

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

1996

88

GENER
FEBRER



Pestalozzi, Johan Heinrich

Premi
...
Rosa Sensat
de
Pedagogia
1996

16a
convocatòria



El Premi Rosa Sensat de Pedagogia es va instituir amb la voluntat d'incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació que, a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a millorar la qualitat de l'educació i a fer avançar la renovació pedagògica.

• • •

La data màxima per a l'entrega d'originals és
l'11 d'octubre de 1996.

El veredictes es farà públic el mes de **desembre de 1996.**

La dotació serà d'**un milió de pessetes** en concepte de drets d'autor.

R
S
S
E
N
S
A
T



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edicions 62



Dues lleis per a la infància

1995 haurà estat l'any de dues lleis per a la infància: l'aprovada el mes de juliol al Parlament de Catalunya i l'aprovada el mes de desembre al Congrés de Diputats. Llei d'àmbit català, la primera; Llei orgànica d'àmbit estatal, la segona. Encaixen com un quadre en un marc, amb tot el valor de concreció del quadre i tota l'amplitud del marc quan és un marc legal, de tractament de drets i deures constitucionals.

La catalana era una Llei llargament esperada i reivindicada, i té per objecte garantir l'exercici dels drets de la infància en l'àmbit familiar i en el social. Del detall dels articles, en destacariem la novetat del tractament del dret a la informació i la participació, el respecte en els mitjans de comunicació i els espectacles, la vigilància en la publicitat del consum.

Algun article com el 16, de la prioritat pressupostària, sembla que es queda en el punt de procurar,

tant en el cas de la Generalitat com de l'Administració local; algun altre, com el 27, de l'hospitalització, sembla que es manté encara en l'estil del «sí, però...». El que ens sembla confús és el 28, que centra el dret a l'educació en el període de l'escolaritat obligatòria, primària i secundària, i deixa a part, per l'article 29, l'educació i cura dels infants més petits, els nostres 0-6, però no com un dret seu i, per tant, obligació de la societat.

És en aquestes mancances o indefinicions del nostre quadre concret, que paradoxalment pot ajudar-nos la Llei orgànica. Allí es parla no sols de la titularitat dels drets per part de *tots* els menors d'edat, sinó de la seva «capacitat progressiva per exercir-los», «com a subjectes actius, participatius i creatius», i sobretot es «vincula a tots els poders públics, a les institucions relacionades amb els menors, als pares i familiars, i ciutadans en general» el reconeixement

efectiu dels drets de tots els infants. I hi ha en l'article 10 un compromís concret: «Els menors tenen dret a rebre de les administracions públiques l'assistència adequada per a l'exercici efectiu dels seus drets i que es garanteixi el seu respecte».

A un altre detall arriba la Llei orgànica, i és la responsabilitat de les administracions públiques pel que fa a «l'adequada regulació i supervisió d'aquells espais, centres i serveis, en els quals estan habitualment nens i nenes, tant pel que fa a les condicions físiques... com a recursos humans, projectes educatius, participació dels menors i tot el que pugui contribuir a assegurar-ne els drets».

El conjunt de les dues lleis parteix de la concepció dels infants com a subjectes de drets i de capacitat de participació en el seu exercici, i implica en aquesta concepció tota la societat, administracions, institucions, ciutadans, especialment els professionals dedicats a l'atenció i educació dels petits. INFÀNCIA hi és, per tant, emplaçada.

Plana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	La infància en la vida social	César Muñoz	5
	L'ACEI, un instrument per a l'avaluació de centres d'educació infantil	Pere Darder	9
Escola 0-3	La participació de les famílies	Àngels Zamora	12
	La persona de referència. Reorganització del grup al migdia	Dolors Ramos	18
Bones pensades			21
Escola 3-6	L'avaluació: obligació o necessitat	Pepa Fos i Joana Pavia	22
	L'àlbum de cromos. Una proposta interactiva	Montserrat Pedreira	26
Infant i societat	InterMedi: Activitats de medi ambient per a famílies	Joan Astals	30
	Educació d'Infants Itinerant a Portugal	Isabel Cruz i Núria Jiménez Huertas	33
Infant i salut	Conversa amb Joan Ripoll. L'infant i la seva salut	Puri Biniés	36
El conte	El corb i la guineu	Roser Ros i Vilanova	40
Informacions			44
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari

L'escolarització de Lirios

Juan Carlos Belda

Quan neix una nena a qui es diagnostica la síndrome de Down es plantejen als pares molts sentiments contradictoris. I sobretot molts dubtes i interrogants: des de voler esbrinar el grau de deficiència de la filla fins a saber què és el que n'han de fer, coincidint amb un procés cognitiu d'acceptació del fet de la diferència, que al començament és dolorós.

Actualment hi ha una xarxa, de cobertura desigual, de centres d'atenció primària. Quan arriba la família, el primer que ens plantejem és solucionar tots els dubtes que es tenen sobre el significat de la síndrome de Down des d'una òptica al més realista possible, sense falsos optimismes i sense pessimismes incapacitadors.

Ja als primers dies s'elabora un programa d'estimulació precoç domiciliària. Consisteix en un seguit d'activitats que pretenen po-

tenciar el desenvolupament cognitiu, motor, de llenguatge i social de la nena. Activitats que inevitable-

ment farà la mare, però en les quals la resta de la família també pot participar.



Abans de complir l'any plantejem l'escolarització a l'escola bressol de la zona. Apareix la sorpresa de la família, una família que malgrat la feina que fa amb la nena ja és conscient que existeix un relatiu retard, una certa immaduresa, una certa especificitat, una certa dificultat per adquirir noves fites evolutives. Si a això afegim l'existència d'una cardiopatia que requerirà una inevitable intervenció quirúrgica, sembla lògic que la família i els que l'envolten pensin que és una barbaritat una escolarització precoç.

Personalment em plantejo els avantatges d'una escolarització precoç per atendre tant la nena com la família, ja que si bé una integració parcial al principi no implica cap avantatge de temps per a la mare, el fet de tenir una filla escolaritzada representa un significat profund de normalització, fo-



namental per la psiquisme de la mare i, per tant, de la família.

Però, a la família, en principi solament li explicarem les aportacions que l'escolarització tindran en la nena. La família pensa que la nena ja rep el que necessita a casa. Fins i tot, si no s'explica prou, poden arribar a pensar que el tècnic considera que no treballen bé i per això busca un complement. Se'ls explica que la veritat és que, independentment de com de bé treballin a casa, l'escolarització és una estimulació complementària a l'estimulació insustituïble que ja aporta la família.

Se'ls explica que d'acord amb la psicologia evolutiva, la neurologia i la pedagogia, s'entén que són els dos primers anys de vida els més importants pel que fa a evolució, ja que durant aquests dos primers anys els produeixen els canvis maduratius més significatius del desenvolupa-

ment humà. Se segueix un procés en el qual la incidència dels estímuls ambientals sobre la dotació genètica en evolució de l'individu determina un major o menor desenvolupament de les potencialitats existents. Per això ens interessa tant aprofitar al màxim aquest segon any de vida, dissenyant un programa d'activitats a casa i a l'escola adequades a la nena, sense sobrecarregar-la ni privar-la de la millor riquesa d'estímuls.

Quan s'explica això a la família s'afegeix que no solament es busca una estimulació física més variada, sinó que pretenem introduir la nena en el procés de socialització amb els seus iguals, a més de la llarga llista d'objectius de l'escola bressol que pretenen un desenvolupament integral dels infants.

Finalment s'informa a la família que la seva filla entrarà en una línia d'integració que requerirà una ade-

quació curricular individual, la qual consistirà en un diàleg continu entre la família i l'escola bressol amb la participació del psicòleg responsable del cas. S'hi decidiran aspectes concrets de l'escolarització com la data idònia d'ingrés d'acord amb el procés d'adaptació, l'horari inicial que sempre serà parcial, l'augment horari d'acord amb l'adaptació, etc. Tot aquest procés no implica cap dificultat si l'escola bressol treballa a partir del principi de la diversitat de tots els seus infants.

En el cas de Lirios la sol·licitud d'escolarització es va confirmar el juny, quan ella tenia deu mesos i la seva edat madurativa se situava entorn dels set o vuit mesos. En aquest moment acabava de sortir d'un cateterisme cardíac que va confirmar la necessitat d'una intervenció quirúrgica a cor obert. L'escolarització es va fer l'octubre

de 1993 a l'aula d'un any, un cop la resta de companys havien passat el procés d'adaptació. L'horari en principi era des de les nou fins a l'hora de pati, cap a les deu i mitja del matí. Hi va haver moltes faltes d'assistència a causa de l'estat precari de la seva salut. Durant el segon trimestre es va fer l'operació de cor, que va ser un èxit, i a partir d'aleshores l'assistència va ser regular. Durant l'últim trimestre es va ampliar l'horari, pati inclòs.

En el segon curs es va provar el dinar a l'escola un dia a la setmana i immediatament es va passar a dinar-

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®

hi tots els dies. Ja durant el segon trimestre feia l'horari complet. Es va mantenir al grup d'un any que s'ajustava millor a la seva edat madurativa.

L'avaluació que es va fer del primer curs va ser la següent:

- Pel que fa a la nena, sobre el seu desenvolupament general, a principi de curs presentava un nivell maduratiu equivalent als set o vuit mesos, i al final de curs presenta un nivell maduratiu equivalent als quinze mesos, que per a les característiques de Lirios és una evolució molt favorable perquè el seu coeficient de desenvolupament ha millorat, quan el que s'esperava és que es mantingués o retrocedís. Quant a la socialització, la nena es va adaptar sense dificultats a la separació de la mare i actualment participa en les activitats dels altres infants.
- Quant als infants de la classe,

l'han acceptada i respecten la seva diferència.

- Per a la família, sobre el procés, que es va viure amb molta precaució al principi, actualment manifesten una clara satisfacció, constatada l'evolució de Lirios i gràcies als aprenentatges que mostra a casa i que s'atribueixen a l'escola.
- I pel que fa al entre, la integració parcial ha permès no sobre-carregar el grup, ja que en un principi Lirios requeria una menció més directa.

Com a conclusió, es va indicar que la integració era factible i que fins i tot resultava positiva quan s'aconseguia un ambient educatiu en el qual hi hagués un equilibri just entre cura i aprenentatges (establiment de normes, desenvolupament d'habilitats d'autonomia personal, etc.) en un clima d'acceptació, respecte i potenciació de la diversitat.

La infància en la vida social

César Muñoz

Hi ha una mentida social que caldria aclarir. Es diu que la infància és el futur de la societat. Això, no és cert, perquè la infància mai no serà el futur si no participa del present.

Raonem aquesta afirmació perquè no sembli gratuïta. Les noves tecnologies i els diferents fenòmens socials i culturals estan transformant radicalment la nostra societat.

Davant d'aquesta situació se'ns plantegen tres preguntes, a tots els que hi tenim relació:

- Com s'haurà d'educar els infants perquè siguin responsables, en un món d'estructura canviant?
- Com se'ls haurà d'ensenyar a moure's dins d'aquests processos de canvi social?
- Quin tipus d'actituds i conductes prepararan millor els infants?

Podem avançar que es necessitaran nous mètodes per educar els infants en la responsabilitat davant de situacions noves. També ne-

Ens podem plantejar la participació dels infants menors de sis anys en la vida social? L'autor ens apropa a la realitat del tema i posa en evidència el que separa la teoria sobre els drets dels infants i la pràctica de la seva aplicació. Per respectar i facilitar el dret dels infants a participar en la presa de decisions cal un canvi de mentalitat, ens exigeix confiar amb la seva capacitat. I això també amb els més petits, especialment en el dia a dia tant en família, en societat com a l'escola.

treballar amb persones que tindran perspectives diferents.

Com a conseqüència del que hem dit, crec que es pot fer ja una afirmació: ha estat sempre essencial —però en aquest moment a més és urgent— potenciar la participació dels nens en la vida social amb la finalitat que actuant, decidint i opinant, aprenguin a ser flexibles, cooperadors, responsables i comprensius.

Per a aquelles persones, pares, mares o professionals que acceptin aquest repte, es pot aclarir que hi ha des de l'any 1989 un text òptim per debatre els nous drets i les noves responsabilitats de la infància: parlem de la *Convenció internacional dels drets dels infants*, de novembre de 1989, ratificada per vint-i-set estats del Con-

cessitaran una capacitat més gran per mantenir relacions intergeneracionals en el si de la família i en la societat. A més caldrà que visquin situacions de més gran diversitat cultural, que els exigiran més habilitats per conviure i

sell d'Europa el 8 d'octubre de 1993, i dins d'aquesta especialment els drets civils aprovats en els articles que van del 12 al 16.

Aquests drets especifiquen noves formes per mitjà de les quals els nens estiguin presents en la societat, noves formes d'assumir responsabilitats socials per part dels nens i noves formes de com els adults han d'escoltar els infants, com a subjectes de drets.

El desembre de 1994 es va celebrar a Madrid una conferència organitzada pel Consell d'Europa i el Ministeri d'Afers Socials espanyol sobre el tema «Evolució del paper dels infants a la vida familiar: participació i negociació». Va ser un esdeveniment important, ja que era la primera vegada que un organisme com el Consell d'Europa, des del seu grup d'experts en política d'infància, organitzava un fòrum perquè els professionals de la infància, els polítics i els nens poguessin, junts, comentar i analitzar els resultats de la seva participació i negociació a la vida familiar, amb la ferma intenció de tenir en compte i aplicar les propostes que sorgissin en les futures polítiques de la infància.

Dels deu grups de treball que hi va haver, els infants van participar en els següents: la pràctica del civisme en la família; el repartiment de les



tasques dins de la família; educar els nens en dues cultures; la participació dels infants i les famílies a la societat; les percepcions i els valors intergeneracionals; informar els infants i els pares; els mitjans de comunicació i les pantalles.

La participació dels infants, uns seixanta de dotze a disset anys representants de nou delegacions —vuit de l'Estat i una de francesa—, va ser tot un èxit malgrat la falta de credibilitat que sobre això hi havia al començament de la conferència des del món adult. Tant és així que el Consell d'Europa ha fet les recomanacions següents:

- Desenvolupar una estratègia europea per als infants.
- Capacitar els professionals sobre els drets dels infants.
- Potenciar la participació dels infants en els mitjans de comunicació.
- Conscienciar i informar els nens i els adults sobre els drets dels infants.
- Potenciar debats de polítics i nens en l'àmbit social, municipal.
- Aprendre dels consells dels infants.
- Potenciar l'organització de fòrums d'infants a Europa.

El mateix mes es va organitzar a París el III Col·loqui Internacional d'Alcaldes Defensors de la Infància. A la declaració final van manifestar que «els consells municipals d'infància semblen un model ideal que permet la participació dels infants en la vida de la seva ciutat».

Queda clar que s'organitzen activitats que indiquen amb fermesa la importància de la participació de la infància a la vida social. I fins i tot suggereixen com, per mitjà de quines platafor-

mes. És evident que la *Convenció* insisteix en l'aplicació d'aquest dret. Lògicament, és indiscutible que la forma òptima de defensar i protegir els infants és possibilitar-los la participació activa, com a ciutadans de ple dret.

No obstant, és un fet que són gairebé nul·les, en l'àmbit d'Europa, les experiències de participació real. Per què? Perquè participar no és fàcil. Participar, en general, és complex i que participi la infància, encara més.

Caldria fer una anàlisi no culpabilitzadora, però sí aclaridora i facilitadora. Una anàlisi que permeti que sorgeixin senzilles plataformes de participació de la infància en les dialèctiques i dinàmiques socials dels barris, dels pobles, allí on es parli i s'organitzi, de manera que no passi que la infància sigui la gran absent quan es decideixi sobre ella.

Aporto a continuació algunes reflexions que poden ser útils en aquells casos en què els adults es decideixin a potenciar la participació de la infància.

El món adult presenta una gran resistència a la participació de la infància per diverses raons. Així, François Doltó en el llibre *La causa dels nens* en concretava algunes, com que «Per a l'adult és un escàndol que l'ésser humà en el seu estat d'infant sigui el seu igual, algú amb la mateixa dignitat», i també que «Els adults tenen por d'alliberar certes forces, certes energies, que els petits evidencien i que posen en dubte la seva autoritat, les seves conquestes, els seus privilegis socials. Ells projecten sobre els infants els seus desitjos contrariats, el seu malesstar, i els imposen els seus models».

A l'adult, li costa d'acceptar que un infant sigui un ésser de ple dret. És més fàcil que un

nen obeeixi o depengui. És més fàcil que l'adult ho organitzi tot i que ho doni tot per fet. Això li dóna més seguretat.

No hi ha credibilitat cap a les capacitats dels infants a l'hora de participar. Per a l'adult, fer alguna cosa implica encertar, tenir èxit —per pressions socials, per pressions del superior, etc. Si ho fa el nen, si li deixa fer, si en possibilita la participació, el nen pot fallar.

Els adults estan acostumats a manar, dirigir, organitzar, decidir. No saben ni deixar participar ni participar amb la infància com a punt de referència. Perquè els infants participin, cal que l'adult ofereixi recursos i temps.

És important que a més a més de participar els nens comprenguin primer les seves necessitats, els seus desitjos, abans de comprendre les necessitats del carrer, del barri, de la ciutat. Un cop enteses les seves necessitats, els seus desitjos, es pot començar a comprendre com funciona la família, l'escola, el poble, la societat.

Quan s'obre un procés de participació dels infants juntament amb el món dels adults, cal que els dos es deixin temps per aprendre i disculpar els errors que es produeixin. Per tant, cal organitzar, programar, un seguit de processos dirigits als nens i els adults —pares, mares, professionals i polítics. Hi ha d'haver un procés d'informació i sensibilització, un altre de formació i motivació i finalment un procés de participació en diversos nivells.

És essencial potenciar els processos de participació en l'àmbit local, ja que és el més pròxim als infants, amb plataformes a barris, districtes, pobles, etc. En aquest sentit és interessant, tot i que es pot millorar, l'experiència dels consells



municipals d'infància francesos i els consells de nens italians.

Promoure la participació és promoure la democràcia i el canvi real. És important, quan s'hagi d'actuar, que els infants concretin la llista de prioritats i vegin que fer alguna cosa implica potser retardar altres gestions, altres idees. Així aprenen el joc de la democràcia.

Una infància protegida, solament protegida, és una infància alienada. I si no se'ls informa dels seus drets, de què és participar i de la diferència entre participar i obeir o dependre, els infants no poden saber si volen participar o no. És a dir, que han d'estar informats.

La infància no té una segona oportunitat.

Actualment els adults en parlem més, s'organitzen més activitats a favor de la infància. Això és positiu, però seria fonamental que en aquestes activitats hi hagués una representació d'infants. Però no solament per respondre les preguntes que els fem, sinó sobretot perquè el món dels adults aprengui a tenir en compte les seves idees, les seves propostes, i també perquè coneguin les nostres inquietuds, per crear una relació de complicitat, ja que ens necessitem mútuament. I si no hi hagués una representació infantil, haurien d'intervenir adults representants d'infants, que parlarien després d'haver consultat i escoltat els nens.

Els infants necessiten, per créixer, per participar, la col·laboració de l'adult com a punt de



referència, com a possibilitador de límits. Els adults necessiten el discurs fresc, nou, dels nens per garantir el canvi social, el joc democràtic, per renovar-se. És el que jo anomenaria un joc participatiu *des de-amb*. És a dir *des de* les idees, desitjos, suggerències i crítiques dels infants, *amb* el suport de l'experiència, els límits, les referències del món adult. Seria demagògic parlar d'una participació dels infants en solitari. És proteccionista, paternalista, treballar *per a* la infància.

Si aquesta complexitat, si aquesta col·laboració es produís, la realitat del que és la infància, no la ficció, s'introduiria en el pensament dels adults, i

se sentiria una necessitat social de comptar amb la infància a l'hora de desenvolupar les diverses polítiques socials, educatives, urbanístiques, etc., i de concretar-ne les activitats.

Lentament, com diu Francesco Tonucci, «es començaria a pensar, projectar, avaluar, no únicament prenent com a paràmetre l'adult, baró, treballador sinó també els no-adults, no-barons i no-treballadors, i entre aquests evidentment els infants».

Incorporar la infància en la presa de decisions implica, segons Tonucci, «acceptar una verificació transversal i contínua de totes les afirmacions

i decisions administratives, des de les pròpiament administratives fins a les sanitàries, passant per les comercials i les que afecten l'oci».

Incorporar la infància implica no perdre la visió, el punt de vista de cap ciutadà, i essencialment oferir una alternativa que eviti que es continuïn repetint societats d'adults construïdes solament des dels adults, és a dir, privades de tot el potencial fresc, creatiu, original, que aporten els infants.

Per acabar, dues cites i una notícia. Manfred Max Neef, en la seva obra *La economia descalza*, deia: «Em va semblar que si els nens poguessin revelar lliurement la seva visió de la societat, de l'escola, de l'autoritat, del treball i del futur, els problemes més urgents i fonamentals de la societat podrien presentar-se de la manera més pura possible».

La psicòloga noruega Maalfrid Flekkøy, primera defensora de la infància entre 1981 i 1989, diu: «Resulta indispensable confiar en la capacitat de la infància per expressar opinions i anhels, si volem tancar l'esquerda que separa la teoria sobre els seus drets de la pràctica per mitjà de la seva aplicació.»

La Llei del menor introdueix una novetat important: es garanteix que l'infant sigui escoltat, com indica la *Convenció internacional* de 1989.

Espero que aquestes senzilles aportacions facilitin l'avenc d'aquesta idea vital de la participació de la infància a la vida social i, sobretot, que ajudin a concretar plataformes on es pugui exercir-la, als pobles, als barris, als districtes, etc. Pensariem globalment i actuariem localment.

L'ACEI

un instrument per a l'avaluació de centres d'educació infantil

Pere Darder

Origen i elaboració

Durant el curs 1985-1986 es va dur a terme una primera adaptació per a les escoles bressol que va servir de base al Programa d'escoles infantils del MEC. L'any 1989 s'efectuà una nova experimentació, aplicant-lo a cinquanta mestres de deu centres. Se'ls demanava l'opinió sobre l'adaptació al nivell educatiu corresponent i la contribució en la millora del contingut i la redacció del text que se'ls oferia.

Al curs 1990-1991, en el marc del Pla de formació permanent institucional de l'Ajuntament de Barcelona, se'n realitzà la revisió definitiva. Impulsat pel Patronat Municipal de Guarderies Infantils, i amb motiu del Projecte infància, finançat per la Fundació Bernard van Leer, l'ACEI s'aplicà a totes les escoles del Patronat; de manera que hi van participar aproximadament uns tres-cents educadors.

En aquesta aplicació es demanava als educadors que valoressin de 0 a 10 la importància

L'ACEI és un qüestionari elaborat per realitzar una avaluació formativa interna i per facilitar la reflexió de l'equip docent sobre el funcionament del propi centre. Es tracta d'una escala d'avaluació qualitativa que consta de 23 indicadors. L'ACEI és una adaptació, per a l'escola infantil, del QUAPE, de Pere Darder i José Antonio López.

atribuïda a cada un dels indicadors del qüestionari. Se'n volia comprovar la rellevància i incorporar aquesta valoració a l'estructura de l'ACEI, inexistent al

QUAPE. Les valoracions mitjanes obtingudes oscil·laren entre 7 i 10.

D'aquesta manera es va arribar a la redacció definitiva de l'ACEI, els autors de la qual són Mercè Bassedas, Pere Darder, Maribel Galán, José Antonio López, Joan Mestres (coordinador), Pepa Òdena i Carme Tomàs.

Descripció del qüestionari

L'ACEI distribueix els 23 indicadors en dos factors: projecte educatiu i organització i gestió de l'escola.

Projecte educatiu

Seguint l'orientació del QUAPE i d'acord amb la reflexió pedagògica actual i amb les demandes de

la reforma, l'ACEI considera que l'actuació educativa realitzada als centres respon sempre a un determinat projecte, encara que aparegui desdibuixat o sembli inexistent. Per això és indispensable preguntar-se pels valors, els objectius, les estratègies i els continguts que es pretenen o s'impulsen per mitjà de les diferents activitats, per poder abordar la valoració del funcionament i la qualitat del centre. Aquest factor consta de dotze indicadors que es poden agrupar en dos conceptes: disseny del projecte i la seva implantació a l'escola.

Organització i gestió de l'escola

La realització del projecte implica recursos i actuacions que configuren una organització i han de ser gestionats de manera adequada. Al costat d'una estructura organitzativa, convé considerar també l'eficàcia del seu funcionament tenint en compte els resultats previstos. Aquesta és l'orientació que és present als onze indicadors d'aquest factor, que poden agrupar-se en quatre conceptes: gestió, actuació personal, recursos i relacions.



Estructura de cada indicador

Els indicadors tenen tots la mateixa estructura per tal de facilitar una valoració homogènia de les diferents situacions que es plantegen. En primer lloc, es descriu i defineix breument l'indicador per acotar el camp objecte de valoració. La definició s'orienta cap a la renovació pedagògica i es refereix sempre a la pràctica escolar.

A continuació es presenten cinc situacions possibles de com es pot trobar una escola amb relació a l'indicador. Aquestes situacions es graduen —cada una implica un nou pas respecte a l'anterior, i al mateix temps l'inclou o el supera— i s'identifiquen amb lletres: A, B, C, D, E. Les dues primeres situacions (A i B) presenten activitats o iniciatives individuals o de petits grups, sense que hi hagi un plantejament comú de centre. La situació tres (C) preveu que existeix un cert acord previ a l'escola, encara que l'aplicació sigui diferent i, potser, no generalitzada. Comporta l'inici d'un projecte

explícit. La situació D implica l'existència d'un projecte educatiu definit i controlat de manera periòdica. El cinquè nivell (E) implica la revisió permanent per a la incorporació de millores. Suggereix, en la redacció, possibles formes d'avançar cap a una millor actuació.

La resposta a cada indicador consisteix a escollir aquella situació que més s'apropi a la del centre que s'avalua.

Valoració de la importància dels indicadors
Amb independència de la puntuació atorgada a cada indicador (A, B, C, D, E) en relació amb el centre, cada professor ha de valorar la importància que dona a cada indicador i puntuar-los d'1 a 10 (puntuació criterial). Dos o més indicadors poden tenir una mateixa puntuació, ja que no es tracta d'ordenar-los, i, d'altra banda, és independent de la situació en què es troba el

ACEI
Avaluació de Centres d'Educació Infantil

DADES DEL CENTRE
Nom del centre:
Adreça:

Tipus d'escola: Pública Escola Bressol
Privada Parvulari
Subvencionada Parvulari vinculat a l'Escola Primària

Total grups d'edat:

DADES DEL MESTRE QUE RESPON
Anys d'experiència: Anys de treball en el centre:

Grup de treball: 0-9 m. 9-18 m. 18-24 m. 24-36 m. 3-4 a. 4-5 a. 5-6 a.

Funcions: Direcció Coordinació-secretaria Mestre/a Personal no docent

I. PROJECTE EDUCATIU

	A	B	C	D	E
<input type="checkbox"/> 1. Valors que orienten el projecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 2. Participació en el projecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 3. Definició, adequació i acceptació dels objectius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 4. Aspectes educatius que inclou el projecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 5. Orientació metodològica de l'escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 6. Atenció a les «situacions quotidianes»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 7. Desenvolupament progressiu dels nens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8. Paper del mestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 9. Treball en equip	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 10. Relació amb les famílies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 11. Relació amb la societat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 12. Avaluació del projecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. ORGANITZACIÓ I GESTIÓ DE L'ESCOLA

	A	B	C	D	E
<input type="checkbox"/> 13. Espai educatiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 14. Organització del temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 15. Materials didàctics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 16. Grups dins l'escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 17. Formació permanent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 18. Funcions i òrgans de gestió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 19. Coordinació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 20. Control i regulació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 21. Presa de decisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 22. Comunicació i informació dins l'equip	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 23. Relacions personals i ambient de treball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

centre. Un professor pot puntuar molt alt (10) un indicador i, en canvi, la valoració d'aquest indicador respecte a la realització al centre pot ser molt baixa.

Recollida de dades. Interpretació i anàlisi

Els resultats es converteixen en xifres i poden recollir-se mitjançant un sistema de càlcul tradicional ja que només cal calcular la mitjana i, si es considera necessari, la desviació típica. La

puntuació atribuïda a cada escala és la següent: A: 1, B: 2, C: 3, D: 4, E: 5. Convé obtenir la mitjana global del centre i les de projecte i d'organització.

Un cop efectuada l'elaboració de dades, el resultat es pot presentar sobre una còpia del full de respostes en la qual indiquen les dades obtingudes tant en la puntuació del centre (sobre valor 5), com en el valor criterial atorgat a cada indicador (sobre 10). Per interpretar de manera correcta els resultats convé no oblidar que representen l'objectivitat del conjunt de subjectivitats de l'equip docent. El principi implícit és que els valors del conjunt es contraresten i, per tant, la visió global proporciona una aproximació propera a la realitat. A més, la subjectivitat i percepció de cada professor és una realitat objectiva que incideix fortament en el funcionament real del centre.

Anàlisi de resultats i propostes de canvi

Proposem, de forma esquemàtica, la dinàmica següent:

- Llegir en una sessió de l'equip docent, el conjunt de puntuacions.
- Considerar, inicialment, de la puntuació mitjana global, la mitjana del projecte i de l'organització.
- Destacar els indicadors amb puntuació més alta en la mitjana, i amb menor dispersió si s'ha obtingut la dada. Aquests indicadors representen els punts forts de l'escola.
- Considerar els punts dèbils, que són aquells que han obtingut una puntuació mitjana menor.

- Apropar punts de vista sobre possibles desacords, amb l'objectiu de facilitar la coherència de la interpretació.
- Establir un acord bàsic conjunt en la interpretació dels resultats.
- Indicar el procés de reflexió, preferentment a partir dels punts dèbils, que condueixi a un pla d'acció.

La interpretació de la valoració criterial dels indicadors permet objectivar i explicitar la concepció d'escola d'un professor i de l'equip docent. Com a conseqüència, indica un model ideal de centre. El model d'anàlisi pot ser el mateix que hem indicat anteriorment.

Utilitat de l'ACEI

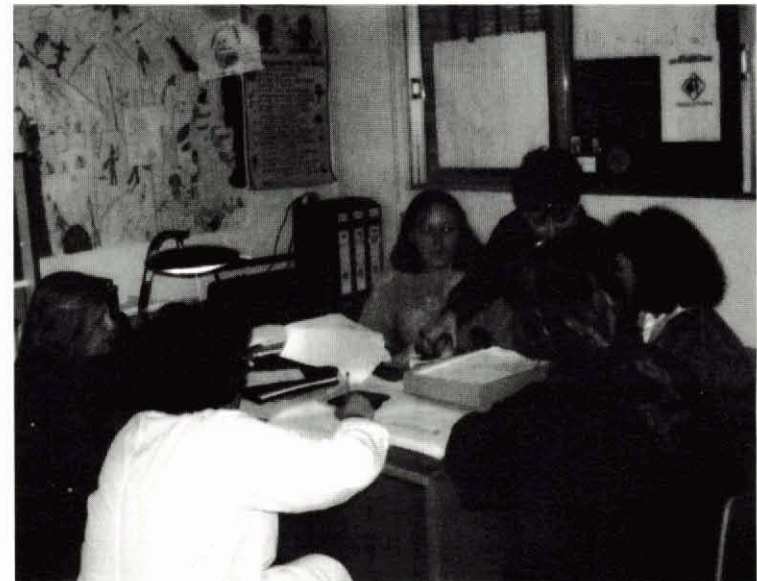
Entre les utilitats de l'ACEI podem destacar les següents:

- Explicita els aspectes considerats fonamentals per aconseguir una educació de qualitat en l'educació infantil.
- Analitza el funcionament de l'escola i detecta tant els punts dèbils com aquells que aconseguen un nivell més satisfactori.
- Facilita la introducció de millores en l'orientació general o parcial del centre, partint del diagnòstic fet.
- Serveix per a diferents tipus

d'escola i realitats escolars que acullen nens fins a sis anys.

- Respecta la singularitat de cada escola en considerar que les qüestions tractades poden tenir concrecions diferents segons les diverses situacions.
- Insisteix en la necessitat d'un control-regulació del funcionament de l'escola, a partir de revisions periòdiques.

L'ACEI es publicà per primer cop l'any 1994 (DARDER, P., i MESTRES, J. [coordinadors]: *Avaluació de centres d'educació infantil*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, Col·lecció Dossiers; la versió en castellà fou publicada a l'editorial Onda, Barcelona, 1994). La informació subministrada forma part d'aquesta publicació, que conté, a més, sis matrius per recollir dades qualitatives de l'escola (ACEI qualitatiu) i un qüestionari per a l'avaluació del centre per part de les famílies.



La participació de les famílies

Àngels Zamora

Els pares senten una gran curiositat per saber què fan els fills a l'escola quan ells no hi són. Per aquest motiu l'escola bressol Albí ha posat en marxa una experiència de col·laboració que es va iniciar amb un treball conjunt de preparació i celebració d'una festa, on els pares comparteixen amb els mestres i entre ells els dubtes i les alegries de l'educació de l'infant.

La família és el primer context educatiu de l'infant. A partir de la relació que s'estableix entre els seus membres

i les activitats fetes conjuntament, la família ofereix a l'infant contactes afectius emocionals, resol les seves necessitats, li transmet uns valors, uns costums i, en definitiva, l'introdueix en el món social i cultural on viu.

Posteriorment l'infant entra en contacte amb altres contextos socio-culturals com els veïns, els amics, altres familiars, el mitjans de comunicació i l'escola, els quals, directament o indirectament, incideixen en el seu desenvolupament i en la seva educació.

La família és, per tant, la primera responsable de l'educació dels fills. L'escola no és un substitut ni una alternativa a la família. El seu objectiu és col·laborar i donar suport en la tasca d'educar els infants, i oferir un entorn més ampli de relació que permeti la interacció dels infants amb uns adults diferents del seu entorn familiar més proper, la interacció entre infants de diferents edats i la relació entre les diverses famílies de l'escola.

A partir d'aquestes premisses, l'equip de l'escola bressol on treballa es va plantejar, a l'inici del curs 1993-1994, la manera d'involucrar les famílies en la vida quotidiana de l'escola. És clar que no partim de zero. A l'escola, des de sempre tenim establerts uns canals de relació amb les famílies, que han anat evolucionant al llarg dels anys cap a una major flexibilitat, actitud

d'escolta i voluntat d'entendre cada família. Aquesta relació s'inicia quan vénen per primera vegada a demanar informació. Posteriorment, quan ja han fet la matriculació dels fills, els contactes amb les famílies es duen a terme en dos àmbits, l'individual i el col·lectiu.

El contacte individual

Les *entrevistes* entre les famílies i les educadores que tindran cura dels fills, fetes abans que aquests comencin a venir a l'escola: La finalitat d'aquestes entrevistes és conèixer-se mútuament i conèixer aspectes de cada infant (com menja? com dorm? etc.) que ens ajudin a entendre'l per tal d'afavorir-ne l'adaptació a l'escola. Són entrevistes molt obertes en les quals pretenem que les famílies se sentin acollides i agafin confiança en l'escola. En qualsevol cas no volem que siguin «entrevistes-interrogatori» que facin sentir als pares incòmodes.

El contacte diari quan deixen o vénen a buscar els infants: Aquest és un canal de relació que considerem molt important a la nostra escola, ja que per una banda ens permet rebre i donar informació puntual i, per l'altra, són moments on apareixen sentiments molt intensos relacionats amb la separació i el retrobament de pares i fills. Com a educadors implica un esforç per entendre i analitzar aquests sentiments i trobar les estratègies més adequades per afavorir aquesta separació i el posterior retrobament.

Entrevistes puntuals al llarg del curs, sempre que les famílies o les educadores ho creguin necessari.

La Castanyada: mengem panellets.

Entrevistes a finals de curs en les quals mútuament pares i educadors avaluen l'evolució de cada infant.

Treballs i diferents produccions fetes pels infants, que serveixen d'estímul per parlar d'allò que fan.

Informes escrits diaris: Aquest canal comunicatiu només l'utilitzem en els grups d'infants més petits. Ens serveix especialment per transmetre a les famílies els aspectes relacionats amb les activitats quotidianes.

El contacte col·lectiu

Reunió amb totes les famílies noves al centre: amb aquesta reunió volem donar-los la benvinguda, facilitar que es coneguin entre ells, fer-los conèixer la dinàmica de l'escola i també la normativa. La documentem amb un vídeo que recull diferents moments i activitats de l'escola.

Reunions per nivells on les educadores expliquem allò que fem i allò que volem aconseguir en cada un dels grups d'infants. Aquestes reunions ofereixen també la possibilitat a les famílies de compartir l'experiència d'educar els fills, contrastar opinions i pràctiques educatives diferents.

Reunions col·lectives amb totes les famílies de l'escola, on es pot parlar de temes generals i d'altres sobre temes més específics, a vegades amb la participació d'algun especialista.

Activitats com la celebració de festes, comiats del curs, etc.



Objectius

A partir de l'anàlisi i reflexió sobre els canals comunicatius mantinguts amb les famílies fins aleshores, ens vam adonar que, malgrat que poden entrar a les classes i romandre-hi una estona quan vénen a deixar i buscar els fills (molt especialment durant l'adaptació), les famílies senten una gran curiositat per saber què fan quan ells no hi són, els preocupa com estaran, com es relacionen, amb què juguen, etc. Per aquest motiu tot l'equip es va plantejar la necessitat d'implicar les famílies en la vida de l'escola i afavorir-ne la participació en les activitats.

Un dels objectius que ens proposàrem era fer conèixer a les famílies tot allò que pensem i fem a escola, tant el dia a dia com les activitats especials, per què les fem, com les organitzem, etc. És a dir, volem que coneguin el nostre projecte educatiu. Òbviament, si estem d'acord en el fet que els pares són els principals responsables de l'escola des d'un context que col·labora amb ells en l'educació dels infants som conscients que hem de mantenir una actitud oberta a les opinions, suggeriments i pràctiques educatives diverses que ens facin arribar.

Un altre objectiu que volíem aconseguir era facilitar la relació entre les famílies i totes les treballadores de l'escola, no únicament amb les educadores del seu grup.



*Decorem l'escola per la castanyada.
Per Sant Jordi mirem contes.*

Finalment, també volíem facilitar la relació entre totes les famílies de l'escola amb la finalitat que poguéssim compartir l'experiència que implica educar un infant, amb els temors, les angoixes, els dubtes i, evidentment, les alegries que comporta.

criteris en la prioritació d'activitats amb les famílies

Vam valorar la necessitat de començar amb activitats engrescadores i lúdiques que convidessin a la participació activa per part de tothom. Com que s'acostava la festa de la Castanyada vam pensar que podia ser una bona idea celebrar-la plegats.

Volíem veure el grau d'acceptació de la nostra proposta, observar la resposta de les famílies i els seus suggeriments abans de continuar amb altres activitats. En qualsevol cas, allò que no volíem era sentir-nos desbordades per la tasca i que això fes fracassar els nostres objectius. Com diu la dita, volem caminar sense presses, però sense pauses.

Amb la finalitat de dinamitzar aquesta tasca, es va crear una comissió per tal d'idear i organitzar les diferents activitats amb les famílies, per bé que tot l'equip de treballadores hi està compromès.

Activitats desenvolupades

Una de les activitats que preveu el nostre PEC és la celebració de les festes populars com una forma d'arrelament al país. Vam decidir que seria una bona manera de fer-les conèixer a les famílies, i alhora participar-hi, si les preparàvem i celebràvem conjuntament.

Donada la limitació d'espai de la nostra escola, i el fet de no estar habituades a treballar amb les famílies dins les classes, vam decidir que la proposta que els faríem seria preparar i organitzar conjuntament les festes que celebrem a l'escola, encara que la celebració posterior fos únicament amb els infants. D'aquesta manera els pares podrien conèixer i compartir exactament els continguts i objectius que volem transmetre als infants i en podrien parlar amb ells. Per altra banda, el fet de treballar plegats facilitaria la relació entre els membres de l'equip i les famílies de l'escola.

Com s'ha esmentat anteriorment, vam començar a final d'octubre de 1993 amb la preparació i celebració de la festa de la Castanyada. Vam convidar totes les famílies a guarnir l'escola; vam posar al seu abast els materials que utilitzem per preparar la festa amb els infants a l'escola, com lletres i músiques de cançons; plegats vam vestir la Marieta Cas-



Visita a la Biblioteca Infantil de La Santa Creu.

tanyera; cada dia uns o altres portaven castanyes i papers per fer paperines, i també van muntar un taller de panellots amb les famílies, i després ens el vam menjar plegats.

Després d'aquesta primera activitat vam passar l'enquesta que teniu a continuació a totes les famílies on preguntàvem si els agradaria participar en activitats semblants, o en d'altres a partir de les habilitats de cadascú, i organitzar alguna xerrada. També els preguntàvem l'horari que els podia anar millor i, finalment, fèiem una pregunta oberta sobre com els agradaria participar a l'escola.

Ens va respondre el 41 % de les famílies. Tothom estava interessat a participar en la preparació de les festes populars. Un 87 % estava d'acord amb una xerrada sobre alimentació que teníem programada, i proposaven altres temes relacionats amb el desenvolupament, l'educació infantil i la relació pares-fills per debatre conjuntament. Pel que fa a l'horari, hi havia una diversitat de necessitats, si bé majoritàriament demanaven a partir de les set de la tarda. Dues famílies plantejaven la necessitat de venir amb els infants perquè no els podien deixar amb ningú. En un altre apartat, la majoria d'ofers feien referència a fer bricolatge, explicar contes, i l'avi de la Sara es va oferir a fer-nos *migas* com les fan al seu



Festa-sopar de final de curs.

Enquesta a les famílies

Atenció pares i mares,

Per tal de continuar les activitats iniciades conjuntament amb vosaltres a la festa de la Castanyada, ens agradaria que contestéssiu aquesta enquesta amb la finalitat d'organitzar-ho millor:

1. Us agradaria venir a ajudar-nos a confeccionar les disfresses del nens?
2. Us agradaria venir a fer altres activitats, com les coques per Sant Joan, els bunyols per Quaresma, etc.?
Quines més?
3. Estem preparant una xerrada sobre alimentació. Us n'agradaria alguna altra?
Quines?
4. Per poder participar en aquestes activitats, quin horari us aniria millor?
5. De ben segur que cadascú de nosaltres tenim coses per aportar. Us agradaria donar-nos-les a conèixer?
 - Explicar contes
 - Fer «migues»,
 - Ets un «manetes», saps fer bricolatge?
 - T'agradaria venir a cantar una cançó, saps música?
6. Com t'agradaria participar a l'escola?

*L'avi de la Sara
ens fa migas.*



poble. Pel que fa al tipus de participació a l'escola, la majoria no va respondre res i d'altres van demanar de participar a les sortides i activitats amb els infants a l'escola.

A partir d'aquesta enquesta vam muntar un calendari d'activitats que intentava recollir les propostes i els suggeriments de les famílies.

Totes les activitats que es fan es documenten posteriorment amb vídeo i fotografies amb textos explicatius per tal que tothom ho pugui veure.

Valoració

La valoració global de l'experiència és positiva. Les famílies tenen l'oportunitat de col·laborar, veure i viure allò que els seus fills fan a l'escola i això els permet de parlar-ne plegats. En general, s'han mostrat receptius a la documentació i materials que hem posat a l'abast sobre les diferents activitats que fem amb els infants; alguns pares se'ls han endut per fer fotocòpies per a altres famílies. Una mare molt interessada en el tema de l'alimentació va proposar, arran de la xerrada que vam fer, encarregar-se ella mateixa de dirigir-ne una altra el curs següent.

La participació ha oscil·lat al voltant d'un 30 %, amb un màxim del 47,5 % en la festa del caga-tió, i un mínim del 13 % en la visita a la Biblioteca.

Ens ha sorprès molt gratament la reacció dels infants quan saben,

perquè els ho han explicat o ho veuen en vídeo o fotos, que els seus pares han participat en alguna activitat a l'escola: 30 d'octubre de 1994: En David està jugant a fora, al passadís, amb altres infants. En Carlos tot jugant trenca un tros d'un arbre del decorat de la festa de la Castanyada. En David es posa a plorar tot dient: «no lo rompas, lo ha hecho mi papá».

Pel que fa al tema dels horaris, s'ha intentat donar resposta a la majoria, ja que la demanda era molt variada.

També hem pogut observar com, a mesura que es fan més trobades, hi ha més interacció entre els pares dels diferents grups d'infants, i també amb totes les treballadores, no únicament amb les del seu grup.

No hem donat resposta encara a algunes de les demandes de les famílies, com per exemple acceptar que vinguin a les sortides, o la celebració d'activitats amb les famílies, els infants i les treballadores. En aquest sentit, cal dir que la manca d'espai de l'escola no ho facilita. Tanmateix, també reconeixem que el fet de no tenir el costum de treballar plegats amb les famílies dins les classes —a excepció del període d'adaptació— fa que, conscientment o inconscientment, ho retardem.

Hem començat a fer un camí que no sabem on ens durà. El que sí que sabem és que hem d'aprofundir en la construcció d'un marc que tingui presents els interessos, les motivacions i les realitats de les famílies, per tal que es puguin sentir acollides i implicades en la vida de l'escola, que els permeti compartir experiències amb els fills, que siguin significatives per a tothom.

En aquesta línia, el mes de maig de 1995 hem posat a l'abast de les famílies el Projecte educatiu de centre elaborat recentment per l'equip, aprofitant l'assessorament del Pla de formació institucional de l'Ajuntament de Barcelona. No sabem encara quines demandes, suggeriments o esmenes hi faran les famílies i, per tant, com pot quedar modificat. En qualsevol cas, pot ser una bona via d'intercanvi i treball conjunt entre l'escola i les famílies per establir els principis a seguir en l'educació dels infants.

Bibliografia

- DARDER, P., i altres: *Avaluació de centres d'educació infantil*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1994.
- ESTELA, A., i M. JUBETE: «La Casa dels Colors», *Guix*, núm. 181, 1992, pàg. 27-32.
- HEREU, C.: «Experiència d'elaboració d'un projecte educatiu de centre amb la participació activa dels pares», *La participació de les mares i els pares a l'escola*, l'Hospitalet de Llobregat: Ajuntament de l'Hospitalet, 1992.
- PALACIOS, J., i G. PANIAGUA: «Lo que no se debe esperar de la colaboración de los padres», *Colaboración de los padres*, Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència, 1992.
- VILA, I., i altres: «La infància i les relacions família-serveis», *Congrés d'infància*, vol. 1, Col·lecció Temes d'Infància, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1994.

viatja a

BOLONYA, MÒDENA I PISTOIA

de l'1 al 5 de maig
de 1996

Programa

Visites a escoles bressol, parvularis i altres serveis a la infància

Preu:

Desplaçament en avió de Barcelona a Bolonya, allotjament i esmorzar, desplaçaments interciutats, TOTAL 99.000 ptes.

Preinscripció:

Els interessats heu d'omplir aquesta butlleta i trametre-la per correu o per fax abans del 15 de març a:

INFÀNCIA
 Associació de Mestres Rosa Sensat
 Còrsega, 271. 08008 Barcelona
 Fax: 415 36 80

BUTLLETA DE PREINSCRIPCIÓ

Nom i cognoms: _____

Adreça: _____

Telèfon: _____ Fax: _____

Treballa a _____

Escola: _____

Adreça: _____

Telèfon: _____ Fax: _____

La persona de referència

Reorganització del grup al migdia

Dolors Ramos

La necessitat d'una relació més personalitzada entre cada un dels infants i l'adult a l'escola bressol ha generat l'experiència que presentem. La professora Elinor Goldschmied va elaborar el model de la persona de referència. Amb les seves reflexions ha ajudat a sistematitzar una organització del grup d'infants que aprofundeix la relació entre cada nen i la seva mestra. La fa més personal i íntima en un sistema relacional que implica també els pares.

L'escola bressol on treballo és oberta des de les 8 fins a les 17.30 h. Dues mestres ens encarreguem de cada grup, en dos torns de matí i tarda, i coincidim durant dues hores i mitja al migdia, en l'alimentació, la higiene i l'acompanyament dels infants a dormir, quan la feina és més intensa. També és l'estona on es fa més palesa la necessitat dels nens d'un tracte individualitzat, personal i atent. Al nostre grup hi ha setze nens de vint-i-vuit a trenta-tres mesos.

Organització del dia

Durant tot el matí una sola mestra es fa càrrec del grup. L'organització de l'espai permet que l'adult mantingui diferents tipus de comunicació amb cada nen: a estones individual, d'altres en petit grup, d'altres a distància amb la mirada, la veu o el gest, d'altres —les menys— col·lectives.

Els infants d'aquesta edat tenen ja certa autonomia i accepten petites

pautes. Si el matí s'estructura de manera variada, on hi ha cabuda per al tracte individual, el nen pot estar atès correctament. Al matí, el nen té un sol adult i accepta les pautes d'una sola persona.

Al migdia, d'entrada, només per sentit comú es pot veure la necessitat gairebé material de ser dues persones. Cau pel seu propi pes, que donar de menjar a setze infants de dos anys i mig no pot ser feina d'una sola persona. Només per complir l'objectiu elemental de donar el dinar es faria indispensable, però hi ha a més raons de tipus emocional que fan necessària una individualització del tracte i una personalització de la relació entre l'adult i el nen.

Abans les mestres servíem els infants deambulant al seu voltant com cambres expertes: omplíem plats, posàvem culleres a la boca, escrivàvem, etc.

L'experiència, però, ens mostrà que el fet de tenir cura de tots els nens dues mestres alhora feia que repetíssim comentaris i que arribéssim a contradir-nos. De vegades provocàvem interferències de manera subjectiva i, sobretot, no acabàvem d'establir vincles emocionals personalitzats i diversificats.

Amb dues persones en alguns moments els infants mesuren l'adult i descobreixen fàcilment contradiccions entre ells. Procuren treure profit d'aquestes situacions ambigües. Per aquest motiu sempre ha estat un



| El contacte corporal i la mirada.

punt important prendre acords clars entre les dues mestres, per tal de donar una única resposta que eviti aquestes confusions i inseguretats. No obstant, amb l'experiència hem pogut comprovar que s'acaben creant incoherències. Hi ha aquell nen que sempre acaba sortint-se amb la seva perquè les mestres, l'una per l'altra, no acabem de controlar què ha passat, etc.

Al migdia, amb dues mestres per al dinar i la migdiada, es pot aconseguir una organització —d'infants i adults— que permeti una *relació de qualitat*, on hi hagi satisfacció física i emocional i individualització (acceptació de ritmes, gustos i necessitats particulars).

A dos quarts de dotze arriba la mestra del torn de tarda i és en aquests moments que pensem que cal organitzar el grup de manera que els infants no perdin la seguretat respecte al referent emocional, la mestra. És per tothom acceptat que a l'hora de menjar i dormir s'estableixen uns vincles emocionals forts i es transmet un gran nombre d'actituds i valors, a més dels processos d'aprenentatge en l'àmbit

manipulatiu, d'introducció de models alimentaris, de nous gustos, textures, vocabulari, etc.

A la tarda torna a estar una sola mestra per a tots els infants.

Reorganització del migdia

Per tots aquests motius i gràcies a la proposta d'Elinor Goldschmied, vam posar en pràctica la divisió del grup en dos subgrups a partir del moment en què les dues mestres som amb tots els infants, de manera que cada una solament hagués de tenir cura de vuit.

Quan arriba la mestra que fa torn de tarda, la saludem i ens dividim en els dos subgrups. S'inicia la preparació de l'àpat: rentar mans, posar estovalles, posar-se el pitet i seure a taula. A les tovalloles, els nens tenen l'anagrama i el nom.

Cada nen té el seu lloc i la mestra seu en una cadira pròpia a taula amb ells. Hem organitzat les taules de manera que ens permetin ajudar els infants sense haver d'aixecar-nos. D'aquesta manera donem un model correcte de l'actitud que cal tenir a taula: seure.

També hem organitzat el carro que duem de la cuina de manera que cada mestra hi arribi sense haver d'aixecar-se. El menjar, ens el duen en dos bols, i així cadascuna té el seu. La mestra posa el bol del primer plat



El grup reduït afavoreix una relació més directa amb l'adult i entre infants.

a la taula, i serveix els infants davant seu. Parlem de la quantitat —pactem la quantitat—, de la textura, de si és calent, etc. Els nens mengen al seu ritme i nosaltres els ajudem quan cal. Quan s'acaba el primer plat, anem endreçant els plats l'un sobre l'altre al mig de les dues taules. A mesura que els infants acaben, els servim l'amanida, el tall i després les postres.

Animem a menjar sols, menjar de tot, esforçar-se quan no els agrada amb la quantitat pactada, menjar sense embrutar-se, gaudir el menjar, seure correctament.

Quan acaben les postres, cada nen plega el tovalló al seu ritme i el desa a la safata corresponent. Anem a rentar les mans i la cara, sempre amb cada mestra que controla el seu grup. Aquest control serà més dirigit o més autònom a mesura que adquireixen l'hàbit i la destresa. Animem a fregar bé les mans i la cara, eixugar-se amb la seva tovallola, etc.

Després la mestra del matí recull el carro —on ja hem posat els estris bruts—, frega les taules, escombra i distribueix els matalassos —cada nen el seu. La mestra de tarda dedica una estona a fer esbarjo al pati amb els nens, mira les llibretes de cap de setmana amb els pares, parla amb ells de què han fet al matí. Està disponible per a qui la demani.

Quan entrem a classe, trobem l'espai en penombra. Cada mestra torna a fer-se càrrec dels infants assignats. Cal fer pipí i caca, despullar-se i estirar-se al matalàs. Cada mestra acotxa, dona el xumet, acompanya, i escriu les llibretes d'informació als pares del seu grup, un grup fix durant tot el curs.

Reflexió

El fet de dividir el grup en dos permet que els comentaris que es fan a taula quedin més clars i centrats entre menys nens. D'una taula a l'altra no hi ha interferències. Els infants se centren en els comentaris, les actituds, pautes, d'una sola mestra.

Quan algun nen presenta dificultats, cal plantejar-ho a l'altra mestra fora del moment en què passa. Això permet objectivar més el problema i possiblement trobar un canvi sense que l'infant s'adoni que és el subjecte del comentari.

Podem dedicar-los més atenció, ja que tenim menys nens al cap. Coneixes millor aquell nen concret i no massifiques tant el grup.

El nivell de comunicació verbal és més gran i es fa més precís, perquè recull més informació.

A l'infant, li ofereixes poder relacionar-se més individualment amb la mestra, ja que no és el mateix comunicar-se davant de setze que de vuit nens.



Per ajudar a agafar el son



Posar a dormir un menut no és cosa qualsevol sinó quelcom necessari que ajuda a reparar el desgast que produeix tota vetlla.

Per dur a terme aquesta acció carregada de significacions i construïda amb rituals ben precisos, els adults (tradicionalment les dones) s'han ajudat de formes parlades, amb música o sense, amb argument o basades en el ritme dels sons vocàlics.

Soneta vine'm a l'ull
que no he dormidet encara;
soneta vine'm a l'ull
que no he dormit avui.

Extret de Joan AMADES: *Folklore de Catalunya. Cançoner*, Barcelona: Selecta, 1979, pàg. 2, cantada per la Prisenca de Vilanova i la Geltrú l'any 1919.

Per fer pessigolles

El gran secret d'aquesta mena de cantarelles, allò que veritablement captiva el petit és la seva repetició: ell ja ho sap —un cop coneguda la cantarella— que quan s'arribi al final, serà implacablement turmentat per un raig de pessigolles que sortiran de les nostres mans. Però el final de la cantarella no arribarà fins que el seu menador (l'adult) no ho voldrà, imposant així un ritme més o menys estirat a la mesura de la nostra pressa... i de la impaciència infantívola que espera amb una barreja de plaer desplaent o de desplaença plaent la dolça tortura del nostre pessigolleig.

Quan vagis a la carnisseria
no compris carn d'aquí,
ni d'aquí... ni d'aquí
sinó d'aquí...
que n'hi ha un bon bocí.

Roser Ros i Vilanova

bones pensades



L'avaluació

obligació o necessitat

Pepa Fos i Joana Pavia

La paraula avaluació produeix reaccions diverses. Sovint s'entén com la recapitulació final, l'informe. Però també es pot entendre com una eina, un procés que comporta una mirada atenta i selectiva, de la qual sortirà l'anàlisi i la reflexió, si pot ser compartida. Aquesta observació ens permetrà valorar i determinar tant els nostres avenços com els dels infants. Així creixem professionalment i podem ajudar els infants a fer-los conscients de les seves conquestes i dificultats.

En els nostres contactes amb equips d'educació infantil, l'avaluació ha estat moltes vegades objecte de reflexió. Per això ens hem plantejat, abans d'encetar el treball i per tal d'entrar en calor, compartir les impressions que ens produïa la paraula avaluació, amb la intenció de donar eixida no sols a les idees elaborades a partir del nostre treball sinó també als sentiments que ens provoca. Replegàvem manifestacions on no sols parlàvem com a persones educadores, sinó que prenia la veu l'infant, els pares, que també som nosaltres, perquè ens eixien i es mesclaven les nostres vivències com a alumnes i com a pares juntament amb les pròpies d'allò que hem viscut en l'exercici de la nostra professió.

Aquestes són una mostra de les coses que dèiem:

- Avaluació = examen.
- Angoixa.
- Avaluar per ensenyar o viure per avaluar?
- Suspendre o aprovar.
- Saber com estan els xiquets i les xiquetes.
- Veure si ho he fet bé.
- Responsabilitat.
- Fer un seguiment dels progressos i les dificultats dels alumnes.
- Paperassa i omplir informes.
- La por de no ser una persona objectiva quan avalua.
- ...

El debat al voltant de les impressions sempre ens provoca el benestar de traure fora tots els maldecaps en veure que són compartits amb els altres. Ens adonàvem que l'angoixa, el pes de la

responsabilitat, l'objectivitat, etc., són deutors d'una manera d'entendre l'avaluació molt lligada a un resultat final, a l'emissió d'un judici de valor que assenyalava l'èxit o el fracàs de la tasca feta pels xiquets i que es converteix en passaport cap a nous èxits o nous fracassos.

Les persones que treballem en educació infantil ens adonem que per a nosaltres l'avaluació dels infants no pot reduir-se a una nota final. De tota manera patim la influència d'aquest significat de l'avaluació quan la lliguem només a l'elaboració dels «informes».

De l'avaluació com a obligació a l'avaluació com a instrument

És el moment de prendre consciència que la concepció d'avaluació lligada només a un moment de recapitulació final que es concreta en un informe no ens és vàlida si no la conjuguem amb una altra concepció lligada a la idea de



procés que replegui la vivència real del grup. Aquesta vivència ens demana, d'una banda, intervencions, decisions, propostes, etc., que requereixen observacions variades a partir de les quals valorem i determinem els passos següents i, d'altra banda tenir sempre presents els infants, conèixer-los, detectar quines coses saben, les seves conquestes i dificultats, per tal de poder ajustar-hi la nostra ajuda pedagògica.

Quan prenem consciència que darrere de totes aquestes qüestions hi ha l'avaluació, li donem una nova dimensió que la uneix al procés d'ensenyament-aprenentatge i la considera diferent, encara que relacionada amb tot allò que comporta la informació a la família (informes) i al centre (documents per a l'expedient acadèmic).

En les frases que mostraven els nostres sentiments davant l'avaluació ja estava present també aquesta perspectiva:

- Veure si ho he fet bé.
- Saber com estan els xiquets i les xiquetes.

— Fer un seguiment dels progressos i les dificultats dels alumnes.

— ...

La primera frase fa una referència clara a l'autoavaluació, a la necessitat de comprovar si hem ensenyat bé. Això vol dir que tenim la necessitat de constatar no sols si les nostres hipòtesis d'ensenyament s'han traduït en aprenentatges (tema que ens plantejem en les dues frases següents), sinó també si les nostres intervencions didàctiques han afavorit el desenvolupament del procés d'aprenentatge dels infants.

L'autoavaluació com a reflexió sobre la nostra pràctica ens ofereix les possibilitats següents:

- Actualitzar els nostres referents teòrics i contrastar-los amb allò que realment fem a l'aula.
- Prendre noves decisions, que es tradueixen en accions concretes, que ens milloren com a persones educadores.
- Teoritzar sobre allò que fem.

Però moltes vegades, l'obligació d'aplicar les normatives sobre l'avaluació fa que ens fixem més en allò que implica omplir documents per donar resposta a les demandes administratives, que en les activitats avaluadores que en realitat fem i en el sentit de l'avaluació que duem a terme com a ajuda al nostre quefer professional.

La nostra vida és un cúmul de decisions constants. Prendre-les, de manera adequada o inadequada, depèn de valoracions més o menys conscients. La nostra intenció és que, davant del plantejament de la qüestió «Avaluar per ensenyar o viure per avaluar?» ens adonem que potser sí que vivim avaluant —si no fos així, com podríem prendre decisions?—, però, si considerem l'avaluació com a l'element que ens ajuda a prendre les decisions de manera encertada, li canviem el caràcter de càrrega per un de més positiu de suport i ajuda a l'hora de decidir.

L'observació com a base de l'avaluació

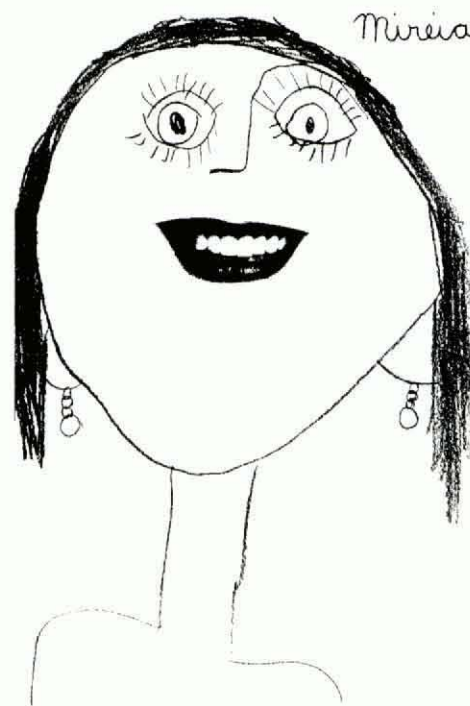
Mirar no és observar, l'observació requereix la mirada, però una mirada atenta i selectiva que ens permetrà, entre altres moltes coses

- Ajustar les nostres intervencions a les necessitats de cada xiquet i xiqueta.
- Dissenyar les activitats d'acord amb les característiques dels nostres xiquets i les nostres intencions educatives.
- Seguir-les en el desenvolupament i modificar, de vegades sobre la marxa, tot allò planificat per tal d'adequar-ho a les situacions no previstes.
- Comprovar la consecució dels objectius que guien la nostra acció educativa.

Així l'observació esdevé el factor fonamental de l'avaluació.

Planificar l'observació: de l'anècdota a la planificació

Els elements i factors que intervenen en la vida de l'aula són tan nombrosos i les situacions tan complexes que per observar necessiten una planificació que ens farà definir l'objecte de l'observació —com si ajustéssim l'objectiu d'una càmera fotogràfica, per tal de posar la mirada en allò que hem decidit observar— i també el seu objectiu, és a dir, amb quina finalitat observem.



A més, cal optar per l'instrument més adient per a la recollida de dades, pensant només en aquelles que són significatives per a la nostra observació (quantes vegades ens hem cansat d'omplir graelles i pautes amb dades que després mai no hem fet servir?) i desestimant totes les que no ho són.

Reflexionar sobre l'objecte i l'objectiu de l'observació suposa no perdre'ns en l'anècdota perquè som conscients de les nostres intencions i, per tant, diferenciem allò significatiu d'allò que no té importància.

Això no vol dir que tanquem els ulls a qualsevol altra cosa important que s'esdevingui en l'aula però no estigui relacionada amb

allò que estem observant. Sempre cal fer una aplicació flexible (la flexibilitat és una característica que sempre ens acompanya com a educadores de la infància) que ens permetrà també replegar-la, però adonant-nos que respon a un tema i a un objectiu diferents dels de l'observació que estem duent a terme. La registrarem a banda i la utilitzarem dins el context que li pertoqui.

Després de la recollida de dades ens falta la qüestió més important: la seva elaboració. És a dir, donar-los sentit a partir de l'anàlisi i la reflexió, si és possible en companyia (amb d'altres membres del nostre equip educatiu) per tal de contrastar-les i arribar a determinar les conseqüències que se'n deriven.

L'avaluació una tasca compartida

Quan entenem l'avaluació —a més de com ajuda— com a tasca compartida amb totes aquelles



persones que hi estem implicades, totes les afirmacions que parlaven de

- Angoixa.
- Suspendre o aprovar.
- Responsabilitat.
- La por de no ser una persona objectiva quan avalua

prenen un altre sentit més relaxat i també més útil perquè ens adonem que no ens trobem sols en la presa de decisions. Enriquim la nostra visió amb el punt de vista dels altres. Creixem professionalment.

Implicar-se com a equip educatiu en l'avaluació comporta entendre la pròpia tasca realment com a tasca d'equip i, per això, arriba a unificar objectius i criteris d'avaluació —i per tant, objectius i criteris d'educació— que donen coherència al projecte del centre.

Pel que fa als xiquets, cal fer-los conscients de les seves conquestes i de les seves dificultats (dificultats que hem de resoldre conjuntament).

Les persones que eduquem la infància de 0 a 6 anys hem de tenir clar que és possible ajudar els infants a ser part activa del seu procés d'aprenentatge, no sols des de la selecció dels continguts i les propostes d'activitat, sinó, sobretot, des de les nostres actituds de veracitat, realitat, respecte intel·lectual, observació i espera, perquè tinguin la possibilitat de resoldre tan autònomament com puguin les dificultats i els conflictes. Si, a més, posem l'èmfasi en el reconeixement de les conquestes més que en les carències, afavorim la construcció d'una autoimatge positiva.

La informació que donem a la família, no podem tampoc entendre-la unidireccionalment sinó com a comunicació entre dues parts (escola, família) que s'impliquen conjuntament en l'educació dels infants. Aquesta comunicació no pot reduir-se a escassos moments, ni a unes informacions puntuals per escrit. Cal que sigui fluida i constant i realitzada de manera que



les informacions d'uns es contrasten i complementen amb les dels altres. L'objectiu fonamental és comú: ajudar els infants a créixer.

Ens agradaria acabar tornant al començament d'aquestes línies per proposar-vos que vosaltres també, dins els vostres equips, parleu d'avaluació. Es tracta de donar-li un sentit compartit posant l'accent en l'ajuda, en la comunicació.

Avaluem l'avaluació que duem a terme per tal de fer tot el que calga per tenir-la com a aliada i no com un pes o una obligació. ■

L'àlbum

Una proposta interactiva

Montserrat Pedreira

De la recerca de nous suports i la implicació de les famílies va sorgir la idea d'elaborar un àlbum de cromos. El tema eren els ocells. Els infants van portar material de casa, van extreure'n els conceptes clau, van distribuir-se la feina de construir-lo segons les preferències i se'l van endur. A casa el comentaven mentre els ajudaven a enganxar-hi els cromos. Deixar la iniciativa als infants comporta invertir-hi temps, però ho ha compensat la satisfacció de tots.

El col·lectiu de mestres intenta normalment fer un cert esforç d'adaptació a noves idees. Així, hem anat passant del treball individual i molt marcat per nosaltres a un treball més flexible i

adaptat als casos concrets dels nens i nenes que tenim al davant, buscant de lligar els seus interessos amb els nostres objectius, de manera que tots, mestres i infants, gaudim més del temps que dediquem a l'escola.

Tot plegat sembla que cada vegada ens tornem més receptius, amb la utilització menor del treball sobre paper i una més gran intervenció de l'observació, experimentació, manipulació, etc. Però en el recull final del temps és segurament on menys es nota aquest canvi de tarannà. Al final de cada tema, els nens i nenes invariablement s'enduen a casa un àlbum que consisteix en el recull de fitxes treballades sobre el tema concret.

I va ser en la recerca d'una manera diferent

de resoldre un tema que vaig proposar als meus alumnes de confeccionar un àlbum de cromos, amb dues intencions inicials bàsiques:

- Aconseguir una més gran implicació de les famílies, que haurien d'ajudar els fills en la tasca de reomplir des de casa l'àlbum que els nens i nenes elaborarien.
- Evitar l'ús abusiu de les fitxes que fem a l'escola i oferir un nou model de recopilació de la informació.

La planificació de la feina

Calia començar per l'observació d'un àlbum comercial. I els mateixos nens van portar un dels que tenen usualment a casa. Vam veure que necessitàvem l'àlbum (un suport tipus llibre on es distribueix l'espai reservat als cromos i el text que els explica) i els cromos, que reflecteixen gràficament el que explica el text, que s'han de

numerar per facilitar-ne la col·locació correcta i que s'han de repartir en bosses.

L'àlbum

Com que el nostre àlbum havia de parlar d'un tema en concret, en aquest cas els ocells, calia pensar en conceptes generals sobre els ocells com a contingut base dels diferents fulls.

Vam haver de recórrer a les informacions que havíem obtingut per mitjà de llibres, vídeos, els coneixements de cadascú, l'observació al natural de petits ocells, la visita al zoo, etc., per extreure'n conceptes clau que resumissin el més important del que havíem après, com que els ocells tenen plomes i ossos, els ocells fan nius, els ocells fan ous, cuidem els ocells, etc.

I calia pensar també en els aspectes formals de l'àlbum, el format, les tapes, el paper, etc.

Els cromos

Un altre pas va ser decidir com faríem els cromos. Cada concepte requeria una plasmació gràfica diferent. La vam buscar entre tots, te-

nint en compte que hi havia d'haver com a mínim un cromó per a cada nen. Vam fer servir diferents modalitats:

- Fotos del llibre de treball dels infants, que ens permetien d'aprofitar el color, ja que disposàvem d'un exemplar per cadascú.
- Fotocòpies de fotos de les quals només teníem un original o de dibuixos dels nens.
- Cromos elaborats per nosaltres amb material de la natura enganxat sobre paper i folrat amb paper adhesiu transparent.

Vam valorar que en alguns casos valia més plasmar els conceptes directament a l'àlbum de cada nen per simplificar una mica el procés i així ho vam fer amb elements reals (les plomes, l'anella identificadora dels canaris, el menjar, etc.) i amb fotocòpies de llibres que explicaven alguns dels conceptes.

La realització pràctica

La realització pràctica d'aquestes idees va comportar tot un seguit de feines molt interessants per als infants, que prenien més sentit ja que les

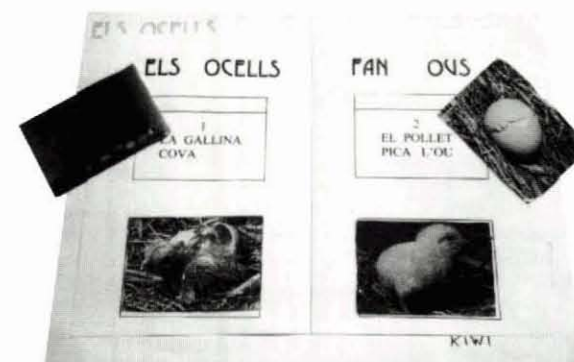
fèiem amb la finalitat real de poder disposar de l'àlbum que havíem planejat.

La majoria van ser planejades com a treballs de petit grup o individuals que es podien fer en moments en què la classe es muntava sobre una oferta diversificada d'activitats. Els nens i nenes podien escollir d'entre un ventall d'opcions la tasca que més els interessava, entre les quals sempre n'hi havia algunes que eren per a l'àlbum: escriure a l'ordinador, retallar, plegar paper per fer bosses, elaborar cromos, etc.

El treball en petit grup i l'opcionalitat em permetien intervenir quan ho creia necessari i adaptar-me als diferents nivells. Així evitava el cansament produït per la imposició de treballs iguals a tot el grup, que no permet diferenciar interessos ni habilitats. En contrapartida, el temps dedicat a l'àlbum de cromos es va anar allargant.

Les àrees en les quals vam fer més incidència van ser les següents:

- *El coneixement de l'entorn:* per poder fer un àlbum sobre ocells havíem d'aprendre'n primer alguna cosa: calia revisar la informació de què disposàvem per arribar a extreure'n conceptes generals.



- *La lectoescriptura:* un cop decidit entre tots quin text necessitàvem per deixar clar el concepte clau de la pàgina i el contingut dels cromos, els infants per parelles i amb més o menys ajuda segons les seves necessitats, el van anar passant a l'ordinador. Vam utilitzar l'ordinador com a element motivador i com a eina que permet a qualsevol nen d'aconseguir una presentació immillorable.
- *La numeració:* vam haver d'ordenar els cromos, fer-los correspondre un número, escriure-hi les grafies, reconèixer els nombres per enganxar els cromos en el lloc correspo-



nent, omplir les bosses amb un nombre predeterminat de cromos, etc.

- *L'habilitat manual*: la confecció dels cromos i de les bosses ens va portar a dibuixar, enganxar, retallar, plegar paper per la meitat, posar gomets, etc.

La preparació dels pares

Un cop enllestida tota la feina, vaig preparar una nota per als pares on explicava el paper que n'esperava i els feia adonar de l'esforç que havien dut a terme els seus fills i el profit que n'havien tret.

D'una banda, calia deixar clar que si bé, en l'àlbum, hi havíem invertit molt temps i feina, ens havia permès donar sentit a tot l'ampli ventall de tasques que va comportar. D'una altra, havien de valorar-lo com a fruit d'un treball col·lectiu on cada nen havia participat en diferents àmbits aportant el que sabia, i que, per tant, no havien d'esperar del seu fill que ho recordés ni que donés raó de tot. Per últim, els encoratjava a ajudar, escoltar i compartir amb els seus fills una part de la feina feta a l'escola.

Aquest esforç suplementari d'explicar a les

famílies el sentit de les tasques escolars té la intenció de donar a conèixer allò que les mestres considerem important i evitar que els pares es quedin només amb els aspectes superficials i anecdòtics dels treballs dels infants.

L'intercanvi

Es van endur l'àlbum a casa i cada dia una bossa de cromos fins que els vam tenir tots repartits. Només ens quedava la feina d'intercanviar els «repetits» i els que «falten», feina en la qual vam col·laborar tant els pares com la mestra.

La valoració final

Un cop acabat el procés i amb la distància que dóna el temps transcorregut voldria ressaltar els aspectes positius que crec que ens ha aportat la confecció de l'àlbum de cromos.

En primer lloc, ha permès o forçat, depèn dels casos, la intervenció activa dels pares. Amb els àlbums de fitxes només deixem participar els pares quan el seu fill els explica un procés ja tancat. En l'àlbum de cromos els

pares han de prendre part en el procés, ajudar-los a identificar el lloc on va el cromo, fent-los veure quins cromos els falten, quins han de portar a l'escola i, possiblement (almenys aquesta és la intenció), provocar molta més interacció i diàleg a la família sobre les situacions viscudes a l'escola.

També s'ha donat un sentit col·lectiu a les tasques fetes a l'aula. Habitualment, cada un dels nostres infants fa la pròpia feina, de la qual és l'únic responsable i l'únic que en patirà les conseqüències. En l'àlbum, hem trobat dos tipus de tasques amb sentit col·lectiu.

- L'elaboració dels cromos requeria feina individual el resultat de la qual podia afectar qualsevol dels companys, ja que no podíem pas saber qui se l'emportaria. Això va ser usat com a element motivador del treball ben fet.
- En l'elaboració de l'àlbum, els nens sabien que la seva aportació no la repetiria ningú més. Cadascú feia una part de la feina (portar llibres d'ocells, pensar un concepte, escriure una paraula, etc.) i ajuntant-les totes aconseguíem el resultat final. Vam treballar apro-

fitant les habilitats individuals de cadascú per aconseguir el millor resultat global possible. S'ha aconseguit que les tasques fetes tinguessin un sentit real: escriptura de noms, recerca de conceptes importants, numerar els cromos, etc. Sovint fem omplir fulls de números sense més raons que el nostre interès o forcem a escriure paraules només perquè hem donat un dibuix. En l'àlbum de cromos, escriure números i paraules tenia un sentit clar: ens feien falta per arribar a tenir un àlbum entenedor.

Tot el procés d'elaboració s'ha viscut essent conscients de la situació de la qual partíem, els passos que necessitàvem fer i on volíem arribar. El paper del mestre en aquest aspecte és fonamental com a coordinador, organitzador i motivador de les diferents tasques. Atès que els infants de pàrvuls no tenen la capacitat d'organitzar-se en un procés llarg, és important que la mestra vagi recordant i fent evident les fites aconseguides i les que encara queden per aconseguir, per mantenir la motivació i per evitar perdre el fil conductor de les accions.

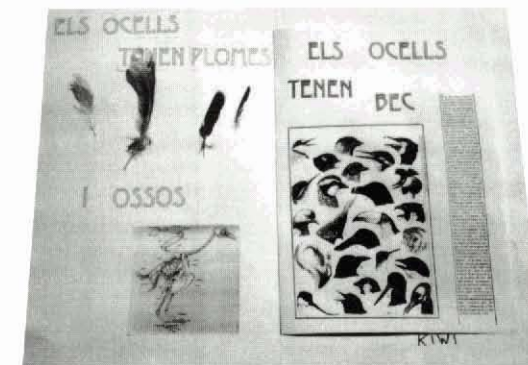
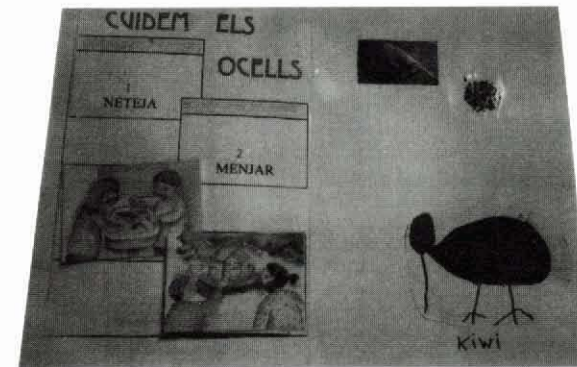
A més s'ha plantejat la classe mitjançant opcions diverses. S'ha acceptat una implicació

molt diferent dels nens i nenes segons el que es treballava, respectant el desig de cadascú d'aportar-hi més o menys. És una manera d'acceptar que no tots som iguals ni ens interessen les mateixes coses, ni podem rendir al mateix nivell ja que estem en moments maduratius diferents, aspectes que sovint oblidem quan muntem les activitats per a tot el grup.

Els infants han après a buscar conceptes clau en l'estudi d'un tema: normalment som nosaltres qui decidim quins aspectes del tema tractat són els més importants (i habitualment en fem una fitxa per reflectir-ho). Amb l'àlbum, han estat els nens, que entre tots han anat buscant conceptes vàlids, una activitat que constitueix un primer pas per introduir-los a la idea de resum.

Finalment, s'ha obtingut un model de recull de la informació, d'aspecte atractiu, que respon a les demandes de la classe.

Acabem amb una reflexió general: l'elaboració de l'àlbum ha estat una feina lenta, que ens ha portat molt temps dins el curs. Adaptar-se als infants, deixar-los la iniciativa i mantenir l'opcionalitat com a metodologia de treball im-



plica una gran inversió d'hores. I en una societat com l'actual, on la pressa i les exigències són part del nostre viure diari, mantenir-se al marge de les pressions requereix un fort convenciment.

Cal sospesar els aspectes positius que es deriven d'aquest treball més lent, valorar si la dedicació en temps es compensa amb els objectius aconseguits i tenir en compte no solament *què fem* sinó també el *com ho fem*, a l'hora de trobar una manera de treballar de la qual tant mestres com alumnes ens poguem sentir satisfets.

InterMedi

Activitats de medi ambient per a famílies

Joan Astals

Antecedents

Arran d'una activitat de música per a grups de famílies endegada el gener de 1993 per la Fundació «La Caixa», es va creure interessant ampliar l'oferta de noves activitats per a famílies amb diferents temàtiques, com les exposicions d'art (Bocabadart) i el medi ambient (InterMedi).

InterMedi es va configurar com una adaptació a grups familiars dels circuits de medi ambient per a grups d'escolars. Realitzats en temps de lleure, tenien una doble proposta: d'una banda oferir uns coneixements i ajuda a adquirir unes actituds respecte al medi ambient i, d'una altra, propiciar la comunicació entre els membres de la família i d'altres famílies per mitjà del desenvolupament de l'activitat.

Encoratjats pels bons resultats del primer

La proposta té un doble vessant: oferir uns coneixements sobre el medi ambient i propiciar la comunicació entre pares i fills. Per mitjà de diverses proves, amb una metodologia científica, analitzen el paisatge. Els pares llegeixen les instruccions o fan les preguntes perquè els infants estableixin hipòtesis i planifiquin el treball de cada prova. Així s'aprèn a diagnosticar com s'ha configurat el paisatge estudiat, quina serà la seva evolució futura i a treballar en grups. L'activitat propicia el diàleg i situa la família en el seu paper d'agent educatiu.

tinats a grups d'infants i adults, perquè juguin, actuïn i experimentin conjuntament.

Ojectius

Més enllà del que comporta dur a terme una activitat mediambiental, en els itineraris l'adult ha de fer de transmissor de les instruccions de cada prova o taller a l'infant, i s'ha d'integrar al grup per planificar i fer el treball conjuntament amb els nens, intercanviar informació o buscar-la en els companys d'altres famílies, participar per una estona en un projecte col·lectiu en el qual

cicle d'InterMedi amb els itineraris *Bosc de nit*, *Paisatge mediterrani* i *Hort i jardí*, per a l'any 1995 s'ha programat una oferta de set itineraris diferents, algun creat específicament per a aquest programa, en àmbits diversos, des-

els papers habituals de la relació pares-fills es capgiren.

La família és un element fonamental en l'activitat, ja que obliga els seus membres a fer un esforç d'integració per poder assumir cada un la seva funció: els pares, de «pares-participants-intèrprets», i els fills, de «fills-participants-planificadors». Aquesta multiplicació de rols no s'ha d'acabar quan finalitza l'itinerari sinó que pot continuar en altres àmbits i convertir la unitat familiar en un dels eixos principals del procés educatiu dels seus individus.

Pel que fa a continguts, en tots els itineraris hi ha proves molt senzilles, adaptades als participants més menuts, però que atreuen també l'atenció dels més grans. Sempre s'utilitza la metodologia científica, amb la formulació d'unes hipòtesis, l'elaboració de conclusions i la confecció de pronòstics. Els adults adequen el vocabulari a la mida de cada infant i donen a cada prova el caràcter lúdic que aquest programa pretén.

El concepte de medi es presenta en tots els itineraris com una realitat a l'abast i ben concreta: el paisatge. Fent una anàlisi del paisatge per mitjà



de les proves de cada itinerari, el participant, tant si és un infant com si és un adult, serà capaç de diagnosticar com s'ha configurat el paisatge estudiat i, el que és més important, podrà pronosticar quina en serà l'evolució futura.

InterMedi és doncs un nou recurs per transmetre els valors de l'educació ambiental a una franja de població molt activa, pel que fa al seu efecte multiplicador, i parteix de la família com a nucli de procés educatiu.

Metodologia

Funcionament de les activitats

El grup de famílies sol ser de trenta persones, la meitat adultes i la meitat infants, més o menys. Se'ls convoca a partir de les deu del matí al punt d'inici de l'itinerari. Els rep l'especialista que fa d'animador de l'activitat i els en fa una breu descripció, organitza el material i els distribueix per grups de treball.

En aquest moment és quan s'inicia el joc dels llenguatges. És la manera com l'animador s'adreça als infants, petits, mitjans o grans. Tot-

hom ho fa seu immediatament i adopta el paper que hi representarà durant tot el temps que duri l'activitat: els adults llegiran o faran llegir les instruccions, faran les preguntes adequades perquè els infants facin les hipòtesis i tracin el pla de treball de cada prova o prendran conjuntament les decisions del que cal fer en cada situació.

Els infants tenen molt desenvolupat l'hàbit de treballar en grup i entren molt ràpidament a l'activitat. Als adults, se'ls ha de donar el paper que han de fer perquè se sentin integrats i, sobretot, perquè es relacionin entre ells.

Després de la primera prova o taller, quan ja coneixen el tipus d'activitats i els membres del petit grup que han de treballar junts, quan ja han parlat entre ells i s'han intercanviat consignes, es detecta la consolidació del grup, amb una predisposició especial que dura fins al final de l'activitat.

L'activitat, però, acaba formalment amb la posada en comú de les conclusions i la discussió dels pronòstics que s'han formulat sobre l'evolució del paisatge. Després es fa un petit refresc i d'una manera més informal es comenten les incidències de l'itinerari, es distribueix un petit



dossier sobre la temàtica estudiada i es passa una enquesta per fer-ne la valoració.

Descripció dels itineraris

Existeixen dos tipus d'activitats d'InterMedi. Entre les primeres, els recursos que s'utilitzen són les motxilles mediambientals. Amb l'ajut de l'instrumental que contenen les motxilles, es poden descobrir noves perspectives, assolir un coneixement diferent dels elements que configuren el paisatge on es desenvolupa l'activitat i, sobretot, efectuar pronòstics de l'evolució futura d'aquest paisatge.

Durant l'any 1995, la motxilla vermella permetia a les famílies un passeig de descobriment i estudi de la ciutat de Barcelona, a partir del Centre Cultural de la Fundació «la Caixa», encara que es podria dur a terme en qualsevol població. La motxilla blava permet descobrir familiarment les propietats i característiques d'un element tan im-

portant per a la vida com és l'aigua. Actualment aquests circuits es fan a les platges de Barcelona i la Costa Brava, però la motxilla permet també experimentar amb l'aigua dolça, la de rius i llacs.

En canvi, la motxilla verda, que aquest any ofereix als grups familiars l'ocasió d'observar i conèixer el bosc mediterrani a la Finca del Castell de Bell-lloc, al Vallès Oriental, està destinada a l'anàlisi i el pronòstic del futur de la flora i fauna del paisatge natural i rural.

I, en el mateix lloc, les activitats d'InterMedi



per a famílies permeten «tocar de peus a terra» amb la motxilla groga, dissenyada per al coneixement d'uns elements aparentment tan modestos, però tant importants en realitat, com són el sòl que trepitgem que suporta i alimenta les plantes, o les roques, que conformen les muntanyes.

Un segon tipus de circuits d'InterMedi ofereixen com a recurs el disseny i procés de l'activitat. Actualment a la finca de Bell-lloc, el circuit «L'erosió» ofereix una visió tranquil·la i positiva d'aquest fenomen, que normalment s'associa a la idea de catàstrofe, però amb el qual, en realitat, la humanitat ha interaccionat sempre, ja sigui positivament, quan ha respectat els principis que regeixen els agents erosius, o negativament, quan no els ha sabut respectar.

I, finalment, els grups familiars poden conèixer el paisatge de nit, als voltants del Museu de la Ciència de la Fundació «la Caixa» i descobrir activament la informació de l'entorn que subministren els nostres sentits quan no hi ha llum, l'adaptació a la foscor, l'orientació i el coneixement dels estels.

Valoració del primer cicle

Durant el primer cicle d'InterMedi, realitzat la primavera de 1994, els assistents van ser en la seva majoria grups de famílies, amb pares de trenta a quaranta anys, on predominava el pare (63 %) sobre la mare (37 %), i nens d'entre tres i dotze anys, encara que les edats recomanades i en què els nens gaudeixen més de les activitats són les de sis a dotze anys. La procedència majoritària dels assistents a aquest cicle, va ser

de Barcelona i el cinturó metropolità. Les activitats es van fer totes a Bell-lloc.

S'ha obtingut la valoració dels participants, amb enquestes, de les qüestions temàtiques i educacionals del itinerari. Cal destacar les respostes molt positives a la participació conjunta de pares i fills i també al treball proposat a cada una de les activitats. Resulta si més no sorprenent que la majoria dels participants van manifestar que era la primera vegada que feien una activitat de medi ambient, malgrat considerar-se ben informats i sensibilitzats en aquest tema.

Els promotors de l'activitat recullen amb interès aquestes valoracions i proposen noves fórmules, nous entorns i noves entitats col·laboradores per difondre la idea que el procés educatiu és obert a fórmules diferents, amb un component important de valors de sociabilitat i comunicació entre individus que duen a terme uns rols molt concrets en el si de la família i, sobretot, al paper de la família com a agent educatiu de màxima importància, paper que els mateixos pares reivindiquen, en considerar en les enquestes que ells són els principals agents educatius dels fills, abans que els professors, els llibres o la televisió.

En aquest sentit, un dels objectius d'InterMedi seria igual que en els restants itineraris per a famílies sobre altres temàtiques que la Fundació «la Caixa» organitza: col·labora a fer possible aquesta aspiració en una societat com la nostra, on actualment el tipus de vida fa cada vegada més difícil per a les famílies trobar el temps i les circumstàncies adequades per a les activitats compartides, per al diàleg i per a la comunicació.

Educació d'Infants Itinerant a Portugal

Un projecte adaptat a les comunitats isolades

Segons dades d'un informe de l'ICE —Instituto das Comunidades Educativas— de l'any 1993, Portugal és el país europeu on l'escolarització de 0-6 anys és més deficient, alhora que és considerada asimètrica i inadequada.

El «jardí d'infants» —l'equivalent al nostre parvulari— no arriba a cobrir el 35 %

de la població en edat escolar. L'oferta de places escolars està centrada a les zones urbanes i resten desatesos molts infants que viuen en zones rurals o de població dispersa, en el país comunitari que compta amb el nombre més elevat de dones que treballen a l'agricultura, una de cada dues.

Ahora la reproducció del model de parvulari tradicional no respon a les necessitats de les zones amb carències.

Per tal d'abordar aquesta situació, es va posar en marxa el projecte ECO

El projecte Escola e Comunidade es va posar en marxa per millorar la situació de l'educació de 0 a 6 anys a Portugal. Dins d'aquest projecte es va iniciar el programa d'Educació d'Infants Itinerant, per a àmbits rurals. Consisteix a reunir en una casa dos o tres infants amb els mateixos interessos. L'educadora els fa visites setmanals, on treballa conjuntament amb l'infant i, normalment, la mare. També ofereix eines als pares per millorar-los la capacitat d'educar. El Programa també permet que l'infant i la família eixamplin el ventall de relacions: intercanvien experiències amb els veïns, s'ajuden i estableixen una xarxa de suport dins de la comunitat. A més es procura que contactin amb l'escola on l'infant continuarà l'educació.

Isabel Cruz i Núria Jiménez Huertas

—*Escola e Comunidade*— (1983-1992). I dins del projecte ECO, amb caràcter experimental, es va iniciar l'any 1988 al municipi de São Brás de Alportel el projecte Educació d'Infants Itinerant (EII). No és un projecte aïllat, sinó que depèn de l'*Instituto das Comunidades Educativas* i es desenvolupa de manera articulada amb altres projectes i molt directament amb el projecte *Escolas Isoladas*.

L'Educació d'Infants Itinerant va endegar una segona etapa l'any 1992, en un projecte centrat en l'infant, la seva família i la comunitat, que en pretén que es dugui a terme en un desenvolupament simultani. Actualment s'està consolidant i escampant a cinc zones del país.

Els infants són els protagonistes. Al voltant d'un mateix petit projecte, s'agrupen en la mateixa casa dos o tres infants que tenen els mateixos interessos. L'educadora, amb les famílies, tindrà en compte la implicació de cadascun i el seu progrés. La curiositat enriqueix l'experiència i el seu saber de la mainada. Als pares que participen al projecte, els dona eines per millorar la pròpia capacitat d'educar i fer progressar els fills, cosa que contribueix a millorar la confiança en si mateixos i reforçar les pròpies competències.

La intervenció comunitària és entesa des d'una perspectiva d'intercanvi i de solidaritat. Aquest plantejament implica un procés d'aprenentatge en el temps i l'enfortiment de les relacions dins la comunitat per possibilitar una participació oberta i respectuosa. Tot plegat ajudarà la comunitat a viure, construir i controlar de manera més eficaç el seu futur.

Què es proposa aconseguir?

Aquest model d'intervenció es proposa inserir l'educació de la mainada en un context d'educació comunitària més àmplia. La finalitat és essencialment oferir a infants no escolaritzats i les seves famílies la possibilitat de relacionar-se, implicant-se en activitats conjuntes; oferir suport a les famílies per a l'educació dels fills; organitzar contactes, amb les escoles que després rebran els infants, i amb altres recursos de la comunitat.

Com està organitzat el projecte

L'Educació d'Infants Itinerant és un projecte d'investigació i acció. L'infant, la família i la comunitat són els protagonistes del procés educatiu i de la producció del propi coneixement. Les mestres treballen amb les famílies en el medi comunitari i participen en la recerca que du a terme la universitat en conveni amb l'ICE.

S'implanta allà on no hi ha un nombre suficient d'infants per obrir una aula de parvulari i agrupa mainada de zones properes. Cal l'acord del Ministeri d'Educació amb l'ICE per crear un petit equip d'educadores que serà desplaçat en comissió de serveis. L'ICE, ofereix suport per posar-ho en marxa (negociació i organització del projecte) i també en formació i supervisió. La infraestructura, la posa l'ajuntament.

A principis del curs escolar les educadores contacten amb totes les famílies dels infants, amb una entrevista semiestructurada a casa seva. Té com a objectiu obtenir informació sobre allò que els pares esperen de l'educació. També serveix per apropar-se a la vida quoti-



La cuina és el lloc on la Marília i en Nuno aprenen com es construeixen les cases.



La mare d'en Nuno escriu les opinions del seu fill.



En Dário ha inventat un munt de màquines.

diana de cada infant, comprendre'n millor els costums, què fa i amb qui està cada dia.

S'organitzen trobades amb els pares per parlar dels objectius del projecte i definir conjuntament les estratègies que caldrà utilitzar més endavant. Cada educadora es responsabilitza d'un grup d'infants i les seves famílies.

S'inicien les visites setmanals de l'educadora al domicili familiar. Hi participen l'infant i generalment la mare, a vegades germans més petits i els avis, poques vegades el pare. Durant aquesta estona, l'infant realitza algunes activitats amb l'educadora i la mare segons el projecte de treball elegit. La visita dura una hora quan s'adreça a un infant; quan n'engloba dos o tres, el temps es multiplica. La visita també serveix per donar suport o incentivar les relacions de l'infant amb els pares, identificar els progressos d'una setmana per l'altra, detectar possibles dificultats i suggerir recursos.

Al final de cada visita es defineixen i s'acorden els objectius per a la setmana següent. S'afavoreix per tant que durant la setmana l'infant faci algunes activitats amb el suport de la família; això possibilita vertebrar els objectius del projecte i les expectatives familiars.

Durant les visites setmanals, l'educadora també s'apropa als valors de la família, la seva representació de les necessitats de l'infant, les creences, les prioritats, que molt sovint passen per la supervivència.

Així, al projecte Educació d'Infants Itinerant l'educadora a partir de l'observació posa l'accent en els progressos, en la relació de la família amb l'infant, en les iniciatives educatives diàries dels pares i en els fets de la vida domèstica. Sobre la importància de realitzar activitats conjuntament

incorpora la mainada en allò que fan cada dia i dona valor al saber que harmonitza amb els valors de l'entorn familiar. Finalment, presta alguna joguina, un llibre, altres objectes o materials que puguin ser utilitzats a casa.

Per a l'infant i la seva família, s'eixampla progressivament el ventall de relacions amb el veïnat, gràcies a anar a casa d'altres infants que participen en el mateix projecte, a visites realitzades en petit grup, sortides conjuntes i reunions. Apareix, doncs, la necessitat de conèixer millor i d'intercanviar experiències que ajuden les famílies a sortir de l'aïllament que la geografia sovint els imposa. Els veïns assumeixen voluntàriament responsabilitats educatives dins la comunitat i s'ofereixen a tenir cura dels infants quan els pares no poden o bé els transmeten informacions. Faciliten, animen i ajuden a establir una xarxa de suport dins la comunitat.

La relació amb les famílies, amb l'escola i l'entorn

El projecte Educació d'Infants Itinerant dona molta importància a les relacions entre la família i les estructures d'educació formal. Possibilita els contactes dels infants amb l'escola bressol i primària, ajuda a fer una bona inserció de nens i nenes a l'escola, i hi aproxima les famílies, en benefici mutu.

És ben coneguda la necessitat d'ajudar la mainada a fer aquest pas i a



A les trobades amb les famílies hi ha infants de totes mides.

sentir-se segurs i confiats quan comencen a anar a l'escola. Per això visiten i fan estades a la seva futura escola. Prenen contacte amb les noves mestres durant el curs previ a l'escolarització.

Quan finalitza l'experiència s'acostuma a fer una sortida de cap de setmana, tots els infants, les famílies i les educadores. És un dia de festa, per fer junts noves descobertes i compartir tot allò viscut.

L'opinió de les famílies sobre el projecte en el qual han participat es considera molt important. Es fa una avaluació amb cada família en la qual també participa l'infant. I així podem oferir algunes de les opinions expressades per les mares sobre l'experiència viscuda:

«Els infants tenen la possibilitat de conèixer coses noves, també persones diferents i poden conviure amb altres nens i nenes de la seva edat.»

«Aquesta manera d'aprendre és molt bona perquè fa perdre les pors a conèixer coses noves i llocs nous; això és molt bo per als infants que mai havien sortit de casa.»

«Per a les mares ha estat molt important. Hem pogut conviure i aprendre coses les unes de les altres.»

«He viscut una bona experiència. Sé que estic més preparada per poder ajudar la meva filla a créixer i aprendre coses noves, quan vagi a l'escola.»



Visiten i fan estades a la seva futura escola.

Conversa amb Joan Ripoll

L'infant i la seva salut

INFÀNCIA: *Per què dona tanta importància al tema de la comunicació entre el metge i el malalt?*

JOAN RIPOLL: Perquè sense una bona comunicació és impossible que sorgeixi la confiança. I la confiança és essencial a l'hora d'afrontar una malaltia. Avui dia, amb l'estructura que tenim de medicina social, la gent es mira

el metge com un funcionari, i el metge, massa sovint encara, és prou vanitós com per creure que el que ell diu és article de fe. Hi ha molt poc diàleg entre metge i malalt. El metge parteix del fet que ho sap tot, i això no afavoreix el diàleg. La medicina hauria de ser fruit d'una comunicació, mai d'una imposició. Per això hi ha tanta gent que no hi creu, que té més confiança en les medicines alternatives, perquè hi ha

Quan el doctor Joan Ripoll va rebre l'encàrrec, el curs passat, de fer la IIIa Jornada Inaugural de l'Associació Catalana de Pediatria, de seguida pensà a donar la paraula als infants, una paraula simbòlica per a tots aquells nens i nenes que diàriament veuen els pediatres i que poques vegades se'ls té en compte. Amb una petita enquesta, contestada per 385 infants de quatre a tretze anys i per 218 mares, el doctor Ripoll va voler copsar i donar a conèixer un conjunt d'opinions entorn de l'assistència pediàtrica. I és que la comunicació entre el metge i el malalt és, segons Joan Ripoll, essencial per establir una relació de confiança, per aconseguir una actitud positiva per part del nen malalt davant la malaltia.

Puri Biniés

més comunicació entre el metge i el malalt, tot i que moltes no tenen cap base científica. Avui dia, a més, amb la pèrdua de les visites a domicili s'ha perdut una important font d'informació i comunicació per al metge. Les visites a domicili permetien als metges conèixer les condicions de vida, d'higiene, el tracte afectiu dels familiars vers l'infant, els trets psicològics de l'infant i dels adults que l'envoltaven, etc. Ara la gent ha perdut la por a l'aire lliure, i això és molt positiu, però tothom va al minut, a aprofitar el minut, tot és molt més asèptic. Per establir un diàleg es necessita un lloc apropiat, uns signes semiòtics que l'afavoreixin, un temps, una actitud oberta a la crítica. En general hi ha poc diàleg.

I.: *I com es concreta, aquesta comunicació, quan es tracta d'un malalt infant?*

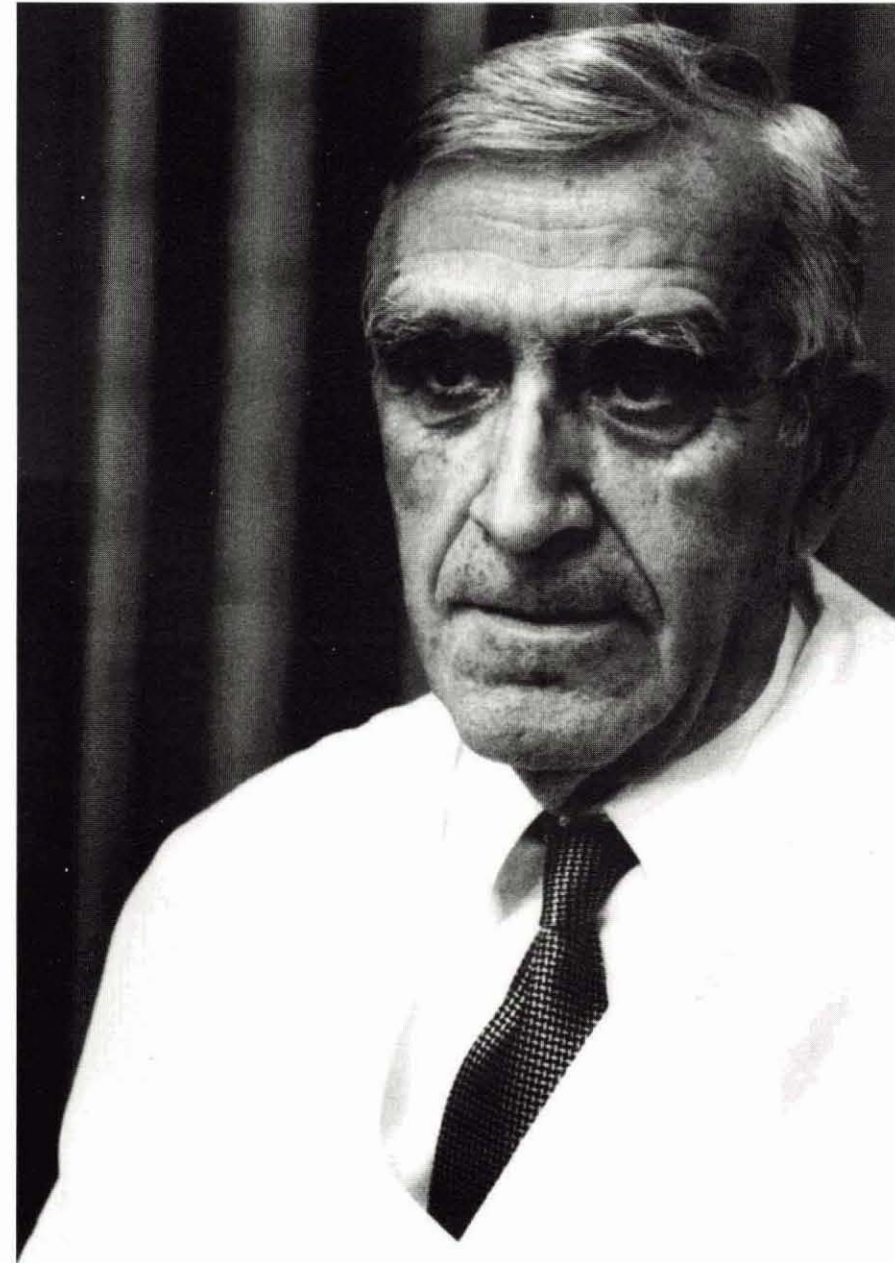
J. R.: Es més senzill del que sembla. Es tracta d'explicar les coses, d'establir el diàleg. Si un nen viu els supositoris com una agressió, es pot pactar amb ell, escollir una altra alternativa. Parlant les coses es poden canviar. Si el nen s'ha de prendre un xarop amarg i el metge li ho explica, l'anima, disposita en el petit la seva confiança, el fa particip actiu de la seva pròpia curació, l'actitud del nen passa a ser, clarament, molt més positiva.

I.: *Però es parla realment amb l'infant, el metge té en compte la seva opinió?*

J. R.: Lamentablement no tant com s'hauria de fer. Generalment els metges s'adrecen directament i exclusivament a la mare, que és l'adult acompanyant la majoria de vegades. Als nens petits se'ls ignora bastant, i no costaria tant que els metges discutissin amb ells la medicació, que hi pactessin. A més se'ls fa participar. Quan s'hi compta per a la seva curació, l'infant arriba a tenir un concepte de malaltia diferent. És molt trist veure alguns nens que es culpabilitzen de la seva malaltia. Per a ells es reserva un paper passiu, amb cap o poques explicacions, mentre veuen com la dinàmica familiar es desestructura per culpa seva: la mare ha de faltar a la feina, s'ha de buscar cangur, etc. Aquests nens viuen la malaltia amb angoixa. Torno a dir que no costa tant informar, explicar les coses als nens, fent-los participants dels seu propi guariment. Jo procuro, per exemple, amb els nens una mica més grandets, que si m'han de trucar al cap d'un parell de dies per consultar alguna cosa siguin directament els primers de posar-se al telèfon; després si convé ja s'hi posarà la mare.

I.: *I què n'opina, de la pràctica que segueixen alguns hospitals de fer sortir els pares de la sala quan s'ha de fer alguna prova a l'infant com, per exemple, una simple extracció de sang?*

J. R.: Bé, no hi poden haver normes estrictes en aquest sentit. El millor o el pitjor dependrà de cada cas, així que parlem-ne. Hi ha realment pares que més val que surtin de la consulta perquè interrompen la feina



del metge, però no són tots els casos. Jo com a metge m'he trobat moltes vegades que l'infant ha deixat de plorar, de fer rebequeries, quan els pares han sortit de la sala. Llavors els metges podíem treballar molt millor. Clar que el nen se sentia totalment desvalgut, suposo que per això mateix ni tan sols plorava. Però això no és bo ni per als pares ni per als fills. També em vaig trobar a les meves consultes que si visitava els infants sense treure'ls dels braços de la mare, estaven molt més relaxats, més tranquils, no tenien cap mena de por. Per això sempre he procurat que el nen segueixi a la falda de la mare mentre jo el visito, i tocar-lo jo també, i parlar amb ell. És important que se senti segur i confiat davant del metge.

I.: *Més d'un cop s'ha parlat de l'abús dels metges de la prescripció d'antibiòtics als nens petits, què en pensa?*

J. R.: És cert que s'abusa dels antibiòtics amb els nens, en part per protegir-se el metge, i en part també perquè les famílies t'exigeixen una curació ràpida. Abans per unes angines t'estaves deu dies al llit; avui si el nen ha d'estar tres o quatre dies malalt ja fa anar malament tota la família. Cal limitar els antibiòtics a les malalties que requereixen antibiòtics. I això vol dir explicar molt bé les coses a la família, seguir l'evolució de l'infant sense limitar-se a una única visita. I també implica que el metge ha de ser prou humil per dir «crec que...», «possiblement», «si veu que... torneu-lo a portar», perquè la medicina, a més, no és cap ciència exacta. Bé, i cal lligar-ho estretament a una educació sanitària de la població que, per a mi, està encara per fer.

I.: *Potser avui dia els adults no respectem prou el dret dels infants a estar malalts?*

J. R.: Sí, la cosa va una mica per aquí, tothom vol una curació ràpida, gairebé l'absència de malaltia. I les malalties han de fer el seu curs. En realitat és un problema produït pel canvi social. Abans sempre hi havia algú a casa per atendre un infant malalt, o els avis o la mare. Ara els avis no viuen a casa i tant el pare com la mare treballen a fora. Jo crec que es trobaran sistemes per corregir-ho, els hem de buscar.

I.: *Com és que va escollir l'especialitat de pediatria?*

J. R.: De fet, no sé si m'ho vaig arribar a pensar mai. Quan estudiava medicina ja tenia molt clar que m'especialitzaria en pediatria. Potser

m'atreia la idea de ficar-me a través dels infants en la comprensió de la família, de les relacions humanes, de la vida. Els nens sempre m'han inspirat afecte. Els veus tan desvalguts...

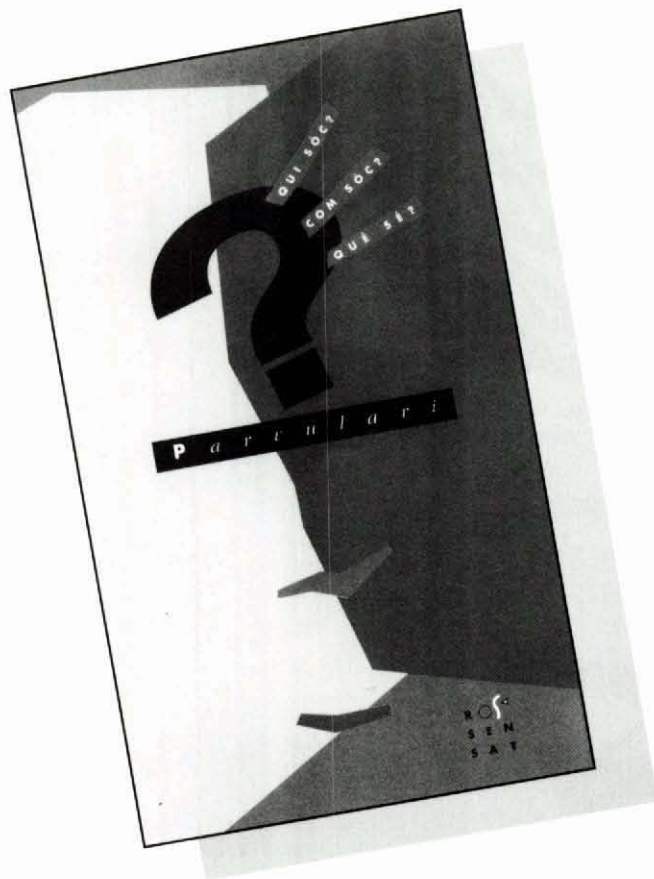
I.: *Quines van ser les principals conclusions que es van extreure de l'enquesta sobre l'atenció pediàtrica?*

J. R.: Una de les principals, la poca atenció que els adults en general dispensen als nens. És molt significatiu que a la pregunta sobre si l'infant s'avorreix quan espera a la consulta del pediatre, 115 nens confessen que s'hi avorreixen molt i només dues mares troben que els seus fills s'avorreixen. En general les respostes solen ser positives vers l'atenció mèdica, tant per part de les mares com dels nens, encara que aquests últims són més crítics: alguns diuen, per exemple, que no entenen el que el metge els explica o que els metges sempre els fan les mateixes brometes. També deixen molt clar que el que més els molesta de la visita al metge és l'administració de vacunes en injecció i l'aplicació del depressor lingual. Majoritàriament a tots els nens els agrada parlar amb el metge, tot i que alguns voldrien fer-li preguntes però no s'atreveixen.

I.: *Està previst dins la Societat Catalana de Pediatria continuar d'alguna manera estudis com aquest, que tinguin en compte la veu dels infants?*

J. R.: En principi no. Però de mica en mica es van fent coses en aquest sentit. A Madrid hi ha una tesi doctoral sobre com l'infant veu les malalties i aviat sortirà un llibre titulat *La Pediatria extrahospitalària* amb un capítol que parla de tot això.

El doctor Joan Ripoll va voler acabar la nostra entrevista parlant del dret dels adolescents a anar al metge tots sols perquè, a aquestes edats, la presència de determinats pares pot coaccionar-los la llibertat i la sinceritat. I fent una mica d'història ens parlà també d'aquella nova definició de salut, proposada en un congrés català de pediatria a la dècada dels setanta amb el doctor Coll entre d'altres professionals, que afegia al benestar psíquic, físic i social de l'OMS, la "manera de viure autònoma i solidària". I és que aquest pediatre, burocràticament jubilat, creu que una persona sana mira, forçosament, de no fer mal a ningú.



Col.lecció **ELS VÍDEOS DEL PARVULARI**

Qui sóc? Com sóc? Què sé?

Guió: **Carlota Buixons** • Realització: **Agustí Corominas**

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

- • • La construcció de la pròpia personalitat és un procés cabdal en la infància. L'infant vol saber qui és, com és i què sap fer. Vol explorar el propi cos, posar a prova les seves capacitats, distingir-se dels altres, exercir la pròpia autonomia. Ajudar els nens i les nenes perquè aquesta construcció sigui òptima és un dels objectius més importants del parvulari.

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.***
- ***Comunicació i llenguatge verbal al parvulari.***

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

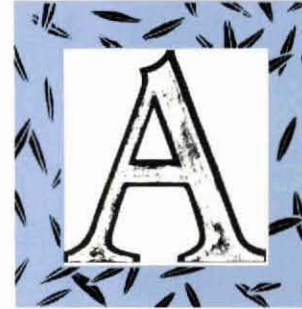
Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79
E-mail: rsensat@pangea.org

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



El corb i la guineu

Roser Ros i Vilanova



L PEU D'UNA MUNTANYA i prop de la riba d'un riu s'obre, riallera, la verda extensió d'una prada. És un indret deliciós i poc fressat. Allí, un arbre d'acollidores branques sembla voler oferir la seva bella copa al cel.

Vet aquí la guineu. La bèstia, que aneu a saber per quina raó passejava per aquests topants, va creuar el riu, va donar un volt d'inspecció per tal d'assegurar-se que no hi havia res d'interessant ni d'inquietant per allí, i sense més dil·lació se'n va anar al peu de l'arbre. Ja feia estona que la gana li esgarrapava sense contemplacions les entranyes.

—Ah! si aconseguís ficar-me quelcom al ventrell!

I amb aquell bell pensament ballant-li pel cap, s'estirà damunt l'herba fresca disposada a esperar que se li presentés alguna ocasió per tal que el seu conegut enginy i la seva reconeguda murrieria poguessin posar-se en marxa.

I a fe que es presentà l'ocasió! Escolteu com va anar:

El corb no havia aconseguit menjar res des de feia dies. Esperonat per la gana, va sortir volant, disposat a trobar qualsevol cosa que es deixés picotejar.

I vet aquí que una estesa de formatges que una jaia acabava de posar a assecar al sol el va fer baixar en picat.

—Cras! Cras! —cridava l'ocellot mentre en prenia un de ben rodó entre les seves unglotes.

La jaia, en veure'l, tot era tirar-li pedres i fer-li crits:

—Pic de corb! Fuig d'aquí ocellot que ets més negre que la gana!

Però cap de les pedres va fer punteria.

—Cras! Cras! —feia l'ocell començant ja a emprendre el vol. Abans, però, no s'oblidà d'escarnir a la pobra jaia:— Gràcies per la teca, mes-

Advertiment

Amable i sofert lector,

La finalitat d'aquestes narracions que a partir d'avui posem a la teva consideració és que siguin contades per tu a tots els xics i grans que et vingui de gust.

Però vet aquí que no és pas tal i com el trobaràs escrit aquí, que podràs transmetre cadascun d'eixos contes, mentre duri la teva estona de narrador. Més aviat haurà de ser la teva personal manera de ser i de contar, i també la particular composició del públic que en un moment determinat estarà disposat a fer-se tot orelles per escoltar-te, allò que conformarà, en última instància, la versió del conte que hauràs volgut explicar.

Sàpigues, doncs, que el llenguatge emprat ara i aquí per confegir el conte en qüestió, com les comparacions, els girs i modismes que hi puguis descobrir, no són sinó aspectes formals amb una finalitat decorativa i diguem-ne estètica, car no és pas prohibit que hom se serveixi dels recursos de què disposa el llenguatge per embellir i ornamentar allò que ens expliquem de manera que sigui entretinguda i plaent.

Així és que no et quedarà altre remei que destriar el gra de la palla, que és una manera metafòrica de dir que et quedis amb allò que és essencial a la narració, la seva substància. Només després d'aquesta personal recerca estaràs en condicions d'explicar aquest conte i tants i tants d'altres que, afortunadament, encara tenim la sort de poder transmetre.

Que les Muses t'il·luminin i els renous de la teva veu et facin el camí més agradós a tu i a tots els qui tindran la sort d'escoltar-te!

tressa! —I afegí, burleta:— I la propera vegada, vigileu millor els vostres formatges no sigui que algú se'ls endugui!

—A tu, se t'hauria d'endur el diable, ocell de mal averany! —es queixà amargament la jaia.

I ja me'n teniu el corb vola que volaràs, buscant un lloc adequat per menjar a pleret la bella, tendra i blanca menja que acabava de robar.

Finalment, volant, volant, en descobrí un que, a parer seu, reunia totes les condicions que ell cercava. Era un indret deliciós i poc fressat, al peu d'una muntanya i prop de la riba d'un riu. Allí mateix s'obria, riallera, la verda extensió d'una prada. A més a més, un arbre de bella copa semblava oferir una de les seves branques al corb. Sense dubtar-ho ni un moment, el corb s'hi va instal·lar. Justament dessota seu hi havia la guineu.

I així, mentre un animal es preparava per al gran banquet, l'altre no feia sinó badallar i badallar de gana.

De primer, el corb decidí començar es seu àpat clavant, de manera incisiva, el bec damunt el formatge. Tan concentrat estava en la feina que no es va adonar com una engruna de la bella, tendra i blanca menja queia suaument i silenciosa damunt un punt determinat de la verda extensió de la prada.

L'engruna tingué la bella pensada d'anar a caure prou a prop de la guineu. Aquesta, tot i el seu estat somnolent, s'adonà de la seva presència no pas per la imatge concreta que oferia l'engruna caient arbre avall, sinó per la flaire que deixava anar aquella petita representació de formatge. I, és clar, la guineu, en sentir aquella oloreta que enamorava, alça la testa i què veu? El corb que menja. I què pensa? "Ja ho veurem qui és que se'l menjarà aquest formatge!"

I disposada a acabar amb el rau-rau de gana que corria pels seus budells, prengué el to més fi de veu que pogué i digué amb un to mel·lifluós:

—Com? Vós per aquí, mísser Corb? Us feia assajant per al concert pro Patronat del Liceu!

—Cras! —botzinà més que no digué el corb, per tota salutació.

—Oh! És clar, com puc haver estat tan indelicada? —reprengué la

guineu, múrria com ella sola—. Si vós sou dels qui no necessiteu assajar! Oh, noble compare, si tinguéssiu la delicadesa de cantar per a mi tota sola alguna de les peces que vós tan bé sabeu interpretar...

El corb, s'ho escoltava i no s'ho creia. Però davant d'aquella pluja d'elogis, no es va poder estar de fer amb la seva veu esquerdada:

—Cras! Craaas!

I en badar el bec per deixar sentir el soroll de la seva veu que més aviat semblava el soroll d'un xerrac, li va caure el formatge.

I, és clar, la guineu no es pogué estar de saludar aquella caiguda amb un entusiàstic:

—Bravo, mísser Corb! D'això sí que se'n diu saber badar el bec!

El corb, estarrufat com estava per les festes que li dedicava la guineu, no es va adonar de res fins al cap d'una estoneta.

Mentretant, el formatge no tingué ni temps de caure a terra, car la guineu ja l'esperava de baix estant amb la boca oberta i allí mateix se'l va cruspir.

I així fou com el corb es quedà sense formatge. Ell que amb tanta il·lusió havia buscat un lloc adequat per menjar a pleret la bella, tendra i blanca menja que acabava de robar.

—Tinc la sort més negra que les meves pròpies plomes! —no es pogué estar de dir amargament el corb.

Versió de Roser Ros feta a partir de
LA FONTAINE, Jean: «El corb i el renard», a *Faules*, traducció poètica de Xavier Benguerel, Barcelona: Alpha, 1969.

RACÓ, Jordi d'es: «Es corb i sa raboa», a *Rondaies mallorquines*, tom XIV, Palma: Moll, 1984, pàg. 54-55.

EIXIMENIS, Francesc: «El corb i la guineu», a *Contes i faules*, Barcelona: Barcino, 1925, pàg. 144-145.

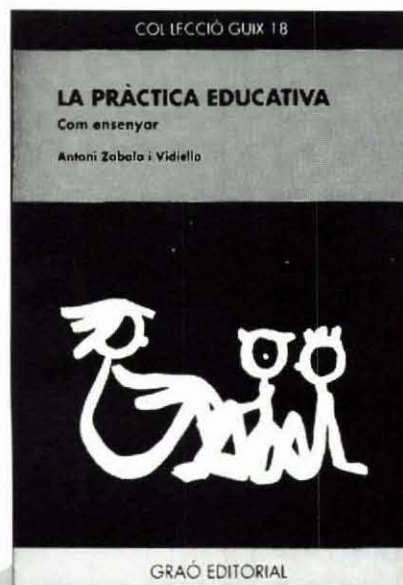
«Renard et Tiélecin le corbeau», a *Le roman de Renard*, vol. 1, París: Flammarion, 1985, pàg. 251-257.

Propostes per a la renovació de l'ensenyament

LA PRÀCTICA EDUCATIVA. Com ensenyar

Antoni Zabala i Vidiella

Aquest llibre tracta de la pràctica educativa: de les relacions interactives a la classe, del paper del professorat i de l'alumnat, de la distribució del temps i de l'organització de l'espai, d'avaluació, de materials curriculars, d'organització dels continguts... Les decisions sobre aquestes i altres qüestions relacionades amb el com ensenyar han d'estar justificades per la funció social de l'ensenyament i per la concepció sobre els processos d'aprenentatge. L'autor dóna pautes i orientacions sobre com plantejar-se l'acció educativa a l'aula, des d'una perspectiva d'anàlisi i de reflexió sobre la pròpia pràctica, que ajudin a millorar-la.



226 pàgines
2.300 ptes.

SOCA-TIRA. Psicomotricitat, dinàmica i dansa a l'escola

Montserrat Anton/Margarida Barbal/Pere Godall/Jordi Segarra

Aquest llibre pretén coordinar les matèries escolars que estudien fonamentalment el cos. Partim de la premissa que cos i moviment són presents en qualsevol activitat que la persona faci i que cal saber-ne les possibilitats i limitacions.

La psicomotricitat abasta un camp molt ampli de situacions, vivències, experiències i habilitats. Per tal de sistematitzar els aspectes a tractar hem estructurat el llibre en tres parts: el cos, el ritme i la dansa.



94 pàgines
1.375 ptes.

GRAÓ

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

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

XV Premi Rosa Sensat de Pedagogia

El propassat 15 de desembre de 1995 es lliurà el xv Premi Rosa Sensat de Pedagogia, convocat per la nostra Associació conjuntament amb el Ministeri d'Educació i Ciència, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Edicions 62 i Editorial Celeste.

La participació al Premi s'incrementa any rere any. I en aquesta edició hi han participat 32 obres, 13 d'autors catalans i 19 d'altres comunitats autònomes (Andalusia, Aragó, Castella i Lleó, les Illes Canàries, Madrid, Múrcia i València).

De les obres presentades, en destaca la diversitat temàtica, que passa per l'acció tutorial, la biografia personal, l'avaluació, comunicació, ecologia, educació física, expressió escrita, expressió plàstica, teatre, art, filosofia i ètica, informàtica, música, pedagogia sociocultural, etc. Aquests treballs mostren un inestimable esforç de documentació, sistematització, observació, reflexió i formulació de les pròpies experiències.

En aquesta convocatòria el jurat va atorgar el premi a l'obra següent:

COR i GOST, M. Pilar: **El repte de la senyoreta Geni de Fotims o una experiència de composició escrita**

En el llibre, de manera estimulante i creativa, un personatge anima els infants a expressar-se per escrit amb

agilitat i precisió, sempre a partir del plaer i la delectança de la comunicació escrita.

Des de l'Associació, i en nom de tots els convocants, volem animar totes les persones vinculades al món educatiu a participar amb il·lusió i entusiasme en la convocatòria del Premi Rosa Sensat de Pedagogia de 1996.

El novembre de 1996 se celebrarà a Barcelona el VII Congrés Internacional de l'ENSAC, organitzat per l'associació de Mestres Rosa Sensat.

El VII Congrés Internacional de l'ENSAC, a Barcelona

La Xarxa Europea d'Atenció als Infants (ENSAC), es constituí l'any 1987 i centra l'activitat en els serveis de fora de l'horari escolar i les vacances dels infants. Té com a objectiu promoure la igualtat entre les dones i els homes i millorar la qualitat de vida dels infants. D'acord amb aquest objectiu prioritari, es proposa el següent:

- Comp arar l'atenció a la infància en edat escolar en els diferents països.
- Avaluar els diferents models d'atenció a la infància.
- Intercanviar experiències.
- Augmentar la consciència sobre la necessitat d'atenció a la infància en edat escolar a Europa.

Des de la seva creació ha posat en contacte professionals, administra-

cions, investigadors socials, educadors i grups de voluntaris. Ha celebrat sis congressos internacionals a Florència, Göteborg, Londres, Arhus, Gant i Maastricht. Ha editat diverses publicacions i ha promogut estudis comparatius entre els països de la Unió Europea.

El tema del Congrés de Barcelona serà «L'entorn és una finestra oberta per a l'aprenentatge». S'hi vol afirmar el fet que els infants són ciutadans de ple dret. Des d'aquesta perspectiva es pretén aprofundir en l'entorn com a context d'aprenentatge, tan formal com informal, natural i urbà, tant transmissor com generador de cultura de la infància.

Si coneixeu alguna experiència que estigui d'acord amb aquest enfocament temàtic, adreceu-vos a:

Roser Aguilar. Secretaria del VII Congrés Internacional de l'ENSAC.
Còrsega, 271, baixos
08008 Barcelona
Tel.: 237 07 01. Fax: 415 36 80.

Seminari La Conciliació entre la vida familiar i laboral: Els nens i nenes menors de tres anys i les seves famílies

Els dies 6, 7 i 8 de novembre passat se celebrà a Madrid, sota la presidència espanyola de la Unió Europea, el

seminari *La conciliació entre la vida familiar i laboral: Els nens i nenes menors de tres anys i les seves famílies*. El van organitzar la Direcció General del Menor i la Família i l'Institut de la Dona del Ministeri d'Afers Socials, en col·laboració amb la Direcció General V de la Comissió Europea, la Xarxa Europea d'Atenció a la Infància i el Ministeri d'Educació i Ciència. La magnitud de les institucions organitzadores permet fer-se una idea de l'abast del *Seminari*.

El *Seminari* s'estructurà en tres parts: l'anàlisi de l'experiència espanyola en l'atenció als infants menors de tres anys; l'anàlisi d'experiències d'altres països europeus; i finalment el repartiment equitatiu de responsabilitats en l'atenció als infants menors de tres anys.

El treball entorn d'aquests apartats es desenvolupà metodològicament amb conferències marc, taules rodones i grups de treball. Aquesta estructura organitzativa facilità la participació activa i el debat dels gairebé sis-cents participants en un intens diàleg entre professionals de diversos països i va permetre mostrar el coneixement de les línies bàsiques de la realitat i les polítiques entorn del tema, i també una progressiva aproximació a la realitat a partir del coneixement d'experiències concretes.

Globalment el *Seminari* va permetre apropar-se a la realitat actual. S'hi constataren canvis profunds en l'estructura familiar, en les relacions entre

el món laboral i social, en el paper de les dones i els homes en aquests contextos en transformació i en la cura dels infants. Les transformacions estructurals produeixen també canvis de valors, cosa que ens situa en un paisatge complex sobre el qual no és possible respondre de manera simple i unidireccional.

Dos elements van emergir al llarg de les exposicions i els debats com a definitoris del futur. D'una banda, la *qualitat* d'atenció als infants com a element central en la conciliació entre la vida familiar i la laboral, que inclou la quantitat de serveis com un element indissociable de la qualitat. L'altre element clau que configura la política necessària per donar resposta a la complexitat actual és la *diversitat* en l'oferta de serveis, de programes i d'accions.

En conjunt, el *Seminari* oferí una àmplia aproximació a la realitat espanyola d'atenció educativa als menors de tres anys en el marc de la Unió Europea, amb clars i obscurs, cosa que ens aporta una àmplia reflexió per avançar.

Infància al Penedès

Com és tradicional, Infància va organitzar per a dissabte 2 de desembre una visita a escoles i serveis als infants. En aquest cas hi va col·laborar el Moviment de Mestres del Penedès.

Prop d'un centenar de professionals s'aplegaren per conèixer la realitat educativa d'aquesta part del país. Una escola bressol, un parvulari i una biblioteca ens mostraren la vitalitat qualitativa d'aquest entorn.

Al Vendrell, vam combinar la vella tradició pedagògica forjada amb esforç professional i la innovació física del Puig, que es mostrava en un nou i espaiós edifici en el qual vam poder observar la dinàmica educativa d'un equip de mestres que veia acomplert un dels seus objectius.

Llorenç del Penedès, amb el parvulari de l'Escola Pública Les Cometes, ens mostrà el bo i millor d'aquesta feina tan ben contextualitzada en el medi rural que li ha fet merèixer el premi Baldiri i Reixach.

A Saifores, la Fundació Àngels Garriga de Mata ens va obrir les portes i tots hi vam poder conèixer les biblio-

teques per a petits i grans, un itinerari d'espais, prestatges i llibres que amb una simple ullada mostraven la història pedagògica del país. Hi ha produccions tant per als més petits com als més especialitzats lectors de pedagogia, en un ambient càlid i acollidor.

La conversa, el debat i la interrogació, espontanis i rics en continguts, d'aquells mestres que any rere any participen en aquestes visites i dels mestres joves que s'hi han incorporat, amb la frescor de l'edat i l'entusiasme del que descobreixen, van encadenar les tres visites.

A mesura que transcorregué el passeig i s'establí el diàleg, va aparèixer la proposta de la visita per al proper any com una cita ineludible, com una formació permanent que conserva la voluntat de millora del coneixement professional.



La nostra portada

Pestalozzi, Johan Heinrich
1746-1827



Pestalozzi

Pedagog suís, influït per les idees de Basedow i Rousseau –que li valgueren la presó per revolucionari (1776)–, inicià un nou corrent pedagògic que s'inscriu en l'anomenada «escola activa» i que posà en pràctica en una escola per a nois pobres a Neuhof (1775). Refusà ocupar càrrecs públics per dedicar-se a la docència i continuar les seves experiències. Exposà les seves idees en diversos llibres, però destaca *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801), editat a casa nostra amb el títol *Com Gertrudis educa els fills*, Vic: EUMO, 1986. El seu mètode es basa en la intuïció i l'observació per arribar a dades universals sobre la família i l'educació, l'educació moral i de caràcter, etc. Enguany se celebren els 250 anys del seu naixement.

Teaching children from 0 to 6

Children in the Life of Society

CÉSAR MUÑOZ

Is it possible to talk about the social participation of children under the age of six? The author brings us closer to the reality of this question and shows us what separates theory on children's rights and its application in practice. To respect and support the right of children to participate in decision making, we must change our way of thinking: we must trust their ability. And that includes the youngest children, especially in the daily routine in the family, in society, and in the school.

The ACEI: A Tool for Assessing Early-Childhood

PERE DARDER

The article is a brief summary of the basic guidelines of the ACEI, a tool for self-assessment, confronting educational quality on the basis of two coordinates which reveal the consistency between thought and action. The ACEI also indicates the degree of involvement of the group of individuals who form the educational community.

School for ages 0-3

Family participation

ÀNGELS ZAMORA

Parents are very curious to know what their children do in school, since they are not present. In view of this interest, the Albí nursery school undertook a cooperative experience which began with a joint project: preparing and celebrating a festival for pa-

rents and teachers, where they could share the problems and joys of bringing up a child.

The reference person, reorganizing the group at lunch time

DOLORS RAMOS

The need for closer personal relationships between each child and the teacher in the nursery school was the reason for planning the experience described. Elinor Goldschmied was the teacher who designed the model of the reference person. Her ideas helped to systematize an organization of the group of children that deepened the relationship between each child and his/her teacher, creating a more personal, intimate association system which also includes the parents.

School for ages 3-6

Evaluation: obligation or necessity

PEPA FOS and JOANA PAVIA

The word evaluation arouses different reactions. Often it is taken to mean the final recap, the report. But it can also be understood as a tool, a process that entails unflagging and selective attention. And if this process can be shared, analysis and reflexion will result. Such observation will allow us to assess and to determine our own progress as well as the children's. Thus, we teachers develop professionally and we can assist the children by making them aware of their own triumphs and difficulties.

The picture card album. An interactive proposal

MONTSERRAT PEDREIRA

The idea of making a picture-card album was the result of searching for new tea-

ching materials, as well as a way to involve families. The subject was birds. The children brought material from home, the actual making of the album was left up to their own tastes, and they took the results home. There the parents commented while they helped to glue in the cards. Leaving the initiative to the children involves spending time, but the satisfaction was sufficient compensation.

The child and society

The child and society intermediate: environmental activities for families

JOAN ASTALS

The proposal has two purposes: to instill knowledge about the environment and to encourage communication between parents and children. Using several related activities based on the scientific method, they study the countryside. The parents can either read them the instructions or ask questions that encourage the children to formulate hypotheses and to plan the work entailed by each activity. In this way, the children learn how the countryside studied was formed and what its future evolution will be, as well as how to work in groups. The activity promotes dialogue and strengthens the role of the family as an educational agent.

The Education of Migrants children in Portugal

ISABEL CRUZ and
NÚRIA JIMÉNEZ HUERTAS

Escola e Comunidade is one of the projects whose purpose is to upgrade the education of the 0-6 age group in Portu-

gal. Within this framework the Education of Migrant Children was initiated to serve rural areas. It entails gathering two or three children with the same interests in one house. The teacher visits them there every week and works together with the children and, usually, their mothers. Tools are also offered to parents to enhance their ability to educate. The programme also allows the children and the parents to broaden the range of their relationships: they exchange experiences with the neighbours, they help each other and develop a support network within the community. Furthermore, they are brought into contact with the school system, where the children will continue their education.

The child and health

Children and their health. Conversation with Joan Ripoll

PURI BINIÉS

Last year when Dr. Joan Ripoll was called upon to open the Catalan Pediatrics Association, he immediately decided to let the children speak, a symbolic speech in the name of all the boys and girls that pediatricians see every day and are very rarely taken into account. With a short questionnaire, answered by 385 children between the ages of four and thirteen and by 218 mothers, Dr. Ripoll wanted to find out and then inform the public about a number of opinions on pediatrics care. According to Joan Ripoll doctor/patient communication is essential in establishing a relationships of trust and in instilling a positive attitude in the patient toward his/her illness.

Aula de innovación educativa, núm. 44, novembre de 1995

«El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las ciencias en la educación infantil»

Mariona ESPINET

Cuadernos de pedagogía, núm. 241, novembre de 1995

«En torno a la violencia»

M. Alonso EURASQUIA

«Por qué se ha muerto mi abuelo»

M. Carmen DÍEZ NAVARRO

«Aulas de 2 años en las escuelas»

Diversos autors

Enfance, núm. 3, 1995

«L'influence de l'attachement mère-enfant et des habiletés verbales de l'enfant d'âge préscolaire sur l'étayage maternel dans une tâche de planification simple»

S. PARENT; E. MOSS

«L'éveil sonore et musical du jeune enfant: perspectives clinique et cognitive»

M.-F. CASTARÈDE

European Journal of psychology of education, núm. 3, setembre de 1995

«Judgement and Production of Drawings by 3-to 10-years-olds: Comparison of Declarative and Procedural Drawing Knowledge»

Michel FAYOL; Pierre BARROUILLET; Chantal CHEVROT

Guix, núm. 216, octubre de 1995

«El conte en la prevenció de les drogodependències a l'educació infantil»

José MUÑOZ COSIALLS; Margarita de PEDRO GARCÍA

«Cotofluix. Revista d'aula de P-3»

Magda ESQUERDA i ARESTÉ

Infanzia, núm. 2, octubre de 1995

«In questi anni un bambino handicapato...tra consigli di tecnici, sessualità e bisogno di nonne e nonni»

Andrea CANNEVARO

«I servizi educativi per l'infanzia e le problematiche dei nuclei familiari»

Enzo CATARSI

Juguetes y juegos de España, núm. 135, setembre-octubre de 1995

«El Carnaval, la fiesta de las fiestas. Entrevista a Josefina Roma»

Butlleta de subscripció

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____

CP _____ Població _____ Província _____

Telèfon (amb prefix) _____

Se subscriu a *Infancia* (6 números l'any)

Preu per a 1996: 4.375 ptes. (IVA inclòs)

Preu exemplar: 785 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció estranger: 45 \$

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

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del subscriptor

Nom i cognoms del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc/Caixa _____ Adreça de l'agència _____

Entitat _____ Oficina _____ Compte/llibreta _____

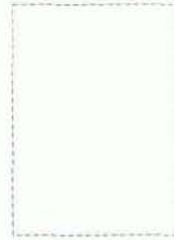
CP _____ Població _____ Província _____

Senyors: us agrairé que, amb càrrec al meu compte/llibreta, atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat per al pagament de la meua subscripció a la revista *Infancia*.

Firma del titular

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT
in-fàn-ci-a
educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
 08008 BARCELONA



COMA i ROSELL, Maria: **Guia de sensibilització per a infants de 3, 4 i 5 anys**, Manresa: Parcir, 1995.



Des dels primers anys de vida, una formació musical correcta és a la base del desenvolupament global de la personalitat. Els infants posseeixen innatament una gran sensibilitat musical i poden iniciar-se en aquest art mitjançant el joc, de manera fàcil i natural. Aquest llibre hi contribueix.

Maria Coma, que ha treballat durant força temps amb infants de tres a cinc anys, recull la seva experiència en blocs de treball adaptats a les noves programacions d'ensenyament.

Aquesta serà una guia útil per als educadors musicals.

DURAN, Teresa, i Roser ROS: **Primeres literatures. Llegir abans de saber llegir**, Barcelona: Pirene, 1995.

Escoltar, veure llegir, cantar, jugar amb les paraules, mossegar un llibre... Com s'entra en contacte amb l'art de la paraula i amb el món del llibre? On comença la màgia? De tot això les dues autores en saben un niu.

Abans de llegir lletres i frases, l'infant ha d'haver estat en contacte amb la paraula feta art i amb les imatges que haurà pogut llegir en els seus llibres. D'aquests primers passos dependrà, en bona part, la relació que després establirà amb la literatura i amb l'art. I d'això també en parlen.

I a més afegeixen gairebé trenta pàgines de llibres que els agraden tant que si no els haguessin posat rebentarien. Bé, doncs ja ho sabeu.



Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros

Cap de Redacció: Raimon Portell

Secretaria: Mercè Marlès

Consell de Redacció: Concepció Acedo, Elric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa F. dos Reies, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay,

Projecte gràfic i disseny de les cobertes:

Enric Satué

Composició i fotolits: Addenda, Pau Claris, 92, 08010 Barcelona

Impremta: Romanyà-Valls, Verdaguer, 1, 08786 Capellades (Barcelona)

Dipòsit legal: B-21091-83

Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.
 Telèfon 237 07 01

Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorió, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Montserrat Jubete, Teresa Maje, Immaculada Muyor, Pepa Odena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securín

ISSN: 0212-4599.

Distribució i subscripcions:

Associació de Mestres Rosa Sensat
 Còrsega, 271 - 08008 Barcelona

Preu de la subscripció:

4.375 ptes. l'any

PVP: 785 ptes. IVA inclòs

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit del editorial.

Felicitem-nos!



El treball conjunt per un Nou Projecte...



La il·lusió d'una idea compartida...



...ens porten aquest nou any el
Centre per a la Renovació
Pedagògica i Cultural

Rosa Sensat

Congreso de infancia
 Congresso da infancia
 Haurtzaroaz kongresoa

Congrés d'infància

06

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.

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 
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