

educar de 0 a 6 anys





Generalitat de Catalunya

Entre tots, **treballem** **pel futur.**

A Catalunya, des de sempre, la gent ha estat molt treballadora. I així se'ns ha identificat des de fora. Sens dubte l'estima pel treball forma part del nostre tarannà. Però ens toca viure una època en què no n'hi ha prou de treballar, ni tan sols de treballar bé; vivim un temps en què el que cal és treballar millor que els altres.

Només així els nostres productes, els nostres serveis, en definitiva el nostre país, serà competitiu i ens assegurarem un futur millor per a tothom. En aquests moments,

Catalunya ja disposa d'una infraestructura important en sectors com indústria, transports, cultura, ensenyament, serveis socials i molts d'altres; ara el que ens cal és completar-la i sobretot treure'n el màxim rendiment en benefici de tothom, és a dir, fer un país millor. Cal que entre tots continuem treballant per millorar l'ensenyament: la formació professional, l'ensenyament universitari i, òbviament, la formació ocupacional. Cal que entre tots millorem les condicions en què es mouen les empreses,

potenciant la inversió pròpia o estrangera a Catalunya, estimulant el procés de comercialització i millorant la distribució dels nostres productes arreu del món.

Cal que entre tots fem un esforç per enfortir la recerca i la investigació i el domini de les noves tecnologies.

Cal que entre tots fem que Catalunya sigui capdavantera a Europa i oberta al món. Cal que entre tots, treballem pel futur.

Entre tots, millor.

MUNICIPI I INFÀNCIA

Tot just fa un mes que s'han celebrat les eleccions municipals. Canviats alguns, renovats tots, els ajuntaments tenen al davant quatre anys per fer realitat els compromisos que han pres amb l'electorat. Però ho han de fer amb el teló de fons del compromís bàsic que tot ajuntament té envers la ciutat, respecte de tota la ciutadania, encara que no voti, com el blau del cel i de la mar, el verd de la terra, la zoologia i la geologia urbanes, els documents, monuments i institucions de la seva història passada i present, i els infants que han de poder créixer per esdevenir els ciutadans del futur.

Una institució, l'escola, i tota la infància, en el sentit ample de minoria d'edat, han de ser preocupació de fons i ocupació constant dels ajuntaments. Des d'*In-fàn-ci-a*, revista dedicada a l'educació dels 0-6 anys, voldríem recordar als nous consistoris les profundes conviccions que suporten tal dedicació i la seva més recent expressió. Volem recordar:

— que la infància existeix;
— que la infància, tot i que no parla, és una realitat amb caràcter propi en cada un dels nostres pobles i ciutats;
— que la infància és el futur;
— que la infància té drets;
— que la infància en el nostre país és un bé cada vegada més escàs;
— que tot govern, i especialment el més proper, el municipal, té el deure de vetllar per la infància, especialment la més petita.

I volem recordar també que en el manifest aprovat el passat mes de novembre a Barcelona es considerava, partint del darrer principi, el de la

dedicació específica del municipi a la petita infància, que els ajuntaments han de:

- desenvolupar una política global envers els seus ciutadans més petits, com a eix de la qualitat de vida en general;
- dissenyar una ciutat on urbanisme i urbanitat tinguin en compte els infants, promovent habitatges que donin seguretat i que no aïllin, programant espais i activitats culturals accessibles, articulant xarxes de serveis i programes especialment orientats a atendre les seves necessitats d'escolarització i de lleure;
- fer del civisme un sistema de vida i de govern de la ciutat, en el qual l'infant sigui considerat ciutadà de ple dret.

I tot això, com?, es preguntaran potser els nous alcaldes i edils. ¿Com pot haver-hi una dedicació especial de qualitat, i per tant costosa, als nens petits, en un moment de dificultats econòmiques, quan hi ha també tantes altres coses per fer, des de l'escola per als nois i noies més grans, a les noves autopistes de la informació, i tantes altres per refer, com les velles infraestructures, encara mancades?

Des d'*In-fàn-ci-a* voldríem tranquil·litzar i animar els novells consistoris. Quan es parla del manteniment d'una escola bressol, parlem d'unes poques desenes de milions, de pocs milions per mantenir un servei; no de milers de milions com quan es parla de la universitat, o de nous equipaments ciutadans. I, sobretot, quan parlem d'infància, parlem dels que no expressen al municipi la seva satisfacció per la seva munificència —no saben encara que aquestes paraules tenen la mateixa arrel— però sí que converteixen satisfacció en ciutadania.

editorial

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: EL PERQUÈ DE LA VIDA QUOTIDIANA A L'ESCOLA/Nerea Alzola i Juanjo Otaño	4
Educar de 0 a 6 anys: APRENEN CIÈNCIES, ELS MÉS PETITS?/Neus Sanmartí	8
Escola 0-3: I ARA... AIGUA!/M. Carme Jiménez i Rosa M. Pallisé	12
Escola 0-3: DANSA: GOIG I EXPRESSIÓ CORPORAL/Àngels Hugas	15
Bones pensades	19
Escola 3-6: LA GEOMETRIA AL PARVULARI/Rosa M. Mira	20
Escola 3-6: SIGNE, COLOR, COMUNICACIÓ/Paola Carta i Anna Langella	26
Infant i societat: ELS PRENEN EL SEU TEMPS/Lisa Harker	31
Infant i salut: LA GELOSIA/Carme Thió	36
Infant i salut: AL·LÈRGIA: FACTORS HEREDITARIS I PREVENCIÓ/M. Àngels Pascual	39
El conte: LA PAULA I ELS PLATS/Roser Ros i Vilanova	42
Informacions	44
Abstracts	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

La descoberta de la rodona o... un món ple de cuques!

MONTSERRAT ESPERT

Dedicat als nens i nenes dels Tigres i dels Bens, i a la Maria que ens acompanya en la descoberta de les cuques. La Teresa també hi és.

Què és tot això?

Què són tots aquests animals?

Són de veritat o són de mentida?

Estan dins d'uns llibres i ens suggereixen una forma repetidament.

Totes les cuques tenen rodones: al cap, als ulls, al cos, a les antenes, a les galtes, a la cua, als peus... Són petites, mitjanes o grans; són llargues, primes, estretes o gruixudes; són voladores o espacials, però ens fan riure; les trobem simpàtiques; no ens fan por i a més a més ens envaeixen!

Han aparegut a poc a poc, dins d'uns llibres plens de caps i ara es passegen pel nostre espai de la classe... Surten dels

llibres de les cuques i, en filera (com nosaltres quan anem al pati), pugen per la paret, pel sostre, i se'n van fins al nostre arbre (què hi deuen fer, allí? Deuen haver trobat la casa per amagar-se; tenen una mica de vergonya!).

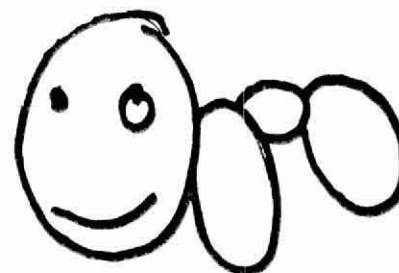
I ara, a l'hivern, fem una gran cuca-ninot de neu! Una rodona per al cap, rodones als ulls, al nas i a les galtes. També a les antenes dues rodones mitjanes. Rodó és el cos, molt gran, amb el vestit tot ple de rodones, els botons, rodons, i la neu que cau del cel. I nosaltres, vinga fer rodones!

També per a la nostra biblioteca, fem un llibre de *Cuques i fotos*. Enganxem una cuca amb gomets rodons i hi posem la nostra foto perquè nosaltres en som els autors.

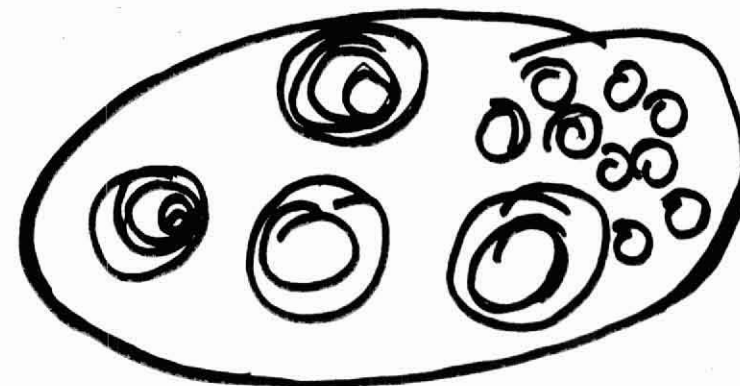
Sabem dibuixar cuques. Ens en surten de ben diferents: cuca ferotge, cuca rosa, cuca groga, cuca-bola, cuca que plou, cuca gran, cuca molt gran, cuca vermella,



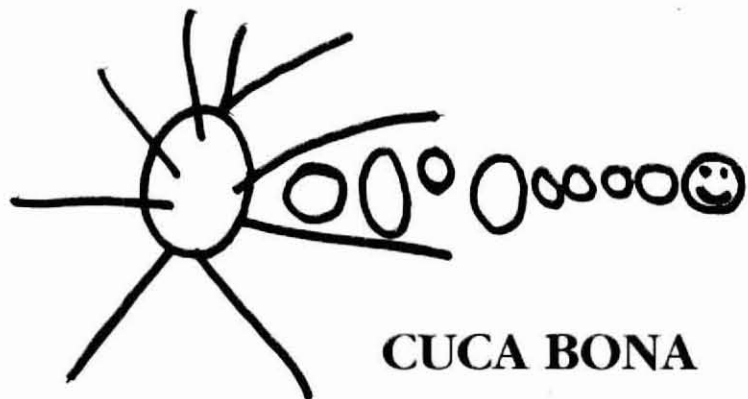
CUCA QUE PLOU



LA MEVA CUCA



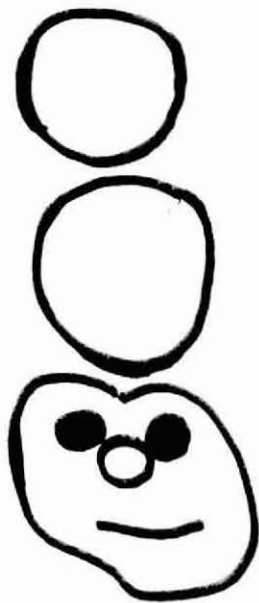
CUCA BOLA



CUCA BONA



CUCA GROGA



CUCA ROSA



CUCA CUCA

cuca de moltes cuques, cuca bona, cuca-cargol, cuca de pedra, cuca-res, cuca per les boles...

I les cuques ens descobreixen noves relacions: per sant Jordi ("quan sant Jordi ha arribat, surt la cuca del forat"); a l'estiu ("a l'estiu tota cuca viu"); per fer titelles (cuques-mitjons que ens expliquen la seva vida); per aproximar-nos al món de l'art (Joan Miró també pinta cuques als seus quadres —*"la marcha forzada guiada por el pájaro resplandiente del desierto. 1968"*—), etcètera.

Són de veritat?
Són de mentida?

Ens agraden perquè sí, perquè ens diverteixen, per jugar, per fer plastilina!

I el curs encara no ha acabat. Quines noves cuques descobrirem?

Hi ha materials (en aquest cas uns

llibres de contes) que proposen, per ells mateixos, suggeriments molt creatius per al nostre treball a l'aula. Això ens ha passat a la nostra classe de tres anys: hem tingut una invasió de cuques que ens han suggerit tot tipus de treballs, amb diferents materials i amb diferents finalitats.

Hem tingut l'excusa-cuca de poder treballar la forma rodona d'una manera divertida, creativa i molt experimentada.

Montserrat Espert

Llibres de suport:

Obres de David A. CARTER: *Quantes cuques hi ha a la caixa?*; *Més cuques a les caixes*; *Les cuques de Nadal*. (Publicades a Plaza Joven Ediciones)



educar de 0 a 6

EL PERQUÈ DE LA VIDA QUOTIDIANA A L'ESCOLA

NEREA ALZOLA i JUANJO OTAÑO

Els infants van construir el seu desenvolupament en interacció contínua amb les persones i els objectes que tenen al voltant.

Efectivament, en interacció contínua amb els objectes, les situacions i les persones amb qui conviu, tant adults com iguals, que teixeixen i estableixen al seu voltant unes relacions fetes de llenguatge, de sentiments, d'actituds, en un procés de relació i influència recíproca entre ell i la realitat immediata on viu, construeix la seva imatge del món i aprèn a viure-hi. Construeix els seus coneixements. Estableix vincles amb persones i objectes, que dota d'afecte, i diferencia els coneguts i els qui no ho són, els que li donen seguretat i els que no li'n donen. Va dominant, controlant, creant els seus moviments. Va construint les seves nocions d'allò que està bé i d'allò que està malament. En resum, construeix el seu desenvolupament coneixent i dominant la realitat.

Els infants necessiten espais d'interacció on construir la seva vida, i on construir el seu desenvolupament. I l'escola infantil es constitueix així en el marc idoni on portar a terme aquesta construcció.

Precisament, la funció més important de l'escola infantil —funció que no hauria de suplantat ni d'entrar en contradicció amb les funcions de la família o d'altres insti-

tacions— seria oferir als nostres col·legues més joves espais per al propi coneixement, per a l'autonomia, per a la comunicació, l'escolta i el diàleg amb la vida.

L'escola infantil ha de ser capaç de recollir les diverses aportacions que reben els nens (família, mitjans de comunicació, altres relacions, etc.), i fer-se mitjancera entre la cultura i l'infant, i ajudar, alhora, al fet que ell mateix sigui creador d'una cultura.

Tal com diu Emili Lledó en una entrevista recent, "la cultura no són les coses que hi ha als llocs, sinó la vida que tu saps inspirar a aquestes coses".

A l'escola infantil, la vida quotidiana és objecte d'aprenentatge i també és l'espai on té lloc la construcció de la pròpia identitat.

Una funció tan important i tan complexa està feta de moltes coses senzilles. Està feta d'allò que anomenem la vida quotidiana. Aquestes petites coses de la vida de cada dia —les rutines relacionades amb el menjar, el dormir, el descans o la higiene personal, les activitats de joc o exploració i manipulació d'objectes i joguines, el contacte amb l'ordinador, les situacions familiars i sovint repetitives, igual que les situacions noves i imprevistes— transmeten allò que no es veu i que, malgrat tot, ens dóna consciència de les nostres possibilitats. Les coses petites són les que tenen veritable influència en les nostres vides. Kenzaburo Oé, l'últim premi Nobel de Literatura, deia en unes manifestacions fetes a la premsa que "a partir d'una petitesa, d'un tema trivial, d'una qüestió trobada a l'atzar, es pot assolir l'universal". Per a nosaltres qualsevol petitesa també és important.

És la vida quotidiana planificada —podrem improvisar si abans hem planificat de manera sistemàtica i progressiva—, estructurada intel·ligentment, arrelada en l'escolta de la realitat de cadascú, arrelada en la qualitat dels educadors que conviuen amb ells i arrelada en el diàleg constant amb la vida familiar i social.

A l'escolta de les necessitats dels infants.

Els nens i les nenes necessiten, al seu entorn, un context de seguretat que els salvaguardi les necessitats: seguretat física, afectiva i exploratòria, juntament amb la possibilitat d'assumir i afrontar el risc; seguretat que significa també relació i contacte personal amb persones i objectes, sentint-se escoltat, apreciat, estimat; necessitat i

dret d'equivocar-se en el procés de construcció personal; necessitat d'autoconeixement i autoestima, necessitat de tolerar la frustració i aprendre a encarrilar-la... Per afrontar el risc d'aprendre necessitem tots, petits i grans, un marc de seguretat.

Les necessitats infantils exigeixen de l'adult una cura especial en l'organització de l'espai, dels materials i de les activitats, i una actitud de disponibilitat i escolta davant les seves demandes, de resposta als seus requeriments, de suport i estímul per afrontar nous reptes, de resposta a les seves accions i als seus guanys. Així el nen descobreix que és important per a algú, que se'l té en compte.

Crear el marc idoni per al desenvolupament de les activitats adequades al nivell i capacitat de l'infant anima, estimula, compensa, confirma a qui ho necessita.

L'aprenentatge constitueix un procés, que implica un canvi. Aprendre, progressar, implica superar els problemes, els contrastos, les contradiccions que es descobreixen entre allò que s'és o se sap i la realitat concreta. El descobriment que els recursos propis són limitats, i no serveixen per afrontar una situació, esdevé necessitat de saber i necessitat de canvi, precisament per afrontar els problemes nous que se li presenten.

En conseqüència, l'aprenentatge implica un canvi, una modificació, una ampliació, un perfeccionament d'allò que ja se sap. L'aprenentatge té lloc perquè se soluciona la contradicció o el conflicte que s'ha establert entre allò que se sap i la



Foto: Conce CODINA

nova situació, entre els esquemes propis i la situació d'aprenentatge. L'infant ha solucionat aquesta contradicció perquè se li ha permès interactuar amb la realitat; se li ha permès contrastar i tantejar allò que sabia i allò que se li presenta; se li han oferit oportunitats per a la solució i, fins i tot, se li ha permès equivocar-se.

I tot aprenentatge, no ho oblidem, és el punt de partida per continuar aprenent.

Una concepció com aquesta de l'aprenentatge representa partir del fet que els infants saben, que posseeixen una sèrie de coneixements previs, elaborats mitjançant la seva experiència personal, i a partir dels quals interpreten les situacions.

En efecte, els infants —també els infants de l'escola infantil— posseeixen un bagatge de coneixements, unes "idees prèvies" que els porten a interpretar la realitat d'una manera determinada, que no sempre coincideix amb la concepció de l'adult. Les experiències viscudes a l'àmbit familiar, el contacte amb persones, objectes i esdeveniments, els mitjans de comunicació, especialment la televisió —un mitjà de socialització precoç, que comporta la invasió de les coses públiques en l'àmbit de les privades i introdueix elements de socialització divergent— fan que els infants vagin a l'escola amb un bagatge d'experiències i coneixements que influeix en la percepció i en la interpretació de la realitat escolar, i sobre aquesta base assimilen el món; perceben les situacions d'una manera determinada; projecten vivències, sentiments, necessitats, frustracions, interessos personals.

Els infants constitueixen l'eix de l'activitat educativa. Efectivament, tot allò que afecta la vida de l'infant constitueix un eix de l'activitat educativa, ja que tot és objecte d'educació, fins i tot allò que ens sembla més natural (el son, el menjar, etcètera).

Això implica que els adults han d'estar molt desperts a la vida; i també, que cal tenir en compte el seu moment evolutiu i respectar-lo, ja que ens indica quines són les seves necessitats, els seus interessos, les seves possibilitats. Implica alhora partir d'allò que sap, del lloc on es troba, no precisament per quedar-nos-hi, sinó més aviat per generar noves possibilitats de desenvolupament. I també saber com va descobrint la realitat, quins mecanismes utilitza i, sobre aquesta base, continuar treballant, afavorint aprendre a aprendre.

L'educador ha d'encarrilar l'activitat constructiva del nen, no solament a partir de l'alumne mateix, sinó també d'acord amb la concepció de qualitat de vida, o a partir d'aquesta concepció, i del projecte educatiu, tant seu com de l'equip educatiu del qual forma part. La clau està en la comunicació, és a dir, en la relació amb els infants, i solament si es fonamenta en ella podrà encertar en la feina.

En aquesta escola infantil que volem construir, l'educador no és un simple i únic transmissor d'informació, ni és només el testimoni mut dels progressos de qui aprèn.

L'educador és un referent de la societat i de la cultura (alguns parlaran de mitjançar entre la societat i la cultura i el nen). És qui omplirà de vida cultural aquella realitat. L'educador adequarà els elements culturals i socials a l'àmbit i a les possibilitats dels infants; intentarà ajudar-los a conèixer i dominar els instruments que necessiten per viure i per integrar-se a la societat de la qual formen part (és la funció socialitzadora de l'escola), alhora que promourà i afavorirà el ple desenvolupament dels individus (és la funció individualitzadora o creadora de l'escola).

La funció dels educadors consisteix, fonamentalment, a oferir les situacions, els estímuls i l'exigència que permetin a cadascú construir la seva personalitat, les estructures mentals i el saber, i aportar en el moment adequat una ajuda individualitzada o de grup. La seva feina consisteix a preparar un context (els espais, els temps, els ritmes, les activitats) on els coneixements i les activitats que oferirà adquireixin tot el significat.

És a dir, l'educador ha de tenir cura de les condicions d'aprenentatge, i crear espais mentals que puguin reconèixer tots, en els quals s'utilitza un llenguatge conegut i afectiu perquè se sentin afectats. I ha de crear ponts entre allò teu i allò meu, entre tu i jo, crear un nosaltres, uns territoris compartits i significatius, on comunicació és ajuda i font d'aprenentatge i descobriment.

En l'educació infantil, l'equip educatiu constitueix un pilar fonamental en l'activitat educativa. És tot el personal de l'escola infantil qui construeix un projecte educatiu comú, del qual participa tothom, unificant criteris i estils diferents, donant coherència i sentit a l'activitat diària.

En la vida quotidiana tot té la seva importància i totes les persones de l'escola, adults i nens, hi participen. En conseqüència, tot el personal del centre està implicat en el projecte i en l'activitat educativa.

Una de les claus de la motivació dels treballadors és sentir-se implicats i sentir-se informats, i saber que el seu treball té una funció educativa que forma part del projecte educatiu. Fer circular la informació —tant interna com externa a l'escola— és una responsabilitat que ateny les persones que assumeixen la coordinació. Solament aquest treball d'informació i de coordinació, que ajuda a definir la funció de cadascú d'acord amb el projecte, i l'enriqueix amb les aportacions de tots, podrà crear un equip unificat i coherent, que doni qualitat a l'escola.

En aquesta elaboració l'equip no parteix de zero. Es tracta d'una reflexió sobre la pràctica, on la pròpia experiència, individual i com a equip, la situació de l'escola, el context social i cultural, les necessitats dels infants, és a dir, elements que l'equip edu-



catiu coneix i sobre els quals dialoga contínuament, serveixen de referència i de punt de partida. La tensió entre els principis teòrics i la pràctica, entre els desigs i la realitat, el contrast de l'educador amb el seu treball diari, el contrast entre els plantejaments individuals i els plantejaments del grup, a fi de comptes, el conflicte cognitiu i sòcio-cognitiu, pot provocar una reflexió i una presa de decisions en equip per a l'elaboració del projecte comú. És un projecte amb caràcter dinàmic i orientador, que no oblidia aquells aspectes difícilment objectivables (com són les coses espontànies de cada dia, els aprenentatges per impregnació), que deixa espai suficient per aprofitar les nombroses situacions espontànies que es produeixen a la vida dels nens.

Finalment, l'educador o l'educadora és també constructor de la seva pròpia vida, i de la seva vida i el seu coneixement; també és un ésser actiu que, en interacció i contrast amb la realitat concreta, construeix i elabora contínuament les seves idees i vivències. L'educador és expert, però també aprenent, ja que constantment revisa i contrasta idees i iniciatives amb la realitat pràctica.

Efectivament, l'experiència personal i professional fa que l'educador posseeixi una sèrie d'esquemes, explícits i implícits, de com és i com funciona l'infant, de què és l'educació i les funcions que ha d'acomplir, d'allò que s'ha d'ensenyar i de les activitats que han de desenvolupar els alumnes amb qui interacciona, de la metodologia més adequada per treballar-hi.

Però la seva vida personal, la seva vida afectiva, la realitat de cada dia, la convivència amb els nens, tots diferents i diversos, el contrast entre la vida dins i fora de l'escola, la insatisfacció davant la pràctica escolar, el mateix projecte plantejat en l'àmbit de l'equip educatiu, serveixen de contrast per descobrir la idoneïtat o no dels plantejaments propis. És el conflicte cognitiu, i també el conflicte i la tensió d'afectes, sentiments i actituds, que es presenta a l'educador, igual que a l'alumne, i al grup de mestres, que és imprescindible aclarir i solucionar per continuar endavant. La solució el portarà a una adequació contínua dels esquemes que tenia, a la realitat concreta amb què es troba. Els nous esquemes representen un punt de partida per continuar treballant i reelaborant les seves idees sobre l'educació i els tipus d'intervenció.

Tots coneixem l'enorme benefici que comporta estar en contacte amb persones atentes a la vida i, per això, amb una mentalitat oberta i flexible, que sempre aprenen i treballen la unificació pròpia i sempre són font d'aprenentatges.

N.A., J.O.

Text redactat per acompanyar i donar suport a les experiències educatives del bloc temàtic "La infància i la vida quotidiana", presentades al *Congrés d'Infància*, Barcelona, novembre de 1994.



Arxiu Conce Codina

educar de 0 a 6

APRENEN CIÈNCIES, ELS MÉS PETITS?

NEUS SANMARTÍ

"Mira, hi ha llum i no hi ha llum!"

(Ho diu una nena de vint mesos, un matí en què entrava el sol a la classe, després de recordar que la tarda anterior una avaria en el corrent elèctric havia fet que el fluorescent de la classe s'apagués i s'haguessin quedat a les fosques.)

És cert que els nens i nenes a l'etapa infantil no aprenen ciències?

Molt sovint, molts mestres i educadors se sorprenen davant l'afirmació que es pot educar des de la perspectiva científica ja a l'etapa d'educació infantil. Es considera que les ciències, especialment la física i la química, són uns coneixements formals, propis dels adults i als quals no tenen accés els nens petits.

Quan es parla de l'aprenentatge de les ciències en els alumnes dels primers cicles escolars, generalment es fa referència més a què *no* poden fer els nens i les nenes, que no pas a com van construint el coneixement. Es diu que no poden abstraure, que no poden plantejar hipòtesis, que no poden treballar amb més d'una o dues variables, etc. En aquesta creença segurament ha influït una lectura parcial de Piaget, que ha fet que es remarquessin molt les característiques diferencials dels més petits amb relació als més grans, i també la consideració que aprendre ciències es redueix a aprendre lleis i teories tal com avui les defineix la comunitat científica.

En canvi, des d'una perspectiva més vigotskiana, es parla cada vegada més del fet que aprendre és integrar formes culturals en la pròpia estructura cognitiva, organitzar el coneixement que construïm socialment, fonamentalment mitjançant els llenguatges. Les paraules que emprem els adults per comunicar-nos, les preguntes que plantegem, els aspectes que animem a observar, les vivències (experiències) que es promouen, etc., van configurant diferents "maneres de veure" (en paraules de P. Guidoni) els objectes i els fenòmens, és a dir, el món que ens envolta.

La construcció del coneixement científic

Cada manera de veure és un model construït per l'individu que acostuma a funcionar-li, és a dir, és coherent des del seu punt de vista i li és útil per actuar. Un infant aprèn ràpidament que acostar-se al foc pot fer-li mal, i construeix un model sobre el foc i sobre les relacions entre el foc i "cremar". Aquest aprenentatge segurament és fruit d'una combinació entre l'experiència i la interacció amb els adults que li comuniquen una cultura, és a dir, unes formes d'actuar (procediments) i d'organitzar el coneixement (conceptes i teories). Aquesta relació experiència-cultura necessita, per poder transformar-se en coneixement, l'aplicació d'estratègies cognitives pròpies de l'espècie humana —de categorització, d'interpretació, d'ajust, etc.— i del llenguatge.

Però no tots els infants viuen en ambients necessàriament rics culturalment, ni es relacionen amb adults que utilitzin estratègies de raonament elaborades. Per exemple, hi ha nens a qui l'adult diu "No toquis el foc perquè et cremaràs", al mateix temps que l'acosta al foc perquè relacioni la frase amb l'experiència. En canvi d'altres només reben l'ordre "No toquis el foc", i una bufetada si ho fa. En el primer cas, l'expressió "perquè et cremaràs" promou l'aplicació d'una forma de raonament causal, ben característica del pensament científic.

Aquests models inicials, ben simples, es van ampliant, evolucionen. El contrast entre les previsions del que es creu que passarà i el que s'observa que passa i entre les diferents maneres de veure, tant en relació amb les dels companys com amb les dels adults, són uns dels principals motors que promouen l'evolució dels models propis, és a dir, l'aprenentatge. Així, l'infant amplia el model de *cremar*, fruit tant de les noves experiències com de les interaccions amb els altres. *Cremar* ja no s'associarà només al foc, sinó també a objectes incandescents i, en general, a materials molt calents. El "perquè crema" s'haurà de modificar i es podran interioritzar "ja que està molt calent" i altres argumentacions.

Les paraules *foc*, *cremar*, *calent* canvien de sentit amb els anys, i també la relació entre elles. Cada vegada més es diferencia una manera d'utilitzar-les en el context quotidià i una altra en el context de la ciència formal. Relacions molt validades per l'experiència, com és el fet que un objecte s'escalfa més quan està més a



prop d'una font de calor que quan està més lluny, s'hauran de posar en dubte quan ens preguntem per què hi ha estiu i hivern en saber que, a l'hemisferi nord, a l'estiu s'està més lluny del sol que a l'hivern.

Aprendre ciències és, doncs, posar en relació diferents models interpretatius —que els nens i nenes ja construeixen des de molt petits—, i valorar els avantatges i inconvenients de cada nova manera de veure. És també posar en relació fenòmens diversos sota un mateix referent. Per exemple: què tenen en comú la paraula *calent* de la frase: "Acosta't al foc perquè estaràs calent", i la de: "Estàs molt calent. Tens febre!?" La introducció d'un instrument, el termòmetre, i d'una nova paraula, *temperatura*, promouen la construcció d'un nou model interpretatiu que relaciona més fenòmens.

Com es pot deduir de les reflexions anteriors, promoure que els nens facin activitats manipulatives no és suficient per aprendre ciències. Massa sovint es diu que, als nens, no se'ls ha de dir res i que ells mateixos han d'anar descobrint les coses. Aquesta manera de pensar respon, possiblement, a una reacció enfront de visions de l'ensenyament centrades únicament en la transmissió verbal d'uns coneixements dogmàtics i tancats.

Per contra, des d'un punt de vista constructivista de l'aprenentatge, parlar és fonamental. Les idees es generen a partir de parlar sobre elles i de relacionar-les amb

les coses que passen (que, per descomptat, s'han de poder observar i manipular). Cada paraula, cada frase, transmeten un model de ciència, i això des del mateix moment de néixer. No és el mateix dir "Això és tal cosa, serveix per fer aquestes altres i sempre que la usis has de fer-ho d'aquesta manera" que parlar amb el nen o la nena sobre les característiques de l'objecte i les seves semblances i diferències amb d'altres, dels usos que podria tenir, de per què és millor utilitzar-lo d'una manera que d'una altra, sobre què passaria si fem tal cosa amb l'objecte, etc. En el primer cas, el model de ciència és dogmàtic —la ciència explica totes les coses de forma "veritable"—, mentre que en el segon cas és un model de ciència en construcció, en el qual les explicacions són hipòtesis de treball.

Per tant, en els primers anys (i sempre!), aprendre ciència en el context escolar no és tant descobrir els models de la ciència actual o entendre'ls quan un expert els explica, com fer evolucionar, conjuntament amb els companys de l'aula i la mestra o el mestre, els propis models que es construeixen en els diversos intents d'establir relacions entre les experiències i les paraules per mitjà de diferents estratègies de raonament.

Estratègies utilitzades en la construcció del coneixement

Per a Guidoni (1990), les estratègies cognitives utilitzades per l'infant (i per l'adult) per descodificar les dades i per construir significats es van estructurant al llarg dels anys. En el seu escrit en cita diverses: de categorització, de formalització, d'elaboració, d'interpretació, d'ajustament-adaptació i d'organització de l'ajustament. L'extensió d'aquest article no permet aprofundir en totes elles, però es poden fer algunes reflexions suggerides a partir de l'anàlisi de diferents experiències fetes a aules d'escoles bressol i de parvulari.

Aquestes experiències han girat al voltant de l'estudi de diferents fenòmens físics com són el moviment de diferents objectes (molles, joguines, etc.), l'obtenció d'ombres i de canvis a l'aigua. Hi han participat nens i nenes des de divuit mesos fins a vuit anys, d'escoles ben diferents. Tot i la diferència d'edats, hem pogut observar algunes característiques de l'activitat de l'infant molt similars a totes les edats. En destacariem dos tipus ben diferenciats: les que comporten categoritzar i les que comporten reconèixer discrepàncies i intents d'ajustament.

Com tots els educadors saben, en la majoria dels casos que els nens i les nenes observen un fenomen o manipulen un objecte o un material, comencen per intentar identificar-lo, per situar-lo a l'espai i en el temps, per qualificar-lo, és a dir, per categoritzar-lo. Així, tot manipulant molles, nens i nenes de dos anys diuen: "És llarga", "Fa soroll", "Arriba fins aquí", "Creix", "Es fa gran", "Roda", "Gira"; o jugant amb l'aigua, nens de quatre anys diuen: "És a dalt", "És a baix", "Es queda blanc", "És oli", "No funciona", "Xucla aigua". O bé, manipulant una



llanterna, nens de divuit mesos que quasi no parlen n'identifiquen ràpidament les parts i aprenen com encendre-la i apagar-la, com il·luminar una paret amb ella, etc. Quan no saben què és, fan ús de l'analogia, de l'objecte o del fenomen que, per a ells, més s'hi assembla. Diuen: "És com...". Els de quatre anys fan servir conceptes més generals: "És una màquina", "Hem fet un experiment", "És màgia".

Aquest procés de categorització es veu afavorit per la interacció entre els infants. L'etiqueta o nom que un membre del grup utilitza és repetit per d'altres als quals no se'ls havia acudit, al igual que les accions que es fan amb l'objecte o material. Sembla com si, en una situació d'aula amb d'altres nens i la mestra, hi hagués una necessitat de situar l'objecte i les seves parts, de donar-li un nom, de qualificar-lo i de comunicar als altres la manera de veure'l. Totes aquestes actuacions porten el nen, en certa manera, a dominar l'objecte (o fenomen) i és a partir d'aquesta categorització que pot aplicar altres estratègies més orientades cap a la interpretació.

Com més informació i més experiència tenen un nen o una nena, més recursos tenen per situar el nou fenomen, per establir relacions i analogies. A l'escola, aquesta informació la rep per mitjà dels contes, les històries, les demostracions, les instruccions ("porta'm tal cosa, fes, agafa..."), etc. Els noms de les coses no es descobreixen sinó que formen part de la cultura en què un individu està immers. Hi ha certes informacions (per exemple, moltes de les relacionades amb la cultura científica) que la majoria dels infants només reben per mitjà de l'escola.



En segon lloc voldríem destacar l'ús que els nens i les nenes fan d'una altra estratègia molt important en el procés d'aprenentatge científic, com és la constatació de la discrepància i la consegüent recerca de la coherència. Hem pogut observar que a totes les edats hi ha moments privilegiats en què l'infant es troba davant d'alguna cosa que no s'adiu amb les seves previsions i que li provoca la necessitat de revisar la seva manera d'actuar i de pensar.

Sovint és el mateix nen o nena que, en el transcurs de l'activitat, reconeix que alguna cosa no passa tal i com ell o ella preveia, és a dir, identifica incoherències. Per exemple, jugant a fer ombres, una nena de dos anys es col·loca darrere del llençol que fa de pantalla i, en no observar la seva ombra, diu: "Oh, no hi és!". O la nena de vint mesos que s'adona que hi ha llum a la classe (està il·luminada per la llum del Sol) tot i que el fluorescent és apagat.

En general, per trobar sortida als problemes plantejats es recorre sovint a proves d'èxit-error, combinades amb la imitació d'un company o una companya que ha trobat la solució anteriorment. Així observem que un nen de divuit mesos que no aconsegueix veure l'ombra de la seva mà perquè, o bé la posa damunt de la llanterna o bé tocant la paret, soluciona el problema observant a d'altres companys, provant-ho ell mateix. O com un altre nen de tres anys, per aconseguir que l'ombra del seu nino sigui gran, es va situant ell mateix en diferents llocs sense gaire sistemàtica fins que encerta la mida que volia. En aquest cas, un cop

trobada la solució l'ensenya als altres i a la mestra, buscant el seu reconeixement, i la repeteix moltes vegades com si volgués no oblidar-ho.

També hem observat com nens i nenes de quatre anys, mentre treballen en grup per resoldre un problema que s'han plantejat, fan prediccions i utilitzen el condicional (característic del pensament hipotètic) per verbalitzar les proves que pensen fer. Diuen: "Si obro això, s'escaparà (l'aigua)", o "Vaig a veure què passa si...".

Però la mestra té també sovint una funció de facilitadora, tant de la presa de consciència de possibles discrepàncies com de la proposta d'activitats per resoldre-les. Així, per exemple, els dibuixos que els nens i nenes de tres, quatre i cinc anys fan d'ells mateixos i de la seva ombra al pati, acostumen a representar l'ombra paral·lela a la seva imatge o bé desenganxada dels seus peus. Per a la majoria de nens no hi cap incongruència, però quan la mestra la posa de manifest i proposa la comparació entre els diferents dibuixos, s'imposa la necessitat de tornar a sortir al pati i comprovar qui té raó.

Una nena estava convençuda que les ombres de les persones estan "enganxades" als seus peus. Un dia, la classe va fer una sortida pel barri i en un moment determinat, mentre mirava el vol d'un colom i la seva ombra, la nena va observar tota sorpresa: "L'ombra del colom no està enganxada als seus peus!". Això ens mostra que el coneixement científic és quelcom que es va construint, que evoluciona, i, per tant, que no és res que se sàpiga d'una vegada per sempre.

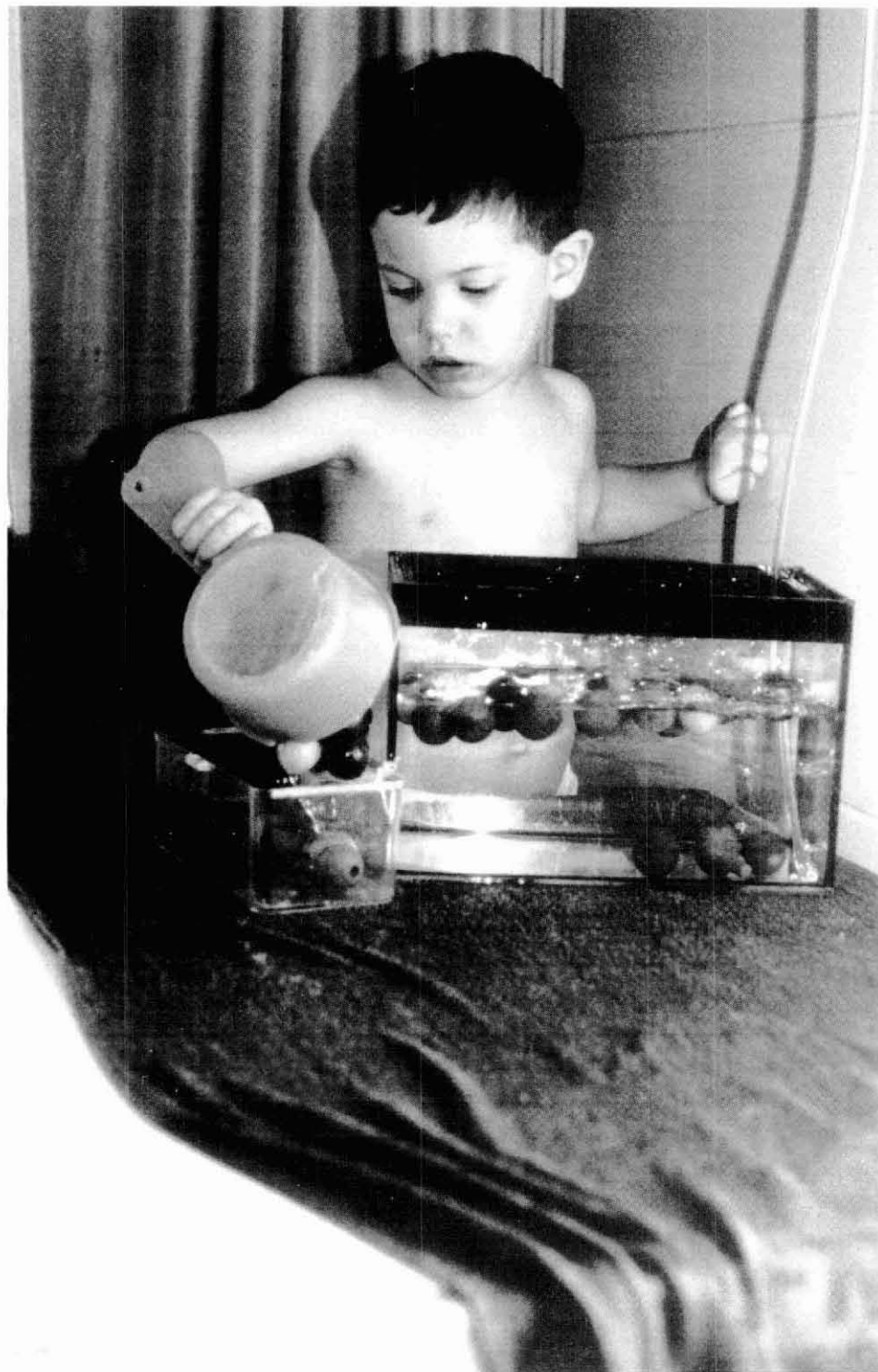
Per concloure

Les anteriors ratlles són només unes reflexions inicials a l'entorn de la complexitat del que vol dir aprendre ciències i a la gran riquesa dels aprenentatges que fan els infants. La ciència és una part de la cultura humana i, com a tal, comença a ser apresada des del moment mateix del naixement. Per tant, una escola infantil que no la té present és una escola mancada d'una part de la riquesa del coneixement humà.

N.S.

Nota: Les experiències reflectides han estat fetes per Carme Capdet, Carme Ots, Conxita Romeu, Teresa Giménez, Mercè Marimon, Albert Ruf i M. Teresa Castellà. Les idees que es recullen són fruit de les discussions en equip del grup O-8 de la UAB, del treball fet en el marc del *Postgrau d'educació infantil* de la UAB i, encara que de més lluny, de les aportacions de Carme Cols.

Bibliografia: GUIDONI, P.: *Pre-escolar i formació cultural de base*. Barcelona: Museu de la Ciència, Papers, 1990, pàg. 26-34.



escola 0-3

I ARA... AIGUA!

M. CARME JIMÉNEZ i ROSA M. PALLISÉ

Tot cercant el racó

Al llarg del curs ens hem reunit periòdicament per reflexionar sobre l'evolució del nostre grup, i per veure quin interès tenien per als nens i nenes els diferents racons que hi havia a la classe. Vam valorar que calia fer un canvi i, després d'observar-los uns dies, i partint de les seves pròpies necessitats, vam decidir organitzar l'aula en diferents racons d'aigua.

Aquesta experiència ha estat treballada durant l'últim trimestre del curs 1993-1994 amb un grup de nens i nenes amb edats entre els disset i els vint-i-quatre mesos.

El racó de l'aigua "pretén donar una resposta adequada a les necessitats i als interessos dels infants amb l'objectiu global de viure l'aigua com a font de plaer i d'aconseguir una adaptació gradual en aquest medi. [...] L'aigua forma part de l'entorn on viu l'infant, però tot i ser un element tan quotidià, el seu tractament educatiu passa més per l'atzar que no pas per unes estratègies conscients i definides dins d'un projecte."¹

Durant el tercer trimestre ens vam dedicar a crear diferents situacions, elaborades i definides progressivament, que posessin a l'abast dels nens els mitjans i la motivació perquè poguessin —d'una manera satisfactòria— experimentar, avançar i

créixer en la descoberta de contextos diversos on l'aigua seria el centre de diferents situacions.

Vam anar omplint aquest racó progressivament i sense presses, intentant aprofundir en cada moment què era el que podíem anar-hi introduint, el que podíem treure'n o variar. Així, doncs, vam anar buscant materials que, amb l'ajut i la col·laboració constants dels pares, vam obtenir molt aviat. Vam dividir el racó en tres parts: el racó de la Natura, el racó Impermeabilitzat i el racó d'Experimentació.

El racó de la Natura

El que preteníem en aquest racó era que els nens visquessin l'aigua com un element necessari per a la vida. Com a activitat per assolir aquest objectiu, vam fer portar a cada nen una planta, on vam posar el símbol i el nom de cadascú. En una taula, al costat de la finestra, vam col·locar les plantes; al seu costat teníem un mural explicatiu dels dies que s'havien de regar. Només calia dir: "Agafeu la vostra planta, que anem a regar!". Tothom deixava el que estava fent i agafava la seva planta. La regaven i, després d'una estona, tornaven a deixar-la al seu lloc.

Durant tots aquests mesos les van respectar i en van tenir molta cura; només s'acostaven per mirar-les, per observar-les com creixien, olorar-les i regar-les.

Una altra activitat va ser la d'anar a comprar peixos amb ells. També vam col·locar un mural amb els noms dels nens i amb un peix adhesiu que indicava a quin nen tocava donar el menjar. Això els va costar una mica d'entendre perquè cada cop que tocava el menjar dels peixos tots els el volien donar.

Es van passar llargues estones mirant els moviments dels peixos: observaven com obrien la boca per menjar, com feien bombolles i, a més, els feien companyia tot posant les mans a dins de la peixera. Fins i tot, hi va haver algun nen que ens vam trobar... amb un peix a la mà!

Les conclusions a final de curs van ser que els nens havien viscut el racó com un espai d'observació, de respecte i de cura tant de les plantes com dels peixos.

El racó Impermeabilitzat

L'objectiu d'aquest segon racó era que els nens observessin els diferents comportaments que tenen els objectes dins de l'aigua.



Es va començar introduint ampolles transparents a dins de les quals s'hi posaven materials de tota mena, que fossin, això sí, de l'interès dels nens: papers, fils, llanes, purpurina, ninots, boles, pigments...

La primera resposta que vam obtenir dels nens i nenes no va ser la que nosaltres esperàvem, ja que ens va semblar que l'únic interès que tenien era de poder tocar l'aigua, prescindint de les ampolles. Sorprenentment, però, al cap d'uns dies van trobar una altra manera de fer-les servir.

Agafaven les ampolles, les miraven, les movien, les posaven a terra i les feien rodolar. Així veien tots els seus moviments, els colors, les transparències, els reflexos... Era molt interessant veure les llargues estones que s'hi podien estar observant-les, manipulant-les i experimentant amb elles.

També vam utilitzar bosses de plàstic que, penjades a la finestra (a una alçada prudent), eren un reclam per ser tocades, ja que oferien textures diferents: pedres, petxines, paper de cel·lofana, purpurines, flors i fulles naturals...

Quan arribava la tarda i entraven per la finestra els raigs de sol i xocaven contra les bosses, es produïen diversos colors a la classe, la qual cosa deixava els nens tan bocabadats que es posaven a investigar per descobrir d'on venien aquells colors.

El racó d'Experimentació

L'objectiu d'aquest tercer racó era que els nens experimentessin i manipulessin l'aigua i els materials diversos introduïts en ella.

Tot buscant de quina manera els nens podien jugar directament amb l'aigua i experimentar amb ella, vam trobar al costat de l'escola, deixades al carrer, dues urnes; les vam rentar i vam muntar la taula d'experimentació.

En una urna hi vam posar joguines, aigua, sabó i un tub per on els nens podien bufar i fer bombolles de mil colors; els objectes continguts a l'urna s'amagaven i trontollaven d'un costat a l'altre. A l'altra urna, hi vam fer quatre forats (un per cada banda) i un per dalt, a fi que fos còmode per experimentar. Hi vam posar aigua i vam deixar a l'abast dels nens diversos materials amb propietats diferents, que anàvem canviant a mesura que deixaven de motivar els nens. Aquests materials eren taps de suro, petxines, pedres, sorra, escorça i fulles d'arbres, pigments alimentaris, sal, sucre, cacau en pols, pintura, etc.

En aquesta taula d'experimentació també hi vam col·locar una peixera amb bombolles produïdes per un motor de peixera, on els nens manipulaven l'aigua i

podien experimentar sensacions en les seves mans. I amb l'ajut de diferents coladors podien posar i treure ells mateixos els diferents materials.

Val a dir que, tant els nens com nosaltres, vam fruit i aprendre molt. L'aigua és un mitjà molt complet i enriquidor: anaven sortint la forma, el color, la densitat, el pes, la llum i altres propietats físiques... tot treballant conjuntament els sentits. I ens va servir per buscar, llegir i experimentar, sempre partint de l'aigua.

M.C.J., R.M.P.

1. COLS i CLOTET, Carme; i Josep FERNÁNDEZ i QUILES: "Unitat de programació 7: l'infant i l'aigua", en *Exemples d'unitats de programació 4. Educació infantil. Llar d'infants*, desembre de 1993, pàg. 171. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

DANSA: GOIG I EXPRESSIÓ CORPORAL

Sovint la dansa és concebuda com un art minoritari al qual tan sols poden accedir aquells que presenten unes condicions físiques especials. Existeix, però, una altra concepció que parteix de la idea que la dansa és present en tot ésser humà, com a capacitat expressiva i plaer corporal. Aquest article pretén argumentar aquesta creença a partir de la reflexió i l'anàlisi de situacions quotidianes observades en el marc de l'escola bressol.

ÀNGELS HUGAS

Potser no ho sàpigues encara, però la dansa existeix dins teu, en tot moment. Tan sols cal escoltar, mirar, sentir. També existeix fora de tu, en la natura, en la gent que t'envolta, en tot allò que forma part de la vida.

Jacqueline ROBINSON

Què és la dansa?

Podem trobar diferents definicions de dansa fetes des de diferents enfocaments. Totes elles ens poden fer pensar en el sentit de la dansa i en el camp que abarca.

Per a mi la dansa també es pot definir com el plaer de jugar amb el cos i d'exterioritzar corporalment emocions, sensacions i pensaments, sovint —però no



Arxiu Conce Codina



necessàriament— amb la música. Partint d'aquest concepte centraré la meua exposició.

De segur que més d'un de vosaltres heu pogut observar, per exemple, un infant que mou el cap de dreta a esquerra i d'esquerra a dreta rítmicament i a d'altres que aviat s'afegeixen al joc. En un espectacle de dansa hi podem trobar moviments d'aquest tipus. Així, podríem considerar que en aquell moment l'infant està dansant, de la mateixa manera que quan un infant taral·leja una cançó, o simplement encadena sons mentre es balanceja en un gronxador, diem que canta o inicia les primeres produccions musicals. En ambdós casos són accions que realitza pel pur plaer de jugar amb les possibilitats del propi cos, alhora que aconseguix nous assoliments i amplia el coneixement d'ell mateix a partir de les sensacions de tota mena que rep.

Produccions corporals i sonores

D'una banda podem trobar, ja en el primer any de vida, com l'infant en les seves recerques fa molt plaentment moviments corporals i sons de forma simultània. Per exemple, un nen que se sent segur en la posició de quatre grapes realitza moviments de balanceig de tronc endavant-endarrere. Com més impuls agafa i més gran és aquest balanceig, es fa més evident la respiració. Si, a més, "entren en acció" les cordes vocals, ens trobem amb unes produccions de so que són modulades pel moviment corporal. Així, doncs, s'ajunta el plaer de fer el moviment amb el plaer de produir el so i, de fet, aquest desig i aquesta acció existeix en les societats primitives com una de les primeres i principals manifestacions expressives; és present en els rituals i esdevé també una de les primeres produccions artístiques. La dansa i la música hi són mitjans per exterioritzar les emo-

cions, els sentiments, les necessitats i els desitjos i també per comunicar tot això als fenòmens de la naturalesa divinitzats.

El cos, per mitjà del seu moviment, esdevé el primer instrument musical, però no tan sols gràcies a la producció de sons sinó també a les percussions creades amb diferents parts del cos (mà amb mà, mà amb pit, peu en contacte amb el terra, etcètera).

De segur que també heu observat en algun moment un infant que fa voltes amb els braços oberts o semioberts i com, també, en veure-ho s'afegeixen d'altres nens per poder viure l'experiència i el plaer que produeix fer girs, els quals esdevenen un dels elements de la dansa més coneguts i freqüents. De vegades, aquest goig que senten l'expressen amb seqüències de sons més aguts, més greus, més curts, més llargs, més forts, més fluixos, en definitiva "sons musicals". Per tant, l'expressió sonora sorgeix de vegades pel desig d'exterioritzar a través d'ella les sensacions produïdes per la dansa. Aquest fet passa tant amb infants com amb adults i, si no, imagineu-vos que arribeu a un prat verd i espaiós i us entren unes immenses ganes de córrer, saltar i donar voltes, en definitiva, de dansar. El fet de passar d'estar quiet a moure's d'aquesta manera produeix no tan sols canvis físics, sinó també mentals i emocionals. Es poden donar, per exemple, sensacions d'alliberament i descàrrega (per a cadascú l'experiència serà diferent), que fàcilment poden fer sorgir la necessitat d'exterioritzar-la amb la producció de sons.

D'altra banda, si sentim una música amb la qual connectem és molt freqüent, i sovint inevitable, que sorgeixi el desig de moure'ns, d'expressar corporalment el ritme que ens arriba a través de la música, amb moviments de peus, cap, cames, llengua, etc. De fet, autors com Teplov consideren que la percepció de la música no és un procés auditiu sinó àudio-motor.¹



Però en una audició musical no només ens arriba el ritme, sinó que també se'ns suggereixen uns estats anímics que ens desperten uns sentiments, unes emocions, uns afectes diferents en cadascun de nosaltres, que podem deixar expressar a través del cos. Aleshores estarem dansant, tot vivint la música d'una forma peculiar que ens enriquirà i ens permetrà conèixer més sobre ella.

Situacions dansades en la interacció infant-objecte

L'anàlisi de les diferents observacions fetes en la meua tasca com a mestra d'educació infantil m'ha portat a considerar que, com afirmen diversos autors, hi ha un plaer i un desig per part del lactant en descobrir les qualitats de l'objecte amb el qual entra en contacte a partir de l'actuació dels sentits. Més endavant, sorgeix també un desig de comprovar tot allò que és capaç de fer ell amb l'objecte i de fruir de les transformacions que aquest pateix en conseqüència. Però a més, quan un infant juga amb un mocador entenc, per la seva actitud, que no tan sols frueix en veure'n els moviments, sinó que també hi ha un goig en fer els moviments corporals necessaris per provocar-los. Així, doncs, tornem a trobar el plaer per jugar amb el cos.

Aquests moviments que fa un infant –com també un adult– en explorar l'objecte per mitjà del cos, els podem trobar perfectament formant part d'una coreografia. Per exemple, uns tipus de moviments que, per l'experiència que he viscut, sempre apareixen quan es juga amb un bon pilot de papers són els d'expansió i contracció, d'obrir i tancar, de llençar i recollir, moviments que són molt freqüents en la dansa i que, fins i tot, esdevenen passos concrets i definits en més d'un tipus de dansa, com per exemple en la dansa lliure segons el mètode Malkowsky.

Una experiència que he anat realitzant al llarg d'aquests anys, tant a l'escola bressol com en tallers d'expressió corporal i dansa, ha estat la d'oferir, en un moment adequat i tenint cura de la seva presentació, un tipus de material concret que motivés l'exploració per part dels infants i afavorís l'aparició de moviments globals i segmentaris (plomes, cordes, papers, mocadors grans i petits, globus, cilindres, cintes, etc.). Sovint poso també una música concreta com un estímul més de la situació; com un "material" afegit que l'infant pot triar si utilitza o no. En una situació així, podem trobar diverses respostes de l'infant:

- Que està molt interessat a conèixer les qualitats de l'objecte o, per exemple, a aconseguir que prengui una forma concreta.
- Que centra més la seva atenció en el plaer sensorio-motriu que li comporta interactuar a través del moviment amb l'objecte.
- Que en aquell moment de relació amb l'objecte està escoltant la música i hi reacciona per mitjà de la dansa.

A.H.

Col.lecció **ELS VÍDEOS DEL PARVULARI**

Comunicació i llenguatge verbal al parvulari

Guió i realització: **Agustí Corominas**

Durada: **18 minuts** • Format: **VHS** • PVP: **2.900 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.

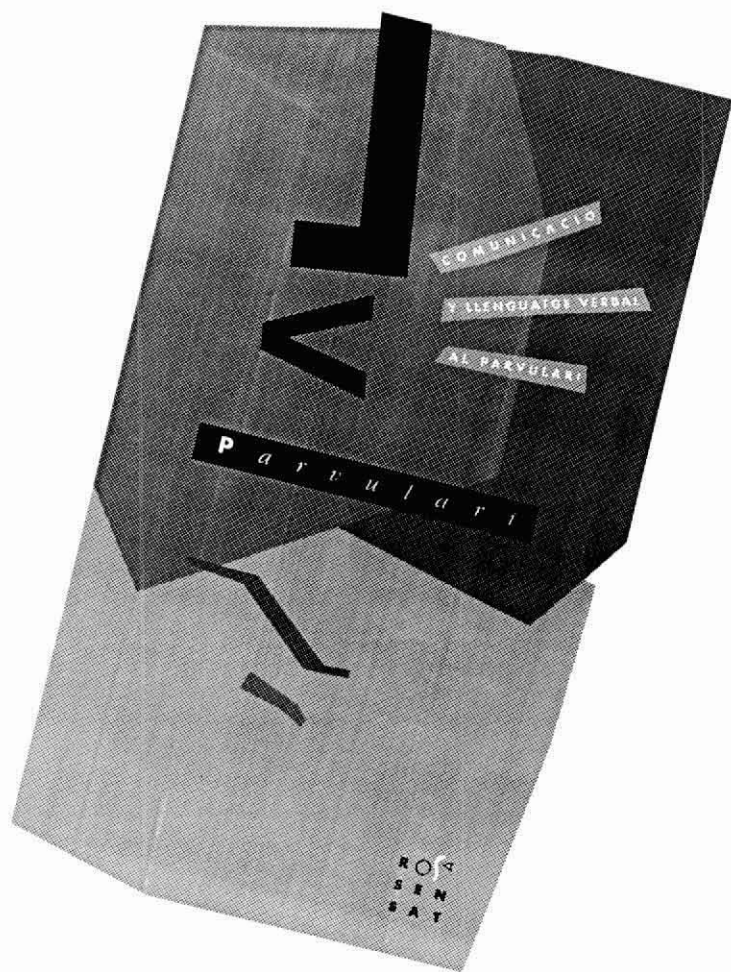
Altres títols de la col.lecció:

- ***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



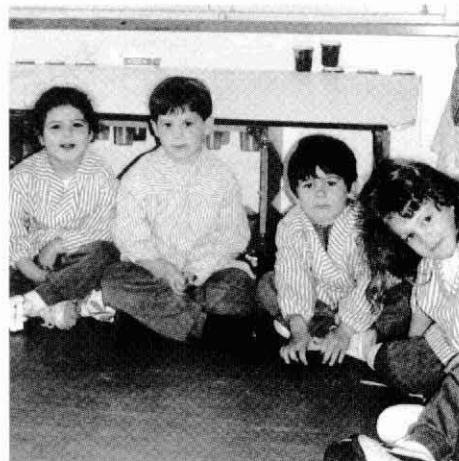
**R O S A
S E N
S A T**

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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

Suite *Grand Canyon*

Suite per a orquestra de Ferde Grofé



El temps de vacances és una època inoblidable de l'any, tant per a nosaltres com per als nostres infants. El compositor nord-americà Ferde Grofé (Nova York, 1892 – Santa Mònica, 1972) ens convida a viatjar amb ell al Grand Canyon del Colorado, famós congost excavat pel riu Colorado a l'estat d'Arizona, als Estats Units. L'indubtable interès turístic d'aquest paisatge s'anirà fent evident a mida que avancem amb la música de la mà dels seus protagonis-

tes: un viatger i el seu tossut ase. La suite per a orquestra *Grand Canyon* és l'obra més famosa de Grofé, i es compon de cinc moviments. Us proposo d'escoltar i treballar amb els nens el tercer moviment, anomenat *On the trail*, que podríem traduir per "De camí".

El protagonista d'aquesta història emprèn un viatge a través del Grand Canyon muntat sobre el seu ase, les passes del qual reconeixem fàcil-

ment, ja que estan representades pels blocs xinesos.

De tant en tant, l'ase s'entossudeix i no vol continuar caminant. La música s'atura bruscament; llavors el seu amo l'ha d'anar estirant com pot, mentre anem sentint els brams de l'animal representats per un violí. Més endavant, l'aire de la melodia canvia; els viatgers han arribat dalt d'una muntanya des de la qual admiren el vol

d'uns ocells —que identifiquem amb el so de la flauta travessera.

Més enllà trobaran un riu; la contemplació de l'aigua ens ve donada pel so dolç i cristal·lí d'una celesta (una espècie d'orgue de teclat, inventada el 1886). Finalment, sembla que l'ase s'entrebanca i es desboca camí avall. Tota l'orquestra clou el fragment musical, que descriu l'animal completament extenuat.



Aquesta audició musical és molt divertida. Als nens els fa riure la imitació de les passes de l'ase, la seva tossuderia, o el moment final, en què l'animal es desboca i cau per terra. Cal, doncs, aprofitar-la en aquest sentit i passar-ho molt bé tot escoltant-la i també, perquè no, dramatitzant-la a classe.

M. ROSA MIRA

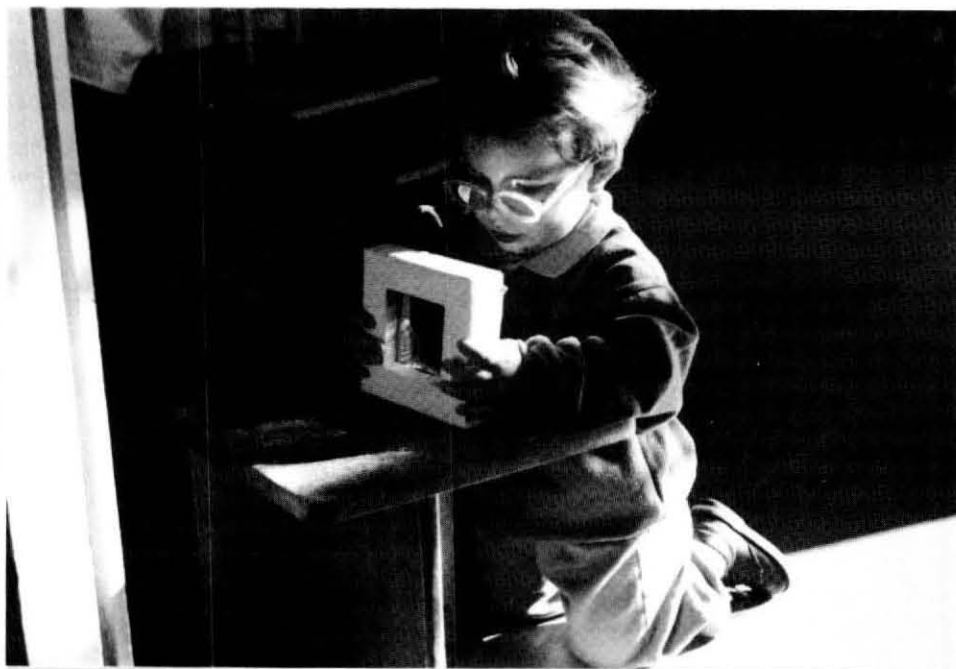
Introducció

La geometria ens ajuda a representar i descriure de forma organitzada el món on vivim. Els conceptes espacials són necessaris per interpretar, comprendre i apreciar el nostre món, que és inherentment geomètric.

La geometria és un component important del currículum de matemàtiques. Els continguts geomètrics tenen connexió amb altres aspectes de la matemàtica i amb altres àrees de *descoberta de si mateix* i *descoberta de l'entorn*.

De forma natural, els infants s'interessen per la geometria, és a dir, els agrada observar i explorar l'espai, estan motivats pels objectes, manipulen materials, etc. La proposta és, a partir d'aquest interès, estimular en el pàrvul l'experimentació de les relacions geomètriques i ajudar a desenvolupar el coneixement intuïtiu de les propietats de les figures. Tot això, a més d'establir les bases del coneixement geomètric posterior, li ha de resultar útil per resoldre situacions quotidianes.





Qui aprèn? Les idees geomètriques del pàrvul

Del pàrvul cal considerar, d'una banda, el nivell de desenvolupament (de quins esquemes de coneixement disposa per interpretar el seu entorn) i, d'altra, què és el que ja sap sobre els continguts matemàtics (quins tipus de coneixement previ ha elaborat en la seva interacció amb el món que l'envolta).

Com a característiques que defineixen el nivell de desenvolupament intel·lectual del pàrvul podríem citar la primàcia de la percepció, la construcció de nocions a partir de l'acció directa i de la percepció, l'elaboració d'accions mentals, etc.

Per a l'educador, conèixer els esquemes mentals de què disposa l'infant li pot ajudar a interpretar les successives aproximacions que fa aquest dels continguts geomètrics. El paper de l'educador és guiar el procés de construcció de coneixement, d'*estirar* de l'alumne en el sentit de mostrar el pas següent, de crear petits conflictes, la superació dels quals permeti avançar en aquesta construcció.

En un primer nivell la geometria és encara experimental i les activitats se centren en el reconeixement de les figures, en la seva experimentació i en el coneixement dels seus noms. Així, els infants aprenen primer a reconèixer formes i després a analitzar les propietats més característiques d'una figura. Per exemple, un infant en finalitzar el parvulari distingeix les figures; pot reproduir un quadrat i un rectangle; pot dir-ne correctament els noms. Però no és capaç de veure que un quadrat és un tipus especial de rectangle. Per a ell es tracta de formes distintes i aïllades.

En un segon nivell, ja en l'etapa d'educació primària, es comença a desenvolupar la consciència del fet que les figures consten de parts. Aquestes propietats es comprenen per mitjà d'observacions efectuades en treballs pràctics. Seguint amb l'exemple anterior, ara l'alumne veu que un rectangle té quatre angles rectes, que les diagonals són de la mateixa longitud, i que el parell de costats oposats són també de la mateixa longitud, però encara no pot veure que el rectangle és un paral·lelogram particular.

Què aprèn?

Les figures geomètriques

Les figures geomètriques constitueixen els veritables objectes de la geometria de l'infant, bé es tracti de reconèixer-les en els objectes de la vida real, o bé es tracti d'explorar-les o construir-les.

Durant el parvulari no es tracta d'introduir l'estudi mètric de les figures, sinó de sistematitzar les experiències que els infants duen a terme de manera espontània en la seva exploració del món que els envolta i dels objectes que tenen a l'abast. Es pot iniciar, però, una aproximació a algunes de les característiques de les figures.

La geometria en els objectes de la vida quotidiana

Les primeres experiències de caràcter espacial s'esdevenen jugant amb objectes sòlids tridimensionals, com ara cubs, cons, cilindres o prismes, i les figures bidimensionals apareixen com a superfícies dels objectes sòlids.

Per aprendre geometria, l'infant ha d'investigar, experimentar i explorar objectes; ha de descobrir les figures geomètriques en els objectes de la vida quotidiana. Després ha de generalitzar les nocions i descobrir que es poden aplicar a objectes molt diversos. Per això cal que pugui disposar d'exemplars de totes les figures geomètriques amb diferents formes i grandàries. Les formes geomètriques es presentaran amb l'ajut d'objectes que materialitzin línies, superfícies i volums.

Però, malgrat que vivim en un món tridimensional, la major part de les experiències geomètriques que es proporcionen a l'escola són bidimensionals. S'utilitzen llibres, làmines, fitxes, etc., que contenen representacions bidimensionals d'objectes tridimensionals. La utilització de dibuixos d'objectes comporta, a l'infant, una dificultat addicional en el procés de comprensió de l'espai.

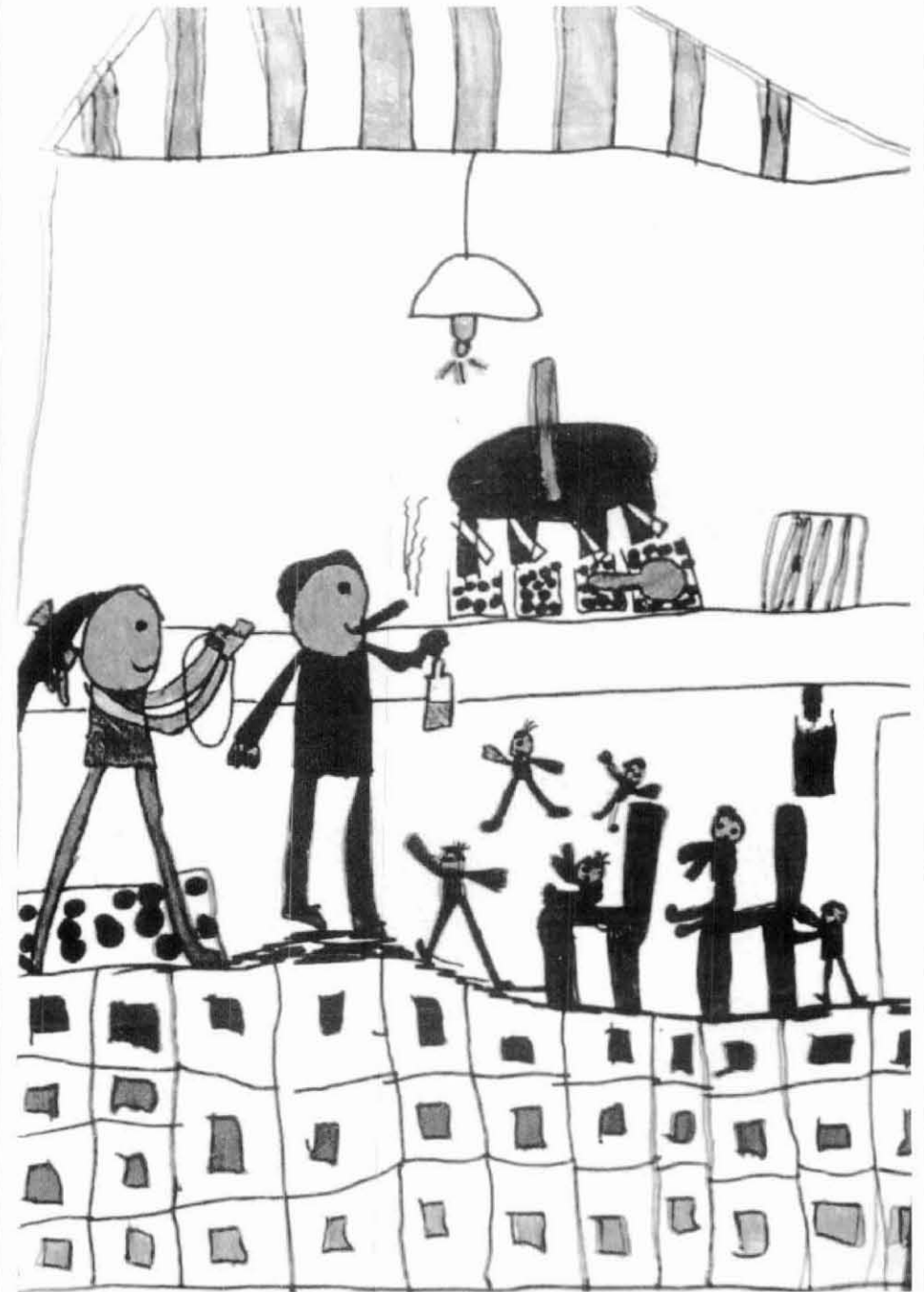
De tota manera, cal que els infants aprenguin a comprendre la representació bidimensional.

Com aprèn?

Partir del coneixements previs

Cal diferenciar allò que l'alumne pot aprendre per ell mateix en contacte amb l'entorn, de forma asistemàtica i poc científica, del que pot aprendre amb l'ajut d'una intervenció didàctica intencional i sistemàtica.

Les matemàtiques estan presents en l'entorn. L'alumne es forma idees sobre algunes nocions matemàtiques, que l'educador pot recollir, i a partir d'elles fer avançar el pensament infantil. Així, els coneixements apresos en contacte amb l'entorn serveixen de partida per a una construcció més sistemàtica i científica a



l'aula, de manera que l'alumne pugui utilitzar aquest coneixement més elaborat per comprendre millor el seu entorn.

Evitar que els infants adquireixin idees simplistes i errònies

Abans d'iniciar l'estudi de les formes cal partir del que els alumnes ja coneixen, mantenir amb ells una conversa per tal de conèixer quines idees prèvies ja tenen elaborades. De vegades, els infants centren l'atenció sobre criteris erronis i, en conseqüència, desenvolupen conceptes falsos o limitats. Un exemple de concepte limitat és el de tenir associat el nom de "triangle", "quadrat" o "rectangle" únicament a les peces dels blocs lògics. Un exemple de concepte fals és creure que el triangle o el quadrat sempre han de "descansar" sobre una base.

Hi ha condicionaments dictats per la nostra posició erecta, per l'equilibri dels cossos, i també hi ha condicionaments de caràcter estètic que fan preferir figures que responguin a cànons de regularitat i simetria. Aquests condicionaments s'han de tenir en compte perquè poden donar lloc a equívocs i errors permanents. Per exemple, el costum de dibuixar triangles que tan sols siguin isòsceles (dos costats i dos angles iguals), o equilàters (tots els costats iguals), i el de dibuixar un quadrat sempre que es parla de quadrilàters, pot provocar el desenvolupament d'un concepte limitat. O la tendència a dibuixar sempre figures recolzades en la seva base disposada horitzontalment, com si fossin objectes pesants que poguessin caure, pot provocar, com a conseqüència, dificultats per reconèixer un rombe si es recolza en un costat.

Moltes de les idees errònies que es formen sobre l'espai semblen tenir origen en un ensenyament poc adient. Així, un infant pot dir que "això és un triangle de cap per avall" o pot tenir dificultats en reconèixer un triangle que "ha caigut"; és a dir, quan una forma canvia de posició creu que les seves característiques han canviat. En aquest cas estem davant d'un error de concepte après, ja que aquest alumne probablement tan sols ha vist triangles situats en la seva posició habitual, és a dir, amb la base horitzontal.

Superar aquests condicionaments és una necessitat per tal d'arribar a una concepció veritablement geomètrica de les figures.

L'observació i l'experimentació amb objectes

L'exploració de les figures pot abarcar des d'activitats senzilles a situacions de resolució de problemes que desenvolupin habilitats i comportin un repte.

La manipulació d'objectes, com mocadors, cercols, pots, banderes, plats,

postals, cromos, tubs, caps, pilotes, etc., farà descobrir similituds i diferències entre ells.

Es poden desenvolupar en l'infant les idees geomètriques fent-li comparar les figures, amb la qual cosa es destaquen les relacions que hi ha entre elles. La comparació de sòlids que poden rodolar sobre una taula, com l'esfera o un con o un cilindre estirats de costat, amb els que no poden rodolar, com per exemple un cub o un con o un cilindre recolzats sobre la base, contribueixen a desenvolupar la noció de superfície plana.

Les activitats de classificació poden contribuir al fet que l'infant es fixi en les similituds i diferències dels cossos sòlids. També es poden desenvolupar les idees geomètriques si se li fa ordenar i classificar models de figures planes. La classificació de figures permet organitzar els objectes segons les diferències i les semblances, i per tant reconèixer-les com a similars encara que totes les seves propietats no siguin idèntiques. Cal, doncs, privilegiar l'activitat classificadora. Es pot ajudar preguntant: en què s'assemblen?

Molts problemes es poden resoldre seguint un procés d'eliminació en el qual els infants seleccionen de manera sistemàtica els elements que compleixen una o més condicions. Jugar a identificar un objecte amagat ("què soc jo?") requereix aquest tipus de pensament, tant en la formulació com en la resolució: "Tinc quatre costats. No tinc tots els costats iguals: què soc jo?"

Per tal de desenvolupar la percepció espacial dels infants són de gran ajuda els exercicis que inciten a visualitzar i comparar figures en posicions diverses canviant l'angle visual. Doblar figures retallades en paper o utilitzar miralls per investigar línies de simetria són altres formes de fer que els infants observin figures en diverses posicions, s'adonin de les propietats, les comparin i les contrastin.

Els infants poden adquirir nocions sobre les figures planes i les seves propietats quan observen el que resulta de combinar dues figures per formar-ne una de nova, o de retallar figures per construir-ne de noves amb els fragments.

Si es fan impressions de les superfícies planes de sòlids tridimensionals, aquesta activitat fixa l'atenció sobre les diferents formes bidimensionals. Es poden observar les empremtes que deixa un cilindre quan descansa en la base, i quan el deixem rodolar.

Una altra activitat que estimula la percepció espacial és fer que els infants decideixin quins models plans poden plegar-se per aconseguir una figura tridimensio-

nal. Cal, primer, oferir capsas de tota mena, envasos, etc., per desplegar i convertir en model pla.

La representació geomètrica a parvulari

Si l'infant ha interioritzat les característiques de les figures, podrà després traduir aquestes idees en descripcions i models. Per exemple, podrà reconèixer una figura pel tacte i, a continuació, identificar-la entre diverses formes dibuixades.

Un cop ha viscut la figura en l'espai propi i manipulatiu, es pot demanar que la plasmí en l'espai gràfic. Naturalment aquestes figures representades no tindran les propietats mètriques que caracteritzen el quadrat i el triangle, per exemple. Per fer el dibuix d'un polígon cal poder fer una línia recta i coordinar les línies següents amb les que ja s'han dibuixat. En canvi, la construcció de polígons amb el geoplà o amb tires de *mecano* és més senzilla i més exacta que la realització que pugui fer un parvul d'un dibuix. La creació de figures es pot considerar com una altra forma de representació.

Es pot utilitzar un geoplà per tal que l'infant faci representacions seguint instruccions orals, com ara: "Fes en el geoplà una figura que tingui quatre costats".

Un grup d'infants pot crear figures en subjectar una corda de manera que cada mà serveixi de vèrtex.

També es poden construir figures unint tires de material rígid, i així poden representar triangles, quadrats o rectangles. En presentar grups de tires de diferents longituds es pot estimular l'anticipació i el raonament de l'infant amb preguntes del tipus: "Quantes tires necessites? Com han de ser? Amb aquestes tires, quina figura pots fer?"

Per a les figures sòlides és especialment difícil arribar a una completa representació geomètrica, entesa com a representació mental de la figura, síntesi de totes les experiències fetes al seu voltant. Per exemple, per construir la idea de cub cal partir de materials concrets: capsas de forma cúbica, daus, etc., que s'observen i es manipulen de diverses maneres: l'infant posat davant el dau veu una imatge; si canvia el punt de vista veu una altra imatge; el veu per dalt, pel darrere, de costat; l'infant pot entrar en una capsas; pot pintar cada cara exterior, obrir la capsas per tal de desenvolupar-la en el pla, tocar les arestes i els vèrtex. És en aquestes activitats que es fa el pas de l'espai al pla i es lliguen així els dos mons geomètrics: el de les tres dimensions i el de les dues dimensions.

Tan sols successivament l'infant arribarà a verbalitzar el que fa, a descriure-ho i a reproduir en una representació el que observa del cub.

De mica en mica el material de partença, la capsas, deixa lloc a aquell fragment d'espai organitzat que és el cub: no és el material del qual ha partit, ni cap de les seves representacions figurals, però ha sorgit d'aquestes.

El pas dels objectes de l'espai físic als objectes geomètrics és el resultat de moltes activitats que es fan amb els mateixos objectes, mitjançant les quals es passa d'objectes com ara daus, capsas, tubs, pots, etc., a cubs, prismes, cilindres, etc., i després a paral·lelograms, rectangles, quadrats, cercles i més tard a costats, vèrtex, punts...

Però això serà a la primària.

M.R.M.

Bibliografia

- AMORÓS, C., i M. ROSA MIRA (1990): "El lenguaje y las matemáticas en la propuesta curricular para la educación infantil del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, pàg. 37-52.
- (1992): "Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje oral y matemático", *Signos*, 5-6, pàg. 44-53.
- ALSINA, C., i altres (1987): *Invitación a la didáctica de la geometría*. Madrid: Síntesis.
- BASEDAS, E., i altres (1991): *Juguem i comptem. Un taller de matemàtiques (de 4 a 8 anys)*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- CANALS, M. A. (1980): *Per una didáctica de la matemàtica a l'escola*. Vic: Eumo. Vol. 1, Parvulari.
- CASTELNUOVO, E. (1981): *La geometría*. Barcelona: Ketres.
- DICKSON, L., i altres (1991): *El aprendizaje de las matemáticas*. Barcelona: MEC-Labor.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992): *Currículum. Educació infantil*. Barcelona.
- KAMIL, C. (1985): *El niño reinventa la aritmética*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- MIRA, M. R. (1987): *Com fer viure la matemàtica a l'escola*. Barcelona: Ceac.
- (1990): *Activitats matemàtiques al parvulari*. Barcelona: Ceac.
- (1990): "Introducción al lenguaje matemático", *La educación infantil*. Barcelona: Paidotribo.
- N.C.T.M. (1991): *Estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática*. Sevilla: SAEM Thales.
- PIMM, D. (1990): *El lenguaje matemático en el aula*. Madrid: Morata.
- SKEMP, R. (1980): *Psicología del aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: Morata.
- TORRA, M. (1994): "¿Para qué es necesaria la matemática en la educación infantil?", *UNO. Revista de Didáctica de las matemáticas*, Barcelona.

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 COMPETITIUS**
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 / PSICOMOTRIGITAT, 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

GRAÓ

C/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027-Barcelona

Sol·liciteu catàleg al telèfon (93) 408 04 64

SIGNE, COLOR, COMUNICACIÓ

PAOLA CARTA I ANNA LANGELLA

La necessitat d'introduir l'infant en el llenguatge de la comunicació i l'expressió gràfica va fer que mestres d'algunes escoles bressol estatals de Gènova duguessin a terme la tasca d'identificar els continguts i les condicions organitzatives necessaris per crear itineraris didàctics apropiats per a nens de 3 a 6 anys.

Introducció

L'experiència realitzada en algunes escoles bressol estatals genoveses, amb el suport inicial d'un projecte d'experimentació ministerial,¹ va desembocar en l'elaboració d'una sèrie de propostes adaptades a interessos i exigències valorats com a propis de nens de 3, 4 i 5 anys. Aquestes propostes tenen en compte els nivells d'escolarització immediatament anteriors i posteriors (escoles bressol i EGB) i la necessitat d'integrar les actuacions educatives en un currículum que abasti tot el



període de la primera escolarització. En les paraules de Gina Viganego² trobem la manifestació dels objectius que van inspirar aquesta tasca de recerca:

Les nostres propostes organitzatives es basen en el paper del nen com a protagonista de l'aprenentatge a través de l'elaboració interactiva dels sistemes simbòlics/culturals.

Busquem un equilibri entre la capacitat projectual de l'adult i la del nen, entre oferta de materials, situacions amb finalitats definides, llenguatges codificats i espais d'acció oberts, desestructurats.

(...) Si el coneixement del medi per part del nen es basa en la recerca, hem de suposar que l'infant necessita 'coses' per mirar, tocar, moure, espais d'observació individuals i col·lectius, eines simples i complexes per actuar en les coses, temps d'actuació, materials per recordar, documentar i comunicar el coneixement.

Un medi, per tant, ric d'objectes per explorar i relacions múltiples, però amb temps i ritmes que permetin reconstruir, elaborar i comunicar les experiències.

Aspectes psicopedagògics	Aspectes organitzatius
Itineraris evolutius Estratègies d'aprenentatge Objectius	Quines propostes? Quins temps, espais, modalitats, materials, grups...?

En el centre de pintura de les diverses escoles, mestres i nens van treballar junts per la definició d'una àrea formulada a través de quatre interrogants:

Percepció visual

- Com hem d'educar cap a l'observació?
- Quines són les "eines" per veure?

Cultura visual

- Quines són les imatges que els infants reben habitualment a casa, pel carrer, a través dels mitjans de comunicació?
- Quines imatges hem de proposar?
- Quina educació hem de donar per a la lectura de les imatges i concretament de les obres d'art?

Dibuix i tècniques pictòriques

- Com s'han d'estimular l'expressió i la representació gràfica?
- De quina forma hem de protegir i valorar els estils personals de cada nen?
- Quines són les hipòtesis de desenvolupament que hem d'adoptar?
- Quines competències ha de tenir el mestre per avaluar les prestacions gràfiques dels nens?

Projectes

- Quins són els continguts, les eines, els espais i els temps de la creativitat?

	3 anys	4 anys	5 anys
Color	estimular el desig i l'interès per a la utilització de materials i eines per "fer recerques" sobre llum i color	proposar experiències d'exploració cromàtica per tal d'estimular la reflexió i la recerca al voltant de les regles de formació dels colors	estimular la utilització conscient i competent de les lleis cromàtiques per valorar l'expressió, la creativitat, el gust
Signe	afavorir l'exploració de les qualitats materials del pigment i la reflexió sobre el signe com a element gràfic bàsic	estimular l'experimentació de materials i eines per explorar-ne les prestacions tècniques i el rendiment gràfic/ expressiu	estimular la qualitat i riquesa figurativa del dibuix començant per una anàlisi dels signes elementals que el componen
Expressió Comunicació	promoure i estimular l'evolució de les capacitats gràfiques de cada nen a través de l'observació, l'anàlisi i la lectura del dibuix	estimular i potenciar les capacitats d'observació i crítica, imaginació i reelaboració, la reconstrucció gràfica d'algunes experiències motrius	considerant les qualitats comunicatives del llenguatge gràfic es proposa l'ús del dibuix per transcriure experiències, fantasies i imatges en el context d'una expressivitat cada cop més rica i articulada

Fitxa 1. Itinerari: objectius i criteris.

	3 anys	4 anys	5 anys
Color	<i>Llum-color</i> Situació de foscor Exploració amb fonts lluminoses diverses Projeccions de colors	<i>Primeres barreges</i> Transvasaments Barreges amb pinzell i pintura Combinacions cromàtiques	<i>Regles de composició cromàtica</i> Acords cromàtics subjectius Regles tècniques: colors secundaris clar/fosc
Signe	<i>Manipulació</i> Aigua/sorra/etc. Color <i>Empremtes i petjades</i> Amb el cos Amb els objectes	<i>Materials i eines</i> Del cos al pinzell amb el pigment Associació de signes i estructuració de les formes	<i>Signes per dibuixar</i> El punt La ratlla La superfície La forma Elaboracions tridimensionals
Expressió Comunicació	Dibuix lliure Pintura Representació del moviment Transformacions	Transformacions Dibuix lliure Pintura Representació del moviment	<i>Les estereotípies</i> Els signes per descriure i contar <i>Dibuixar la ciutat</i> Transformacions Dibuix lliure Pintura Representació del moviment

Fitxa 2. Itinerari: propostes.

Objectius i propostes

S'han utilitzat llum, color i signe com a materials per estructurar en el marc del laboratori un recorregut de situacions que, estimulant les ganes i el plaer d'expressar-se i comunicar dels nens, proposa un itinerari de recerca i confrontació.

De la llum... al color

El color és un element molt significatiu per a tots nosaltres, un element present arreu i que afecta en profunditat la nostra forma de sentir: les nostres percepcions i les nostres emocions.

La nostra experiència del món també és experiència de colors.

El color representa una de les coordenades que ens permeten llegir i interpretar allò que s'esdevé al nostre voltant, en la naturalesa i la cultura. Fem servir el color per comunicar.

És natural, doncs, que els nens puguin explorar-ne les característiques expressives, reflexionar al voltant de les transformacions infinites que pot provocar, de les preferències personals, del seu ús social codificat. L'escola pot oferir a tothom nombroses ocasions d'afinar la pròpia sensibilitat mitjançant la trobada i la confrontació amb els altres.

Per mitjà dels jocs amb llum hom proposa una primera aproximació al color. "La llum ens dóna una sensació confortable de seguretat... Ens atorga el domini de les coses, revelant-nos les seves formes, dimensions i colors, tot permetent-nos valorar-ne posició, distància, moviment: és la nostra eina de recerca més rica i completa."³

"El treball en cada grup, el fet de trobar-se, d'escoltar, l'observació, fan que sigui possible 'transformar' no tant un signe, sinó més aviat la nostra forma de relacionar-nos amb aquest signe i amb els altres."

I amb la llum també es pot jugar, transformant-la, pintant-la, creant situacions diverses, més o menys usuals. Tot i que també a les escoles sovintegin les eines de comunicació que aprofiten la llum artificial, poques vegades es permet que els nens s'hi apropin per utilitzar-les i explorar el medi amb el seu suport. El projector i les transparències, per exemple, poden aprofitar-se molt bé amb aquest fi. Però fins i tot finestres i vidrieres permeten manipular el medi utilitzant filtres i gelatines de colors que modificaran el color de la llum i, per tant, la situació en la qual estem submergits.

A través del joc dels transvasaments amb aigua de colors i les barreges amb



pigment podem experimentar una munió de combinacions cromàtiques i, alhora, avançar en la recerca de les regles que exigeixen les transformacions observades.

Del signe... al dibuix

“Els primers descobriments del nen tenen relació amb les característiques intrínseques de la matèria que pinta: concretament el fascina el fet que algunes matèries deixin signes i empremtes cada cop que toquen una superfície qualsevol o un altre material.”⁴

El contacte directe i la manipulació del pigment estimula una implicació intensa del nen, també des del punt de vista emotiu.

Aquestes experiències representen, sobretot per als nens més petits, situacions privilegiades per a l'expressió i l'exploració.

Observem i busquem les possibles empremtes produïdes per diversos instruments gràfics i pel nostre cos, per la posició, la velocitat o l'amplitud dels nostres gestos.

També per expressar-se a través del dibuix cal conèixer i per tant saber escollir, cal explorar, manipular, assajar.

Els materials (diversos tipus de paper i cartró), els instruments (rodets, esponges, pinzells, pastels, els retoladors i els llapis), el moviment (el gest, la mirada, la intencionalitat) són, junt amb el color, els elements fonamentals de la representació gràfica que cada nen aprèn a dominar segons el seu propi gust i la seva experiència.

Es treballa amb gargots, gestos essencials, signes simples a través d'un joc d'experimentació i d'anàlisi.

Un cop conquerida la figuració, sovint els infants de 5 anys concentren les seves capacitats gràfiques en fórmules i models estereotipats.

Les exigències expressades per l'adult, que de vegades està més interessat pel dibuix “bonic i ordenat” que per l'expressivitat de la comunicació gràfica, fan que aquesta mena d'atròfia es consolidi encara més.

En la majoria dels casos, aquesta situació queda reforçada durant l'etapa d'educació primària, on els interessos que es valoren són diferents i, a més, falten espais i materials per a l'activitat gràfica.

I també aleshores es treballen les transformacions. De fet, gairebé mai no hi ha una solució única, estandarditzada, així com tampoc existeix una òptica única a través de la qual es pugui observar la realitat. El treball en cada grup, el fet de trobar-se,

d'escoltar, l'observació, fan que sigui possible "transformar" no tant un signe, sinó més aviat la nostra forma de relacionar-nos amb aquest signe i amb els altres.

Així a cada imatge, a cada situació, se li poden atribuir significats diferents.

Cadascú hi veu allò que li suggereixen la seva pròpia experiència i les seves capacitats d'imaginació. És un joc sense fi...

És possible transformar un signe gràfic simple o complex, una imatge, una foto, un rostre, una empremta, una forma, un objecte qualsevol. Tot.

La ciutat i els museus

La proposta d'estudiar el territori urbà és adreçada sobretot als nens més grans. Val a dir que massa sovint l'escola representa per als nens un món tancat, aïllat, impermeable a la vida exterior.

L'ús del cotxe i de ritmes ràpids per part dels adults difícilment permeten que el nen pugui aturar-se a observar i conèixer allò que l'envolta.

A través d'una sèrie de recorreguts habituals (el carrer que enllaça l'escola i els diversos habitatges) i no habituals (el centre amb els seus palaus, monuments, museus) ens proposem integrar l'escola en una xarxa més àmplia i multiforme de recursos.

De manera volguda presentem la ciutat com a estructura amb els seus elements

de comunicació (carrers, mitjans de transport), d'orientació (palaus, monuments, fonts), cultura (museus, teatres, fires, manifestacions).

P.C., A.L.

Títol original: "Segno, colore, comunicazione", *Bambini*, gener de 1995, pàg. 66-71.

Bibliografia

- KELLOG, R.: *Analisi dell'arte infantile*. Emme Edizioni: Milà, 1973.
CASTELLI FUSCONI, C. (ed.): *L'osservazione psicopedagogica del bambino*. Franco Angeli: Milà, 1986.
ITTEN, J.: *L'arte del colore*. Ed. reduïda, Il Saggiatore: Milà, 1982.
MANCINI, L.: *Il linguaggio del colore*. Juvenilia, Bergamo, 1986.
Giocare con l'arte, col·lecció dirigida per Munari B., Zanichelli, Bolonya. Títols: *I segni; Il rosso; Il formato; Il divisionismo; Le textures; Il laboratorio per bambini a Brera; Il laboratorio per bambini a Faenza; I laboratori tattili; Il laboratorio di Flora Vale a New York; I laboratori teatrali di Coca Frigerio*.
VIGANEGO, G. (ed.): *Fare, rappresentare, rielaborare. Mappa didattica per la scuola dell'infanzia*. Bertello Edizioni: Borgo S. Dalmazzo (Cn), 1992.

1. Les escoles implicades en el projecte d'experimentació són les de Via Galeazzo i de Piazza Solari (Ge).
2. Viganego, G. *Fare, rappresentare, rielaborare*, Bertello Ed.
3. PROVA, Andrea, *Llum, color, visió*, Editori Riuniti, 1984.
4. Laura MANCINI (1986), *op. cit.*

ELS PRENEN EL SEU TEMPS

LISA HARKER

A l'Estat espanyol, l'evolució del mercat de treball i els canvis recents en la legislació han comportat l'aparició de noves tipologies laborals, el que l'autora anomena "treballadors atípics". Cada cop més augmenta el nombre de treballadors que no responen al model clàssic de contractes indefinits, amb quaranta hores de feina a la setmana, etc. La feina esdevé més flexible, però també més precària. Les polítiques que vulguin donar suport a la família, cal que ho tinguin en compte. En aquest article, Lisa Harker, persona al càrrec de la informació i el desenvolupament del *Daycare Trust*, exposa el cas de la Gran Bretanya, país on aquesta liberalització del mercat laboral fa més anys que s'ha posat en pràctica.

Imagineu-vos una professió en la qual poguéssiu combinar dos treballs remunerats interessants i, a més a més, tenir unes vacances llargues. És aquesta la professió moderna amb horari de treball flexible? No, això no és un fenomen recent; és el treball al nucli del nostre sistema polític, el del membre (normalment home) del Parlament que té una professió fora del palau de Westminster.



1062/4

Arxiu Conce Codina

La flexibilitat en els models de treball no és res nou. Ha existit durant dècades en els passadissos del poder, però enlloc més no han canviat els models de treball. Es redueixen les hores de feina: la mitjana d'hores laborals setmanals dels homes disminueix un 29 % entre el 1881 i el 1981, i la mitjana d'hores de vida treballades ha disminuït entre seixanta-sis i vuitanta-vuit mil. Els treballadors a temps parcial ara són una quarta part de la mà d'obra. A més a més, el treball temporal —inclosos l'espòradic, per obra o per agència—, que es va estendre amb rapidesa durant els la dècada de 1980, ara representa gairebé un 6 % de la mà d'obra.

Però el més significatiu de tot són els canvis en els models de treball de les mares. El percentatge d'activitat econòmica de les dones passa d'un 37 % el 1961 a un 53 % el 1989. Aquesta última dècada ha estat testimoni de l'increment d'ocupació sobretot de mares que tenen criatures en edat pre-escolar.

Els *gurus* del món de l'empresa, com per exemple Charles Hardy, argumenten que la tendència a buscar acords de treball flexible continuarà:

El món que van conèixer els nostres pares no és el món en el qual vivim avui [...] Cada dia som més els que passarem més temps de la nostra vida fora d'organitzacions formals. [Al final del segle] només la meitat de tots els treballadors assalariats estaran en el que actualment anomenem treballs "pròpiament dits". L'altra meitat estaran treballant per compte propi, a temps parcial o com a treballadors temporals.

Les forces que hi ha darrere d'aquests canvis són diverses: la decadència del treball intensiu de manufacturació, el creixement del sector de serveis, la disminució del nombre de persones que abandonen l'escola, l'increment d'edat de la població i la recessió d'abast mundial. L'augment de la proporció de dones que treballen també ha conduït al subsegüent augment de la proporció de treballs atípics, concretament de treballs a temps parcial, i a interrupcions en el treball per maternitat i per tenir cura dels fills petits.

No prevalen, però, les feines que afavoreixen la família. Tot i que està augmentant el nombre de companyies amb polítiques per ajudar els pares a conciliar la vida laboral i la familiar, encara continua sent baix. Aquest desenvolupament tan restringit comporta unes implicacions que preocupen els pares, els quals tenen por de les conseqüències que pot comportar perdre aquests beneficis si deixen l'empresa.

Hi ha desavantatges inherents al treball atípic. Aquest tipus de feina sovint la fan els pares (normalment dones), amb un temps de treball remunerat limitat per les obligacions familiars. A més, gran part de la protecció laboral es relaciona amb el treball que tingui un contracte de servei. Es considera que alguns treballadors atípics, concretament els qui treballen a casa i alguns treballadors temporals, no tenen el mateix *status* que els treballadors a jornada completa amb un contracte estable. Malgrat l'augment considerable de treballs atípics en els últims anys, falten uns criteris clars de l'Estat per saber a qui s'aplica la llei laboral. I moltes de

les lleis laborals britàniques concedeixen drets als qui tenen una qualificació mínima i un període de servei continu amb el mateix empresari. Tots dos trets discriminen els treballadors atípics.

Els treballadors atípics també es troben amb problemes pel que fa a la llei de la seguretat social. La seguretat social i la seva aplicació, intrínsecament relacionada amb el treball, es basa en un model "masculí" de treball de 48 hores a la setmana, per 48 setmanes l'any i durant 48 anys. Els seus beneficis, com els de l'excedència maternal i els de la baixa per malaltia, depenen altra vegada de tres criteris: el tipus de contracte, les hores treballades i el servei continu. En conseqüència, pocs treballadors atípics hi són inclosos: una cinquena part dels treballadors a temps parcial no tenen vacances, un terç no tenen paga per malaltia i només un de cada deu pertanyen a un programa de pensió.

Un altre desavantatge significatiu: les possibilitats d'accedir a serveis d'atenció a la infància són limitades i no responen a les necessitats dels pares que treballen, a part que són difícilment assequibles. La majoria dels pares del Regne Unit es veuen obligats a refiar-se de serveis informals (sense cap mena de llicència) que fan els veïns, amics o familiars. I els pares amb treballs atípics s'enfronten amb dificultats afegides, a causa de l'horari laboral atípic, per trobar i permetre's un bon servei de qualitat per als infants, que s'adigui amb les necessitats familiars.

En alguns casos, la discriminació que pateixen els treballadors atípics en les condicions de treball ha estat utilitzada clarament en benefici dels empresaris. No fa gaire temps, un empresari important va revelar en un tribunal d'indústria que seguia una política d'acomiadament de treballadors temporals just abans que passessin els dos anys de servei continu per obtenir els drets i beneficis corresponents. Certament, alguns empresaris han interpretat la llei com una manera de reduir els costos.

També s'ha explotat el fet que no hi hagi una legislació que assegurí un equilibri entre els beneficis de les diverses tipologies professionals. El que costa per hora llogar un treballador atípic és, en molts casos, menys que el que costa un treballador a jornada completa. La *Low Pay Unit* ha informat que gairebé la meitat dels qui estan mal pagats al Regne Unit treballen a temps parcial; i són les dones les qui estan afectades d'una manera desproporcionada per aquesta desigualtat estructural d'ençà que formen part de la majoria de treballadors a temps parcial. Els treballadors atípics també es troben amb una promoció laboral més lenta a causa de la manca d'oportunitats de formació, de les actituds respecte a les obligacions dels qui no treballen a jornada completa i d'una perllongada absència del món laboral.

Amb tants desavantatges, no ens ha de sorprendre que algunes polítiques treball-família de vegades hagin fracassat a causa de la manca d'empenta. Un factor important que hi contribueix és la pressa amb què es pensen aquestes polítiques. Un projecte establert en una universitat capdavantera del Regne Unit el 1990, per



exemple, tenia la intenció d'ajudar els homes i les dones en les responsabilitats domèstiques permetent als treballadors a jornada completa reduir les hores durant un període acordat, amb l'opció de tornar a la jornada completa si així es desitjava. El fet que aquest projecte tingués poca acceptació s'ha atribuït a les pors individuals, ja que ser un treballador a temps parcial els aniria en contra. Sembla que, en general, la desconfiança respecte als compromisos dels altres per anar cap a la igualtat d'oportunitats és un factor molt significatiu.

Casos com aquest han sorgit malgrat el desig estès de reduir la jornada laboral. Un informe de Gallup, de l'any 1993, mostrava que a un 15 % dels qui llavors treballaven a jornada completa els hauria agradat treballar a temps parcial, i aproximadament dues tercers parts haurien volgut reduir les hores de treball remunerat, per passar més temps amb la família o per poder fer altres activitats.

El Govern creu que protegir més els treballadors a temps parcial reduiria la flexibilitat i actuaria com un impediment per ocupar-los. Però són molts els qui discuteixen aquesta opinió argumentant que "si s'anivellés el terreny de joc per a tots els treballadors sense que es tingués en compte quant temps han treballat, ni quan, facilitaria les coses tant als empresaris com als treballadors a l'hora de posar-se d'acord respecte a les hores de treball, de manera que se satisfessin les necessitats d'ambdós".

Equilibrar les necessitats de l'empresari i les del treballador és un procés crucial, i de vegades dolorós. La flexibilitat d'un empresari pot comportar l'explotació del treballador; i la flexibilitat del treballador pot implicar un mal negoci per a l'empresari. Tanmateix, una flexibilitat no discriminatòria dels tipus de treball només funcionarà si s'equilibra aquesta balança.

Al principi de la dècada de 1980 la companyia sueca Volvo Komponenten va introduir un sistema complicat de múltiples i flexibles horaris laborals que ha beneficiat tant l'empresari com els treballadors. Aquest sistema es va iniciar com a resposta a la demanda (provinent sobretot de les dones) de treballar a temps parcial, i també a la necessitat de la companyia de ser més competitiva i satisfer immediatament les necessitats canviants del mercat. Hi va haver les conseqüents negociacions amb els sindicats i es van introduir vuit tipus de treball diferents que combinaven la jornada completa, la jornada a temps parcial, els torns, el treball de nits i el dels caps de setmana. Ara, els plans de treball s'adeqüen a les necessitats de producció i a les preferències dels treballadors. Per exemple, el torn de nits i el dels caps de setmana només el fan els voluntaris, els quals tenen el dret a tornar al seu horari normal si ho desitgen. Com a resultat d'aquests canvis, Volvo Komponenten ha incrementat la seva competitivitat.

Aquests sistemes són la clau de l'èxit dels procediments de treball que Charles Hardy i d'altres profetitzen. Encoratgen la gent a equilibrar les diverses necessitats de la seva vida, sigui del treball remunerat en relació amb el temps dedicat als



fills, sigui amb el temps de lleure, el treball voluntari, els estudis o la dedicació a la política. El que és bàsic per aconseguir que això funcioni és que hi hagi diàleg entre l'empresari i els treballadors i que hi hagi un compromís per part de la direcció de l'empresa perquè s'implantïn les noves polítiques. Aquests canvis, però, s'han de demanar tant al Govern com al lloc de treball.

Cal fer rectificacions en la legislació actual, en les noves lleis i reforçar els acords col·lectius perquè hi hagi un canvi. Haurien d'establir-se i posar-se en vigor els estàndards legals mínims. S'hauran de delimitar algunes formes habituals de treballs atípics que no acaben de trobar l'equilibri respecte als beneficis per a l'empresari i per al treballador; per exemple, el treball "disfressat", com el dels treballadors temporals als quals se'ls renoven contínuament els contractes, però que no poden gaudir dels beneficis del treball a jornada completa.

Establir una estratègia estatal d'atenció a la infància és bàsic per afrontar el repte que representa facilitar veritables opcions als diversos tipus de treball dels pares. Una estratègia així, amb un control que assegurí els estàndards de qualitat, possibilitaria el desenvolupament d'una gran varietat de serveis d'atenció als infants que satisfés les diverses preferències dels pares i les necessitats dels infants. Una política estatal d'atenció als infants hauria de tenir en compte les necessitats especials de grups com el de pares sols, el de treballadors de torns i el dels qui són poc retribuïts.

Establir el marc en el qual es mantinguin els nous models de treball que són beneficiosos i, en canvi, siguin prohibits els models que exploten el treballador, és un repte al qual els governs de tot Europa han d'enfrontar-se.

Però, aquestes accions del Govern ¿beneficiarien més el sector privilegiat de la societat, per al qual treballar significa més aviat un *status* i l'autorealització, que no pas el lloguer del mes? Avui un 20 % dels treballadors de la Gran Bretanya guanyen menys d'un 60 % dels salaris mitjos. Els nous models de flexibilitat, si no van acompanyats de salaris en proporció més alts, seran, per als treballadors poc retribuïts, una opció ridícula per al manteniment de la casa. Una simple conversió de treballs a jornada completa en treballs atípics no faria res més que incrementar la proporció de treballs que són inadequats per mantenir una família amb uns estàndards mínims. Aquests nous models de treball, com ara el dels diumenges, oferiran alternatives de veritat als pares que treballen, només si tenen la garantia que els salaris seran proporcionals.

El repte, però, és molt més que això. Per bé que hi hagi unes lleis laborals noves, un sistema nou de seguretat social, una estratègia estatal d'atenció als infants i una retribució equitativa, hi ha encara actituds que han de ser superades. En algunes professions la pressió que hi ha en el treball és gran. La majoria dels treballadors treballen més durament que fa cinc anys i dues terceres parts dels treballadors creuen que el nivell d'estrès que experimenten en la feina ha augmentat durant aquest període de temps. Si la flexibilitat en els models de treball és gaudir de l'*status* atribuït al treball a jornada completa, la mesura de l'èxit a la feina s'ha de separar de la quantitat d'hores invertides en el lloc de treball.

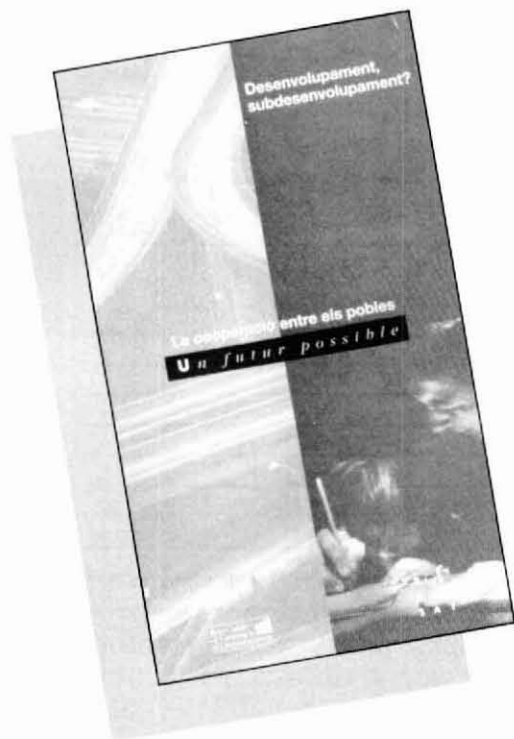
Per a algunes persones, el treball implica una realització personal, de manera que el treball a jornada completa sempre serà la seva opció preferent. Aquesta opció s'ha de mantenir. L'informe d'*Employment in Britain*, garantit pel Departament d'Ocupació, va revelar que dues terceres parts dels treballadors enquestats voldrien mantenir els seus treballs encara que tinguessin independència econòmica. Recentment s'ha apreciat en els pares un afany més gran d'individualitat. En una societat on la posició en el treball encara demana la conformitat amb el model masculí, molts dels qui podrien haver trobat la seva realització en la professió no ho aconsegueixen perquè volen pujar la família.

El repte d'establir tipus de treball equitatiu i flexible és important per a l'èxit de les economies modernes. És un repte clarament apuntat a l'agenda europea (per exemple, en el capítol social) i discutit en les sales de reunions de les companyies progressistes. La discussió és, tanmateix, força limitada al Regne Unit, tant al Govern com en la majoria d'administracions del sector corporatiu. En els propers anys l'explosió de la "bomba de rellotgeria demogràfica" forçarà l'actuació a tots nivells. Però això, serà prou aviat per als treballadors britànics?

L.H.

Traducció: Roser Aguilar i Pujol.

Títol original: "Taking their time", *Childcare Now*, 3, pàg. 4-5, 1993.



Sèrie: LA COOPERACIÓ ENTRE ELS POBLES: UN FUTUR POSSIBLE

Desenvolupament, subdesenvolupament?

Guió : **Josep Corominas** • Realitzador: **Agustí Corominas**

Durada: **18 minuts** • Format: **VHS** • PVP: **2.900 ptes.**

- • • Davant de les contradiccions de l'actual model de desenvolupament, cal definir-ne un de nou que respecti la diversitat i els límits del planeta.

Aquest vídeo presenta una sèrie de materials, tant històrics com actuals, per treballar des d'una perspectiva educativa els aspectes de la distribució de la riquesa i la igualtat d'oportunitats en el món.

Altres títols de la col.lecció:

- *Un món plural*
- *Educació i participació en la democràcia.* (En preparació)

Amb la col·laboració del Fons Català de Cooperació al Desenvolupament

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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

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



Maria del Mar, filla única fins als 4 anys

infant i salut

LA GELOSIA

Dels conflictes emocionals que pertorben la infantesa, la gelosia és potser el més habitual i un dels que produeixen més patiment a les criatures i als pares. Són emocions, sentiments i vivències que han de ser acollides a l'escola, perquè aquesta no pot quedar al marge d'allò que afecta tant l'infant i la seva família.

CARME THIÓ

La gelosia defineix una sèrie de sentiments, més o menys inconscients, de por de perdre l'estimació d'una persona per la intromissió d'un tercer, de recel que l'altre passi a ser el preferit, d'enveja per alguna cosa que té l'altre i es desitja.

Durant els primers anys de vida, la persona és molt vulnerable a patir gelosia. Com més petita, més vulnerable, perquè a causa de la poca experiència no pot identificar la base del seu malestar i té menys recursos per superar-la.

Tots hem viscut com la manca d'afecte, real o suposada, produeix infelicitat. Per als

més petits, a més, ser estimat és una necessitat vital: l'infant depèn de l'afectivitat de les persones que en tenen cura per viure, créixer, desenvolupar-se i aprendre.

No és gens estrany, doncs, que les criatures visquin amb neguit qualsevol situació que pertorbi la relació afectiva amb els pares, i que reaccionin amb *cos i ànima* (en el sentit més literal) per protegir-se i assegurar-se'n l'estimació.

La incorporació d'un nou germà o germana a la família altera la seguretat afectiva de l'infant, que viu aquesta nova situació amb un garbuix de sentiments ambivalents i contradictoris d'alegria i rebuig alhora, d'amor i odi, de companyonia i rivalitat. I la por que el germà prengui l'estimació que fins ara li tenien els pares de vegades és alimentada per la conducta dels mateixos pares, familiars i persones de l'entorn social de la criatura.

És habitual, i fins i tot es pot considerar normal, sentir gelosia dels germans. Però la problemàtica que origina la gelosia, per vella i coneguda que sigui, no ha generat ni uns coneixements ni unes actituds que ajudin gaire els infants a superar-la. Més aviat, seguir la dita "saviesa popular" pot portar a cometre errors i a augmentar-la involuntàriament.

Així per exemple, preparar els fills per a la vinguda d'un nou germà, distorsionant en sentit positiu la situació, creant falses expectatives del que podran fer amb ell, és una pràctica freqüent. No obstant, això només contribueix al sorgiment d'un sentiment de frustració davant una realitat no esperada: amb el nadó no s'hi pot jugar perquè no en sap, no se'l pot tocar perquè se li fa mal, no es pot fer soroll perquè dorm... i a sobre, pren l'atenció del pare i la mare!

Altres errors vénen, en part, de confondre l'origen del problema. Hi ha una tendència força generalitzada a creure que la gelosia prové de la incapacitat de les criatures per a acceptar les diferències de tracte que fan els pares. Però el problema no és la diferència, sinó el sentiment de pèrdua de l'estimació de la mare i del pare. Els infants accepten les diferències si aquestes es viuen per part de tots d'una manera normal i natural. L'intent d'igualar transmet el sentiment que la diferència és dolenta. Viure plenament la diferència és la millor manera d'acceptar-la i disfrutar-ne.

No es tracta, doncs, d'igualar o d'anul·lar les diferències, cosa impossible d'altra banda, perquè, com es pot no fer diferències entre una criatura de mesos i una altra de tres anys, per exemple? Tan injust i inconvenient seria per a l'una com per a l'altra. Es tracta, sobretot, d'alleujar el sentiment de pèrdua i reforçar la manifestació d'estima.

I això no vol dir fer un regal al gran cada vegada que se li fa al petit (com fa molta gent), o fer un petó al gran i al petit alhora. Vol dir transmetre el sentiment



Pau, el nadó.

que ens agraden tal com són, grans o petits, que ens agrada estar amb ells, que ens agrada que sàpiguen fer tantes coses, que entenem que sovint no estiguin contents de tenir un germà, que els estimem tant si volen el germà com si no el volen, etc.

Altres comportaments habituals són els d'amagar l'estima al nouvingut, o el d'adoptar conductes evasives o compensatòries. Però, més que fer un repàs dels errors més freqüents en la manera de tractar la gelosia de l'infant, voldria en aquesta ocasió centrar el tema en la incidència que pot tenir l'escola en el tractament del conflicte.

Sovint, quan es parla de la relació de l'escola amb els pares es fa referència sobretot a reclamar la seva participació en activitats de l'escola; menys vegades es pensa en com pot col·laborar l'escola amb els pares per ajudar-los a resoldre alguns dels conflictes que tenen amb els fills: deixar la pipa, el biberó, els bolquers a la nit; suportar i tractar la seva gelosia, etc.

I, en canvi, l'escola pot fer molt per engrescar la mainada a prescindir d'aquestes coses quan això representa sumar-se a la festa de fer-se gran, com fan en algunes escoles bressol, per exemple. Així com per reduir la conflictivitat de la gelosia poden ajudar a exterioritzar-la i a compartir amb els companys i companyes els sentiments negatius envers els germans, les pors, la ràbia, les inseguretats, i també les alegries, les il·lusions.

Des de l'escola és molt més fàcil tractar aquests temes, perquè mestres i educadores no hi estan implicades emocionalment, i nenes i nens estan suficientment distanciat de l'origen del conflicte.

Són moltes i diverses les maneres d'introduir el tema de la relació amb els germans i la gelosia dins l'aula; tot dependrà de l'edat dels infants. Els més petits, segurament el llenguatge que més entenen és el dels contes i les imatges. El conte permet a l'infant identificar-se amb els personatges i reconèixer les seves emocions i sentiments, que veu reflectits en les situacions viscudes pels protagonistes. Així, a través del conte, podem representar-los la història: l'alegria del naixement, la frustració, les pors, la relació dels pares amb el nadó, els sentiments del bebè, etc., i representar també com els pares estimen el fill gran i el fill petit, i com n'és d'interessant fer-se gran.

Amb els més grandets, es pot aprofitar l'espera del naixement per parlar de les famílies de cadascú, de com eren ells de petits, comparar-ho amb el que saben i poden fer ara, veure els avantatges de ser grans, de parlar de les coses que no els agraden dels germans, del que els molesta, del que senten, de les atencions que necessiten els bebès, de com ens hi podem relacionar, del que els agrada, etcètera.

L'objectiu és deixar que aflori a l'aula allò que realment interessa i afecta les criatures, de manera que puguin exterioritzar els sentiments, tant els negatius com els positius, i compartir-los amb altres infants que senten el mateix; que puguin trobar respostes als interrogants que els planteja la nova situació, entendre què els passa, per què estan enfadats, tristos o agressius; que puguin adonar-se que és normal sentir-se d'aquesta manera i, per tant, que no han de sentir-se culpables per no estimar-se el germà o germana en alguns moments.

De vegades pares i mares demanen a les educadores o mestres que els orientin per saber com tractar els conflictes de gelosia dels fills o filles. Malgrat que cada família i cada cas és diferent, crec que hi ha unes recomanacions de tipus general que són adequades en tots els casos.

En primer lloc, la preparació de la vinguda d'un nou germà ha d'anar encaminada a fer conèixer com són realment els nounats, el tipus de vida que fan, les seves capacitats i limitacions, les atencions que necessiten, els canvis que es produiran en la vida familiar, etc., i, segons l'edat, es pot parlar per endavant dels possibles sentiments de gelosia i de por de pèrdua de l'afecte dels pares, de manera que quan els sentin els puguin identificar i parlar-ne, cosa que alleuja el patiment.

D'altra banda, pare i mare també han de preparar-se per acceptar els sentiments negatius dels fills quan es presentin, i evitar d'imposar que els germans s'estimin. Que els germans s'estimin és força normal, però no hem de perdre de vista que, per estimar, hom ha de sentir-se lliure. L'infant ha de sentir-se lliure d'estimar o no estimar i, per tant, no ha de sentir-se culpable de no estimar. El que sí que cal exigir sempre és respecte i bon tracte, però quan menys imposem "bons sentiments", més fàcil serà que els tinguin.

En segon lloc, és bo convidar el germà gran a participar de l'atenció al nadó (sense obligar-lo), perquè és una bona manera de facilitar que es coneguin i construeixin una relació afectiva gratificant. Un nadó produeix tanta escalforeta! Amb un somriure es guanya el cor, també dels petits.

De la mateixa manera, convé que ni pare ni mare amaguin els seus sentiments d'estima pel nouvingut. Com pot aprendre el fill gran a estimar el petit si els pares no ho demostren? Com pot aprendre que el nadó és una persona estimable si el pare i la mare no li ho ensenyen? I si els pares no s'estimen el petit, el gran pot pensar: "a mi tampoc no m'estimen?". La seguretat de l'afecte de pare i mare no s'obté de l'ocultació de l'estima que senten pel petit. S'obté de rebre un tracte afectuós i de respecte; per la manifestació de confiança; per sentir-se escoltat i valorat; per passar bones estones junts; per sentir-se comprès.

Comprendre el malestar de l'infant ajuda a mantenir una actitud calmada i a no perdre els estrepes. L'actitud comprensiva, l'empatia, rebaixa els sentiments hostils

AL·LÈRGIA: FACTORS HEREDITARIS I PREVENCIÓ

M. ÀNGELS PASCUAL

Són molts els pares que a la nostra consulta ens demanen si els processos al·lèrgics que pateixen els seus fills són hereditaris, o bé estan preocupats per la possibilitat que la malaltia al·lèrgica dels pares es pugui transmetre als fills.

Els processos atòpics (al·lèrgics) familiars com ara la rinitis al·lèrgica, l'asma, i la dermatitis o èczema infantil, sovint afecten diversos membres de la família, però encara no s'ha pogut esbrinar quin és el determinant genètic de l'atòpia o al·lèrgia.

La severitat de les malalties al·lèrgiques és molt variable, però la seva alta incidència en la població infantil (15-20 % de rinitis al·lèrgica, 10 % d'asma, 2-5 % d'èczema infantil) obliguen els pediatres a conèixer a temps processos al·lèrgics que han de ser derivats a l'especialista.

Els estudis sobre famílies ens demostren que el risc de tenir un fill amb al·lèrgia, si un dels pares ho és, arriba fins a un 40 %, i que pot ser del 66 % si són al·lèrgics pare i mare. Està descrita l'aparició precoç de l'al·lèrgia i un augment de l'èczema infantil en el cas que ambdós siguin al·lèrgics.

Si l'herència fa un paper important en el desenvolupament de la malaltia al·lèrgica, tan o més importants són els factors ambientals, sobre els quals sí que podem exercir una influència fonamental, ja que es considera que les malalties al·lèrgiques en els nens són provocades principalment per agents aerotransportats (a través de

i agressius. Com també hi ajuda el fet d'interpretar els sentiments de l'infant ("...veig que estàs molt enfadat... et molesta... et penses que estimes més al germà..."), explicant, a l'hora de reprimir la seva agressió, per què se sent impulsat a actuar d'aquesta manera. Això permet a la criatura sentir-se millor amb ella mateixa, sentir-se acceptada, entendre millor el seu neguit i, en definitiva, trobar altres maneres més acceptables o positives d'expressar el seu malestar o les seves inquietuds.

El que no serveix de res és preguntar a la criatura el perquè del seu comportament: "per què li pegues?... per què no l'estimes?... per què has fet...?". Les criatures no ho saben, més encara, en realitat no voldrien comportar-se malament, però no poden resistir els impulsos. Preguntar allò que no es pot respondre, a més d'inútil, augmenta el malestar i el neguit.

La gelosia fa que moltes criatures adoptin conductes regressives. S'han d'acceptar i comprendre com a manifestacions normals, però no s'han incentivar o premiar. Fer-ho pot portar a la confusió, perquè és presentar-les com a avantatjoses respecte de la conducta més madura. Ni és més agradable fer-se el pipí a sobre, ni és millor prendre biberó que beure en el vas, o anar amb cotxet que caminar. La criatura ha de sentir que fer-se gran li reporta beneficis, tant des del punt de vista de possibilitats d'actuar, com de relació cada vegada més estreta i gratificant. Ha d'obtenir l'atenció de pare i mare sense necessitat de fer-se el bebè o de portar-se malament.

Parlar de totes aquestes coses amb els pares individualment o en el grup-classe, pot ajudar pares i mestres a entendre millor les criatures, a trobar maneres d'ajudar-les a resituar-se dins la família i a superar les pors i els conflictes produïts per la gelosia. D'altra banda, els permet perfilar un projecte educatiu comú i anar trobant el camí d'una coparticipació real de pares, mares i mestres en la tasca d'educar.

C.T.



l'aire). I és per això que els esforços per disminuir els sensibilitzants en l'ambient domèstic són de gran importància, en els primers anys de la vida dels infants.

Dels molts factors que poden provocar al·lèrgia (sensibilitzants ambientals), els relacionats amb la pols domèstica i els animals de companyia (mascotes) són els més importants en els nens. L'anàlisi de la pols domèstica revela la presència d'uns éssers microscòpics anomenats "àcars". Els àcars viuen a les llars en contacte amb els éssers humans, alimentant-se de les nostres cèl·lules epidèrmiques de descamació. Creixen preferentment en ambients càlids i humits, es concentren principalment a la roba del llit, a les catifes i les tapisseries i són transportats per l'aire amb facilitat, la qual cosa provoca crisis de rinitis i d'asma en els infants predisposats o sensibilitzats.

Les mesures bàsiques de prevenció són molt útils per reduir els símptomes dels nens al·lèrgics als àcars. Les fundes de matalassos i coixins són fonamentals, i també que les habitacions dels nens tinguin mobles de superfícies llises i fàcils de netejar, els terres i les parets sense moquetes ni catifes, pintats amb pintures plàstiques que puguin rentar-se i cortines fàcils de netejar. Els sistemes de calefacció també s'han de revisar, i evitar sempre els sistemes d'aire calent que impulsen la pols dipositada. Aquestes estratègies poden minvar la quantitat de pols del dormitori dels nens o d'altres zones de l'habitatge.

Els animals domèstics també solen ser causa dels símptomes al·lèrgics en els infants, i sovint provoquen crisis severes d'asma i rinitis. Els animals de pèl (gats, gossos, ratolins, hámsters) aporten a l'ambient una quantitat de materials que poden ser al·lèrgics (pèls, escames dèrmiques, orina, saliva, secrecions lacrimals), difícils d'evitar si l'animal viu dins de casa, i que comporten un risc important per a la salut del nen.

No obstant això, moltes famílies creen lligams afectius tan importants amb els seus animals domèstics que es neguen a renunciar-hi, encara que siguin informats dels efectes nocius que exerceixen sobre la salut dels seus fills. Per tant, sembla aconsellable retirar les mascotes quan un lactant presenta els primers signes de malalties al·lèrgiques o, fins i tot abans, quan el risc per factors hereditaris sigui elevat.

Un altre apartat del que caldria fer esment és el tabaquisme familiar, que podria ser un tema per a una altra revisió a fons; únicament en destaquem que els fills al·lèrgics de pares fumadors no tan sols incrementen la seva simptomatologia respiratòria per inhalació d'un agent irritant com el fum del tabac, sinó que augmenten els processos infecciosos de les vies respiratòries i creen cercles viciosos d'inflamació-infecció que els perpetuen la simptomatologia respiratòria.

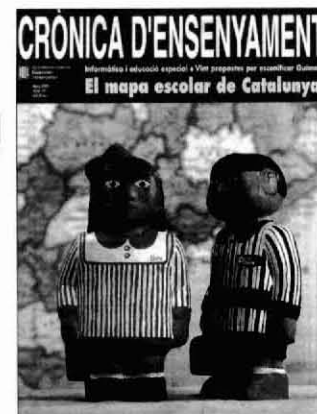
Espai per a una creativitat sense límit

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

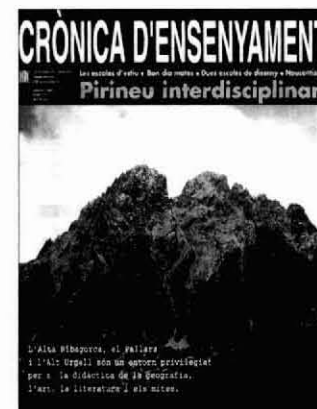
MANLEY®

CRÒNICA D'ENSENYAMENT

Actualitat escolar,
dossiers monogràfics,



experiències didàctiques,
entrevistes, mestres
i escoles



bibliografia, art.s..



el conte

La Paula i els plats

ROSER ROS I VILANOVA

- Paula, para la taula.
- Guaita, pare, què diu aquest!
- Qui, aquest?
- Un plat que diu que està empipat!
- El que és jo, ja n'estic tip!
- Qui és aquest inoportú?
- Jo, és que no sóc ningú?
- Sí...

NO HEU PENSAT MAI, desgraciats,
quina sort teniu dels plats?

—Bé...

—Que si no fos pels meus germans
menjaríeu sobre les mans?

—Doncs...

—No sabeu que a casa meva
hi ha plats de tota mena?

Que-en som de grans i de petits,
de postres, de plans, de sopa

—crida, més que no diu, el plat.

—Ejem...

—Veig que ens anem entenent.

Ara, i si m'ho permeteu...

Som-hi, companys!

Això era un plat
duduà, dudua,
això era un plat
tot pla i ben blanc.
El plat era ple
duduà, dudua,
el plat era ple
de verdura de primera.

Quina salivera feia venir
aquell plat ple de verdura!
Davant del plat ple

duduà, dudua,
Davant del plat ple
un marrec feia el marrà:
—No en vull —deia ell—
duduà, dudua,
—No en vull —deia ell—
això no m'agrada gens!

Quina manera de fer el marrà
que tenia aquell marrec!
Amb aquestes, el plat pla
duduà, dudua,

amb aquestes, el plat pla
fa l'ullet a aquell marrec.
I el marrec, sorprès,
duduà, dudua,
i el marrec, sorprès
va quedar amb un pam de boea

va menjar set plats ben plens
i encara va llepar l'olla!

—Quina marxa que tenen els plats! —diu el pare de la
Paula—. Qui ho havia de dir!



R.R.V.

Llibres a mans dels infants

La Ratona, heroïna de còmic

Fa molts anys, més de trenta, al món de la literatura pedagògica o de la pedagogia literària (fa de mal escatir com en deien, llavors, d'això) hi va haver una d'aquelles petites batusses que tan sovint abunden en aquesta mena de territoris. Era a punt de nèixer una revista per a nois i noies que es diria *Cavall Fort*. I hi havia qui estava en contra d'incloure-hi vinyetes de còmic i hi havia també qui no veia altra via d'engrescar els possibles joveníssims lectors. La solució salomònica va consistir a fer que hi hagués un 50 % de vinyetes i un 50 % de text.

Però no és sobre això que volem centrar ara la vostra atenció, sinó sobre els arguments dels detractors del còmic. Argumentaven, i això era molt cert en aquells anys, que al còmic sovint s'hi presenten escenes violentes; que els herois eren massa *supertot*, i que amb freqüència les vinyetes presentaven una estètica agressiva.

Hi va haver feina, doncs, per buscar unes pàgines dignes. Les van trobar, bàsicament, en l'anomenada "línia clara" del còmic belga, i també en la volenterosa disciplina d'algun dibuixant d'aquí, com ara en Madorell, que es va comprometre a crear i conceptualitzar personatges i històries que no ferissin cap mena de sensibilitat pedagògica.



No obstant això, les aventures d'importació, com *Jan i Trencapins*, o *Gil Pupil·la*, fins i tot els *Barrufets*, mantenien un nivell de lectura per a edats superiors als 6 anys. I els seus protagonistes continuaven tenint el carisma d'heroï que, d'altra banda, és gairebé connotatiu de les aventures de còmic. No va ser fins aconseguir adaptar, per qüestions de format, les aventures de *Marta*, de la il·lustradora italiana Grazia Nidasio, i sobretot, uns anys més tard, quan ja es va poder traduir directament la seva magistral *Estefi*, que els lectors de Catalunya es van poder trobar per primer cop amb una protagonista que no tenia res d'heroïca. Ans al contrari. Una noieta de 6 o 7 anys viu les diverses peripècies de cada dia amb vitalitat i entusiasme, i això és el que la fa singular i idònia per a ser la preferida de molts nois i noies lectors.

Hem fet tota aquesta digressió inicial per poder remarcar adientment la importància que una nova "heroïna"

del còmic pot tenir, per als primeríssims lectors, a casa i a la llar d'infants.

Es tracta de *la Ratona*. Una protagonista remenuda que, apadrinada en el guió per Àngels Ollé i en el dibuix per Roser Capdevila, ha saltat de les seves pàgines originàries del suplement *El Tatano* de *Cavall Fort* a uns llibrets en rústica editats per La Galera.

Creiem que és lícit dir que *La Ratona* és, de fet, el primer còmic català per a infants petits. O sigui que, a poc a poc, nosaltres i els nostres infants podem, gràcies a la Ratona, començar a llegir còmics amb un creixent entusiasme.

Aquest personatge se singularitza, d'entre la resta d'ofertes avinyetades, pel seu caràcter antiheroic i costumista, com una germana petita i entremaliada de l'Estefi, si les ratetes i les nenes poguessin ser germanes. Però tots sabem que en certes edats deter-



minats animalons supleixen prou bé el realisme de ser humans en aparença. La Ratona viu diferents peripècies a casa i a l'escola, on normalment pot desenvolupar a pleret el seu esmoladíssim enginy. Un enginy que de vegades és verbal, d'altres és acció, o que en altres ocasions juga purament amb l'efecte sorpresa.

El dibuix, aparentment simple, basat en el traç segur i nítid de la dibuixant, presenta poques dificultats d'ambientació. No destarota la vista amb aquells jocs de picat i contrapicat tan abusius del còmic adult o dels dibuixos animats japonesos. I no obstant són vinyetes amb totes les de la llei. Cal observar fins a quin punt la dibuixant ha estat delicada en mostrar en panoràmica o a cos sencer aquelles accions que presentarien una major dificultat a l'hora d'interpretar en quin lloc se situa l'acció o en què consisteix. No hi ha cap excés de caricaturització, cosa que no vol dir que no s'hagi tingut cura de caracteritzar bé cadascun dels personatges (és clar que caricatura i caràcter no són el mateix). El moviment hi és sempre ben representat, amb una sòbria utilització dels codis de moviment del llenguatge avinyetat. Amb això s'hi afegeix un bon treball d'el·lipsi entre diàleg i



diàleg, bafarada i bafarada, per obra i gràcia de la guionista, que ja fa temps que té la mà trencada en aquesta mena de coses.

Cadascun dels llibres conté tres aventures, que es distingeixen per un canvi de tonalitat de fons entre una i altra. Aquesta és una subtilitat que pot escapar al maldestre gir de fulls dels dits encara xicarrons. I al capdavant de cadascun dels llibres hi ha un joc per arrodonir les planes, alguns d'ells més difícils que d'altres.

Creiem que la Ratona, amb la seva dosi de quotidianitat a punt de compartir amb els lectors, mereix una bona acollida, que serà molt més gratificant si els adults es prenen la pena de llegir

les seves aventures amb els infants a la falda, fins que ells ja s'hi vegin amb cor de fer-ho tots sols. I sabem segur que *La Ratona* ha superat totes les proves del més purs i exigents ideals pedagògics. Només ens queda, doncs, lliurar-nos amb confiança a la seva experiència vital.

Tantàgora



Libres editats fins ara:

1. Jo sóc la Ratona
2. La Ratona no té por
3. La Ratona té molts amics
4. La Ratona se les pensa totes
5. La Ratona té la solució
6. La Ratona és llaminera
7. La Ratona, si l'encerta, l'endevina
8. La Ratona no entén els grans

OLLÉ, M. Àngels i CAPDEVILA, Roser. Barcelona: La Galera, 1994-1995.

Education 0-6 years

The reason of the daily life in the school

NEREA ALZOLA and JUANJO OTAÑO

Children need a place of interaction to build their development and the appropriate frame to do it is the kindergarten. So, its most important function is to offer children places of affective and exploratory security to let this process take place. This function is based on the transmission of very simple models of behaviour, but essential: all those making up the daily life of the culture and the society where the learning takes place.

Do the small ones learn sciences?

NEUS SANMARTÍ

This question wants to reflect the surprise of many teachers and educators when it is stated that knowledge from the scientific perspective can already be done in the kindergarten. During this period, learning sciences is not so much to discover a dogmatic pattern of science but to let children develop their own interpretative models. Verbalizing hypothesis is essential during their attempt to establish formal relations between the experiences.

School 0-3 years

And now... water!

M. CARMÉ JIMÉNEZ and ROSA M. PALLISÉ

Two teachers of a kindergarten explain

the experience of organizing a water corner in the class, with the aim to let live the water as a source of enjoyment and to achieve an adaptation to this environment. It was divided in three parts: the Nature corner, each child took care of a plant and, all together, of some fishes; the Water-proof corner, they could observe the different behaviours of the objects in the water, and the Experimentation one, they could manipulate directly the water and different materials in it.

Dance, joy and corporal expression

ANGELS HUGAS

If we start from a non-elitist definition of dance, as the enjoyment of playing with the body and showing through it emotions, feelings and thoughts with the music, we will be able to recognize, in the kindergarten, that rhythmic movements done by the child from an audition (turning, swinging...) are his first artistic corporal expressions.

School 3-6 years

Geometry in the kindergarten

ROSA M. MIRA

When children explore the space and are interested to discover shapes and dimensions, intuitively they show interest in geometry. We have to take advantage of this interest to encourage them to experiment on geometrical

relations and to learn the properties of the figures. First of all children learn to recognize isolated shapes, after they do an abstraction of their characteristics and they are able to apply them to many different objects. This process is repeated in both geometrical fields: two-dimensional and three-dimensional.

Sign, colour, communication

PAOLA CARTA and ANNA LANGELLA

Two teachers from a Genoese kindergarten saw the need to begin with children the communication language and the graphic expression. That is the reason why they elaborated a proposal of contents and organization requisites, suitable for children 3-6. Light, colour and graphic sign are the goals of this didactics.

Child and society

Taking their time

LISA HARKER

The liberalization of the labour market has generated the appearance of new flexible working practices and big changes in the social organization. In this article is analysed the situation of the atypical sector of active population in the United Kingdom. Flexibility in some kind of jobs implies precariousness and, with regard to family life, parents have less availability for chil-

dren. Now one of the challenges is regulate the situation of those who want to raise the family without giving up their professional career.

Child and health

Jealousy

CARMÉ THIÓ

Jealousy is an emotional conflict that can specially affect the first years of children's life. The belief that jealousy comes from the fact that children do not accept the differences of treatment with respect to the newborn baby is wrong. The basic problem is the feeling of lose of love from parents. The most positive is to live the different expressions of affection in a natural way. In this situation, the school can help the child to show and share with his classmates his mood state.

Allergy: hereditary factors and prevention

M. ÀNGELS PASCUAL

Children's population has a high incidence of allergic diseases. In some cases the appearance is due to the hereditary factor, that is to say, if one or both parents are allergic. Environmental elements are sensitizer agents, as well. Domestic dust, pets, smoke are some of the factors easier to control by the families with allergic children.



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca

Recull de poemes
per a petits i grans



PUJOL, Maria Antònia i Tina ROIG: **Recull de poemes per a petits i grans.** Barcelona: Rosa Sensat-Kairós, 1995. 2.^a edició.

Gairebé vint anys després de l'aparició d'aquest recull, la seva favorable acollida entre grans i petits n'ha propiciat una segona edició. Aquesta nova edició manté l'esperit i l'estructura d'aquell primer llibre. L'univers, les estacions, la natura, els animals i la humanitat són els eixos temàtics al voltant dels quals gira l'acurada selecció de textos poètics. Alguns d'ells procedeixen de l'obra de poetes contemporanis i uns altres, de la més genuïna tradició popular.

Al darrere d'aquest conjunt de textos es troba l'experiència d'uns mestres que han viscut la poesia de la realitat, però també la realitat de la poesia, i que volen fer participar els infants de la sorpresa de descobrir el món a través de l'expressió literària. Es tracta, doncs, d'incitar-los a formular poèticament el seu propi procés i que això ho facin mitjançant el treball amorós i constant de les paraules.

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:* Aurelia Vigil. *Secretaria:* Mercè Marlès. *Consell de Redacció:* Concepció Acedo, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa F. dos Reies, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorió, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Montserrat Juvete, 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:* Gabriel Serra. Joaquim Sorolla, *El petit balandre*, 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.



BOULE, François: **Manipular, organizar, representar. Iniciación a las matemáticas.** Madrid: Narcea, 1995.

Activitats dels nens tan lúdiques com fer construccions, recompondre un trencaclosques o resseguir un circuit, impliquen operacions i conceptes ben habituals en les matemàtiques. Això no vol dir, però, -com diu François Boule- que es puguin fer matemàtiques sense adonar-se'n. Si l'educació infantil ha d'ocupar-se d'organitzar l'entorn de l'infant i la percepció que d'ell té, ha de mirar d'ajudar-lo a dominar unes operacions mentals mínimes, a partir de les quals podrà accedir a una activitat matemàtica més desenvolupada. Pel que fa a aquesta àrea, en l'educació infantil no es pot definir un *programa*, ni fixar uns objectius com una progressió, a la manera d'un curs de matemàtica tradicional. Per això, l'autor ens proposa un seguit de "pistes de treball", que es concreten en jocs, activitats i materials meticulosament descrits, sense deixar de destacar, però, quin aspecte o categoria del llenguatge matemàtic n'és el rerefons.

23 Parcs a peu de Metro

Laberint d'Horta - Montbau **L3**

Ciudadella - Ciudadella **L4**

Palau de Pedralbes - Palau Reial **L3**

Sant Pau del Camp - Paral·lel **L3**

Joan Miró - Tarragona **L3**

Roserar Cervantes - Z. Universitària **L3**

Estació del Nord - Marina **L1**

Espanya Industrial - Sants Estació **L3 L5**

Turó de La Peira - Vilapicina **L5**

Clot - Clot **L1**

La Pegaso - Fabra i Puig **L1**

Les Aigües - Alfons X **L4**

La Guineueta - Lluçmajor **L4**

Can Dragó - Fabra i Puig **L1**

Les Glòries Catalanes - Glòries **L1**

La Vall d'Hebron - Vall d'Hebron **L3**

Nus de la Trinitat - Trinitat Vella **L1**

Parcs del Litoral - Vila Olímpica **L4**

Carles I - Vila Olímpica **L4**

Parc del Poblenou - Poblenou **L4**

Guinardó - Guinardó **L4**

Bosquet dels Encants - Glòries **L1**

Les Corts - Les Corts **L3**



Parcs i Jardins

Ajuntament de Barcelona

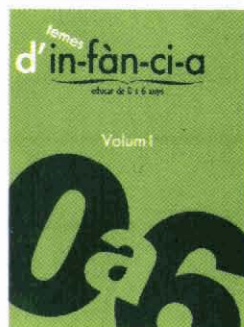
El Metro. El teu altre cotxe.



Congreso de Infancia
 Congreso da infancia
 Haurtzaroz kongresoa

0 a 6

Congrés



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

Col.lecció "Temas 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 "Temas 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: **2.900 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