi desconfiava de totes les certeses i es preocupava d'ensorrar implacablement les nostres. Desconfiava de la retòrica pueril: "Hem d'arrencar l'infant de les mans dels poetes i de les grans ànimes". També desconfiava del llenguatge acreditat, institucionalitzat, que evidentment li resultava massa limitat per expressar



el seu pensament sempre en moviment. Per això no tenia escrúpols per doblegar-lo a les seves exigències, per recrear-lo d'una manera desimbolta mitjançant el recurs al dialectalisme o a una profusió contínua de metàfores elaborades i eficaces que desconcertaven el públic que no ho sabia i que feien plorar els intèrprets i els traductors. Els seus discursos eren plens d'una forta

passió, sempre dirigits a despertar-ne una altra en els qui l'escoltaven i a ampliar-los les perspectives. Quan es trobava present en alguna de les reunions del nostre equip el to de la discussió sempre era molt alt, a vegades violent, sense que això comportés cap mena de ressentiment per part de ningú. Però a vegades

rellegir els escrits de Malaguzzi i les transcripcions de les seves intervencions: sempre es té la impressió de no ser del tot capaç de llegir-los, ni que sigui entre línies, i d'haver d'acontentar-se amb un sentit superficial.

A vegades era difícil seguir-lo, i gairebé tots nosaltres havíem agafat el costum d'escriure frenèticament quan érem amb ell, conscients que el sentit de moltes de les seves comunicacions altrament se'ns escaparia. Així, durant vint anys he emplenat diversos quaderns que ara veig davant meu i que em fan sentir en deute amb ell.

Institucions prestigioses i ministres de tot el món, com també adversaris seus, han sabut expressar paraules de sincer condol. I potser en la lògica de les coses, ni que siguin formals i de circumstàncies, faltarien les del ministre d'Instrucció Pública italià. Ha desaparegut un gran defensor dels infants i és inútil amagar com se'n trobaran a faltar les qualitats, la capacitat prodigiosa per redefinir l'ordre de prioritats en la feina, la presència, l'humor i, finalment, i no l'última, l'encomanadissa joia de viure.

**Mariano Dolci**

Text de la seva intervenció en homenatge a Loris Malaguzzi, celebrat a l'Escola d'Estiu de 1994.

Traducció: Marta Alberti.



educar de 0 a 6

## L'AUTOESTIMA

MIQUEL MARTÍNEZ

Els infants distingeixen molt aviat quan el to i l'entonació de l'adult manifesta afecte i estima de quan no implica acceptació ni reconeixement afectiu. No és tan important el que diem com el com ho diem. Tot bon professional de l'educació, tota bona mestra o bon mestre sap que és molt diferent dir a un infant que ha fet una ximpleria que dir-li que és ximple. I sap que és molt diferent sobretot perquè és captat de manera diferent i produeix aprenentatges de conseqüències ben diferents en els infants.

El món de la infància és un món ric en comunicació, especialment en tot allò que fa referència al to, la intenció i el que anomenem "no verbal" i que sempre impregna i caracteritza la relació educativa sempre, però potser de manera especial en l'etapa evolutiva de l'educació infantil. Ésser un expert en aquests tipus d'expressió i comunicació és una condició necessària per ésser mestre i sobretot per ésser mestre d'infància.

Un medi ric en estímuls no és un medi amb molts estímuls i sí en canvi un medi



amb matisos, expressions singulars i espontànies i respecte a la diferència com a sinònim de tot allò que s'oposa a l'homogeneïtzació, als esquemes de referència inflexibles i a les discriminacions.

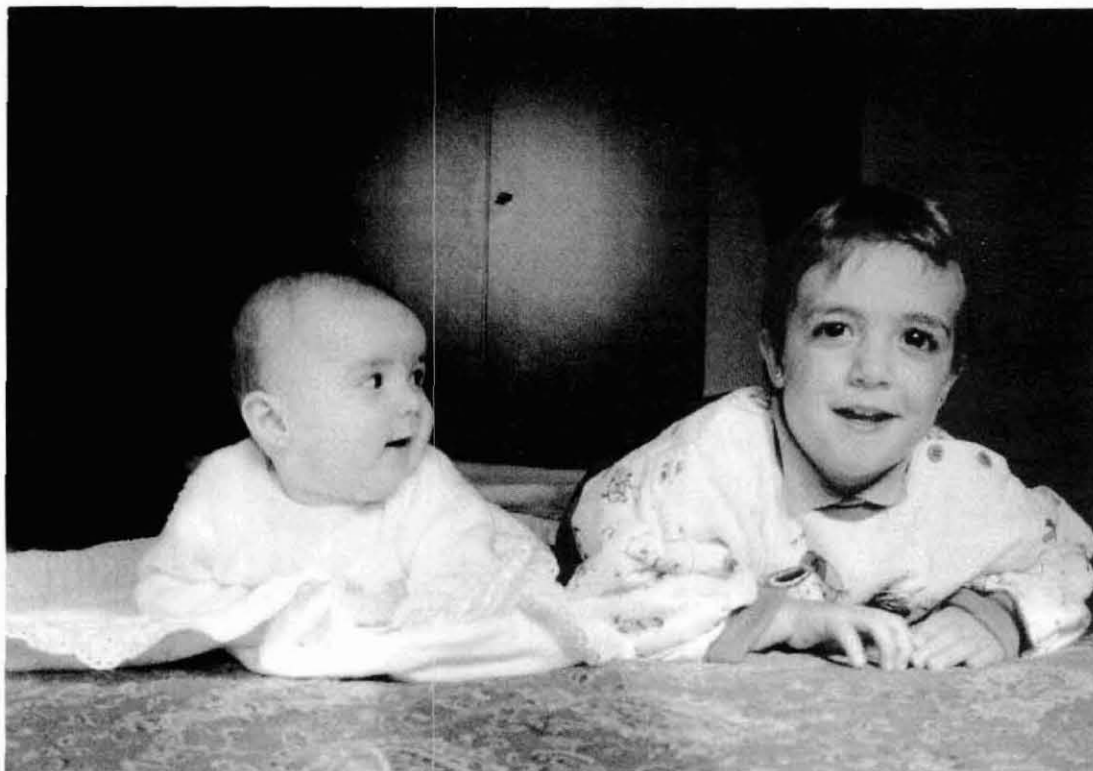
No som partidaris d'un *laissez faire* sense criteri, exposat a l'estat d'ànim momentani de la mestra, o fruit de la improvisació i la manca de sistematització pedagògica en el disseny de la seva tasca professional. Som partidaris de la presència d'uns esquemes de referència establerts, i no inflexibles, d'una sistematització sobre el que es vol fer, que no té perquè comportar ordre i silenci a l'aula per sistema, i sobretot d'un clima afectiu i d'acceptació de la personalitat de cadascun dels infants amb els quals treballem, perquè tot això són factors que contribueixen al desenvolupament equilibrat i integral de la persona, de cadascun d'ells i elles.

I, en aquest procés d'aprenentatge superior que és l'educació i en especial l'educació infantil, l'autoestima esdevé un factor clau i l'autèntic motor del desenvolupament afectiu, i dels processos d'hetero i autoestructuració de la personalitat.

Ara bé, facilitar recursos per desenvolupar l'autoestima en els infants es confon sovint amb subministrar recompenses i lloances sense més ni més o amb valorar positivament tot allò que és espontani malgrat que no sigui realment més que un caprici. És així que potenciar l'autoestima pot convertir-se en un procés que desemboqui en l'elaboració d'una autoimatge no ajustada a la realitat, fins i tot en una deïficació d'aquesta. Tot extrem és rebutjable i avui creiem que, amb la millor de les intencions, pares, mares i educadors poden errar i confonen accions orientades al desenvolupament de l'autoestima en l'infant amb accions orientades al subministrament de reforçadors positius, premis, o l'eliminació de reforçadors negatius, càstigs, per sistema.

La pròpia identitat es construeix en l'alteritat i el propi autoconeixement, encoratjador i propulsor de creixement i evolució personal, es consolida en l'assoliment de graus progressius de felicitat i benestar personal, però també en la superació de les dificultats, la vivència de petites frustracions i l'autocontrol del comportament malgrat que això no sempre comporta felicitat i satisfacció a curt termini.

Com sempre, la nostra feina no és fàcil i la condició d'art que tota acció pedagògica comporta és present amb força i amb l'exigència que només cercant el punt mig, el punt dolç, serà possible contribuir al desenvolupament integral i harmònic dels infants, primer, i després dels adolescents. És així com el treball pedagògic orientat a l'assoliment de graus progressius d'autoestima implica un treball sistemàtic sobre el vessant afectiu i emocional, però també sobre el vessant volitiu, la constància i l'esforç.



Hem de recuperar el valor pedagògic de l'esforç i hem de saber aprofitar els efectes pedagògics positius de l'exigència en el compliment de petites tasques individuals i cooperatives. Hem de ser capaços d'entendre com la constància i l'esforç no són negatius ni limitadors de la llibertat per sistema, i quins són els límits i els lindars que perverteixen els potencials pedagògics que poden aportar.

El problema en aquests moments evolutius no és que l'infant aprengui a adaptar-se a una norma o que sigui capaç d'aprendre un conjunt de petits hàbits d'ordre, polidesa i convivència. El que és greu i negatiu des de la nostra perspectiva és que l'infant aprengui a adaptar-se amb facilitat a qualsevol norma i interioritzi qualsevol hàbit, i que reprimeixi així les seves manifestacions espontànies i creatives. La singularitat i l'exercici de l'autonomia no s'apren sense espais on la llibertat i el respecte a la diferència i a allò que és imprevisit està present. Però tan cert és això com afirmar que els nivells de seguretat personal i d'autoacceptació són difícils d'aconseguir sense un ambient i una atmosfera afectiva on l'estabilitat de pautes i la coherència de l'estat d'ànim dels adults en relació amb els fets quotidians i els comportaments dels infants siguin presents.

Per arribar a ésser capaços de crear el nostre propi món i la nostra escala de valors hem d'ésser capaços d'assumir allò que compartim i de construir allò que desitgem com a nou i valuós. Per això és necessari ésser constants i no estar sot-



## in-fàn-ci-a

viatja a

# BARCELONA

de l'1 al 3 de juny de 1995

### Programa:

Visites a escoles d'educació infantil i serveis d'atenció a la infància.



En el proper número d'INFÀNCIA tindreu més informació sobre els diversos itineraris i visites, el preu i la manera d'inscriure-us-hi.

mesos sistemàticament a la pressió ambiental que fa d'allò que és fàcil, perquè no comporta esforç, i d'allò que és satisfactori, perquè ho és a curt termini, els patrons de la nostra manera de comportar-nos.

Els trets socio-culturals del món en el qual vivim, i es preveu que del món on els nostres infants viuran com a adults d'aquí vint anys, ens manifesten un món complex on l'acceptació de la contrarietat i de les disharmonies entre les expectatives del que volem i del que realment podrem fer seran exigència per poder ésser feliços i sentir-nos bé.

Probablement som a les portes d'un model socio-cultural i econòmic on els valors que han de guiar el nostre món occidental i formalment democràtic no es limitaran tan sols a la recerca de nivells progressius de llibertat i d'igualtat, sinó que els integraran en la recerca de nivells progressius de solidaritat. I la solidaritat reclama sens dubte capacitat per conviure i acceptar la diferència d'identitats personals i culturals, i també disponibilitat per compartir i cercar consens en allò que no sempre comportarà millora en els nostres graus de benestar a curt termini.

En definitiva, la solidaritat, com a valor guia o eix dels drets humans, avui implica acceptar la contrarietat i aquesta acceptació és difícil que es produeixi si no integrem en les nostres accions pedagògiques, situacions i recursos el fet que tot procurant la felicitat dels nostres infants també estiguin atentes a l'assoliment de graus progressius de constància i d'esforç sense els quals el benestar personal, i per tant fruit del que és individual i també social, serà difícil d'aconseguir.

La potenciació pedagògica de l'autoestima requereix propiciar situacions que permetin l'exercici de l'autonomia en un espai de llibertat i acceptació de les singularitats de cadascun dels infants i a la vegada l'exercici de la voluntat, de la constància i l'esforç per tal de dotar els infants en aquestes edats del bagatge d'habilitats personals de caire individual i social que facin possible la seva participació i integració en el complex joc d'interessos, diferències i contrarietats que sens dubte conformen i conformaran el món actual.

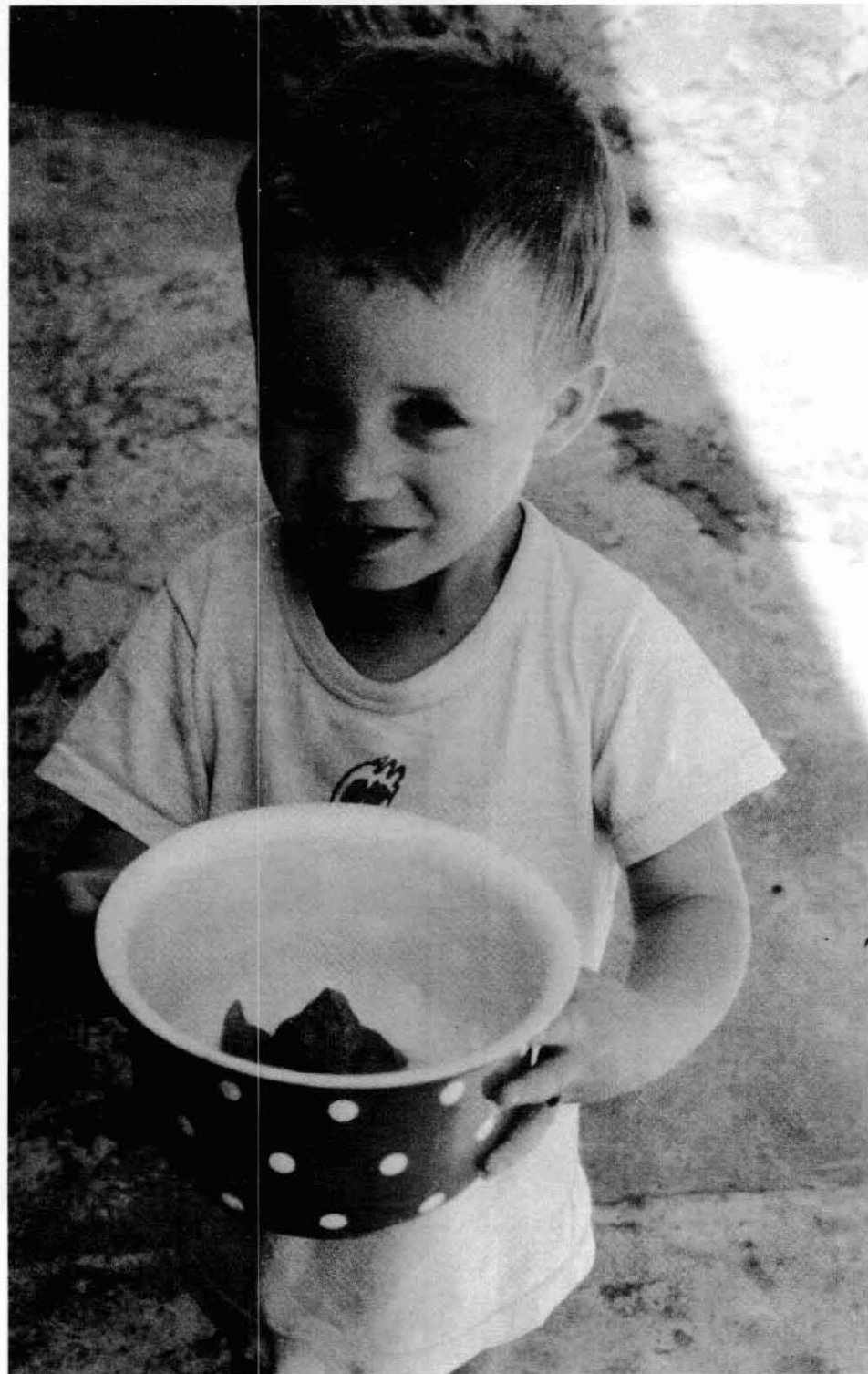
Una atmosfera equilibrada i rica en afectivitat, i a la vegada propiciadora de moments en els quals l'acceptació de normes i compromisos sigui una estratègia per educar la voluntat i la responsabilitat, és al nostre entendre un bon clima per potenciar l'autoestima i contribuir així a l'assoliment d'uns dels objectius fonamentals de l'educació infantil.

## ELS HÀBITS I LES RUTINES

**En aquest estudi, que naix en el Grup de Treball d'Educació Infantil del M. R. P. de València ciutat, hom tracta d'analitzar la importància dels hàbits en relació amb la transmissió i l'adquisició de valors, i la importància de planificar i d'analitzar sistemàticament l'ensenyament de les rutines. Aquí presentem un breu resum dels aspectes més rellevants d'aquest treball.**

JAIME OCHOA

Fa uns anys, un grup de mestres reunits en l'Escola d'Estiu de València parlàvem de "coses importants" de l'educació infantil, amb la idea de reunir-nos periòdicament al voltant d'algun tema d'interès comú. De totes les idees que van sorgir, n'hi va haver una que en un principi semblava marginal i poc abel·lidora, però que va anar prenent cos i importància a poc a poc per acabar centrant el nostre interès. Es tractava del tema dels hàbits i les rutines.





Per què apareixen amb tant de pes les rutines i els hàbits? Potser perquè com a mestres que som no sols pretenem conèixer les característiques de l'edat, els continguts, el procés d'ensenyament-aprenentatge, etc., sinó que també ens interessem els valors i principis, ens preocupa i ens ocupa, en fi, la cultura que transmetem i ensenyem.

### **Les rutines: quelcom de desconegut per als educadors**

No és que les rutines siguin desconegudes, és que solen ser molt maltractades i insuficientment conegudes. Quan hom parla de rutines sol associar-les a neteja de pipís i caques, rentat de mans i cara, recollida de la classe, o a l'alimentació. En general, solen associar-se, si exceptuem potser els dos primers anys, amb situacions considerades com activitats marginals per a les quals sol demanar-se l'ajuda d'una "auxiliar".

En preguntar a les educadores d'educació infantil l'opinió sobre els hàbits, sorgeixen com a idees prèvies, les següents:

1. Que són aspectes que cal treballar a casa i que, en tot cas, és inútil treballar-les si no és en coordinació amb la família.
2. Que els hàbits (rutines) que es treballen són aquells més útils perquè la classe funcioni i que, en tot cas, és una activitat per a la qual quasi mai no queda el temps suficient, per la qual cosa vol viure's de manera pesada i de vegades estressant.
3. No tenen una idea clara de la diferència entre rutines i hàbits, i tampoc no s'han plantejat adequadament les formes d'ensenyament i activitats d'aprenentatge facilitadores de l'adquisició d'hàbits.
4. Una trava important a l'hora de plantejar-se seriosament aquest treball sorgeix quan hom no funciona en equip, car, lògicament, l'adquisició d'hàbits requereix una progressió i una constància en el temps i acords sobre "quins" i "com".
5. No exposen de forma explícita la relació entre rutines i aprenentatge de valors.

### **Utilització de conceptes**

**RUTINES:** Definirem com rutines les activitats o les conductes que es fan de manera repetida, amb certa freqüència, i sempre de forma similar. Per exemple, rentar-se les mans, pentinar-se, etc. En l'edat infantil tenen molta importància car és quan s'aprenen i s'experimenten, però encara no s'han convertit en hàbit.

**HÀBITS:** Sol entendre's per hàbit aquella rutina ja apresada que s'integra dins la con-

ducta de la persona i que sol fer, a partir d'aleshores, de la mateixa manera, quasi sense pensar-hi.

Quan parlem de rutines no ens estem referint exclusivament a les "clàssiques" de neteja, necessitats bàsiques, higiene, ordre, etc., ens referim a tots aquells comportaments que es demanen o s'ensenyen als xiquets i formen part de la vida diària de l'escola. Fan referència també a les rutines d'aprenentatge, de convivència, de cura de la natura, etc.

### **Punts de partida.**

**1.** Les rutines sempre estan associades a algun valor, a alguna idea important que volem que els xiquets aprenguen. Als adults pot semblar-los que van associades exclusivament a les tasques que no queda més remei que fer, però en realitat sempre van associades a alguna idea important que volem i necessitem transmetre: la idea de la importància de la higiene per a la salut personal i social està continguda en les rutines de la higiene, la idea de la importància de l'ordre per a la convivència està recollida en les rutines de recollir i ordenar, etc.

**2.** Els valors, per tal d'ensenyar-los amb consistència, han d'aparèixer dins de la vida quotidiana de l'escola. Els valors són aspectes importants de la nostra relació amb l'altre, amb el medi i amb nosaltres mateixos i per això tractarem d'ensenyar-los als xiquets. Però no pot ser que aspectes importants només apareguen esporàdicament, o que ni tan sols procurem conscientment que apareguen.

Valors com la neteja, la solidaritat, la cura del medi, la cooperació, el treball autònom, una adequada alimentació, el sexisme, no poden transmetre's mitjançant la mera enunciació o dissertació esporàdica. Han de formar part de la vida escolar, han d'aparèixer en les situacions quotidianes de l'escola i han d'aparèixer emparellats amb rutines que n'afavoresquen el coneixement i la percepció.

Així és que quan en aquest treball parlem de rutines de sortida no es tracta de fer alguna sortida esporàdica dins d'un projecte de treball, sinó, pel contrari, de fer-ne una incorporació rutinària, de plantejar-se les sortides com una activitat quotidiana de l'activitat educativa. Si parlem de rutines de relació amb altres persones de l'escola, estem parlant del fet que aquestes relacions poden establir-se de manera rutinària i no com una simple visita a la secretària o a la cuinera.

**3.** Les rutines poden oferir-nos una interessant via d'anàlisi i coneixement dels valors que transmetem en la situació educativa. És possible que hi haja una forta





contradicció entre aquells valors que pretenem ensenyar i les vertaderes actituds i comportaments que mantenim amb els xiquets i que els ensenyem.

## Àrees d'estudi fonamentals d'aquesta investigació

### 1. Planificació

Existeix un interès natural en els xiquets per les rutines, que podria veure's truncat si l'ensenyament de les rutines no ha estat planejat i analitzat.

Així, igual que passa amb qualsevol aprenentatge, que si no s'ha ensenyat adequadament el xiquet s'hi mostra malapte, amb les rutines passa el mateix, però les conseqüències de la malaptesa poden ser l'aigua que cau, la roba que es mulla, o no saber com participar en una "assemblea" car no s'han pogut conèixer i aprendre les normes de participació. En són conseqüències: els famosos "fantasmes" dels hàbits i de les rutines: les normes, llur aplicació i tensió, el càstig, el crit, l'atac de nervis, i el perquè em pose jo en aquests embolics?, és millor esperar que cresquen i siguin més habilidosos. Paral·lelament passa que els nanos s'adonen que alguna cosa no rutlla, que els cauen les coses o que les trenquen, que els peguen crits o que els castiguen, etc. Conseqüentment, ells mateixos es perceben malaptes i poden deixar progressivament d'intentar fer les coses i optar per una postura més dependent i impotent.

Resulta, doncs, molt important planificar l'ensenyament de les rutines i facilitar i conèixer situacions d'aprenentatge que no comporten un risc excessiu però sí experimentació.

Cal ensenyar les rutines sempre que el xiquet hi mostre un interès. Cal dedicar especial atenció a analitzar les habilitats i percepcions prèvies necessàries per poder desenvolupar-les amb un èxit relatiu. Així, per exemple, si els plantegem la neteja de taules, però abans no els hem deixat experimentar amb aigua, sobretot en les primeres edats de dos i tres anys, resultarà que tindran dificultats en la utilització de l'aigua.

Paral·lelament analitzarem les habilitats i percepcions que intervenen en la realització d'aqueixa rutina, per tal de poder-los ensenyar i que s'adquireixen prèviament a l'ús real. Així, en l'exemple de la neteja de la taula intervindrien escórrer, passar la baieta per tota la superfície, netejar les brutedats amb l'espart, eixugar, recollir, i aclarir-ne les normes d'utilització. Totes elles són activitats contingudes en aquesta rutina i que cal ensenyar i planificar (vegeu el requadre 1).

Quadre 1. Exemple d'anàlisi de rutines: "agranar"

### A. Activitats anterior

#### 1. Continguts

- Adquisició de les habilitats manipulatives pròpies d'agranar
- Desenvolupament de la percepció espacial

#### 2. Activitats i materials per ensenyar i aprendre els continguts previs

##### 2.1. Activitats de suport

- A partir dels dos anys manipulació amb els objectes granera i recollidor (reals, adaptat el pal a la seua altura)
- Granera de joguina localitzada en el racó de joc simbòlic
- Disposar d'alguna granera al pati

##### 2.2. Material de suport: material Montessori d'agranar.

### B. Activitats reals:

Un cop experimentats i manipulats els continguts previs, el xiquet pot ja experimentar i dur a terme l'activitat real en situacions reals.

- Agranar el menjador
- Arreplegar alguna cosa que haja fet caure en el transcurs dels seus jocs
- Neteja organitzada: agranar després de les activitats grupals en què s'haja embrutat

## 2. Consistència entre les rutines i en cada rutina

Aquesta és la segona idea clau d'aquesta anàlisi d'hàbits, i en són tres els aspectes a tenir en compte:

- 2.1. Quotidianeïtat
- 2.2. Coherència
- 2.3. Relació entre rutines

**2.1.** Fa referència al fet que les activitats de què parlem no són esporàdiques, hom les du a terme quotidianament. Les veritables actituds es transmeten quan formen part de la nostra vida diària (rutinització).

**2.2.** Coherència: les rutines apareixeran normalment cada vegada que es done la situació que les motiva. No podem pretendre parlar d'hàbits de cura personal quan només netegem les mans abans de les menjades, però en descuidem la neteja després d'una activitat manipulativa de plàstica.

**2.3.** Consistència entre rutines: una idea important que volem transmetre als xiquets no apareix solament en una activitat o situació; pot aparèixer i cal que ho faça en diverses situacions i des de distints punts de vista. Quan les rutines estan relacionades amb un mateix fi hom sol parlar d'hàbits de neteja, de cura del medi, etc. (vegeu els quadres 2 i 3).

Quadre 2. Exemple de rutines relacionades amb hàbits de convivència

1. La salut
2. L'assemblea
3. Hàbits en tasques i jocs: rutines de compartir el material, responsabilitzar-se de les coses de tots, etc.
4. Hàbits de participació en les tasques: des de representar un conte fins a organitzar-se per a la neteja de la classe
5. Hàbits d'interrelació amb persones de l'escola: rutines de relacionar-se amb xiquets de l'escola, amb altres educadors, amb altres treballadors de l'escola com ara el cuiner, la persona de manteniment, una persona d'oficina, els que fan els encàrrecs, etc.
6. Rutines de relació amb les mares, els avis, etc.
7. Rutines de relació amb l'exterior: sortides
8. *Sexisme: rutines de repartiment de tasques no sexista, de llenguatge que evita genèrics masculins*
9. *Racisme: rutines per al coneixement i convivència amb altres grups culturals*

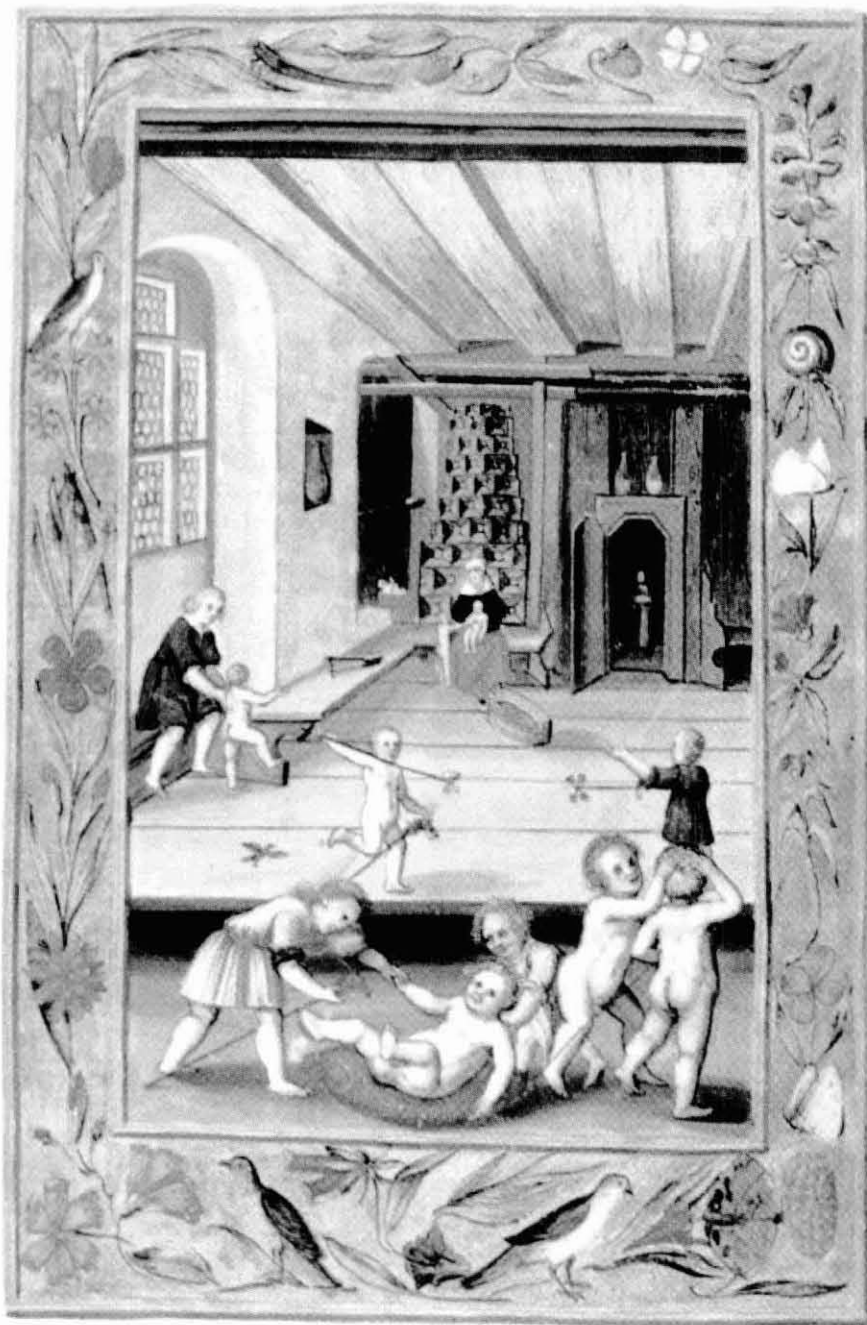
Quadre 3. Exemple de relació de rutines en relació amb l'hàbit de cura del medi

- Contes de la natura
- Cura d'animals i plantes:
  - Arruixar i netejar plantes
  - Trasplantar
  - Canviar l'aigua del gerro de les flors
  - Alimentació i neteja d'animals.
- Rutinització de sortides a la natura

## 3. Anàlisi de quins valors i de quina cultura

Aquest és el darrer aspecte que apareix en aquest estudi de rutines i hàbits. Des de la perspectiva que l'anàlisi de rutines pot servir-nos per conèixer millor els valors que transmetem en la nostra acció educativa, podem trobar una via que ens ajude a conèixer com es transmeten els valors, com s'ensenyen i com s'aprenen.

Però com a educadors també ens sorgeix un altre interrogant: Quins valors culturals ensenyem? Per què aquest i no d'altres? L'escola ha d'oferir un únic model cultural?



escola 0-3

## EL JOC ENTRE ELS 0 I ELS 3 ANYS

MONTSERRAT BUSQUÉ

Fa poc temps algú em va dir: per què no ens expliques jocs per fer amb nens entre els 0 i els 3 anys? Avui he pensat que ho podria fer.

Primer m'agradaria, però, definir la paraula joc, perquè ningú n'entengui una cosa per una altra. Segons el diccionari la paraula joc vol dir entreteniment, exercici recreatiu que es fa segons certes regles i en el qual un perd i un altre guanya.

Un cop definit el joc com a tal, cal que es miri el nen petit, el nen de la més tendra infància, i pràcticament tots estarem d'acord en què un nen d'aquesta edat encara no té capacitat per jugar a un joc pròpiament dit, a aquell on un perd i un altre guanya.

Una altra qüestió és jugar. De jugar, el diccionari en diu entretenir-se els infants, fent exercicis més o menys reglamentats, imitant allò que veuen fer als grans. Això és tota una altra cosa.

Quedem-nos, doncs, amb jugar. Què vol dir jugar per a un nen molt petit? En aquesta edat el nen ho ha de descobrir tot, els sons, els colors, les formes, l'espai on és, l'entorn més proper, les persones, els contrastos de llum, de so, de posició, etc., i ha d'aprendre a establir relació amb el que va descobrint i a la vegada a relacionar una cosa amb una altra. Partint d'aquesta base el nen fa multitud d'aprenentatges, i els fa a poc a poc i es va entretenant en cada cosa nova. Hi va jugant. Cada descobriment li serveix per jugar-hi moltes hores, i a vegades molts dies. El nen petit juga sempre, contínuament s'entreté i tot jugant fa a la seva





manera el que veu fer als grans. Jugar, per a un nen petit, és "viure", ja que ell no concep la vida de cap altra manera. Però molt de compte a pensar que aquesta manera de viure és un joc pròpiament dit: el nen petit juga, no fa un joc.

Després de tot això torno a pensar en la pregunta del principi: quins jocs puc explicar per a nens de 0 a 3 anys? Crec que els jocs que es poden fer en aquesta edat només poden venir i ser pensats per l'adult, i jugats entre l'adult i el nen. D'aquests jocs sí que n'hi ha. La tradició popular ens n'ha llegat una infinitat, són els que s'anomenen "jocs de falda".

Els jocs de falda es juguen sempre entre l'adult i el nen i es fan habitualment amb el nen a la falda.

Si en aquest moment l'adult canta una cançó i bressa el nen o li fa un petit joc, que porta intrínsecos uns moviments determinats, la comunicació afectiva es fa molt més forta. La música i el moviment li provoquen sensacions interiors que arriben a la seva sensibilitat de manera directa, capten totalment la seva atenció, repercuteixen en el seu estat anímic, i li donen alegria i plaer, o relaxació i calma.

Els jocs de falda es podrien considerar un punt de partida en l'educació infantil; és per mitjà d'ells que el nen inicia el descobriment del seu cos, i hi juga molt de temps; del llenguatge oral, que també hi juga molt, abans de parlar amb una certa correcció; de la dansa, del ritme, del moviment, que hi juga i hi torna a jugar per ordenar-lo i conscienciar-lo; de la música, que hi juga amb la veu, amb objectes i amb instruments senzills; de mica en mica aprèn a sentir en el sentir de les sensacions, a percebre i, després, a expressar-se.

Els jocs de falda constitueixen també per als nens les primeres arrels del país on viuen; no en va són tradicionals, han passat de pares a fills de forma oral i molts han arribat fins a nosaltres encara inèdits.

De jocs de falda n'hi ha molts, amb moltes versions i innombrables variants, tant de text com de música.

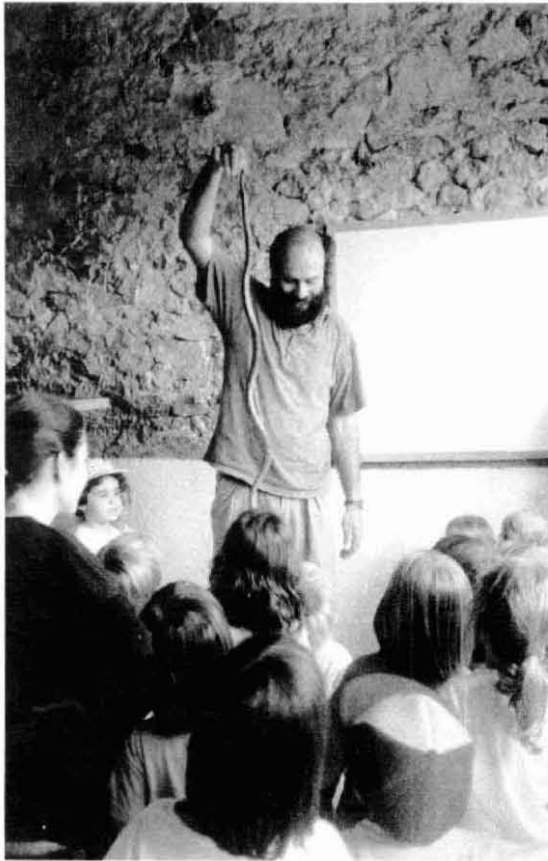
S'hauria de tenir una sana curiositat i buscar-ne de nous sempre que es pugui, ja sigui per mitjà de llibres o partint de la tradició oral fent cantar les mares, els avis o persones grans conegudes.

El joc de falda, pel fet de ser l'únic tipus de joc que es pot fer a un nen entre els 0 i els 3 anys, crec que seria interessant que les mestres, que en aquests moments potser són

les que encara saben aquests jocs, de mica en mica interessessin els pares perquè ells també fessin aquest tipus de joc als nens quan els tinguin a casa. El corrent afectiu i de comunicació que s'estableix entre el nen i l'adult per mitjà de signes no verbals que transmeten informació, i, a la vegada afectivitat (el cos, la mirada, la cara, el contacte corporal, l'actitud de l'adult, la música, el moviment, etc.) és tan important que crec que cap mare ni pare hauria de renunciar-hi. Potser a les reunions o petites trobades se'ls en podria parlar i repartir petits llibrets o cintes magnetofòniques a fi que tinguessin totes les possibilitats d'aprendre'ls i veiessin la necessitat d'estar uns moments amb el nen a la falda tot fent-li quelcom que per al nen és summament gratificant i, alhora, una de les formes d'aprenentatge més completa.

L'educació cal començar-la al bressol, i en aquest moment només es pot fer mitjançant el llenguatge corporal, musical i verbal. Voleu quelcom que ho englobi millor que un joc de falda?

M.B.



escola 0-3

## L'ESCOLA BRESSOL AL BARRI

L'equip d'educadores de l'E. B. Figueretes entenem l'escola com un element viu, actiu i participatiu en l'entorn social i cultural on està situada. Manifestem la nostra voluntat d'interacció amb la comunitat de la qual formem part, per mitjà del nostre plantejament d'escola. Aquest plantejament es concreta en una programació anual d'activitats per dur a terme fora de l'àmbit escolar i en contacte directe amb el medi social i cultural més proper. Des de la nostra perspectiva educativa, això ens comporta una font inesgotable de recursos didàctics i d'adquisició de coneixements. Per a l'entorn social la nostra presència, amb el temps, ha esdevingut un element més de la seva vida i les activitats quotidianes. Fruit d'aquesta interacció és un millor coneixement, estima i valoració de les dues parts: escola i societat.

IMMA MUYOR

Totes les famílies que porten els fills a les Figueretes coneixen molt bé el seu entorn i en molts moments n'han viscut les dificultats. Per a aquells que no en sou usuaris us explicarem que la nostra escola és situada en la zona centre de la ciutat, en la part considerada com a nucli antic de la població.

Aquest és un espai urbà força deteriorat pel pas del temps i per les poques actua-

cions dutes a terme en èpoques anteriors. Aquests últims anys s'ha entrat en un procés de recuperació del patrimoni històric i arquitectònic de la zona, on es poden trobar mostres força interessants de l'arquitectura del barroc.

És, com tots els barris antics de les ciutats, un conjunt de carrers estrets amb voreres petites o inexistentes i amb un paviment força deteriorat. Els edificis, construïts en molt poc terreny, s'apilen uns sobre els altres i creen una mena de laberint ple d'encant que ens evoca el record i la nostàlgia d'altres temps.

Aquest entorn, que convida a la tranquil·litat i al passeig, resulta poc acollidor quan el trànsit de vehicles i de persones en desborden la capacitat de circulació, i encara resulta més problemàtic quan són infants d'escola bressol els que s'hi han de desplaçar.

Un element que cal remarcar, ja que ens afecta d'una manera molt directa, és la manca d'espais verds i d'esbarjo que pateix la zona. Una mostra molt clara d'aquesta situació és el pati de l'escola, que, a més d'aquesta funció, té la de plaça pública. En el pla de remodelació del nucli antic apareix com a plaça-auditori-pati, i d'aquí que en bona part estigui cobert de llambordes i pedra, i una de més petita coberta de sauló.

Tots aquests aspectes físics de l'entorn realment no fan gaire engrescadora la idea de sortir al carrer amb els infants de l'escola. Afortunadament, però, hi ha una motivació molt forta que fa, a les mestres, buscar fórmules per superar aquests i d'altres entrebancs: la riquesa humana de la comunitat de la qual formem part.

L'entorn social de l'escola és ple de vida, activitat i creativitat, que es manifesten quotidianament per tot arreu; en els tallers artesanals que es conserven de molt antic i en els que s'obren de nou, en el mercat, en els petits comerços de tota mena, en els centres culturals, en les institucions públiques i privades, etc.

Es viu un ambient de diàleg i bon veïnatge; sempre hi ha persones que s'aturen a fer un comentari, a donar el bon dia perquè es coneixen i es comuniquen. És precisament aquest ambient el que ens fa sortir de l'escola, per participar-hi activament. És el que ens porta, un cop per setmana, a posar-nos-hi de ple, tant si fa sol com si no en fa.

Es busquen tants motius, excuses, centres d'interès, o com vulgueu dir-li, com calen i aquí en teniu uns quants a tall d'exemple:

Sortim a comprar al *mercat* de la plaça Gran la fruita que a la tarda les nenes i els nens menjaran per berenar a l'escola, o bé el peix i la carn que la Maria cuinarà per dinar. Ells es fixen molt bé en tot, i després, a la classe organitzen entre tots una botiga per jugar a comprar i a vendre.



Anem a la *llibreria*, on ens deixen mirar tots els llibres, i en Pep ens explica contes i ens ensenya la maleta i les coses màgiques que hi guarda a dintre. Nosaltres, petits i grans, escoltem amb la boca oberta i sense tancar els ulls durant tota l'estona.

Una de les coses que més ens agrada a tots és anar a "la Granja" de la Nati a fer *pastissos*. Sí, sí, pastissos, ho has llegit bé. Les nenes i els nens fan la massa, els farceixen de pinyons, els ensucren i ella els posa en el forn i, quan els treu, ben torradets, els embolica i cada nen se n'emporta un a casa per mostrar-lo i menjar-lo amb la família, i els pares els diuen: "Això sí que és un pastís de bo de bo".

També anem a veure com fan les neules, pels voltants de Nadal, a una *pastisseria* que hi ha a la cantonada del carrer de l'escola. És aquella pastisseria que sempre fa molt bona oloreta quan s'hi passa pel davant. Ens regalen sempre una bona pila de neules que les nenes i els nens es mengem a l'hora del berenar a l'escola.

A la *galeria d'art* ja ens coneixen molt bé i somriuen quan veuen els nens i les nenes, tan menuts, al voltant de la sala, observant com aquell quadre té una composició de colors igual a la que els ha sortit a la classe i que la forma d'aquest altre els recorda un ocell, diuen uns, i a les gallines de casa l'Imma, diuen uns altres.

La mare d'en Rubén té una *perruqueria* on hi ha totes les coses necessàries per rentar, tallar i pentinar els cabells. Dilluns al matí, quan ella fa festa, ens hi deixa anar i els nens i les nenes poden mirar i tocar-ho tot. Després ella ve a l'escola i ens ajuda a fer el racó de jugar.

Al *Museu Comarcal*, hi hem anat, petits i grans, molt emocionats perquè hi ha l'exposició dels Llibres Vius d'enguany, i hi hem pogut veure el que hem fet a l'escola, que, per cert, ens ha quedat d'allò més bonic. Vam passar-nos-ho molt bé fent-lo i ara hem gaudit de valent mirant-lo junt amb els d'altres escoles.

Els veïns del segon pis, els del *Departament d'Educació de l'Ajuntament*, ens deixen la seva sala d'àudio-visuals per mirar la pel·lícula de l'última sortida. Encara que semblen molt seriosos, no ho són perquè quan els nens i les nenes fan xivarri no s'enfaden ni els renyen, només somriuen resignadament.

Així es pot anar omplint pàgines i més pàgines perquè són moltes i molt variades les experiències que hi ha al voltant de la gent del carrer, de la plaça, del mercat, de l'ajuntament, de la botiga, del barri, etc.

Són realment una font inesgotable de recursos didàctics que permeten assolir els objectius educatius proposats en les programacions de classe.

Amb el temps i l'activitat, han esdevingut, tots ells, una part important de la vida quotidiana de l'escola i, fruit de la interacció, nosaltres també de la seva.

Ha estat a base de temps, relació i intercanvi de vivències que totes aquestes persones que conformen el nostre entorn social han anat col·laborant de manera activa, planera, generosa i, en molts casos, es pot assegurar que entusiasta. Cada vegada hi ha més gent disposada a fer un foradet en la seva tasca diària i dedicar-nos temps i mostrar-nos el que fan, com ho fan i explicar-nos per què ho fan. Són persones que ens obren les portes de casa seva, del seu taller o botiga, que estableixen un diàleg amb nosaltres, senzillament, que ens donen un cop de mà per travessar un carrer o posar una sabata.

L'apropament físic i regular de l'escola al seu entorn social i cultural ha engegat un procés dinàmic d'interacció que ha aportat vivències a ambdues parts, coneixement, valoració i estima. En definitiva, un procés que ens ha permès aprendre els uns dels altres.

D'aquest aprenentatge no n'hi ha cap dubte, és evident tant pel que fa als nens com pel que fa a les persones de l'entorn. Només cal observar com la Carmen de la fruiteria canvia el seu to de veu i l'expressió de la cara quan explica amb paciència quin és el nom, el color i la mida de la fruita que pesa, mentre un grup de clients miren, somriuen i participen del diàleg.

I què es pot dir de la Nati? Cada vegada sorprèn a tothom amb unes activitats de pastisseria molt ben pensades i preparades perquè en puguem gaudir tots, petits i grans. Jo diria que són l'enveja de més d'una mestra experimentada.

I del guarda municipal, que fa parar els cotxes per deixar-nos passar a poc a poc mentre els nens criden "Adéu senyor guàrdia". I ell, tot seriós, no té cap més remei que afluixar la cara i posar-se a riure tot tornant la salutació.

Quan mestres i nens passem pel mercat, tothom ens saluda i ens anomena pel nom. Ja ens coneixen i ens pregunten "On aneu avui de visita?" Ja saben que és el nostre dia de sortida i sospiten que tenim entre mans una cosa ben interessant.

A la galeria d'art, al Departament d'Educació, al Museu, etc., les primeres vegades ens miraven entre estranyats i sorpresos, després somreien i ara ja fan tota mena de comentaris adequats a les possibilitats de comprensió i diàleg dels infants. No hi ha cap dubte; ells també han après!

## El Carnaval dels animals



I perquè no disfressar-nos d'acord amb alguns dels personatges d'aquesta audició? Podeu recórrer a senzilles màscares de cartolina que causaran sensació als més menuts.

O bé representar cada bèstia amb un titella, i prendre com a idea uns senzills i divertits titelles que la Ruth, una parvulista de la llar d'infants Saltiró ha creat a partir de mitjons. Lleons, elefants, galls i gallines: en un no-res completarem l'equip.

### La fantasia zoològica de Camille Saint-Saëns

Amb quatre pinzellades musicals, que ens poden il·lustrar millor la descripció de cada animal, ja serem a punt de treballar aquesta audició amb els nostres infants.

- Escolteu que secretament apareix el lleó, interpretat per instruments de corda, entre el fullatge de la selva. Les notes insistents d'un piano ens recorden que ell i només ell n'és el rei, i les ràpides escales ascendents i descendents ens demostren que els seus rugits són admirables!
- Sentiu com picotegen les gallines, interpretades pels violins i les notes agudes del piano? Després apareix el gall, que amb el seu posat altiu es passeja pel corral. Totes les gallines li van al darrera!
- Observeu el caminar lent i pesat dels elefants, interpretat pel gros contrabaix.
- Guaiteu com el piano imita els salts d'un cangur.

ARA ARRIBA EN CARNESTOLTES,  
TOTS SORTIM A PASSEJAR,  
ENS POSEM UNA DISFRESSA  
PER SALTAR, CANTAR I BALLAR.



# Propostes per a la renovació de l'ensenyament

## COL·LECCIÓ GUIX

### • A L'ESCOLA AMB EL COS

Moviment de Cooperació Educativa  
111 pàg. (2a edició)  
PVP 1.200 ptes

### • UNA CAPSETA BLANCA QUE S'OBRE I NO ES TANCA

Montserrat Correig / Laura Cugat  
112 pàg. (5a edició)  
PVP 1.200 ptes

### • CONTES PER FER I REFER /

RECURSOS PER A LA CREATIVITAT  
D. Badia / N. Vilà / M. Vilà  
96 pàg. (5a edició)  
PVP 1.200 ptes

### • TU-RU-RUT /

CANÇONS PER A NOIS I NOIES  
J. Danés / M. T. Giménez /  
T. Giménez / M. A. Guardiet /  
G. Sampere  
95 pàg. (3a edició)  
PVP 1.100 ptes

• TU-RU-RUT (CASSETE) / CANÇONS  
PER A NOIS I NOIES (3 A 14 ANYS)  
(3a edició)  
PVP 1.100 ptes

## COL·LECCIÓ INSTRUMENTS

### • 101 JOCS /

JOCS NO COMPETITIVS  
Rosa M. Guitart  
80 pàg. (7a edició)  
PVP 1.200 ptes

### • 11 PROPOSTES PER A L'EDUCACIÓ FÍSICA

Jaume Bantulà / Conxita Busto /  
Marta Carranza  
83 pàg.  
PVP 1.200 ptes

## COL·LECCIÓ PUNT I SEGUIT

### • AI, QUIN RIURE! /

RECULL DE CONTES HUMORÍSTICS  
Grup Cocabamba  
71 pàg.  
PVP 1.200 ptes

• SOCA-TIRA / PSICOMOTRICITAT,  
DINÀMICA I DANSA A L'ESCOLA  
M. Anton / M. Barbal / P. Godall /  
J. Segarra  
93 pàg.  
PVP 1.320 ptes

## COL·LECCIÓ EL LLAPIS

### • RACONS D'ACTIVITAT A L'ESCOLA BRESSOL I PARVULARI

M. José Laguía / Cinta Vidal  
95 pàg. (2a edició)  
PVP 1.320 ptes

### • COLÒNIES ESCOLARS / ORGANITZACIÓ, ACTIVITATS I RECURSOS

Artur Parcerisa  
95 pàg.  
PVP 1.320 ptes

### • ENSENYAR LLENGUA

Daniel Cassany / Marta Luna /  
Glòria Sanz  
560 pàg.  
PVP 3.850 ptes

## COL·LECCIÓ OLLA DE GRILLS

Cançons i danses per  
celebrar les festes.  
Cassette + guia: PVP 1.500 ptes  
cada títol

### • EL CARNAVAL

### • SANT JORDI I FESTES DE PRIMAVERA

### • SANT JOAN I FESTES MAJORS

### • LA CASTANYADA

### • NADAL I REIS

## COL·LECCIÓ MIE. MATERIALS PER A LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

### • PEDAGOGIA DE LA SEXUALITAT

Pere Font  
(Coedició amb l'ICE de la  
Universitat de Barcelona)  
167 pàg.  
PVP 1.625 ptes

## COM LLUEIX LA QUOTIDIANITAT

L'afecte és el motor del desig. És el que mou i commou, el que empenta cap al saber, cap als altres, cap a la vida. Si la via de l'afecte es bloqueja, fins el sagrat instint natural de saber queda obturat, lligat i sec. El xiquet ha de mamar l'afecte, i continuar-lo notant i rebent per sentir la realitat, els altres i a si mateix com a estimables, desitjables. Únicament així empenirà el seu desenvolupament plaentment. El que va per davall, el cabalós riu intern, és el que sempre està en joc. En l'escola, en la vida. I no podem oblidar-ho, negar-ho, o postergar-ho, si és que no volem fer una escola en l'aire, coixa de vida, buida, si és que no volem detenir el gojós viatge autònom, particular i originalíssim que cada xiquet emprèn cap al saber, el creixement, l'equilibri.

M. CARME DíEZ

Avui hem passat en l'escola un dia d'allò més normalet. Però, de sobte, m'he adonat que potser aquesta senzilla quotidianitat pot ser un fet bastant important,



Foto: Conce CODINA

una cosa que, segons crec, caracteritza el que hem anat i anem construint cada dia, com a grup de mestres que encara creu en açò del "somni pedagògic", que es pot treballar agradablement, que en l'escola cap tant l'afecte com la cultura.

Tot ha passat quan, en eixir de classe, algú m'ha dit: "Tens brillantor als cabells". I mentre li contestava, em venien a la memòria, sense poder contenir-les, imatges molt ràpides, que em portaven diversos moments acabats de viure.

Per una banda el rebombori que hi havia en les classes de cinc anys on els pares de Jorge i Borja, que són perruquers, arriaven, pentinaven i tallaven floquets a la clientela, i llançaven algun "xuf-xuf" de brillantor persistent als que hi tafanejàvem, atrets per les olors de perruqueria i per la gresca.

Per altra banda els xiquets i les xiquetes de les classes de tres anys, amb les seves gorres de cuiner enfonsades fins a les orelles, pastant alegrement rotllets d'anís. I els de dos anys jugant amb les teles en la sala de psicomotricitat, i els de quatre en el pati dibuixant l'ametller, amb les seves carpetes com a cavallet i la seua calor en les cares: "jo faré també el sol", "I jo les flors roses", "Podríem posar les llimeres del costat", "Ai, que bé que s'està pintant en terra!", etcètera.

Després ja, mentre pensava en això de l'ambient que es respira per aquí, recordava moltes coses més: l'exposició de ceràmica del terrisser Emili Boix, que va portar ahir Aina, el debat sobre si els indis són bons o dolents, els tallers d'aquesta vesprada, el teatre de divendres passat (amb la primera eixida del llop, i la primera espantada del personal), etcètera.

Recordava també l'assemblea d'aquest matí, en què Javi ens contava quant li havia fet mal la cama quan va estar malalt, i en la qual hem començat a parlar del cos amb les malalties, la tos i els mals de tothom, i hem acabat dient cadascú què era el que més li agradava del seu cos graciós:

—A mi les sabatilles blaves i blanques (Mario).

—No, no, del cos; pensa que vas a entrar a la banyera i estàs nu.

—Ah, doncs m'agraden els meus ulls perquè són blaus (Mario).

Altres més diuen que "els ulls". I segueixen:

—A mi el cabell (Gorka).

—A mi la boca (Javi).

—A mi els peus (Marta).

—A mi les mans (Aina).

—A mi el cor (Mireia i Pablo).

—A mi "la poma" (Olga).



Foto: Anna MIRALLES

## El pis de sota

I al mateix temps, i tot mescladet, l'enuig d'Olga perquè li porten la seua germana menuda i ella aquí vol descansar, les llàgrimes de Mireia, perquè vol ser *la reina de los mares* i no la deixen, la rialla de Marta que contagia a tothom, la preo-

cupació de tots pel gran bony que es va fer Alba, la ràbia de Lucía, perquè "ma mare si que és una tranquil·la, que es gita la migdiada amb mon pare, i a mi no em deixen una vora", etcètera. I les veus en *off* mentre juguen: "que si tu no manes", "que si mana Déu", "que si la mestra", "que si Felipe González", "...que si ets un babau", "que si aquí no n'hi ha, de babaus", etcètera.

I els prometatges que es fan i es desfan cada dos per tres, amb les seues eleccions, els seus festejos, les seues penes, els seus joiosos retrobaments. I tantes coses...



Tantejant-se els uns als altres, van aprenent a saber què els agrada i què no. Imitant-se se senten acompanyats pels altres. Mirant-se i reconeixent-se semblants, però distints alhora, assagen els afectes, o els odis. Proven d' enamorar-se i d' abandonar-se, de donar-se suport mútuament, o d' ignorar-se. D' enfrontar-se, o d' eixir corrent. De mostrar-se o d' intentar passar desapercebuts. De buscar-se un lloc en el grup, o d' esperar un moment de major seguretat per fer-ho.

I així veiem diàriament, en tants i tants dies tan corrents (i tan brillants) com aquest d' avui, com s' espanten, s' alegren o s' enutgen, com s' amanyaguen, es cuiden o es peguen. Com lluiten pel poder. Com els interessa el seu cos, la seua identitat sexual, la seua família, tot el que és seu. I com passen de preguntar-se per Déu, per la mort, o per qualsevol altra transcendentalitat, a xuclar-se una estona el dit...

I sempre estan així, en aquest anar i venir constant pel transcurs del seu món afectiu en plena efervescència de reconeixement i recerca personal. És el primer contacte amb un mateix des de la mínima distància del reflex que li produeixen els altres. És el primer mirar els altres com una part de la realitat externa. És el primer amic, i el primer enemic.

Com ignorar-ho?

### **Mercadet d'emocions**

Només es tractaria d' acceptar que, ho vulguem o no, aquí està el mercadet d' emocions, just a la nostra vora, i gosar de fer-les aflorar, i tornar-les "legals", conscients, explícites, per viure amb elles, amb tota la tranquil·litat i el seny de què cadascú disposa. (També ajuda preparar-se un poc, contrastar amb els companys de treball, vigilar-se les manies...)

Si hom atén realment el que passa, i s' estableix la paraula i l' afecte com a vehicles de resolució de conflictes, de posada en comú de sentiment, de lloc de trobada, suport i cohesió grupal i personal, tot va com si anara sol, i cadascú se sent un més entre els altres, amb la seguretat que això comporta. Però a la vegada se sap diferent, i això no el fa tèmter, sinó alegrar-se, "perquè som com som", segons deia Pedro des de els cinc anys acabats de fer.

(Ui! Sembla que la brillantor impalpable que m' han tirat al cabell m' ha fet un efecte imprevist: m' ha posat sentimental.)

M.C.D.

# N O V E T A T

- • • **Formar-se per informar-se**  
*Propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola*

**Mònica Baró  
Teresa Mañà**

Edicions 62  
Col.lecció "Rosa Sensat"

**Premi Rosa Sensat  
de Pedagogia 1993**



- • • Aquest llibre aproxima els mestres i els bibliotecaris a les funcions de la biblioteca escolar i suggereix de quina manera aquesta pot convertir-se en una eina educativa.

**Mònica Baró i Teresa Mañà** són bibliotecàries i han treballat en el camp de les biblioteques escolars. El present llibre és fruit d'aquesta experiència pràctica i de la seva dedicació actual com a professores de l'Escola Universitària de Biblioteconomia i Documentació de Barcelona.

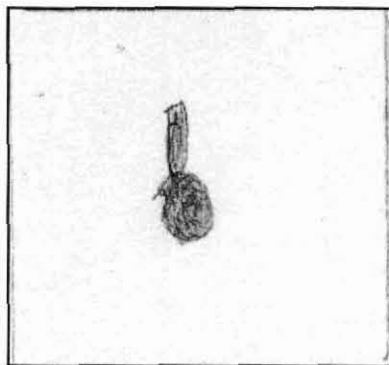
PVP: 2.800 ptes.

Distribuciones de Enlace: Bruc, 49 • 08009 Barcelona • Tel. 317 52 66

R O S A  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos  
Tel. (93) 237 07 01  
Fax (93) 415 36 80  
BBSRS 415 67 79  
08008 Barcelona



Gisela RIPOLL



Foto: Anna MIRALLES

escola 3-6

## L'EDUCACIÓ SENSORIAL COM A EIX TRANSVERSAL AL PARVULARI

MONTSERRAT COSIDÓ

Els sentits juguen un paper important en la formació de conceptes, i el desenvolupament cognitiu és el mitjà principal per fomentar la capacitat del nen per comprendre el món.

ELLIOT W. EISNER

### Introducció

Des del primer any de vida de l'infant, i mercès a l'evolució de la seva sensibilitat interna i externa, i també a la conducta exploratòria efectuada mitjançant la vista, les mans, la boca i el contacte corporal amb els altres, l'infant va coneixent de manera progressiva el seu propi cos.

Observa els objectes del seu entorn, però no en té prou de veure'ls a una certa distància, i sent la necessitat d'apropar-s'hi per agafar-los, sacsejar-los, posar-se'ls a la boca i, finalment, llençar-los a terra. En aquest procés exploratori instintiu veiem que, de manera global, hi intervenen la percepció visual, cinestèsica, tàctil i, si l'objecte fa algun soroll, auditiva. Però aquesta estructura, conformada pels aprenentatges senso-motrius i les habilitats perceptives motrius, moltes vegades, a partir del parvulari, comença a treballar-se de manera deslligada: més importància a la percepció visual i a la motricitat, i es deixen en un segon terme altres aspectes sensorials que convindria treballar conjuntament, com són el desenvolupament tàctil i la potenciació de la memòria.

I si a això afegim la gran quantitat d'informació que l'infant rep diàriament i de manera passiva, mitjançant els sistemes àudio-visuals, o sia sense haver-se de moure, la conseqüència és que l'infant actua com un ésser no reflexiu.

A causa d'aquesta saturació, quan l'infant té al davant una imatge de televisió o de qualsevol altre mitjà, mira, però difícilment *veu*; per tant, no interioritza. I sent,

per més que no escolta allò que li diuen. Aquesta informació, sens dubte molt parcial, s'acumula en la seva memòria, però amb moltes carències. Així, la formació de conceptes és molt migrada.

Els problema que se'ns planteja és com aprofitar tota la informació i oferir criteris d'observació i reflexió que ajudin l'infant a seleccionar i a iniciar-se en l'anàlisi.

Creiem important iniciar la nostra tasca educativa tot basant-nos en el desenvolupament dels sentits, d'una manera molt particular en el transcurs de tota l'etapa d'educació infantil, moment que cal considerar bàsic per fonamentar la progressiva evolució de l'infant com a persona intel·ligent.

### El perquè de l'educació sensorial

Perquè s'estableixi un procés cognoscitiu ha d'haver-hi una recepció d'estímul pels canals sensorials i una aprehensió de l'objecte, de la situació o del comportament. És el que anomenem acte perceptiu: l'acte perceptiu comporta una interiorització i és més que un fenomen simplement sensorial.

La percepció sensorial contacta amb el *món exterior* de la persona mitjançant l'acte de veure, sentir, oïr, tastar i tocar, i amb el *món interior* mitjançant les emocions, la tensió, els moviments musculars, etc. És un coneixement del fenomen o situació que ve donat per la pròpia experiència personal i social, a partir de la memòria i l'aprenentatge.

L'individu interactua amb un entorn en el qual es troben qualitats diverses; segons les actituds, els propòsits i els aprenentatges previs, interpreta els aspectes de l'entorn i en forma conceptes.

### Quina metodologia podem seguir per ajudar l'infant a formar la seva consciència

D'una banda, es pot partir d'uns continguts bàsics i referencials que figuren en el marc curricular de la reforma dels 0 als 6 anys; d'altra, per mitjà d'unes habilitats basades en l'observació per al coneixement de l'objecte, que inclou la manipulació o el contacte físic a fi de descobrir-ne la qualitat; també cal tenir present el domini, que es treballa a partir de l'exercitació i el descobriment amb diversos objectes diferents (de mida, color, textura, etc.), per ordenar, classificar i contrastar; i finalment també cal potenciar la memòria que permet emmagatzemar i conservar tota mena de dades en el sistema cognitiu i ser capaç de recordar-ho.

És per mitjà d'una exercitació constant i reeixida de tots aquests processos d'observa-

ció, domini i memòria, que l'infant podrà interpretar, deduir, solucionar i avaluar totes aquelles activitats pròpies de la seva edat que els ensenyants ens haguem proposat.

Hem de procurar que l'infant prengui consciència de les estratègies emprades per resoldre les seves tasques. És el que denominem processos metacognitius.

### Consells pràctics que poden afavorir les tasques dels ensenyants i enriquir l'aprenentatge dels infants

- Sempre que sigui possible procurarem que l'activitat plàstica, en una primera fase, sigui viscuda per l'infant en el propi cos.

- L'activitat hauria de ser manipulativa; és a dir, que si parlem d'un objecte (fruites, capsos, etc.), abans d'omplir fitxes de colors, etc., ho hauria de tocar i palpar activament a fi d'interioritzar-ne la forma, ja que, a voltes, caiem en l'error d'ensenyar amb excés dibuixos model que solen ser interpretacions i estereotips de formes gairebé sempre planes, i aquesta és, sens dubte, la informació que restarà a l'infant.

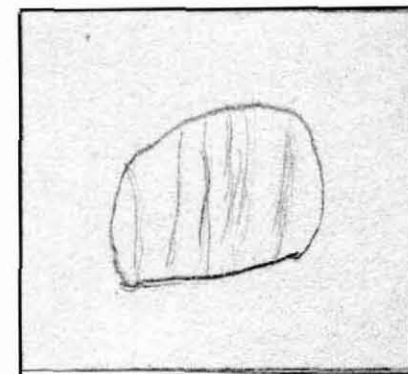
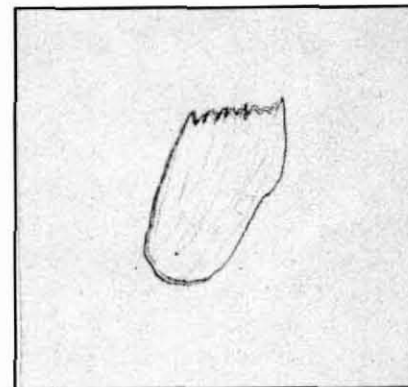
- Cal experimentar i representar imatges o formes en diferents plans: l'horitzontal (taula, sòl del pati o classe, etc.), i el vertical (pisarra, parets, portes, etc.).

- Experimentarem i representarem la realitat en diferents formats: mida foli, cartolina, paper d'embalar.

- Procurarem aprofitar conjuntament les activitats perceptuals, tàctils i visuals, i també, si convé, les de motricitat fina, com retallar, punxar, enganxar, etc.

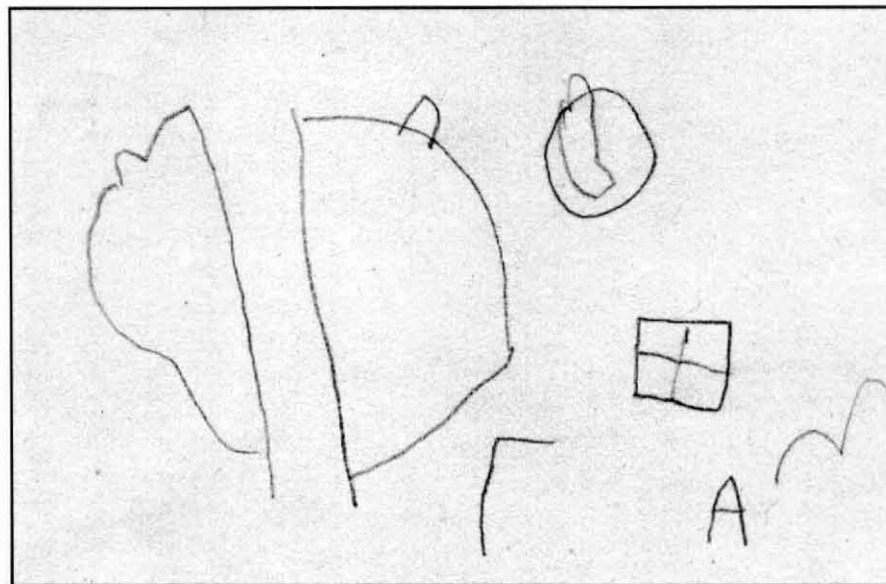
- S'ha de globalitzar totes les activitats per a una major comprensió de l'infant i una millor organització del professorat (plàstica, llengua, matemàtiques, coneixement de l'entorn, etc.).

- Escollirem i presentarem els materials que hem d'emprar amb els infants, de manera atractiva.



Carla CALLEJA

Així en l'apartat del volum, tenim un ampli ventall de possibilitats (plastilina, fang, pasta de sal, de paper, etc.). Posem un exemple: la pasta de sal, que és, sens dubte, un dels materials previs més agradables per als nens i nenes de tres i quatre anys, ja que es deixa manipular amb facilitat, no embruta, i es permet una exploració activa. Com que la seva composició és molt senzilla (sal, farina i una mica d'aigua) és fàcil mostrar-ne els components per separat, en calaixos grans, perquè siguin observats i manipulats en grupets de cinc. L'ocasió permet afegir altres materials, com el sucre, la terra o les serradures, que permetran establir diferències segons el seu pes respectiu, al contingut de cada calaix per comprovar com es transforma. Un cop fetes aquestes experiències sensorials, els infants ja estaran en condicions d'utilitzar la pasta de sal i, a més a més, posseeixen sobre aquest compost tota una informació i un coneixement previs que, sens dubte, en pot millorar la manipulació i el resultat final.



Esteve COSTA

- Cal potenciar i desenvolupar la percepció tàctil sense mirar l'objecte: explorar, reconèixer, descriure, interpretar.

En alguns casos és important la descripció verbal de l'objecte, quan s'ha identificat per la seva forma, grandària o textura; en d'altres, ens pot interessar que, mitjançant el dibuix, ens interpreti les sensacions tàctils. La importància rau en com l'infant ha experimentat de manera tàctil aquesta forma i què és el que més li ha interessat.

També és important presentar-li objectes coberts per un drap que no siguin identificables, a fi que l'infant s'esforci a palpar activament amb la mà i amb els dits per poder representar en el paper allò que ha percebut. A partir d'aquí podem fer que transformi els objectes dibuixats en altres coses (procés creatiu).

- Hem de cercar analogies entre diversos materials. Per exemple, primer podem analitzar i contrastar elements naturals, com fulles, fruites, etc., ja sigui per la línia, el color, la grandària o textura. Si ens interessa parlar de textures (diferenciar entre aspre i suau, o entre tou i dur), cercarem altres elements manufacturats com el paper de vidre, el d'empaperar una mica granulat, les cartolines, els papers de seda, xarol, etc., i establirem comparacions i relacions tàctils.

Si ens interessa tractar les transparències i les opacitats, haurem de cercar mate-

rials plàstics idonis. Així, per interpretar les transparències podrem emprar pintures fetes amb vegetals, diluïdes en alcohol, o bé papers que deixin passar la llum i si es tracta d'opacitats, utilitzarem pintures denses, per exemple, la

têmpera, o bé papers que no deixin passar la llum, com les cartolines. Però també haurem de tenir present que abans de treballar les transparències i les opacitats, haurem de parlar del que és la claredat i la foscor i del que és la llum i l'ombra.

- Potenciar la memòria i la creativitat i ensenyar a pensar en cadascuna de les activitats.

Per tant, serà molt convenient que, ja des de l'etapa infantil, se li programin les activitats plàstiques amb una certa metodologia. No es tracta de frenar l'espontaneïtat de l'infant, ni de marcar unes pautes indefugibles. En un moment donat pot ser convenient que l'infant elabori un dibuix sense

més pautes que la seva pròpia imaginació; però també s'ha de tenir present que no tot el grup de la classe s'expressarà amb la mateixa facilitat, i és aquí quan el mestre ha de tenir a l'abast unes estratègies que ajudin l'infant a canalitzar els seus sentiments.

Si som coherents i sabem emprar els materials i procediments amb uns criteris psicopedagògics com cal, estarem ajudant l'infant al fet que interioritzi i emmagatzemi a la memòria tota aquella informació que li donem, motivant-lo a raonar i a prendre consciència de les seves pròpies estratègies d'aprenentatge.

M.C.

#### Bibliografia

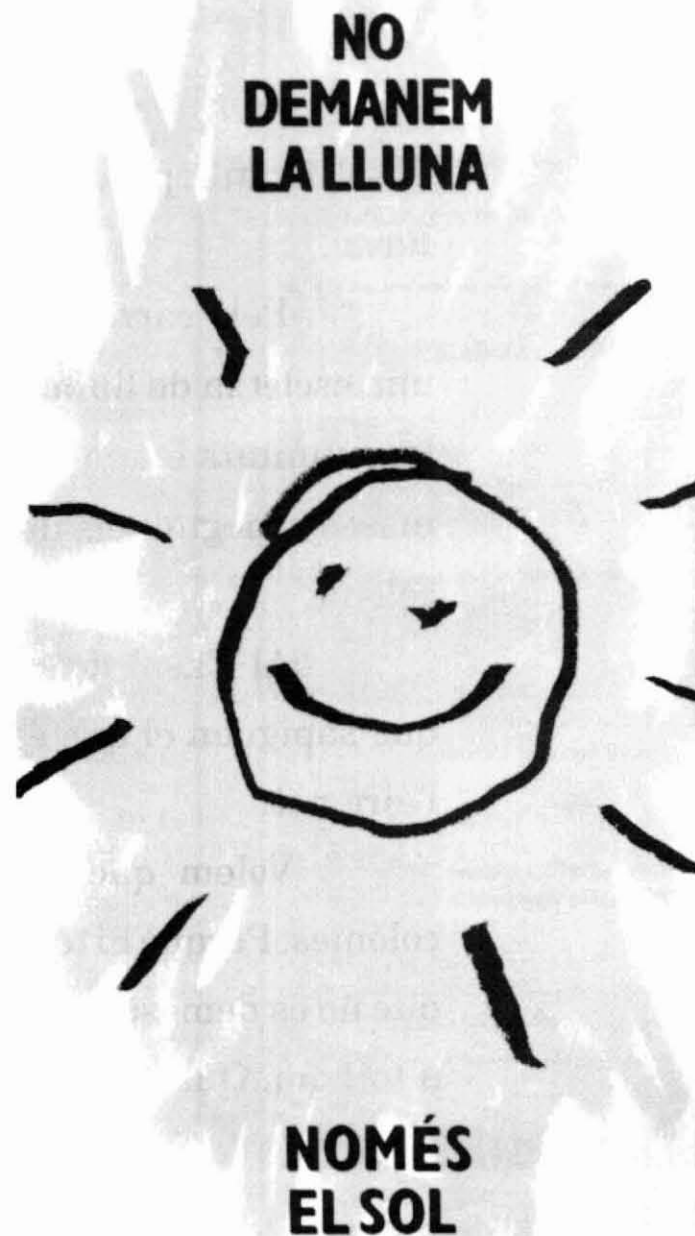
- EISNER, E. W.: *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona: Martínez Roca, 1987.
- FURTH, H. G.; H. WACHS: *La teoría de Piaget en la práctica*, Buenos Aires: Kapelusz, 1978.
- GIMENO, J. R.; M. RICO; J. VICENTE: *La educación de los sentidos: teoría, ejercitaciones, aplicaciones y juegos*, Barcelona: Santillana Aula XXI, 1986.
- LURIA, A. R.: *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- MONERO, C.: *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona: Casals, 1991.
- HOLLOWAY: *La concepción del espacio en el niño según Piaget*. Barcelona: Paidós Educación, 1984.
- VALETT, E.: *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*, Madrid: Cincel, Biblioteca de Psicología y Educación, 1987.
- MONTESINOS; MUNNÉ; SARRO: *Proves psicopedagògiques d'avaluació individual*. Barcelona: PPU, 1986.

## CONVERSA AMB JOAN DUCH, DEL CASAL DEL RAVAL

Allà, al Casal dels Infants del Raval, un nombrós grup de professionals i voluntaris tenen cura, des de fa ja més de deu anys, d'aquells infants dels quals ningú no en té cura correctament. Infants amb famílies desestructurades, que pateixen maltractaments o abandó, que veuen vulnerats els seus drets fonamentals entre aquells carrers estrets, amagats de les Rambles. Joan Duch ens parla en aquesta entrevista de la tasca que es desenvolupa al Casal, dels progressos i de les mancances, de la justícia social no com a caritat sinó com a defensa dels drets humans, en aquest cas, dels infants.

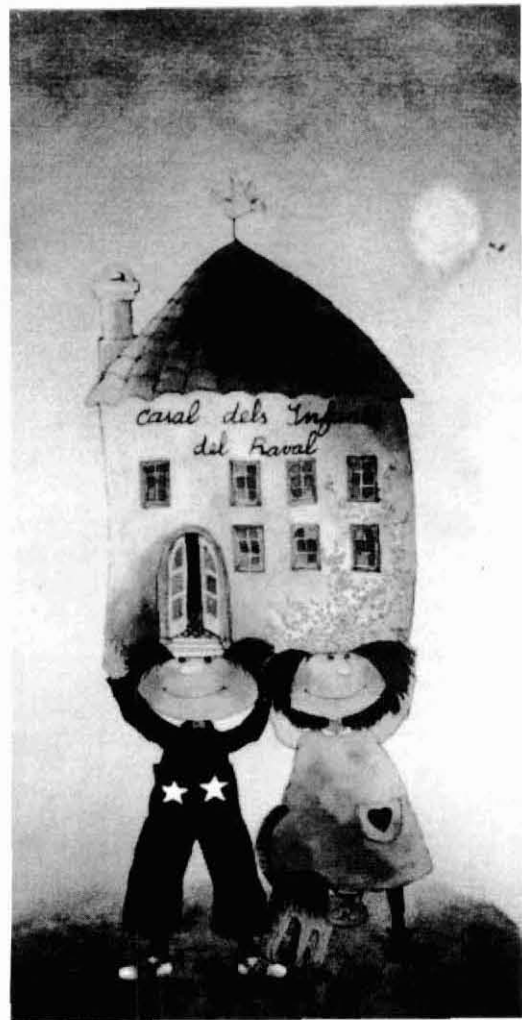
PURI BINIÉS

*Vam entrevistar en Joan Duch, director del Casal dels Infants del Raval, al local que aquesta associació sense ànim de lucre té al carrer de Sant Rafael. Un local terriblement vell, però que encara continua donant acollida a grans i petits mentre s'intenten pal·liar els problemes pressupostaris per acabar les obres del que serà el nou local. I al llarg d'aquesta conversa en Joan Duch ens explicà les moltes i diverses activitats que es duen a terme des del que anomenen Casal Obert, un servei adreçat a infants en situació de risc o abandó.*



**JOAN DUCH:** Des del Casal Obert oferim serveis com l'acompanyament a escola, esmorzar, bany i roba neta quan cal, dinar i activitats al migdia, recollida d'escola, berenar, activitats de lleure (ludoteca, biblioteca, videoteca, tallers,

NECESSITEM  
UNA  NOVA



esports, etcètera), reforç escolar, i també seguiment i control sanitari quan és necessari. A més, tenim les colònies i sortides dels diferents períodes de vacances i dies festius, que s'ofereixen a tots els nens, però amb prioritat als nens del Casal Obert. També és bàsic el treball d'acció social que desenvolupem directament amb les famílies, com també l'aula pretaller adreçada a joves de catorze a setze anys.

*Des del Casal dels infants del Raval es té molt clar que per aconseguir defensar els drets humans dels més petits és fonamental incidir en les famílies en molts àmbits, i ajudar-les, moltes vegades, a sortir de la marginació. Per això la relació i actuació amb les famílies és també un dels objectius del Casal.*

**J. D.:** El setanta per cent de les famílies del Raval són monoparentals, ja han nascut monoparentals. Les condicions socials, econòmiques i culturals en què viuen les converteixen en famílies fortament desestructurades, que difícilment podran aconseguir millorar per elles mateixes. Se'ls ha d'ajudar a trencar aquesta cadena de problemàtica generacional. Per això treballem amb els nens, però també amb les famílies. Els curssets d'integració laboral organitzats des

**ESPEREM LA TEVA COL·LABORACIÓ**

del Casal han permès a algunes mares deixar la prostitució, i això és només un exemple. El barri, en aquests últims deu anys, ha avançat. Abans teníem molts més casos de nens maltractats per les famílies; ara ens trobem més amb un

abandó de funcions i responsabilitats. Les nostres accions han d'anar encaminades, precisament, a aconseguir que les famílies siguin capaces d'assumir les seves responsabilitats vers els fills.

*Durant l'any passat una mitjana diària de 38 nens i nenes gaudiren del servei de recollida, esmorzar, bany si calia, i trasllat a l'escola, i uns 60 utilitzaren el servei de menjador i les activitats del migdia, tot això dins del programa del Casal Obert. A les tardes, pel Casal de Temps de Lleure van passar una mitja de 160 infants de manera regular, infants que poden tenir des de divuit mesos a setze anys. El Casalet, creat ara fa cinc anys, acull els més menuts d'entre tots.*

**J. D.:** La creació del Casalet, que acull nens de divuit mesos a cinc anys, va voler ser la resposta a una problemàtica que se'ns plantejava: molts nens no podien venir al casal de Lleure perquè havien de quedar-se a casa per tenir cura dels germans petits. L'assistència regular dels nens al Casal ens permet un millor control de la possible pressió negativa que pot estar exercint sobre el nen la família i ajuda a disminuir, per exemple, els casos de maltractaments. A més, el fet de treballar amb aquests nens des de les primeres edats és bàsic: es tracta de cobrir-ne les necessitats, en tots els àmbits, des del primer moment.

*I a continuació Joan Duch es tira a sobre, ell mateix, la pregunta amb la qual més d'un qüestionari l'efectivitat del treball que es desenvolupa des del Casal dels Infants del Raval. Aquell "i què passa després dels setze?" La resposta ens parla d'una defensa de drets fonamentals eternament inseparable de l'ara i l'aquí.*

**J. D.:** Nosaltres treballem per defensar els drets humans dels infants ara. Si a un nen li dones tot el que necessita estàs fent, en llenguatge de l'Administració, prevenció de la delinqüència. Per a nosaltres no és més que atendre els drets fonamentals dels nens i evitar-ne la vulneració.

*I arriba el moment de donar la paraula als mateixos nens del Raval. Així que es fa inevitable el "com reaccionen els nens davant de la seva realitat, davant de l'abandó emotiu i material per part dels seus propis pares?"*

**J. D.:** Els més petits, quan se'n comencen a adonar, ho viuen amb molta tristesa. Els grans, arribats a l'adolescència, es rebel·len. El nostre ajut és en aquests moments fonamental. Donem suport tant als nens com a les mares, a les famílies... Naturalment, si la situació és insuportable per al nen, plantegem altres sortides. Els nens petits, però, és molt difícil que et manifestin el seu desig de marxar de casa; pot més la dependència material i afectiva, per molt malament que els tractin els pares.

**P.B.**

Periodista

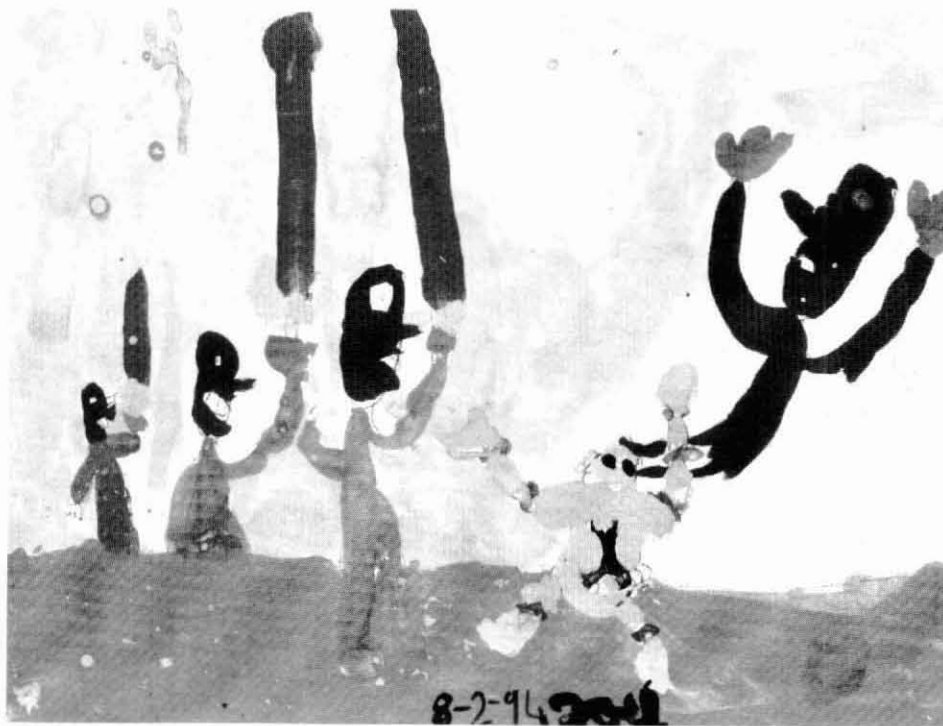
## L'EMPREMTA DE LA VIOLÈNCIA TELEVISIVA EN LA MENT DELS INFANTS

MARTA SADURNÍ

La lluita pels drets humans i la creació d'allò que s'anomena "cultura de la pau" és un dels objectius fonamentals que persegueix la UNESCO i cap on canalitza nombrosos esforços. L'educació és el mitjà amb el qual el respecte pels valors humans, la comprensió de la diversitat, els conceptes de justícia i llibertat poden germinar, créixer i establir xarxes de cooperació i d'ajuda mútua entre éssers de nacions diferents. Malgrat això, com reconeix Federico Mayor, no és una tasca fàcil. Cada dia assistim a la violació reiterada dels drets humans i a l'augment de comportaments insolidaris. "Amb profund dolor i pesar" escriu Mayor (1990) "ens veiem obligats a reconèixer que la pau no es basa en les circumstàncies, ni tan sols en la política, sinó que exigeix la solidaritat intel·lectual i moral de la humanitat". La Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI estudia i debat de quina manera l'educació pot aconseguir que els pobles aprenguin a conviure en el respecte mutu. En aquesta mateixa línia, el Manifest de Sevilla sobre la violència (1986) adoptat per la UNESCO l'any 1989 proclama que la guerra o qualsevol altra forma de violència no és conseqüència de la nostra naturalesa biològica, que ens impulsa a les accions agressives. Els autors del manifest, científics originaris de molts països, destaquen especialment que el comportament de l'ésser humà no queda determinat per una configuració genètica, sinó que la personalitat de cada individu es desenvolupa d'acord amb un marc educatiu i social. És inco-



Foto: Ignasi ROVIRA



recte dir que la guerra és consubstancial a la nostra manera de ser, perquè forma part d'un bagatge filogenètic que compartim amb altres espècies animals. L'home no està determinat exclusivament pels seus gens; l'aprenentatge i l'entorn social són factors molt importants. La cultura, seguint Vigotsky, és constitutiva de la ment humana; per això és possible afirmar, i unir-nos al text del Manifest, que la guerra és un invent social i que al seu lloc es pot inventar la pau.

Algunes escoles d'ensenyament primari i secundari han incorporat, als seus programes educatius, iniciatives pedagògiques destinades a fomentar el desenvolupament de comportaments cooperatius dins del marc que proposa la UNESCO. L'escola intenta contribuir d'aquesta manera al fet que l'ideal democràtic de la dignitat, la igualtat i el respecte per la persona humana arrela a les ments infantils en procés de formació. Sota el guiatge dels seus mestres, els nens són capaços d'elaborar textos i dibuixos que mostren la interiorització conceptual que els nens han fet sobre la noció de pau. Per representar-la fan servir actituds una mica estereotipades que denoten la idea de cooperació: hi abunden les mans enllaçades, les mirades sostingudes, la referència al treball compartit, l'acceptació dels altres en la seva diversitat, etcètera. (Vegeu per mostra la sèrie de dibuixos A.)

Els infants reproduïxen aquests mateixos temes quan se'ls proposa fer algun dibuix lliure? Al taller de dibuix s'animà els infants, dels quals hem recollit les mostres, a pintar "allò que més t'agradi", "allò que vulguis", "sobre el tema que vulguis". El resultat va ser d'una coherència temàtica sorprenent: la majoria dels dibuixos infantils expressen *violència* en major o menor grau (vegeu la sèrie B). Els infants dibuixen accions agressives i els resultats que se'n deriven són cossos foradats per bales, sang, armes, gestos d'amenaça, etcètera. Sorpren el contrast entre la força de la representació espontània dels consemblants com a competidors i antagonistes enfront de la imatge de l'altre com a cooperador transmesa pels programes educatius escolars.

És fàcil advertir la influència d'algunes sèries televisives en la recreació dels personatges que dibuixen (*Bola de Drac*, *les Tortugues Ninja*, etcètera). Sabem que els nens ocupen un temps considerable del seu quefer quotidià en la contemplació d'imatges televisives. Algunes investigacions denuncien el nivell de violència que s'hi pot trobar en hores d'audiència destinades, bàsicament, al públic infantil. L'estudi d'Àngel B. Espina (1991) remarca que en 140,5 hores d'emissió el total de conductes agressives arriba a la xifra de 824, i que curiosament el major nombre de conductes d'aquest tipus es presenta, en primer grau, als espais infantils dedicats a dibuixos animats i, en segon, als telefilms o sèries, pel·lícules i programes informatius. Predomina el tipus de violència física, encara que la violència psicològica i moral, sobretot les amenaces verbals, els insults i el menyspreu, presenta una corba ascendent. Altres estudis avalen la investigació d'Espina. Actualment als Estats Units és famosa entre els nens una sèrie de dibuixos animats el protagonista de la qual és un subjecte d'un perfil psicològic que podria definir-se



per l'absència total de codis ètics. A les Illes Britàniques, un equip d'experts ha corroborat darrerament (*El País*, abril de 1994) l'impacte negatiu dels vídeos sobre la conducta infantil arran del conegut cas James.

No podem afirmar que hi hagi una relació senzilla de causa-efecte entre la contemplació de models de comportament violents a les pantalles i l'augment de l'agressivitat infantil, encara menys que aquesta agressivitat es tradueixi immediatament en actes delictius. Aquest tipus de conclusions, a les quals la premsa és bastant afeccionada, relativitzen la complexitat de la cognició humana. No obstant, podem interpretar-les com la punta d'un iceberg que val la pena explorar. En principi sostindré que la computació d'imatges provoca quelcom més que una mera recepció passiva per part de l'individu. La televisió pot ser una eina de mediació cultural per mitjà de la qual l'ésser humà es reorganitza o es construeix congnotivament. El meu propòsit és oferir unes línies de reflexió i anàlisi sobre com l'ésser humà forma el coneixement que guia les seves accions en un món compartit. Concretament presentaré tres premisses com a mostra de la necessitat d'obrir un debat ètic seriós sobre l'ús de les nostres tecnologies en la formació del psiquisme.

### De la ficció a la realitat

Les produccions televisives poden considerar-se textos narratius. Els elements d'una narració (personatges, successos, sentiments) no tenen significat propi, intrínsec, sinó que han d'interpretar-se d'acord amb la trama que els envolta. Els textos o trames imaginàries que se succeixen en un relat televisiu són transcripcions més o menys distorsionades d'esdeveniments que tenen lloc a la vida real. Els textos televisius no són una còpia exacta de la realitat, els narradors-guionistes ens n'ofereixen una lectura una mica diferent.

El fet que els textos televisius puguin desviar-se d'un patró que considerem "normatiu" forma part de la capacitat que tenim els adults de diferenciar allò que és habitual en el nostre món d'allò que és excepcional. Ambdós dominis són comprensibles fàcilment per nosaltres perquè formen una xarxa de significats comuns, formen part d'un coneixement cultural que compartim. Aquests significats ens ajuden a interpretar allò que veiem, a considerar-ho d'una forma o d'una altra. En aquest sentit podem dir que la televisió ens ofereix representacions simbòliques o tipificacions culturals d'un horitzó de vida comuna.

Per als nens no és així. No és segur que les imatges de la televisió constitueixin per a la ment infantil símbols que representen la realitat o, en paraules de Kelly, "que la televisió permeti distingir amb facilitat la realitat de la ficció". El coneixement simbòlic es desenvolupa lentament en la ment dels infants. Els treballs de Piaget situen l'inici de la capacitat simbòlica al final del segon any de vida. Tan-



mateix el fet que un infant comenci a obrir-se formes de representació mental no vol dir que el seu pensament sigui ja plenament simbòlic. A més, les meves pròpies investigacions (Sadurní, 1993) mostren que la ment infantil no va sempre de la realitat a la fantasia, com sembla deduir-se de la teoria de Piaget, sinó que moltes vegades la ment infantil segueix el camí invers. Potser els nens no són capaços de jugar des de ben petits amb les seves mares a avions i a vaixells –ja sigui amb miniatures, amb retalls de paper, etcètera– sense haver vist i molt menys haver pujat mai a cap d'aquests artefactes?

Un símbol sempre comporta la possibilitat d'establir una distinció entre dos espais, dos continguts: "allò que és" ha de distingir-se "d'allò que representa allò que és". Els infants entren molt progressivament en aquests dominis de complexitat propis de la cognició humana. Quan un nen mira la televisió no podem dir amb certesa que consideri allò que veu com a una ficció i que ho oposi a una realitat. Els textos televisius no són per a l'infant una tipificació, una paròdia, una distorsió d'una realitat que és més enllà. Més aviat m'atreviria a dir que la ficció constitueix en aquest cas un primer marc cognoscitiu per mitjà del qual l'infant s'obrirà a la comprensió gradual d'altres marcs (tots els psicòlegs que hem treballat amb infants sabem que cap als quatre anys moltes pors infantils s'originen a partir de la petita pantalla i que és inútil dir als petits que allò no és veritat).

La televisió no crea ni produeix comportaments violents directament, però intervé en la construcció dels significats socials i culturals per mitjà dels quals el nen organitza el comportament. Una consideració no gens menyspreable.

### **El reconeixement de l'altre per mitjà de l'expressió dels seus sentiments**

Una de les funcions dels pares és protegir els fills. Quan el nen és molt petit els pares el mantenen fora de situacions i objectes perillosos que puguin perjudicar la seva integritat física. També procuren que el petit no se senti "ferit" per comentaris que puguin fer en un moment d'ira algun dels seus germans més grans: "No diguis això al teu germà, no veus que és petit?" En fi, els pares protegeixen el nen dels impactes que li puguin produir la visió d'alguna mostra de dolor o sofriment humà. No és corrent veure infants entre les visites a malalts greus en els hospitals; els documentals sobre els estralls de la guerra que contenen imatges de gran violència també solen evitar-se. Això no obstant, es toleren perfectament imatges que utilitzen la violència en un registre lúdic. Els nostres infants veuen com els herois televisius es fereixen, mutilen, maten, torturen, i la seva consciència no pateix per això. Els pares ho sabem i els permetem veure aquestes produccions amb més o menys tranquil·litat. Molts pares porten els seus petits al cinema a veure *Robocop* o *Terminator*, però a molt pocs se'ls acudiria que els infants veïssin *La llista de Schindler*. Podríem al·legar que els herois de ficció maten "els

dolents" o que tenen bons motius per fer allò que fan. Certament quasi totes les emissions televisives que utilitzen l'agressivitat i la violència com a divertiment per als petits inclouen finalitats ètiques. Així, doncs, els dolents són aquells que intenten dominar la humanitat o aquells que intenten destrossar la terra i, per tant, queda justificat el combat. Això podria ser una lectura molt superficial dels fets. Però hi ha consideracions de més transcendència que espero exposar a continuació.

Una de les raons per les quals la violència es considera un simple divertiment televisiu rau en el fet que les expressions dels personatges són molt pobres i estereotipades de manera que no fan forat en els sentiments infantils. Els seus rostres són similars i adopten configuracions tipificades d'enuig, còlera, alegria o tristesa, de manera que l'espectador no pateix ni sent empatia emocional amb els seus herois. Els infants des de molt petits poden tenir accés als estats mentals dels altres; així ho propugna allò que a la literatura científica es coneix com a "teoria de la ment". Però aquest accés a l'altre no es produeix per un procés de naturalesa estrictament cognitiva. No hem d'oblidar que l'altre es algú que, com jo, a més de pensar i creure, *sent*. L'ésser humà no és solament una ment capaç de pensar, desitjar o creure; també és una ment-cos capaç de sentir.

L'emoció i el sentiment s'expressen per mitjà del cos i del rostre humà. Per mitjà d'aquestes expressions no sols tenim una "cognició" de l'altre sinó que les seves emocions desperten en nosaltres emocions complementàries a partir de les quals regulem les nostres accions mútues. I aquesta comunitat, aquest lligam de dos sistemes emocionals, aquest reconèixer-nos en els sentiments de l'altre, fa que aquest no sigui simplement un objecte per a mi i es constitueixi en un veritable "altre jo".

Els nens són d'un natural extremadament sensible a les emocions humanes. Per això no ens sorprèn llegir que, als anomenats nens botxins, se'ls entreni per matar i torturar, però se'ls impedeixi veure el rostre de les seves víctimes.

### **Educar per la pau: de la resolució dels conflictes per mitjà de l'acció a la resolució dels conflictes per mitjà del diàleg**

La meua darrera consideració gira al voltant de la idea que la violència en ser expressada per mitjà de l'acció és particularment impactant en els nens, perquè el moviment i l'acció són preeminents en un sistema motivacional encara primitiu, com ho és el dels infants. Entendre la resolució d'un conflicte per mitjà de l'acció agressiva o violenta és aprehensible fàcilment per a la ment infantil. Les sèries de dibuixos animats que gaudeixen de la popularitat infantil utilitzen constantment aquest recurs. El llenguatge és espurnejat de nombroses onomatopeies que reforcen els efectes immediats de l'acció: *crash*, *boom*, etcètera.

Però els éssers humans tenim l'alternativa de la negociació mitjançant el diàleg. A través del llenguatge, ambdós interlocutors poden arribar a un consens mutu, a un principi de cooperació. Aquest principi justifica precisament l'aparició del llenguatge en l'home, segons defensen alguns autors. L'any 1927 Gràcia de Laguna escrigué sobre aquest tema "Per a què serveix el llenguatge? Quina funció objectiva aconsegueix en l'existència humana? La resposta no és difícil de trobar: el llenguatge és el gran mitjà pel qual es du a terme la cooperació humana. Els homes no parlen per expressar idees i sentiments solament sinó per suscitar respostes en els seus semblants i per influir en les seves actituds i les seves accions".

Amb la parla es comuniquen les intencions, els desitjos, les promeses, i es fan explícits, per a l'altre, els plans o objectius de cadascú. Tot això requereix més elaboració i subtilesa de part dels guionistes. Requereix, a més a més, deslliurar-se de la ideologia de la competició com a marc de les relacions humanes.

La televisió podria ser un recurs educatiu més per presentar als nostres infants maneres de resoldre conflictes que es basin en el diàleg i el respecte mutu, un recurs perquè els infants aprofundeixin en el concepte d'alteritat, de l'altre com a ésser humà. Els educadors no hi hem de renunciar.

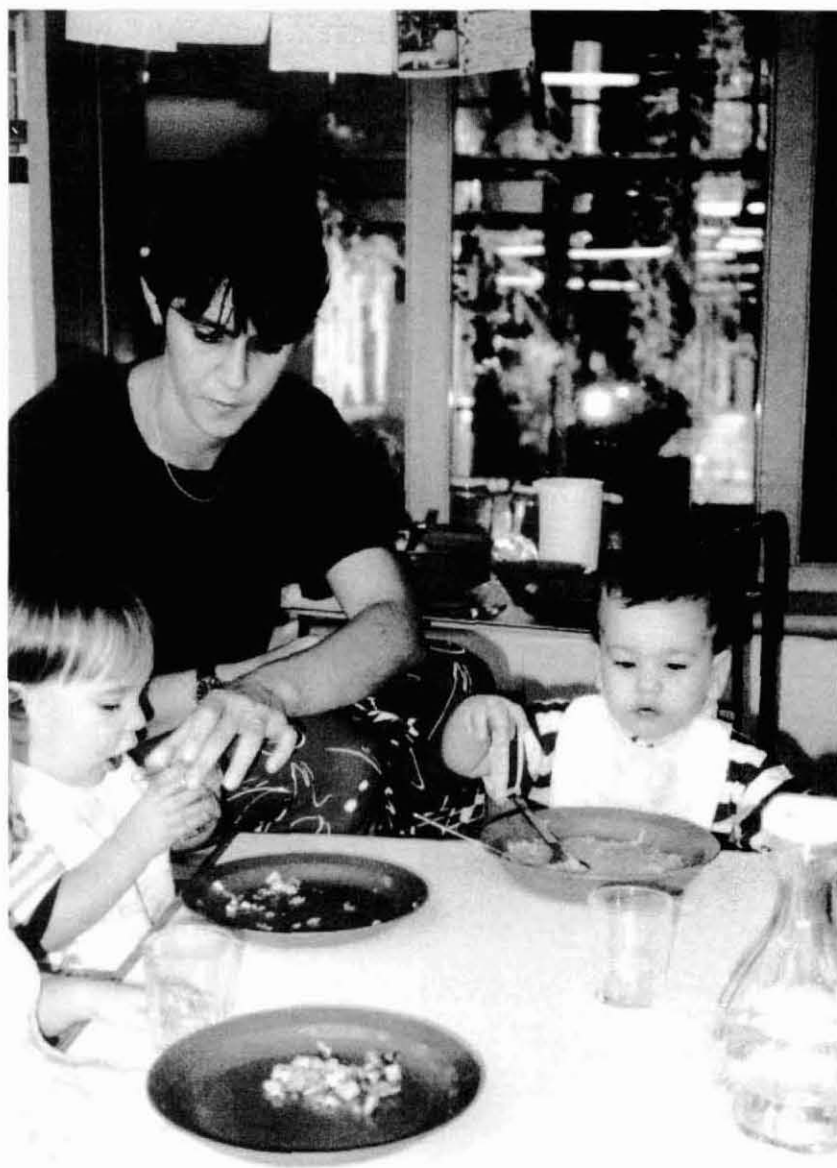
Els infants tenen aquest dret.

M.S.

#### Bibliografia

- "Declaración de Yamasuko, 1989", a *La Comprensión Internacional en la Escuela*, UNESCO, núm. 59-60, 1991.
- ESPINA BARRIO, A. (1991): "Antropología y Comunicación: la violencia en las emisiones televisivas", a *Cuadernos de Realidades Sociales*, núm. 37-38, pàg. 83-96.
- HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.
- KELLY, H. (1992): "Reasoning about realities: children's evaluation of TV and books" (cit. per Salomon, *infra*).
- KENNEY, B.: *Estética del cambio*, Buenos Aires: Paidós. Cit. a J. IBAÑEZ (Comp.): *Nuevos avances en investigación social*, Supl. Anthropos, núm. 22.
- LAGUNA, G. De (1927/1963): *Speech: its function and development*, Bloomington: Indiana University Press.
- Manifiesto de Sevilla sobre la violencia*, Centre UNESCO de Catalunya, 1992.
- MAYOR, F. (1993): "La Educación y el Desarrollo humano", a UNESCO: *Acción Mundial en pro de la Educación*, Publicaciones UNESCO.
- RIVIÈRE, A. (1991): *Objetos con mente*, Madrid: Alianza.
- SADURNÍ, M. (1993): *La Ontogénesis del Significado: aproximaciones desde un marco interactivo*, tesi doctoral, Facultat de Psicologia, Universitat Autònoma de Barcelona.
- SALOMÓN, G. (1992): "Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pàg. 143-159.
- SCHUTZ, A. (1962): *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.





infant i salut

## L'ALIMENTACIÓ A L'ESCOLA BRESSOL

SILVIA MORÓN

Actualment, les famílies demanen als diferents serveis educatius adreçats a la primera infància una atenció, cura i permanència dels infants, cada vegada més intensa i extensa.

Podríem aprofundir en l'anàlisi de com la dona s'ha incorporat als mitjans de producció en les últimes dècades, de com l'estructuració i configuració de la família i el pes de les diferents figures que la conformen s'ha modificat. Paral·lelament podríem revisar les variades i necessàries respostes públiques i privades que s'han anat oferint per cobrir les necessitats d'atenció dels petits d'aquesta etapa. Fer aquest exhaustiu anàlisi de comprensió de societats canviants, de noves estructures familiars, de situacions diferenciades entre nuclis rurals i urbans, possibilita comprendre la necessitat de noves respostes d'atenció a la infància i percebre l'augment lent, però progressiu, de sensibilitat social vers col·lectius a protegir, com és la primera infància. Tot això ens porta, als professionals que ens movem en aquest àmbit, a replantejar-nos permanentment la qualitat dels serveis,

les necessitats dels nens i nenes d'aquestes edats. Ens posa davant del repte de "conjuguar" un seguit de variables socials, institucionals i personals, per obtenir com a resultat una atenció qualificada, equilibrada i respectuosa, d'un conjunt de necessitats, possibilitats i valors que es barregen en el moment en què els petits queden sota la responsabilitat d'un centre educatiu.

Aquesta situació és viscuda especialment com a complexa en un dels moments més importants de la vida de la llar d'infants: les situacions d'alimentació.

L'alimentació en aquestes edats (de mesos fins a cinc o sis anys), no solament és una necessitat bàsica que assegura components claus del desenvolupament humà, com són el creixement i la maduració fisiològica i neurològica, sinó que és el conjunt de situacions, intercanvis, rituals i relacions que envolten i estan presents en els moments dels àpats, i que incideixen en la mateixa intensitat en el desenvolupament cognoscitiu, afectiu i social dels infants.

És al voltant dels àpats, que la majoria de les cultures estableixen vincles socials, resolen conflictes, pacten qüestions laborals, consoliden una amistat, celebren una retrobada, festegen un aniversari, un naixement o una mort, consoliden un amor o pacten una treva.

En els valors culturals propis i aliens que ens vinculen a l'alimentació és on la llar d'infants ha d'establir els seus propis valors, adreçats en principi a la totalitat de la població infantil que té al seu càrrec. Atenció que ha de preveure uns mínims necessaris com són els criteris dietètics que estableix la institució, la concepció d'una dieta equilibrada i diferenciada per edats, els indicadors d'alçades i pes, de nutrició-desnutrició i combinar-los en un complex equilibri amb totes les orientacions pediàtriques específiques que les famílies poden i han de traspasar a la llar d'infants, amb les pròpies concepcions culturals que vers el menjar té tot l'equip educatiu del centre.

La dificultat per establir criteris equilibrats de flexibilitat enfront de les diferents demandes de les famílies i dels mateixos infants, els nivells de tensió que es generen per la incorporació de nous aliments, la necessitat de no institucionalitzar l'acte de menjar deixant de tenir cura de l'atenció individual dels petits, fan que l'espai previ al menjar, el menjar mateix i el temps posterior, hagin de ser acuradament preparats.

Aquesta banda horària pot ser aproximadament d'hora i mitja a dues hores, i



tornar-se a repetir, a petita escala, als esmorzars i berenars. Podríem afirmar que un infant que és a la llar entre cinc i sis hores, dedica un mínim d'un terç de la seva estada a activitats vinculades a l'alimentació, temps que canvia si parlem d'un lactant de set mesos o d'una criatura de tres anys, però en ambdós casos l'equip ha de preveure com s'ha d'organitzar aquest temps. Aquesta organització implica establir canals de comunicació amb les famílies, amb una "escolta" activa per comprendre la diversitat d'hàbits alimentaris, costums i valors, i passar per l'elaboració de menús diferenciats segons la dentició. Inclou també temps per al treball intern de l'equip, per analitzar la resolució de problemes, els sistemes de pactes i de negociacions compartides amb els infants, el repartiment de responsabilitats progressives, els diferents nivells "d'autonomia" infantil, els graus d'intervenció-permissivitat, les necessitats i característiques individuals dels infants sobre els gustos, les quantitats, el concepte de plaer vers la situació en general.

Tanmateix l'equip ha de poder analitzar les capacitats d'espera dels petits, mínimes, que s'han de regular des de l'organització i el respecte pels tempos dels infants. Tots aquests conceptes, l'equip els ha de debatre, comprendre i organitzar.

Per tot això l'apartat de l'alimentació es transforma en un important eix d'anàlisi educatiu en el qual podem establir continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals, com en altres àmbits curriculars entesos com a "més educatius".



## L'adult com a referent afectiu

Endinsant-nos en el desenvolupament de les necessitats afectives i socials dels éssers humans trobem una extensa bibliografia que estudia el paper de l'àmbit afectiu com a eix del desenvolupament futur de l'individu, un àmbit considerat com una necessitat bàsica conjuntament amb l'alimentació, el descans i la higiene. I aquest "conjuntament" porta al fet que donar de menjar a l'escola bressol no pot ser solament disposar d'uns espais i un temps on hi ha una successió de diferents plats i consignes, per, d'una manera institucionalitzada o fortament col·lectivitzada, resoldre el que s'entén per una necessitat bàsica. Aquesta activitat requereix, de l'equip educatiu i del conjunt de la població de l'ecosistema que conforma l'escola bressol, un esforç per resoldre-ho, que no s'aconsegueix exclusivament –malgrat que hi col·labora notablement– augmentant el nombre d'adults a l'activitat. Es resol des d'un profund i respectuós anàlisi de totes les variables que hi intervenen, prenent com a fonamental l'actitud de l'adult i de l'equip vers l'alimentació i conseqüentment cercant fórmules organitzatives adients, unes fórmules organitzatives que prevegin la necessitat d'un adult proper, assegut i mínimament relaxat, per atendre exclusivament, amb continuïtat, sense canvis, un determinat nombre d'infants fix per taula al llarg del curs. L'adult ha de ser el vincle afectiu estable en aquests moments en què la demanda de menjar-s'ho tot i el gest afectuós d'ajuda han d'anar junts i proporcionats en aquella persona en qui el petit diposita la confiança. L'adult ha de preveure i organitzar al seu abast tot allò que li caldrà al llarg de l'àpat (mitjançant un carretó, una tauleta auxiliar, una prestatgeria, etc.), sense obligar-lo a aixecar-se innumerables vegades, desaparèixer de la vista dels infants i afegir intranquil·litat a la situació. Quantes vegades, entaulats en un àpat familiar, preguem a la mare o a l'àvia que segueix d'una vegada per poder menjar tots tranquils?

És important que l'educadora revisi amb atenció els temps d'espera que sovint es generen. Recordem les molèsties que se'n creen en un restaurant quan el servei és lent o el temps d'espera entre plats és excessiu. Cal un adult que tingui present l'esforç d'un petit per controlar la son, la set i la fam enmig de veus i sorolls. És al voltant de la creació d'aquest clima distès, que l'equip ha de treballar i buscar criteris organitzatius tan importants com disposar de cartolines i pinzells quan s'inicia una activitat de plàstica.

Preveure i tenir a mà tot el necessari (coberts, plats, gots, gerra d'aigua, pa, drap de cuina, etc.), inclosa una cadira còmoda per a l'adult, són elements que col·laboren en la tasca de l'educadora i possibiliten que es resolgui aquesta complexa activitat en millors condicions.

Revisar i controlar l'alçada de les taules i les cadires, la mida dels coberts, la forma i el material dels gots, és una tasca que cal fer.



Conèixer les necessitats i els costums dels infants fixos a cada taula possibilita a l'adult resoldre'ls aquesta activitat de l'alimentació i la resta d'activitats del dia amb un coneixement global. I també possibilita establir diàlegs amb les famílies des d'una aproximació a l'infant més encertada, i col·laborar a la disminució de nivells d'ansietat de les mares, els pares, les àvies vers un dels temes més preocupants: "Ha menjat bé?" "S'ho ha menjat tot?" "S'ho ha menjat?" Aquestes preguntes estan estretament lligades als precedents culturals que giren al voltant del tema de l'alimentació, tan diversos com rics en la seva diversitat i tan complexos com perquè des de l'escola bressol el tema sigui pres en consideració amb el rigor que li correspon, un rigor que exigeix, per part de tot l'equip, una organització acurada i escrupolosa dels temps, espais i materials, i també una reflexió sobre les actituds dels adults, les necessitats dels infants i de les famílies vers l'alimentació.

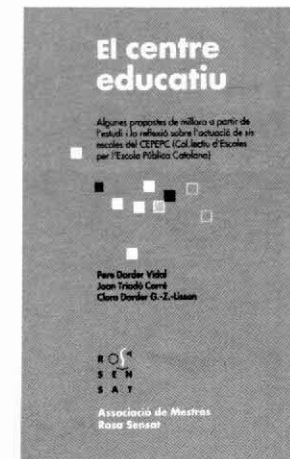
S.M.

Fotos: E. B. Pau, de Sants (Barcelona).

# NOVETAT

- • • ***El centre educatiu.***  
*Algunes propostes de millora a partir de l'estudi i la reflexió sobre l'actuació de sis escoles del CEPEPC (Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana)*

Pere Darder i Vidal  
Joan Triadú i Carré  
Clara Darder i G.-Z.-Lisson



**Finalista del XIIè Premi Rosa Sensat de Pedagogia.**

- • • El llibre conjuga l'objectivitat pròpia d'una investigació amb la subjectivitat del testimoni dels protagonistes d'un col·lectiu d'escoles que van passar de ser privades a ser públiques. Ara que estem en ple procés d'implantació de la Reforma, aquesta experiència col·lectiva ens ofereix orientacions i referències per millorar la qualitat de l'educació en el nostre país.

PVP: 1.900 ptes.

Distribució: **Triangle, S.L.** C/ Lepanto, 135-137 • 08013 Barcelona  
Tel. (93) 265 18 21 • Fax (93) 265 15 94

R O S A  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos  
Tel. (93) 237 07 01  
Fax (93) 415 36 80  
BBSRS (93) 415 67 79  
08008 Barcelona

## La Paula i les culleres

ROSER ROS i VILANOVA

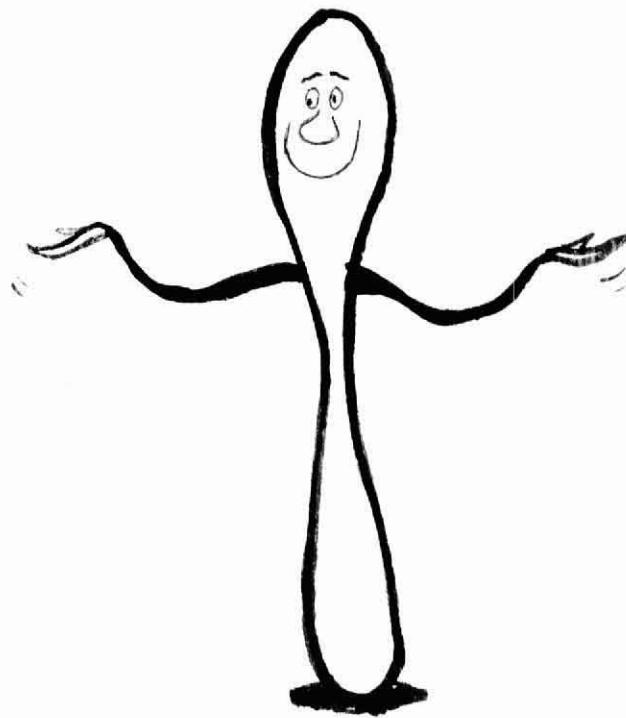
- Paula, para la taula.
- Pare, no puc.
- Com que no pots?
- És que les culleres m'estan explicant no sé què!
- Va! Falòrnies! Excuses!
- No t'ho creus? Vine, pare, i para l'orella. Escolta:

En efecte, diuen les culleres:

**N**OSALTRES som d'aquests estris  
que serveixen per menjar  
sense haver-se d'embrutar.  
Som les culleres,  
les més antigues,  
i les primeres  
que hom fa servir  
quan es tracta de cruspir.

Vet aquí com ens ho fem  
quan anem a fer nyam-nyam:  
(canten les culleres tot valsejant)

Cullerada ve, cullerada va.  
Ara em cremo, ara m'abruso.  
Ara bufo, ara bafo.  
Les culleres som feineres  
i no gaire romanceres:  
ens agrada papar sopes,  
cremes, brous i algun puré.  
Si ens deixen, fem cullerada  
fins a l'última bocada.



Diu la cullereta:

—Jo, per exemple,  
sóc ben petita,  
tant, que em diuen cullereta.





A/E ROS 1995

Diu la cullera gran:

—Sóc la cullera de més solera:  
m'agrada menjar papotes  
i, si convé, papo sopes.

Diu la cullereta de cafè:

—Sóc petita i encisera  
com no ho és cap més cullera.  
Voleu saber-ne el perquè?  
Sóc feta per prendre cafè.



—Som les culleres,  
les més antigues,  
i les primeres  
que hom fa servir  
quan es tracta de cruspir.  
Vet aquí com ens ho fem  
quan anem a fer nyam-nyam:  
(canten les culleres tot valsejant)

Cullerada ve, cullerada va.  
Ara em cremo, ara m'abruso.  
Ara bufo, ara bafo.  
Les culleres som feineres  
i no gaire romanceres:  
ens agrada papar sopes,  
cremes, brous i algun puré.  
Si ens deixen, fiquem cullerada  
fins a l'última bocada.

R.R.V.



Del 24 al 29 de maig de 1994 una expedició de quaranta professionals vàrem ser a la ciutat d'Estrasburg per tal de conèixer-hi els serveis per als infants.

## INFÀNCIA a Estrasburg



Aquesta vegada ens va acollir el *Grup Clases Infantines*, que va néixer l'any 1983 a partir de la necessitat que tenien unes quantes mestres de classes infantils, que se sentien aïllades en els seus pobles de destí, de trobar-se amb altres ensenyants que tinguessin el mateix tipus de classe per posar en comú els problemes específics. Després van afegir-s'hi ensenyants de parvulari que tenen alumnes d'una sola franja d'edat. Les trobades els permeten confrontar les pràctiques pedagògiques i reflexionar conjuntament sobre alguns temes que el mateix grup escull.

Aquests companys ens feren franca l'entrada tant a la ciutat com als pobles, on tots ells exerceixen com a mestres, animadors, inspectors, col·laboradors, etc.

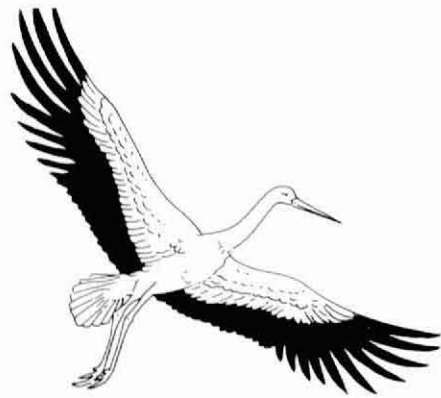


Entre les visites realitzades, hi va haver l'anada a la Maisonée.

Parvularis

Centres d'acollida...

Biblioteques, amb sessions d'animació de la lectura



Tots els qui formarem part de l'expedició hi acudirem amb l'ànim de treballar i d'aprendre d'una realitat diferent de la pròpia.

El contacte amb els nostres amfitrions ens fou valuósíssim a l'hora d'entendre els serveis, les escoles, la ciutat...

És clar que això no excloué el gust per la descoberta autòctona d'Estrasburg.





informacions

## Manifest per les biblioteques escolars

A finals del segle xx tenim cada vegada més informació a l'abast, però ens és imprescindible aprendre a servir-nos-en. Aquest aprenentatge ha d'incloure's a la formació bàsica del ciutadà i és per això que al llarg dels anys de l'ensenyament obligatori s'han de facilitar als alumnes el coneixement de les fonts d'informació i se'ls ha d'educar en el seu ús. Per a l'aplicació de la reforma educativa i, per garantir un ensenyament de qualitat, la biblioteca escolar és una eina imprescindible. Evidentment, els serveis de biblioteca escolar no poden materialitzar-se sense uns recursos mínims que en cap cas no poden suplir-se amb el voluntarisme de docents, pares i mares.

En un país que ha estat capdavanter en la tasca educativa i amb una llarga tradició en el camp bibliotecari, aquestes observacions haurien de considerar-se òbvies, però, malauradament, no constatem que es duquin a la pràctica. En aquests moments la situació de les biblioteques en els centres d'ensenyament

no universitari de Catalunya és lamentable a causa de la manca de recursos i de planificació en les actuacions de l'Administració.

Per tot això, reclamem:

1. El desenvolupament i l'aplicació de la Llei del sistema bibliotecari de Catalunya en els articles 24 i 44 referents a les biblioteques de centres d'ensenyament no universitari.
2. La institució d'un servei de biblioteques escolars en el si de l'Administració autonòmica, que dissenyi i executi una política efectiva que promogui l'establiment de biblioteques i garanteixi un suport tècnic.
3. La creació de la figura del bibliotecari escolar, integrat en el claustre del centre, amb una dedicació a temps complet a la biblioteca i amb una formació específica en biblioteconomia i documentació. Entre les seves

## El Grup Perímetre

funcions, seran prioritàries la de gestionar la biblioteca i formar els alumnes en el seu ús.

4. La integració de l'ús de la informació en el currículum dels alumnes dins de la programació dels eixos transversals previstos en la reforma educativa.
5. La dotació d'un pressupost específic de biblioteca que permeti l'actualització constant del fons i la incorporació de tot tipus de fonts informatives.
6. L'establiment d'uns horaris de servei a la comunitat escolar que comprenguin, com a mínim, la totalitat de les hores lectives.
7. La utilització del local de biblioteca per a la seva funció específica i la dotació de l'equipament adequat.

### Entitats signants:

Associació de Mestres Rosa Sensat  
 Associació Servei de Biblioteques Escolars L'Amic de Paper  
 CCOO. Federació d'Ensenyament  
 Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya  
 Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.  
 Escola Universitària de Biblioteconomia i Documentació "Jordi Rubió i Balaguer" de Catalunya  
 Facultat d'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona  
 FAPAC (Federació d'Associacions de Pares de Catalunya)  
 FAPAES (Federació d'Associacions de Pares d'Ensenyament Secundari)  
 Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya  
 STES (Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament)  
 USTEC (Unió de Sindicats de Treballadors de l'Ensenyament de Catalunya)

Novembre de 1994



Els integrants d'aquest grup som mestres de les comarques gironines especialment interessats, des de fa temps, en la renovació de l'ensenyament de les matemàtiques a l'escola infantil i primària.

Estem d'acord, en general, amb els plantejaments de la reforma. Tot i que no és aquesta la que ens ha mogut, sí que ha implicat, per a nosaltres, un estímul i, a la vegada, confiem que facilitarà una infraestructura més adequada per poder dur a terme els nostres objectius.

Amb el suport de l'ICE de la Universitat de Girona hem iniciat l'activitat com a grup el febrer d'enguany a partir dels principis següents:

### I. Què entenem per fer matemàtica a l'escola

Tenim en compte, sobretot, dos nivells:

A. Funcions de la matemàtica en l'educació i objectius que se'n desprenen:

#### 1. Aspecte formatiu:

—Ajudar a crear estructures mentals que possibilitin l'autonomia personal dels nens.

—Desenvolupar diferents capacitats: raonament, imaginació, creativitat...

—Fomentar hàbits i actituds d'anàlisi, de recerca i de gust per la descoberta.

2. Aspecte funcional: partint de la realitat de la vida quotidiana, possibilitar la construcció de coneixements i dotar els alumnes de les eines necessàries per incidir sobre aquesta mateixa realitat.

3. Aspecte instrumental: proporcionar als alumnes un bagatge de tècniques necessàries per a l'aprenentatge d'altres matèries.

B. Metodologia que creiem adequada per aconseguir-los:

Propugnem per a les nostres escoles una matemàtica viva, motivadora i respectuo-

EXPOSICIÓ

# ARTUR MARTORELL

Un educador del nostre temps  
Palau Moja, del 7 de març al 9 d'abril.

Ajuntament de Barcelona

Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament

sa de la diversitat de tots els nens i nenes.

Concretament, a la classe de matemàtiques ens proposem:

1. Partir de les necessitats i interessos del nen i basar-nos en activitats i recursos extrets de la realitat.
2. Fomentar l'aprenentatge en l'experimentació usant diversos materials manipulatius i recursos tecnològics.
3. Potenciar les activitats lúdiques, en especial els jocs lògics, que afavoreixin l'adquisició de procediments.
4. Revaloritzar l'ensenyament de la geometria i treballar-la a partir del moviment i de la manipulació.
5. Introduir l'estadística a l'escola com a eina d'interpretació del medi.
6. Prioritzar el càlcul mental per damunt de la mecànica de les operacions escrites.
7. Practicar l'estimació i el tempteig tant en la resolució de problemes com en el càlcul i les mesures.
8. Valorar la importància del llenguatge en la construcció dels conceptes matemàtics i entendre la matemàtica com un llenguatge.

## II. Quins objectius ens proposem com a grup

1. Permetre l'intercanvi d'experiències entre tots nosaltres, que treballem en situacions diverses, però amb problemàtiques sovint convergents.
2. Potenciar la nostra pròpia formació permanent i col·laborar amb l'ICE en la de tots els mestres.
3. Divulgar aquesta forma de l'ensenyament de la matemàtica a totes les

comarques gironines, i crear nuclis més locals, promoguts per membres de Perímetre, per tal d'arribar al major nombre possible de mestres.

4. Dinamitzar possibles departaments de matemàtica a les escoles i fomentar el treball en equip amb els companys.
5. Organitzar jornades, estudis, exposicions i altres activitats de tipus general destinades a mestres de Catalunya o d'arreu interessats en la renovació matemàtica.
6. Elaborar materials (didàctics, documents de treball, articles, etc.) que afavoreixin la innovació en la didàctica de la matemàtica.
7. Mantenir relacions amb altres grups que comparteixen els nostres objectius.
8. Promoure la creació d'una associació d'ensenyants de matemàtica de Girona i, per mitjà d'ella, integrar-nos en una possible federació catalana, en la federació espanyola i participar, si s'escau, en actes d'àmbit internacional.

Per a més informació:

Grup Perímetre  
Facultat de Ciències de l'Educació  
C/ Emili Grahit, 77  
17002 Girona  
Tel.: (972) 41 80 68 (972) 41 80 77

Àngel Alsina, Ester Bosch, Teresa Calabuig, Carles Callís, Josep Callís, Beatriu Cruset, Carme Delgado, Elvira Figueras, Dolors Gispert-Saüch, M. Àngels Grabulosa, Dolors Llach, Silvia Margell, Rosa Marzo, Fina Mollera, Maria Ortensi, Roser Parramon, Antoni Poch, Josep Roura, Dolors Rubirola, Pilar Tallero, Glòria Xargay. *Coordinadora*: M. Antònia Canals.

## Fem sentir la nostra veu

Aquest ha de ser el lema del *Primer Congrés de la Renovació Pedagògica* durant aquest curs. Hem començat el segon any del *Congrés*. Durant el curs 1993-1994, més de quatre-centes persones van treballar en trenta comissions repartides per molts territoris de Catalunya, per tal de posar sobre la taula quins són els principals reptes que l'educació té plantejats, ara i aquí.

El document de debat, presentat el 22 de juny a tot Catalunya, sintetitza la feina de moltes hores de discussió i de reflexió.

Ara és hora de fer propostes. Els deu àmbits de treball ja han engegat de nou les seves comissions. Hem de fer sentir la nostra veu en forma de propostes, mesures, iniciatives, projectes, línies de futur... Tenim l'oportunitat de fer una reflexió oberta i lliure i de dibuixar, des de la base, quin pot ser el futur de l'educació del nostre país.



- Participeu-hi! Aporteu les vostres reflexions!
- Inscriviu les vostres experiències!
- No deixem que d'altres parlin per nosaltres: fem sentir la nostra veu!

Secretaria del Congrés  
C/ Còrsega, 271, 3r  
08008 Barcelona  
Tel.: 218 78 87 Fax: 415 36 80

## II Premi Mestres 68

Aquest premi es convoca amb l'objectiu de reconèixer la tasca en pro de l'educació de qualsevol persona, grup o institució de

les comarques gironines. Per presentar-hi una candidatura, cal enviar una fitxa amb un resum de les causes i un esbós biogràfic de la persona o institució proposada, abans del 31 d'octubre d'enguany.

Per a més informació

II Premi Mestres 68  
Secretaria de la Facultat d'Educació  
Universitat de Girona  
C/ Emili Grahit  
17002 Girona

## Deu anys de les escoles bressol municipals de Lleida

Aquest any les escoles bressol municipals de Lleida arriben al desè aniversari. I ho celebren amb els actes següents:

- Exposició al Palau de la Paeria, que s'inaugurarà el 10 de març i es podrà veure fins al 26 del mateix mes;
- Festa per a tots els nens i nenes, dissabte, 11 de març, a les 16,30 h, als Camps Elisis;



- Conferències i jornades educatives, del 13 al 18 de març.

Més informació

Unitat Tècnica d'Escoles Bressol Municipals  
C/ Major, 31, 2n  
25007 Lleida  
Tel.: (973) 70 03 92

## Pediatria del desenvolupament

Els dies 13 i 14 de març es duran a terme les IV Jornades Internacionals d'Anne Fundació, amb el títol *Pediatria del desenvolupament: factors genètics i factors ambientals*.

Anne Fundació  
Pg. de la Bonanova, 70-76, 1r 2a  
08017 Barcelona  
Tel.: 205 66 11 Fax: 204 41 03

Education 0-6 years

**The self-esteem**

Miquel MARTÍNEZ

Favouring pedagogically the self-esteem requires to propitiate situations allowing the exercise of the autonomy in a space of freedom and the acceptance of the singularities of each child, as well as the exercise of the will, the constancy and the effort in order to be possible the participation and integration in the complex framework of the nowadays world.

**Habits and routines**

Jaime OCHOA

The aim of this study is to analyse the importance of habits in relation to the transference and acquirement of values, and the importance to plan and analyse in a systematic way the teaching of routines.

School 0-3 years

**The game between 0 and 3 years**

Montserrat BUSQUÉ

Children of this age still do not have the ability to participate in the games as are defined in the dictionary, but they can really play, because they have still everything to discover and while they play they learn to live. Which games can they play? Those they propose and play with the adult: lap's games. They show the body, the oral language and the culture of the country to the child.

**The kindergarten in its surroundings**

Imma MUYOR

The school has to be an alive, active and participating element in the social and cultural surroundings where it is located. This approach is specified in an annual programme of activities to be realized out of the field of the school and in direct contact with the nearest social and cultural environment. From our educational perspective, this implies a never-ending source of didactic resources and acquisition of knowledge. For the social surroundings, the presence of the school, with the time, has become one more element of their life and the daily activities. Result of this interaction is a better knowledge, esteem and consideration of both sides: school and society.

School 3-6 years

**How daily things shine**

M. Carme DIEZ

Affection is the engine of desire. It is the one that moves and shakes, pushes to the knowledge, to the others, to the life. If the affection way becomes blocked, even the holy natural instinct of the knowledge remains obtured. The child has to suck affection to feel the reality, the others and himself lovely and desirable. Only in this way the child will undertake his

development with pleasure. The wealthy deep river inside always plays a role. In the school, in the life. And we cannot forget it, if we do not want to build an empty school, if we do not want to halt the autonomous travel that each child begins to the knowledge, the growing, the equilibrium.

**Sensory education as a transverse axis in the kindergarten**

Montserrat COSIDÓ

The child explores his body from his very first year of life. He observes the surroundings, he licks it. The sensory perception connects his inner world with the outside one. This article proposes many practical advices that can benefit the teachers' work and enrich the learning of the children.

Child and society

**Conversation with Joan Duch, from *Casal del Raval***

Puri BINIÉS

In the *Casal dels Infants del Raval* from Barcelona, a large number of professionals and volunteers take care, more than 10 years ago, of those children who are not cared properly by anybody. Children with no structured families, who suffer bad treatment or abandonment, who see their fundamental rights between the narrow streets. Joan Duch talks in this interview about the work developed in



the *Casal*, the progresses and lacks, the social justice no as charity but as defense of the human rights, in this case, of children.

**The print of the television's violence in children's mind**

Marta SADURNÍ

From the free drawings by children it is easy to see the influence of some television series. They have a noticeable violence, although it is not possible to affirm that there is a simple relation cause-effect, between the images and the increase of children's aggressiveness. Television does not create neither produces violent behaviours, directly, but intervenes in the construction of social and cultural meanings through those the child organizes the behaviour.

Child and health

**The feeding in the kindergarten**

Silvia MORÓN

The feeding, in this age, is not only a basic need. Exchanges, rituals, relations, surround and are present during the meals. In a kindergarten, a child spends a third of his activity. The adult has to be the stable emotional bond in these moments. Knowing the needs and the habits of the steady children in each table, the adult is able to solve this activity and the rest of the day's activities with a global knowledge.



**Autonomia**

PECORI, D.: "Autonomia: adulto e bambino", *Vita dell'infanzia*, 7, setembre de 1994, pàg. 10-15.

**Ecologia**

LOSCHI, T.: "Ecologia dell'educazione", *Vita dell'infanzia*, 7, setembre de 1994, pàg. 2-7.

**Expressió corporal**

TORTORA, S.: "Join My Dance", *Zero to three*, 1, agost-setembre de 1994, pàg. 10.

**Famílies**

LEMP, R.: "La transformación de la Familia en Europa Occidental durante las últimas décadas y su significado para el niño", *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 32, febrer de 1994.

**Literatura infantil**

GOMEZ MARTIN, F.: "Investigación sobre la didáctica de la poesía en la educación infantil i primaria", *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 20, 1994, pàg. 179-193.

**Mètodes**

TORO, V.: "I principi educativi di Maria Montessori", *Vita dell'infanzia*, 7, setembre de 1994, pàg. 18-19.

**Programació**

"Los nuevos enfoques de la Infantil", *Cuadernos de Pedagogía*, 228, setembre de 1994, pàg. 10.

PUJOL, M. A.: "La programación a l'Educació Infantil", *Guix*, 201-202, juliol-agost de 1994, pàg. 35-42.

**Psicomotricitat**

Diversos autors: "Juegos y espacios psicomotores", *Cuadernos de Pedagogía*, 228, setembre de 1994, pàg. 39-41.

**Societat**

TONUCCI, F.: "La ciudad de los niños", *Cuadernos de Pedagogía*, 229, octubre de 1994, pàg. 8-13.

**Teràpia**

"What Is Dance/Movement Therapy?", *Zero to three*, 1, agost-setembre de 1994, pàg. 18-19.

HARVEY, S.: "Dynamic Play Therapy", *Zero to three*, 1, agost-setembre de 1994, pàg. 11-17.

LOWAN, S.: "Attuning to the Fetus and the Young Child", *Zero to three*, 1, agost-setembre de 1994, pàg. 20-26.

**Butlleta de subscripció**

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

Adreça

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

Telèfon

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

Se subscriu a **In-fàn-ci-a** per a l'any 1995 (6 números)  
 Import: 4.150 ptes. Preu per 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"/>

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

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

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

(Firma)

# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



biblioteca



THIÓ DE POL, Carme: **Entre pares i fills**, Barcelona: Barcanova, 1994.

Citem la introducció del llibre:

"Aquest llibre vol ser una eina que ajudi els pares a gaudir de la relació amb els seus fills des del primer moment, i a no caure en errors que més tard podrien lamentar. Vol ser estimul per engrescar-los a l'aventura d'aprendre amb els fills i per dedicar a la relació amb ells el màxim d'atenció i d'esforços. Una atenció que cal dedicar-hi sempre, però especialment durant els primers anys, perquè és més fàcil construir que reconstruir, educar que reeducar, aprofitar les ocasions que recuperar el temps perdut, sobretot perquè hi ha pèrdues irreversibles i coses irrecuperables com és, per exemple, la riquesa d'emocions, sentiments i descobertes que proporciona una relació estreta amb els fills petits."



**"Familia, infancia y nuevas pantallas"**, *Infancia y sociedad*, núm. 20, Madrid: Direcció General del Menor del Ministeri d'Affers Socials, 1993.

Hi ha un debat obert sobre els efectes de la televisió que es fa més viu encara quan s'hi afegeix la discussió sobre la violència que arriba a les pantalles dels nostres televisors. L'opinió més generalitzada és que la infància i la joventut estan impunement exposades a les representacions de la pantalla com si visquessin en un àmbit neutre, lluny dels factors socio-econòmics, sense una biografia determinada i una família concreta, fora d'un procés de socialització.

Però hi ha més: l'ampliació de l'oferta televisiva i la convivència amb els ordinadors i els videojocs. Enfront d'aquests dos fenòmens, han sorgit dues postures: els qui hi veuen l'ocasió d'un fàcil accés al món de la tècnica, amb el desenvolupament d'un pensament lògic; i aquells altres que opinen que l'únic que s'aconsegueix és destruir la vida familiar, ja que fomenten l'aïllament i atempten contra la comunicació.

Hi trobareu una reflexió sobre al seu ús i les conseqüències sobre la infància, la joventut i les famílies.

*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 Colòs, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa F. dos Reies, Fidel Garcia-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorió, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Pepa Òdena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun.

*Projecte gràfic i disseny de les cobertes:* Enric Satué.

*Foto:* "La meva dona i els meus fills", propietat del Museu Sorolla de Madrid.

*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:* 4.150 ptes. l'any. *PVP:* 750 ptes. IVA inclòs.

# PALLASSOS PER LA PAU



ACTUACIONS  
DISSABTES A LES 18.30H  
I DIUMENGES A LES 12H  
A DIFERENTS CENTRES CÍVICS  
DE LA CIUTAT DE BARCELONA

AQUESTES ACTUACIONS ESTAN ENMARCADDES DINS  
D'UNA CAMPANYA DE SOLIDARITAT AMB EL TERCER MÓN.  
ELS DÍNERS RECOLLITS SERVIRAN PER FER MÉS ACTUACIONS  
ALLÀ ON UN SOMRIURE PUGUÍ ATURAR, ENCARA QUE SIGUÍ  
PER UNS INSTANTS, LA GUERRA, LES MALALTIES I LA FAM.

INFORMACIÓ: TEL. 265 57 57



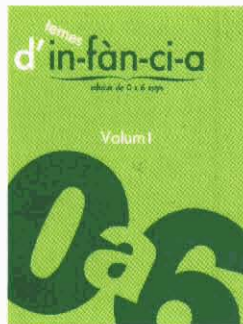
Ajuntament de Barcelona  
Regidoria de Promoció i Relacions Cíviques

Congreso de Infancia  
 Congresso da infancia  
 Haurtzaroaz kongresoa

**Congrés d'infància**

**0 a 6**

**Congrés**



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

Col.lecció "Temes d'Infància". Número extraordinari  
 Amb la col.laboració del Ministerio de Educación y Ciencia  
 340 pàgines. PVP: **3.500 ptes.**

El primer volum del Congrés d'Infància recull una mostra de la màxima actualitat de 43 experiències interessants en Educació Infantil, 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**

Col.lecció "Temes d'Infància". Número extraordinari.  
 PVP: **2.000 ptes.** (en preparació)

Amb la col.laboració del Ministerio de Educación y Ciencia

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

• **Vídeo *Se sent un color?***

Idea original, fotografia i text: **Claus Jensen**

Producció: **CAT** • Format: **VHS** • PVP: **2875 ptes.**

Document àudio-visual que ofereix models qualitius d'espais, estils i serveis d'atenció, tipus de formació, activitats quotidianes... en Educació Infantil de països de l'Europa Comunitària.



Distribució: **Triangle S.L.**

C/ Lepanto, 135-137 • 08013 Barcelona • Tel. (93) 265 18 21 • Fax (93) 265 15 94

**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