

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

*educar de 0 a 6 anys*

1996

# 90

MAIG  
JUNY

*P. Montesino*

*Pablo,*

*Art & Science*

*Montesino, Pablo*

Montesino, Pablo

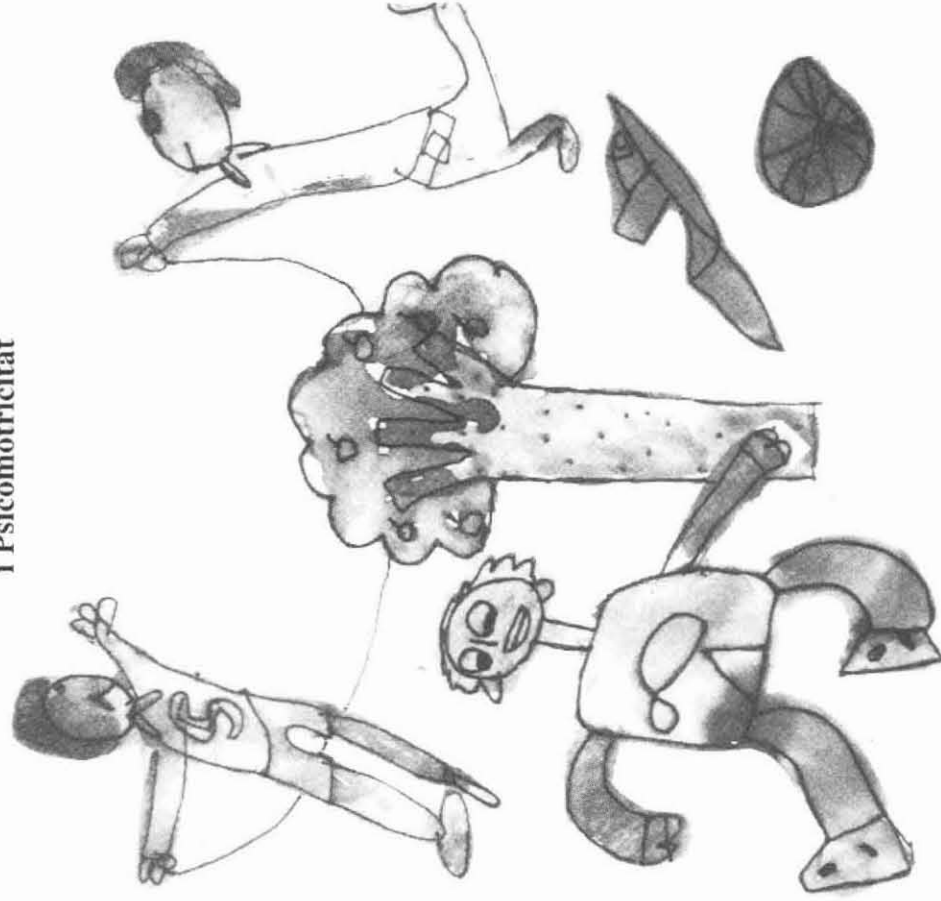
# XXVII CURSOS D'EXPRESSIONÍ COMUNICACIÓ I PSICOMOTRICITAT

del 29 de juny al 12 de juliol de 1996

Barcelona



Escola Municipal d'Expressió  
i Psicomotricitat



## INFORMACIÓ I MATRICULA

Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat (EMEIP).

C/. Cisell 15, 2n pis

Tel. 223 24 76 - 223 07 57 Fax: 223 26 38

MATINS: de dilluns a divendres, de 8 a 14 h

TARDES: dimarts i dijous, de 17 a 20 h

# L'escola bressol és cara! De veritat?

Sovint es fa aquesta afirmació; però respon a una realitat objectiva? Cert que molts pares comparen el que els costa amb les seves possibilitats; que algunes administracions, que mantenen en part l'escola bressol, comparen als pres-supostos el cost del nen de l'escola bressol amb el del nen del parvulari o l'escola primària. Cert també que l'opinió més conservadora sempre ha trobat cars els serveis personals públics, i que pel que fa a l'escola bressol, amb mesquins criteris economicistes, algun tecnòcrata «progre» diu el mateix. «L'escola bressol és cara», diuen, passant per alt que els seus estudis universitaris han costat a l'erari públic més del doble del que costa, a l'escola bressol, l'educació d'un infant, tan persona com ells, i que, sense escola bressol, pot tenir grans dificultats per fonamentar la seva educació, o costar encara més de recuperar per a la societat.

Però, per valorar de veritat l'escola bressol, cal comparar-la amb altres serveis o etapes del sistema educatiu? Doncs diríem que no, i que sí.

Que no, perquè l'escola bressol és un servei que ha d'oferir una atenció educativa molt completa i complexa, d'activi-

tats, descans, alimentació, de vuit, nou o deu hores al dia, amb educadors, mentre que l'escola primària ofereix un servei estricte de cinc hores amb mestres, i els altres serveis i un major horari són opcionals, i a càrrec d'altre personal, pres-supost i fins en altres institucions, fent xarxa com a Dinamarca.

Que sí, perquè l'escola bressol ja forma part d'aquest mateix sistema educatiu que cada vegada té més anys com a obligatori, ja que cada vegada la societat exigeix més formació dels infants, mentre canvia i restringeix el seu ambient formatiu familiar. De la casa pagesa i la família ramificada, nucli de vida i de treball alhora, la societat ha passat a la família de pocs membres, que viuen en una casa petita i tancada i treballen fora. Cada vegada més l'infant necessita per educar-se no solament l'escola on aprendre coneixements i tècniques, sinó la institució o les institucions on aprendre de viure vivint amb els seus semblants. I la institució que ofereix tot això a l'infant de 0-3 anys, d'acord amb la família, és l'escola bressol; serveis parcials per a la mateixa o altres edats van oferint-se en altres institucions.

Dins del sistema educatiu cal que es tingui en compte quan i com, a quina edat i a quina institució és necessària l'escolarització del nen, segons cada circumstància social, partint de la base que sempre és obligatori, per a la societat i la seva Administració, oferir a tot nen la satisfacció d'aquelles necessitats que la mateixa societat li crea, com hem vist.

Ja fa més d'un segle que la societat decidí fer obligatori i oferir gratuïtament l'ensenyament convenient perquè tot infant fos capaç d'exercir els seus drets i deures com a ciutadà. El que cal ara és que l'oferta educativa per als més petits a l'escola bressol sigui una oferta de qualitat veritablement educativa i accessible, és a dir, sostenible entre les possibilitats de cada família i la dedicació de la societat a través de l'Administració. La discussió no està en si l'escola bressol és o no és cara, sinó en si és el medi educatiu que l'infant necessita en les condicions més adequades. La garantia que les administracions han d'oferir a les famílies és la de la qualitat de l'escola bressol, amb personal format i suficient, i la de l'accessibilitat amb una bona distribució en la població i el suport econòmic convenient. Qui dirà que és cara aquesta ofrena als infants més petits?

<b>Plana oberta</b>			<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Interculturalitat entre adults i infants</b>	Penny Ritscher	<b>5</b>
	<b>L'infant avui: la meua manera de mirar-lo</b>	Lluïsa Martín	<b>10</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Malaguzzi i el taller: la complexitat dels possibles</b>	Alfredo Hoyuelos	<b>13</b>
	<b>De colònies</b>	Carme Arias i Andreu Negre	<b>18</b>
<b>Bones pensades</b>			<b>23</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>La interacció entre iguals a parvulari</b>	Maite Ollé	<b>24</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>Conversa amb B. Gotijo i L. Celica. 0-6 al «Salao do encontro»</b>	Puri Biniés	<b>28</b>
	<b>Cantar en una coral infantil</b>	Eulàlia Ramos	<b>31</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>Conversa amb Montserrat Martorell i Pere Godall. La veu</b>	Anna Aguilar	<b>34</b>
	<b>L'asma a la infància</b>	José A. Tous	<b>37</b>
<b>El conte</b>	<b>La guineu es desquita</b>	Roser Ros i Vilanova	<b>40</b>
<b>Informacions</b>			<b>44</b>
<b>Abstracts</b>			<b>46</b>
<b>Cop d'ull a revistes</b>			<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumari</b>		<b>48</b>

# Quina festa, els moniatos!

E. B. Vailets

Com cada nou curs, després de superar el període d'adaptació, ens plantegem la primera festa: la Castanyada. Fa dies que l'escola, a poc a poc, s'ha anat vestint de grocs i marrons. Al pati, ja hi tenim fulles seques. Només falla una cosa: fa calor! Però es respira tardor.

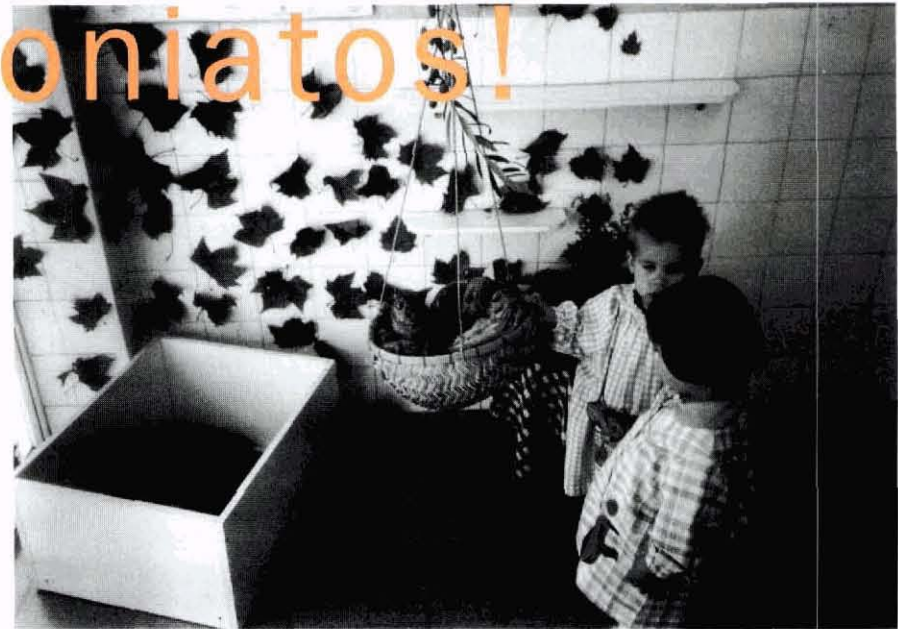
Quan falta gairebé una setmana per celebrar la Castanyada, demanem als pares que cada nen porti un moniato. L'endemà gairebé tots els nens arriben amb aquesta cosa tan imprevisible. En tenim de totes menes: grossos, petits, bonyeguts, etc. I que bonics que els trobem! Els posem tots junts a la taula i els rentem amb un tros de paper, cadascú el seu. Després amb retolador els afegim ulls, nas, cabells. El del Toni fins i tot porta ulleres com el pare. Però hauríem de buscar una casa per a ells. Passegem per tota l'escola i finalment trobem una panera molt rodona on caben tots. Tornem a la classe i els posem sobre una taula, davant el

mirall. Si tapem la taula amb una roba tindran la casa més bonica. Encetem nou racó i centre d'interès.

A la classe del costat, els nostres companys de nivell també han portat moniatos. Anem a veure quina casa els han fet. Treiem el nas i... els seus moniatos dormen en una panera penjada del sostre; també s'hi poden gronxar.

Fins i tot després de passar per la cuineta a esmorzar van al lavabo a fer pipí.

Ensurt: el moniato d'en Joan ha caigut del prestatge; li posem un esparadrap. Arriben els pares i tots amb il·lusió ensenyem el nou racó. En Sergi, tossut que el moniato se'n va a casa a passar el cap de setmana. Demanem als pares que col·laborin a portar qualsevol material que recordi la tardor i a última hora decidim que dos dies sense caliu de nens els moniatos potser tindran fred. Al dormitori hi ha unes mantes que anirien bé.



Dilluns arriben carregats. Molts d'ells han sortit a la muntanya. Fulles, branques de l'olivera de l'avi, pinyes menjades pels esquirols, etc. Un ventall de propostes que passen a formar part de la casa dels moniatos. El racó cada vegada està més ple i més bonic. Fa dies que hi tenim dues magranes. Anem al menjador amb els moniatos a descobrir com és aquesta fruita, quin gust té. Les cares valen la pena, no a tothom li sembla bona.

L'Ariadna diu que el seu moniato encara no ha sortit mai al pati. En un raconet al sol sembla que els seus ulls fins i tot pinguin vida.

Ha arribat el divendres i l'escola

es vesteix de festa. Els infants porten panellets de casa. Els observem i els classifiquem per semblances. Abans de sortir a la sala ens arreglem per a l'ocasió amb llaços al cap i al coll de paper pinotxo, i els moniatos, evidentment, també tenen un lloc d'honor a la festa. Mentre mengem panellets i dansem ens observem atentament.

Moniato, moniato,  
vols venir a jugar amb nosaltres?  
Moniato, moniato,  
ai que ets maco!

Avui sí, Sergi, que podràs endur-te el teu moniato a casa vestit de gala. ■

# Perdem la por al fang

Isabel Bernabeu

—Mare meva, quin fanguer! —diu l'adult.

—Guau... hi ha fang, anem-hi a jugar! —diu el xiquet.

L'adult veu la brutícia. El xiquet veu tot el que pot gaudir amb aquesta brutícia.

## Per què es fa aquest taller?

Aquest taller va sorgir de les necessitats següents:

- Explorar un altre material (a més de la plastilina, la llana, el paper, etc.) que a casa no és gaire usual.
- Descobrir un nou tacte (una matèria nova i atractiva).
- Crear, construir i palpar el volum (tan difícil de captar per als xiquets de 4 a 5 anys).
- Gaudir pel simple fet d'estar creant quelcom bonic, que hem fet

**Quantes vegades les necessitats organitzatives esdevenen un fre per facilitar que els infants experimentin alguns materials? La col·laboració de les famílies, en aquest cas, ha esdevingut un element clau per possibilitar que els infants coneguin el fang. Experiències com les de l'article evidencien com creix la complicitat i coresponsabilització entre les famílies i l'escola en un projecte educatiu obert en benefici dels infants.**

nosaltres o els nostres companys (ens felicitem uns als altres, ens ajudem, etc.).

## Quan es fa?

Es treballa al llarg de tot l'any. No és una activitat aïllada que es realitza sols de vegades i de forma

esporàdica. Té una continuïtat. Aquesta continuïtat és la que afavoreix que els xiquets vagin adquirint

- Destresa i bon maneig del material,
- Les tècniques necessàries per treballar correctament el fang,
- Precisió en l'execució de la seva obra,
- Major gaudi amb les seves produccions,
- El concepte de volum que adquireixen, el traslladen a altres materials i situacions.

Es realitza tots els divendres per la vesprada, de 3 a 5 h. El motiu d'elegir aquest dia es deu a què així abans de les 5 tots participem en les tasques de neteja del material i de les taules, i s'emporten el pitet a casa per a netejar-lo.

## Condicions amb les quals es duu a terme

*Lloc:* Es realitza en la pròpia classe. S'ha de tenir en compte que les piques són molt a prop, i això facilita disposar d'aigua i netejar. Com que el fang necessita temps per eixugar-se, una setmana es treballa el fang i la següent es pinta. Hi ha un racó on s'eixuga; no s'ha d'eixugar al sol.

*Col·laboració de pares:* Al llarg de totes les sessions es compta amb la col·laboració de dues mares, de 3 a 5 de la vesprada, que s'alternen entre aquelles que voluntàriament s'ofereixen. Es formen grups de vuit a deu xiquets, i cada adult s'ocupa d'un grup. Abans de començar, es mostra a les mares un model del que s'ha de fer i com.

Mentrestant els xiquets o l'encarregat agafen les fustes que necessitem. Es mostra el model als xiquets. Això és molt important perquè els xiquets tinguen una idea real del que van a fer i, al mateix temps, com que és una cosa bonica, serveix com a element motivador.

*Material:* A banda del fang i el suport de fusta, necessitem un material senzill i barat: punxons, raspallets de dents, descargoladors menuts, cilindre (poden ser tubs de plàstic o pals de granera), tapadores de retolador, pots de cristall amb tapadora (per guardar la «barbutina»), culleres, bosses de plàstic (per tapar el fang sobrer), paper, plats, pinzells, motlles, pintures de tipus «pajarita».

### Tècniques fonamentals. Experimentem!

Durant les primeres sessions se'ls expliquen les coses següents:

- Que per treballar el fang hem d'agafar una fusta (peça de con-
- glomerat de grandària aproximada a la dels fulls DIN A4) perquè no se'ns pegue el fang.
- Després de deixar-los palpar, que no poden anar passant-se el fang de mà a mà, perquè amb l'escalfor de les nostres mans s'assecarà i després no podem fer allò que volem perquè es clivella.
- Què és la «planxa», com es fa i perquè serveix. Com el nom indica és una planxa de fang que es fa amb la superposició parcial d'aquest, mitjançant pessiguets de fang damunt de la vora d'un altre trosset; s'escalfa amb els dits polze i índex i posteriorment s'aplana amb un cilindre. La planxa serveix de base per treballar-hi.
- Què és la «barbutina», com es fa i per què es fa. La barbutina és fang mesclat amb aigua fins que sembla pasteta o farinetes. Serveix per apegar, és la goma d'apegar del fang quan està tendre.
- Que s'han de fer les coses un poc més grosses o els forats més grans de la grandària com volem que quede, ja que el fang té aigua i quan s'assecarà queda més menut (el fang sec i després d'haver eixit del forn perd un 20 % o un 25 % del volum; en el nostre cas perd menys, ja que no tenim forn i no es cou després de sec); la grandària també li dóna la consistència que no té per no estar cuit.
- Que el fang, quan no s'usa, s'ha de tapar perquè sinó s'assecarà.

Al llarg de les sessions següents se'ls va remarquant les coses i, d'aquesta manera, adquireixen una tècnica pròpia i un llenguatge propi.

Els treballs que realitzem al llarg del curs són variats i van des d'animals (cucs portallapis, gats, cargols, ànecs, eriçons), passant per elements nadalencs (naixaments, penjadors), fins a elements decoratius (flors, trens, cases, fulles, pots, plats, mòbils, clauers, murals, etc.).

La majoria dels treballs són individuals, encara que sempre fem

algun mural conjunt, en el qual cadascú posa el seu granet.

### Resultat de l'experiència

L'experiència ha estat molt positiva, tant per als xiquets com per a la relació classe-mares. Solament mares, fins ara, perquè no ha hagut cap pare o avi voluntari.

S'ha anat adquirint destresa i maneig del material. S'ha originat entre els xiquets un sentit crític de respecte i admiració cap a les coses boniques, ben fetes i no tan ben fetes, tant d'un mateix com dels altres. S'ha anat configurant un ambient relaxat d'espera, ajuda i creativitat.

Respecte a les mares, ha servit perquè s'adonen que a l'escola es poden fer moltes coses variades i que tan sols es necessita començar a fer-les per gaudir i créixer tots al mateix temps.

Aquesta experiència s'ha dut a terme durant els anys 1992-1995 amb xiquets de 4 a 5 anys barrejats. ■

# Interculturalitat entre adults i infants

## La convivència de dues cultures i mentalitats diferents en els serveis

**L'adult «intercultural» té en compte la necessitat d'identitat «privada» de l'infant dins la vida col·lectiva, i també dels seus suggeriments per modificar i renovar espais, mobiliari, materials. Si hi manca aquest principi d'interculturalitat, els educadors corren el risc de quedar atrapats en la seva pròpia programació. La interculturalitat pot constituir, per als adults, una font de renovació i de recàrrega permanent.**

No cal que dues ètnies es trobin perquè apareguin fenòmens d'interculturalitat. La trobada —i/o l'enfrontament— entre mentalitats diferents ja la veiem dins de les nostres institucions educatives. Si observem la vida que es fa en una escola bressol i en els parvularis des de l'òptica d'antropòleg —curiosos i distants a la vegada— ens adonarem que hi conviuen dues cultures diferents: la dels adults i la dels infants. Vegem-ne alguns exemples.

Els adults preveuen activitats motrius al menjador i al jardí. Els nens, en canvi, se les inventen per tot arreu, fins i tot al lavabo. Els adults posen un banc al lavabo per fer seure els nens per tal de dur a terme les activitats higièniques. Els nens s'enfilen al respall, s'hi estiren al damunt i també a sota

**Penny Ritscher**

(foto 1). Els adults utilitzen la taula per canviar els bolquers dels nens. Els nens hi improvisen un joc (foto 2).

Els adults retiren i amunteguen les taules a una banda de la sala

per tenir-hi més espai. Els nens hi pugen al damunt i hi passen per sota. Les potes de les taules es converteixen en els comandaments d'una excavadora (foto 3).

Els adults programen activitats en el jardí de «motricitat ampla». Els nens hi fan també activitats tranquil·les de motricitat fina (foto 4).

Els adults fan servir la butaca per asseure-s'hi. Els nens la utilitzen també com una espècie de trencaclosques enorme per fer i —potser— desfer (foto 5).

Els adults utilitzen les cortines per enfosquir



Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4

l'habitació en el moment de dormir. Els nens s'hi amaguen al darrere, sols o amb un amic, per jugar a fet i a amagar (foto 6).

Els adults arraconen un armari vell al jardí mentre pensen què en fan. Els nens s'hi enfilen i salten des de dalt (foto 7).

Els adults preveuen pintar en un lloc expressament preparat. Els nens i les nenes pinten de bon grat fins i tot en la pols (foto 8) o amb una esponja humida sobre la taula o sobre els mobles mentre els netegen.

Els adults disposen els llits perquè hi dormin els nens. Els nens els usen també per fer dormir una nina (foto 9), per seure-hi, per reunir-s'hi en petit comitè, per reposar una estona, per fer veure que dormen...

Els adults fan servir la reixa per mantenir controlats els nens dins d'un cert territori. Els nens l'utilitzen per establir contactes amb el món de l'altra banda (foto 10).

Hem aportat alguns exemples, i n'hi hauria molts més, de com dues cultures o mentalitats

diferents conviuen dins les mateixes estructures educatives. Es dona per descomptat que un dels deures dels educadors és conduir els nens, a poc a poc, cap a una «culturalització», és a dir, a un coneixement creixent dels esquemes culturals dels adults. Però el fet contrari ja no és tan clar: els infants tenen una relació amb la realitat que és rica, fresca i intel·ligent, la qual cosa pot —o hauria de— servir d'estímul constant per als adults. Si hi manca un principi d'interculturalitat, els educadors corren el risc de quedar atrapats dins la seva pròpia programació. Amb la millor intenció, creen situacions paradoxals com la següent:

Fa un bon dia de tardor. Ha plogut tota la nit i el terra, on l'herba no creix, està enfangat. Al voltant d'un bassal hi ha un grup de nens amb pales, cubells i rasclets. Foraden, remouen la terra i fan farinetes. Després de ploure l'aire és net, i s'hi està realment bé. Els mestres fan entrar els nens a la classe (humida i poc llumi-





Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Foto 10

nosa) perquè facin l'activitat que havien programada: la manipulació amb aigua i farina.

Una iniciativa espontània i motivada pels nens ha estat interrompuda per una activitat programada, encara que l'objectiu explícit (adquirir habilitat manual) ja es trobava implícit en les accions dels nens. Des del punt de vista social, la manipulació del fang representava la situació més rica de totes dues perquè els nens s'havien organitzat sense la direcció d'un mestre. Des del punt de vista del benestar físic, l'aire fresc i el sol al jardí superaven, de manera indiscutible, les condicions que hi havia dins la classe. En aquesta situació trobem una confusió entre els conceptes «ensenyar» (allò que fan els adults) i «aprendre» (allò que voldríem que els nens fessin). La mateixa cultura dels adults els impedeix de valorar la «cultura» dels nens.

Vegem un altre exemple de manca d'interculturalitat:



Foto 11

Durant una excursió amb els infants, els professors han fet fotografies. Les han posades a l'entrada, en una cartolina gran. Nens i nenes s'han mostrat molt encuriosits, en parlen entre ells (foto 11), però no les poden veure bé perquè la cartolina està penjada a l'alçada dels adults. Per poder veure-les bé, els nens s'han d'enfilar en un armari (foto 12).

En aquest cas, una actitud «intercultural» hauria portat els adults a fer coses com:

- Col·locar les fotografies en un prestatge a l'alçada dels nens, protegint-les durant un temps amb un tros de plàstic transparent adhesiu;



Foto 12

intercanvi de documents, etc. Per als nens, la continuïtat es basa, entre altres coses, en el seu impuls de fer i de projectar, d'invertir els objectes amb les seves intencions, de portar, construir, transformar, etc. (fotos 13 i 14). Una bona «interculturalitat» porta els adults a posar a la disposició dels infants materials útils per satisfer aquesta seva activitat de continuïtat.

S'afronta el problema de la continuïtat «horitzontal» entre la vida del nen dins i fora de la institució educativa. Els mestres organitzen xerrades amb els pares. Preveuen un període d'adaptació quan el nen comença a anar a l'escola. Però per als nens, la necessitat d'una iden-

— En el món pedagògic es parla de la continuïtat educativa. Es tracta d'un lligam «vertical» entre els diversos graus d'institució. Els adults organitzen reunions, trobades, visites,

titat «privada» dins la vida col·lectiva no es limita al període d'adaptació. És una necessitat que continua —i no solament per als nens. Una bona interculturalitat recull aquesta necessitat, dóna valor als objectes personals de cadascú. La jaqueta, la motxilla, l'ós de peluix, són una confirmació tangible de la identitat personal de l'infant. L'adult «intercultural» troba un lloc per a aquests objectes i, dins el límit del sentit comú, permet al nen de tenir-los a prop, si ho vol (foto 15).

La tasca dels professionals, a les escoles bressol i als parvularis, és feixuga i es porta a terme en condicions cada vegada més difícils (reducció del personal, reducció de personal que treballa en el mateix horari, etc.). Per als adults, la interculturalitat pot constituir, malgrat tot, una font de renovació i de recàrrega permanent. Ens sorprenen les contínues iniciatives dels nens, els seus interessos, els seus comentaris, la seva energia. Ens deixem suggerir els canvis que cal fer en



Foto 13



Foto 15



Foto 14

l'organització dels espais, del mobiliari, dels materials.

Els adults corren el risc de mirar de cua d'ull, marginalment, la cultura dels infants.

Com a adults, hauríem d'esforçar-nos per superar la nostra etnocentricitat per conèixer, acollir, reelaborar la cultura dels infants. Així, a més d'esdevenir-ne bons interlocutors, la feina pot resultar més divertida. La interculturalitat entre adults i infants ajuda uns a créixer i, a l'inrevés, ajuda els altres a romandre joves ■

Publicat a *Bambini*, any XI, núm. 5, maig de 1995.

Traducció: *Cristina Realp*

# L'infant avui

## la meua manera de mirar-lo

Lluïsa Martin

El punt de partida de qualsevol plantejament educatiu hauria d'ésser definir d'una manera explícita la idea d'infant que es té. Sovint aquesta idea queda amagada

darrera de la idea d'educació i, sobretot, es pot deduir quan s'observen les actuacions concretes vers la infància. Podem pensar que el que importa no són les paraules i les teories, sinó les actuacions; però no hi ha dubte que també el fet de reflexionar sobre la pràctica ajuda a modificar-la, a millorar-la. Com en tantes altres coses es produeix una retroalimentació: una bona intervenció educativa fa pensar, reflexionar, formular, etc.; les formulacions empenyen, donen coratge, introdueixen innovacions en la pràctica que tornen a fer-nos pensar, reformular, etc.

La imatge d'infant petit que tinc ara no té res a veure amb la que tenia quan era una jove i deia que m'agradaven molt els nenes petits. I puc assegurar que ara m'agraden molt més. Crec que la imatge que tinc ara s'ajusta més a la realitat: l'he apres dels nens i nenes mateixos, des de la pràctica i la reflexió, des de la reflexió i la pràctica d'educadora dels més petits durant vint anys.

Actualment, i des fa algun temps, sembla que està de moda parlar de «l'infant competent», de «l'infant capaç», de la «cultura pròpia de la infan-

**Infant competent, infant capaç, són frases que contenen una concepció de la infància. L'autora ens apropa, a partir de les seves observacions quotidianes i reflexions, a aquesta manera d'entendre, i per tant d'atendre, la infància. Des d'aquesta perspectiva denuncia l'ús que avui en fan els mitjans de comunicació i la publicitat, i reclama que se li tingui respecte i consideració.**

cia». Quan sento dir aquestes paraules m'identifico amb aquest corrent i em predisposo a acollir bé tot allò que em diguin o proposin, perquè sé que implica un punt de vista que valora la infància. Però sempre em queda el dubte de saber quins continguts amaguen aquestes boniques paraules, per a cadascú que les diu. Què vol dir que un nen de menys de tres anys és competent? Competent en què? I no trobo gaires respostes.

Personalment no he pogut evitar la qüestió: he intentat esbrinar a què es referien els grans pedagogs que van introduir aquests termes i, malgrat que intueixo per on van, no acabo de saber quines són, segons ells, les competències pròpies de la infància. I tanmateix sento que comparteixo aquests punts de vista, és a dir: crec en l'infant capaç. He reflexionat, doncs, insistentment sobre el tema a partir de les dades que tinc: les que puc observar cada dia en les criatures amb qui comparteixo la vida una pila d'hores al dia. I he arribat a unes «conclusions provisionals». Conceptualitzar les meves reflexions, és a dir, donar nom a cadascuna de les capacitats que considero, definir-la i diferenciar-la de les altres, o posar-les en relació, no ha estat una tasca gens fàcil, i encara sovint modifico coses cada vegada que torno a reflexionar. L'ordre d'enumeració tampoc em sembla neutre i no sé tampoc si ho encerto del tot. En qualsevol cas el que exposo aquí és, ara com ara, la formulació de conceptes propis que hi ha darrere de la meua manera de mirar la infància, de la meua idea d'infant petit, de la meua manera de tractar els nens i les nenes.

Un dels aspectes que més em criden l'atenció dels infants menuts és la



seva *capacitat d'experimentació*. Els bebès són éssers curiosos per naturalesa; es passen moltes estones observant, explorant, provant, comprovant, etc. Es pot dir que s'interroguen, que investiguen, que inventen i que creuen. Aquesta diria jo que és l'activitat més definitòria dels infants petits; la inicien de seguida i es refereixen a les seves pròpies possibilitats motrius i de llenguatge, a la relació amb els altres, als objectes que tenen a l'abast, a tota la realitat que els envolta. I és així com aprenen.

Però a més d'adquirir coneixements tenen *capacitats de coneixement*, que vol dir, al meu entendre, allò tan profund i complex que és el desenvolupament de les capacitats superiors. El nen i la nena, de manera progressiva des del naixement, adquireixen capacitat de discriminació sensorial, d'establir relacions lògiques i d'assimilar relacions socials. Fins i tot

es pot dir que mai no es dedicarà amb tanta intensitat a aquesta activitat com en aquests primers anys de vida.

D'altra banda, els infants tenen una gran *capacitat emotiva*, perquè experimenten sentiments molt diversos, de tota mena: alegria, tristesa, benestar, dolor, afecte, ira, aversió, satisfacció, desconcert, rebuig, seguretat, etc. Amb una gamma immensa de possibilitats, que de mica en mica nosaltres podem aprendre a veure en el seu gest, a notar en el seu to, a respectar, a acompanyar, a superar, a contenir, a equilibrar.

Alhora també adquireixen cada vegada més *capacitat expressiva*, i aprenen a utilitzar recursos diferencials per mostrar i comunicar necessitats, interessos, sentiments, desitjos. Qualsevol mare, qualsevol pare o educador que pari atenció pot diferenciar si un nadó plora de son, perquè li fa mal la panxa o perquè s'ha fet mal, sense veure'l, només sentint-lo. Això vol dir, segurament, que l'infant petit sap utilitzar des de molt aviat recursos expressius d'una manera bastant eficaç. Sap fer gestos amb la cara, les mans i tot el cos: pot somriure, somiquejar, balancejar-se, agitar cames i braços, produir sons o dir paraules. I no hi ha dubte que sap com fer-s'ho per captivar-nos.

A mesura que creixen, però des de ben aviat, el nen i la nena petits demostren possibilitats comunicatives, motors, manipulatives, d'experimentació, que tendeixen a resoldre els seus conflictes i necessitats o a satisfer els seus desitjos. De fet podem observar com aviat són capaços de manifestar preferències, d'escollir, de diferenciar-se d'altres per les seves peculiaritats. Tot això ho poden fer per iniciativa o voluntat pròpia i no sempre a demanda externa. I això és el que jo entenc per capacitat d'activitat autònoma.



Però aviat també té possibilitats d'actuar amb un altre i de formar part d'un grup. Sap escollir qui vol, pot participar en accions conjuntes, pot incorporar-se a la vida d'un grup, aportar idees pràctiques i fins i tot introduir modificacions al seu entorn. Al meu entendre això és la capacitat participativa. Això ho possibilita el fet de formar part d'una família o d'una escola. I no ho fan tots els infants de la mateixa manera, ni es relacionen igual amb les diferents persones, encara que el context sigui el mateix.

Els nens petits, tal com jo els veig, tenen també *capacitat de reacció*, és a dir, capacitat per respondre de forma diversificada davant de diferents estímuls. I a més a més no reaccionen sempre de manera preestablerta, i és per això que ens sorprenen tantes vegades. Poden reaccionar de manera individual des de molt aviat, però tampoc tarden a reaccionar col·lectivament, com a part d'un grup. A vegades no som capaços d'entendre com, sense paraules, s'han pogut entendre entre ells per oposar-se a una demanda nostra, per exemple, i per mantenir-se en la seva opció conjunta.

Crec que tots podem estar d'acord que els menuts tenen *capacitat per produir* efectes de molts tipus al seu entorn, tan físics (trenquen coses, pinten, embruten), com emocionals (es fan estimar, ens fan patir) i relacionats (creen vincles, fan que es creïn vincles entre els seus pares i d'altres persones, com les mestres i els pares dels altres). Per produir aquests efectes han de combinar diferents elements; al començament potser no ho fan de mane-

ra intencionada, però aquestes «casualitats» els alimenten la inventiva i creativitat que utilitzen bastant més que la majoria de les persones adultes.

En la mesura en què puguin posar en marxa totes aquestes capacitats, en la mesura en què, entre tots, oferim als més menuts un medi potenciador i respectuós, ric i acollidor, els infants tindran l'oportunitat de desenvolupar la *capacitat de fer-se a si mateixos com a persona entre persones*, és a dir, de construir la seva pròpia personalitat. Saben retenir i interioritzar allò que els serveix de model, encara que el mateix model influeix de manera diferent a cada infant; perquè cadascú rep, i d'alguna manera selecciona, allò que el fa créixer o que li sembla atractiu. Són capaços d'oblidar i, si més no, superar les situacions lesives que troben. I poden, també, modificar comportaments per adaptar-se a les diferents persones i situacions amb les quals han d'interactuar. Això és tot un repte per a la nostra tasca d'educadors; tant de bo sabéssim sempre intervenir adequadament!

Podem veure els infants petits com a éssers indefensos, i sentirem ganes de protegir-los; com «caixes buides» o «fulls en blanc», i voldríem omplir-los; com plastilina, i ens semblarà bé amotllar-los. Però també els podem veure com persones competents. Això ens posarà en posició d'entrar en diàleg amb ells, d'afavorir un ambient d'humanització mútua i de creixement personal per a ambdues parts.

Hi ha moltes maneres de mirar la infància, i cada punt de mira ens proporciona, més o menys conscientment, una imatge diferent. D'acord amb aquesta imatge, actuem i intervenim. I segons com sigui aquesta intervenció podrem parlar o no d'educació. Per exemple, mai com avui havien estat tan presents en la societat. Al cinema, la televisió, la publicitat, els discos, les postals, l'infant ha passat a ser protagonista en moltes ocasions. Quines imatges, però, ens presenten aquests mitjans dels infants? Quina manera de mirar impliquen, aquestes imatges? Exigir —i des d'aquí ho faig— als mitjans de comunicació que ajustin la seva mirada per poder donar una imatge cabal i respectuosa dels infants petits pot ser una tasca seriosa, perquè els *mass media* tenen tal radi d'influència social que impliquen, o poden implicar, profundes modificacions en gran part de la població pel que fa a la manera d'entendre i tractar els petits.

Per acabar he d'advertir que, per part meua, la reflexió està inacabada (espero que mai no s'acabi!) i que m'agradaria sotmetre a debat les formulacions que faig aquí. Resta, doncs, oberta la possibilitat de confrontació. ■

# Malaguzzi i el taller

## la complexitat dels possibles

**El taller neix per escoltar. Segurament Loris, embafat d'una educació basada en la xerrameca de la paraula, va preferir el so de l'art, la remor de les mans que deixen la petja en un paper o sobre el fang. El taller emergeix per sorprendre's, per revaloritzar l'expressió enfront de l'academicisme, per sentir els processos abans que els resultats, per donar credibilitat a la part subjectiva del que és humà, perquè el poder de la intuïció es respiri a l'aire de l'escola. Però, sobretot, permet que l'escola no vagi darrere de la vida i recuperi com a valor creatiu i cultural l'optimisme de la primera infància.**

Alfredo Hoyuelos

Fa uns trenta anys va néixer la idea del taller. Loris Malaguzzi en va tenir la intuïció i, com solia fer, la va convertir en possibilitat, idea, voluntat i necessitat.

Per què va crear el taller? Jo crec que va representar-li un joc: el de divertir-se. I és que Loris era divertit i divergent. Li agradaven, des de la seriositat lúdica, les idees incòmodes, les ruptures sistemàtiques, les complexitats creatives, la normalitat de les bogeries i arribar al límit de l'impensat.

I el taller, com Loris, àmbit més que espai, tolera trencar per obrir relacions i diàlegs insospitables, camins detectivescos. Trencava i interromp els estereotips i prejudicis d'una educació retardada en termes i conceptes exclusivament psicològics i pedagògics. Crea un obstacle, un desequilibri i un conflicte. Impedeix veure i interpretar el món, un món, solament des de les ulleres simplificades i reduccionistes de la cultura didàctica.

Malaguzzi, així, pren algunes fonts de la cultura artística i n'extreu les idees per constituir, de manera original, el projecte del taller i col·locar-lo en relació amb el conjunt del seu projecte pedagògic. D'aquestes referències, me n'agradaria ressaltar les següents:

- Un relativisme que fuig del caràcter absolut de les lleis generals.
  - Una ruptura amb els excessos totalitzants que algunes ciències volen posseir.
  - Un refús dels conjunts d'idees tancats i determinants.
  - La recerca de la multiplicitat.
  - Un caràcter democràtic de comunicació intersubjectiva.
  - La recerca d'una visió plàstica i imaginativa que comporti una apreciació estètica del món.
  - Una trobada amb l'absurd, amb l'imprevist, una combinació inesperada i enigmàtica, una reacció contra la monotonia, que alteri les combinacions habituals i trenqui esquemes normalitzants.
  - No distingir entre el que és real i l'imaginari, entre l'exterior i l'interior; un gust pel petit, pel detall.
  - Una necessitat sense remei d'identificar sinèrgies interactives que relacionin les idees i accions com un lloc de recerca de significats.
- No m'agradaria identificar totalment artistes amb Malaguzzi. Seria abusar d'un terrible reduccionisme amb ell, amb els artistes i amb els infants.





Però pensem, com Loris feia amb rigor, en les possibles implicacions d'aquestes idees en el món educatiu.

I és en aquesta dimensió cultural i projectual on arrela el taller, juntament amb un pensament sobre la pluralitat dels llenguatges. Probablement Malaguzzi ha volgut buscar nous diàlegs i interpretacions del món infantil i adult per mitjà del taller i de l'*atelierista*. I com diu Veà Vecchi: «la formació artística m'ha donat un apropament no esquemàtic als problemes, flexible, capaç d'afavorir les relacions entre les estructures, la curiositat i una actitud bastant irònica i divertida. Crec que la formació artística produeix una major llibertat de pensament i de diversitat de formes d'apropament».

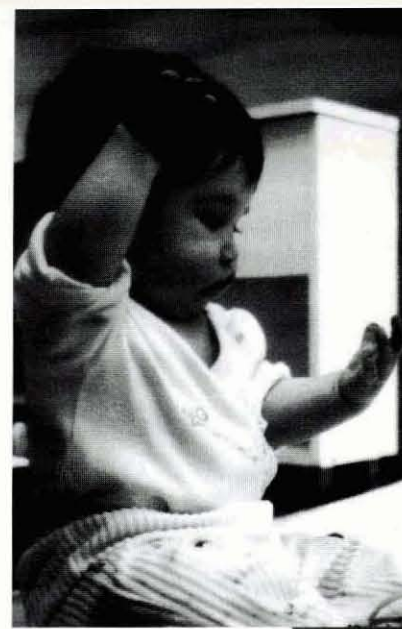
Ja físicament, el taller implica una transgressió, segons la idea de Rodari, una divergència que des dels vitralls transparents estableixen una circularitat, un diàleg que interromp l'anomenada normalitat educativa. Malaguzzi ja ho havia comentat: «hi ha massa normalitat a les escoles». El taller invita els infants i adults a experimentar, provar, esbrinar, jugar amb els disbarats.

El taller possibilita trobar en els infants i en nosaltres mateixos iniciatives per dubtar dels nostres conceptes més aferrats, aquells tresors que ens encotillen. És un calidoscopi que permet multiplicar formes, composicions i estructures quan s'aprèn a girar-lo.

I així va crear un lloc habitable on l'ull de la càmera de fotografiar i de vídeo o l'orella del magnetòfon fossin, respectant l'animisme, subjectes permanents; elements per crear memòries perdudes i recuperables dels esdeveniments; camins per dotar d'història a infants i adults.

I el taller neix per escoltar. Segurament Loris, embafat d'una educació basada en la xerrameca de la paraula, va preferir el so de l'art, la remor de les mans que deixen la petja en un paper o sobre el fang. I així va dotar la boca de l'emoció del gest i de l'expressió de la mirada poètica. Així va fer parlar Piaget, Bruner, Vygotsky i Dewey amb Klee, Kandinsky, Mondrian o Pollock. Com si art i ciència poguessin difuminar-se en el diàleg etern entre Einstein i Tagore.

Emergeix per sorprendre's, per revaloritzar l'expressió enfront de l'academicisme, per sentir els processos abans que els resultats, per donar credibilitat a la part subjectiva del que és humà, perquè el poder de la intuïció es respiri a l'aire de l'escola, per expulsar, com comenta Carlina Rinaldi, el mal gust, els estereotips, els prejudicis, etc.





Neix per problematitzar els fets de la vida, perquè es puguin interpretar de mil maneres sense saber quina és la interpretació exacta.

Així hem intentat entendre'l, amb l'ajut de tantes persones de Reggio Emília, al Patronat Municipal d'Escoles Infantils de Pamplona. Aquí, gràcies al director tècnic Iñaki Turrillas, que va dirigir la consolidació del projecte, i a les educadores que el duen a terme, hem creat tallers i minitallers a les nostres escoles, que el mateix Ajuntament ha institucionalitzat amb la creació de la figura del coordinador de tallers.

Així hem intentat observar, documentar i interpretar processos de coneixement que els infants fan al taller, i com les persones adultes hi intervenen. Aquestes documentacions volen ser una oportunitat per construir moments de reflexió i d'autovaloració professional de consens col·lectiu, formes per comunicar-nos amb les famílies i amb la societat.

A l'escola bressol, el taller permet descobrir els matisos, fugir de les disjuntives dicotòmiques. Descobreix, com si es narrés, el sentit interpretatiu i comprensiu de cada somriure que hi ha darrere de cada xumet, cada plor, cada mirada, cada gest metafòric que dibuixa línies, taques, punts, i recobra aquell sentit artístic del qual parla Leonardo. Obre la idea del plural,



dels recorreguts ontogenètics, filogenètics i epigenètics múltiples i discontinus. I permet desterrar, com diu Isabel Cabanellas, la paraula gargot. Així cada petja infantil es carrega de sentit i significat per interpretar les possibilitats simbòliques de l'ésser humà des del naixement, trobades dialògiques i dialèctiques amb les matèries i les formes. Així dota les manifestacions sensorials i motrius amb tota la riquesa lògica i concreta, sense la necessitat d'esperar cap estadi posterior que faci l'home intel·ligent o complet.

Ens permet descobrir un món plural i interpretatiu de les zones, com diu Rof Carballo, imprecises, creatives i artístiques; donar valor a projectes, com diu Lilian Katz, el valor dels quals és incert i imprevisible.

També ens permet escoltar les imatges de la matèria, per treure la part oculta del creador com a poder de comunicació i com a acte expressiu.

Permet creure, amb la fe real i possible de Malaguzzi, en un infant competent des del començament. Però, sobretot, el taller permet que l'escola no vagi darrere de la vida i recuperi com a valor creatiu i cultural l'optimisme de la primera infància. Aquesta nostàlgia del futur de la quan parla Loris.

I ara m'agradaria acabar i començar amb dues idees que Malaguzzi tenia sempre al cap i que es poden actualitzar al taller:

- 1<sup>a</sup> Cal ser capaços de sortir d'una realitat del real per situar-se en una realitat del possible.
- 2<sup>a</sup> Recollint la idea de Von Foester, cal actuar de manera que s'incrementin el nombre d'eleccions, sabent que per conèixer cal aprendre a actuar.

I és que Malaguzzi va ser una persona sàvia —sàvia segons la idea de Varela, un altre autor estimat per Malaguzzi—, que és qui sap què està bé i ho posa espontàniament en pràctica amb capacitat de dubtar de tot i confrontar-ho immediatament.

I és que Malaguzzi va actuar tota la seva vida com quan van preguntar a Picasso sobre què era això de la inspiració i va dir: «Jo no sé gaire bé què és, però si apareix, que em trobi treballant.» ■



Quin tema podríem projectar per a les colònies d'enguany? Vet ací la pregunta que ens fem «els grans» dels dos grups grans (de dos fins a tres anys) de l'escola bressol El Roure. En pocs moments ens passen pel cap un bon grapat dels darrers centres d'interès de colònies: els pirates, la selva, els indis, etc. Tanmateix, aquest darrer sempre ha tingut una acollida especial entre els menuts.

—I si el repetim?

—I si variéssim una mica?

Varietat, diversitat, interculturalitat. Són conceptes ja amb una certa tradició a l'escola. Formen part del nostre PEC en reelaboració i, per exemple, el curs passat, l'AMPA (Associació de Mares i Pares d'Alumnes) va organitzar una festa intercultural a l'escola, on els infants i els grans tingueren, entre altres activitats, ocasió de ballar i cantar cançons de l'Amèrica Central, moure's al so dels ritmes de l'Àfrica i escoltar contes del Magreb.

El pensament s'embala quan la bombeta s'encén en els nostres cervells.

**Sentir-se indi de l'altiplà de l'Amèrica Central a Centelles és realment difícil, com també ho es anar de colònies amb un grup d'infants de 2 a 3 anys. Preparar amb ells una sortida d'uns dies esdevé una activitat complexa. Els resulta difícil comprendre que un dia aniran a un lloc. L'ara i l'aquí els domina. Un conte, el coneixement previ dels vestits, dels menjars, costums, l'activitat física, serveixen per crear un clima màgic, d'entusiasme i expectativa per viure com a indis a colònies.**

# De colònies

**Carme Arias i Andreu Negre**

Ja ho temim! Farem «els altres indis». Ens enteneu? És clar. Són els que no surten a les pel·lícules. Són els que no són. No són els coneguts, són «els altres».

Però, com podem fer dels «altres indis» un tema interessant si ni tan sols nosaltres en sabem gairabé res? En tot cas, el nostre objectiu és modest: que els nens tinguin una vivència global, centrada en els dies de colònies, particularment engrescadora i ajustada a les seves capacitats i manera de conèixer.

Anem a viure una aventura, entrarem en el món màgic de la infància, jugarem, aprendrem, conviurem, tocarem, mirarem, cantarem, ballarem, escoltarem... serem indis!

La primera tasca és prèvia i obligada. Els grans ens hem de preparar el tema. Com ja hem dit, en sabem poc. Tanmateix ens fa il·lusió per diferents motius: un nen de la classe és nascut a Nicaragua; aquests darrers anys hem tingut una família amb tres fills nascuts a Bolívia.

Per començar ens fem un esquema inicial al voltant d'un conte, de col·lecta pròpia, centrat en la història d'una nena i un nen indis, i en el joc de colònies.

Per a la nostra informació acudim a Intermón, on, en Santi Bolívar, expare de l'escola, ens ajuda i dota de recursos. Una de les cintes que ens deixen, particularment, ens inspira el conte que aviat escrivim.

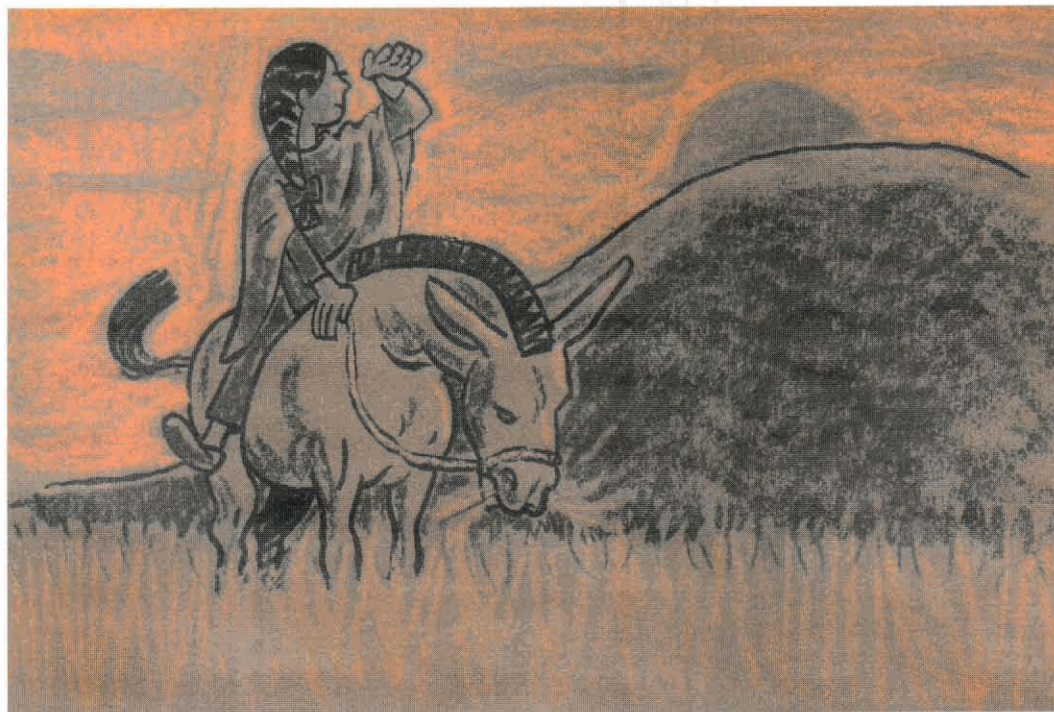
D'altra banda, l'Ulissen, nicaragüenc de socarrel, ens informa tant com volem, i ens porta a l'escola material de tota mena: gràfics, dibuixos del

seu país (mercats, escenes del camp, jardins, pobles, etc.), lletres de cançons, instruments musicals, vestits, camises, sandàlies. De mica en mica tots ens ambientem. Els ho presentem a poc a poc per no embafar. També els passem part de la cinta gairebé com a presentació del tema (com viuen els nens indis de l'Amèrica Central).

Com que no tenim ocasió de viatjar cap a aquelles terres, fem una excursió a la Biblioteca Lola Anglada, situada als jardinetes del carrer de Rocafort. Les bibliotecàries, per cert, ens atenen a tots d'una manera exquisida i eficaç: expliquen un conte als nostres petits, els el deixen mirar tant com volen i, mentrestant, nosaltres consultem diversos llibres relacionats amb el tema.

Ja hem anat enlestint el conte de l'indi Nauel i l'índia Xochitl. En Tomeu Seguí, pare de l'escola, amb tan bon gust com sempre, ens l'ha il·lustrat, per allò que val més una imatge que mil paraules (o moltes més, en el nostre cas). Quan l'expliquem, els nens el reben bé: amb atenció i interès. La nostra intenció és enllaçar el conte amb l'aventura de les colònies: quan la Xochitl i en Nauel tornen al bosc, on l'indi vell que els havia d'ajudar a trobar el niu de mussol els promet que trobaran un tresor, no fem més que passar d'una fantasia a una altra.

Mentre esperem el dia assenyalat, ens preparem de debò per ser uns indis autèntics en tots els sentits:





- En les nostres sessions matinals de gimnàstica al pati de l'escola, un cop a la setmana, ens entrenem per saltar, córrer i ser forts com els nostres amics.
- Algunes estones ens dediquem a confeccionar els nostres vestits. Tots els pares hi col·laboren molt. Els nens guarneixen, amb diversos motius relacionats amb aquella cultura (blat de moro, la pluja, el sol), la faldilla de color cru que ens han preparat.
- També ens fem un collaret de boletes de fang que pintem i enfilem.
- Els educadors i educadores anem fabricant 70 instruments de ritme amb xapes de refresc i un mànec de fusta. Serà una part del tresor, com els collarets i, recurs fàcil i efectiu, unes brillants monedes de xocolata.
- A poc a poc coneixem i reconeixem alguns dels aliments que ara no tindríem si no fos pel contacte amb els nostres indis: tomàquet, pastanaga, carbassa, blat de moro, etc.

Fem constar la importància d'aquest mal anomenat «blat de moro» en la seva alimentació. Els mostrem el gra i també una panotxa sencera. En treballem la representació amb gomets (línies de dalt a baix, una al costat de l'altra, situades dins la panotxa dibuixada), manipulem el gra, el treuen de l'embolcall de la panotxa, etc.

Ja arriba el dia esperat. Ja sóc a Can Miqueló, Sant Martí de Centelles. Quina sort que el foc de l'estiu passat no arribés a aquests paratges!

Vet aquí un extracte de la crònica d'aquests dies de colònies.

La nostra intenció era fer l'indi. Aquesta vegada volíem ser indis com la Xochitl i en Nauel, indis de l'altiplà de l'Amèrica Central. Ja en sabíem moltes coses: on vivien, com treballaven, com jugaven, què menjaven, com vestien. Només ens faltava viure una aventura com la del conte.

Abans de dinar encara tinguérem temps de fer una bona passejada pel bosc. Un comentari típic d'aquests infants de ciutat: «Les herbes ens molesten els genolls!» En la caminada descobrim els pals, les pinyes, alguna maduixa, algun gladiol silvestre. N'hi ha que comenten si trobarem els nostres amics indis. Semblen una autèntica expedició. Per reunir la tropa, una mica escampada, cantem algunes cançons.

La tarda es presenta intensa i hem d'estar a punt.

Tan bon punt comencem a endinsar-nos al bosc per buscar el tresor de la nostra aventura, endevinem uns misteriosos senyals a terra. Tot seguint la direcció que marquen, descobrim uns missatges penjats dels arbres. Un indi gran, però vell, que es diu Jordi, fa una exacta interpretació de les indicacions dels missatges. Segons ens revela, per començar, abans de buscar i de trobar el tresor, haurem de demostrar individualment i per grups que som dignes d'aquest honor, que som valents, forts i atents. Solemnement iniciem les proves. La primera consisteix a tragar un arbre mort que fa nosa al mig del camí, un bon tros més lluny. Com que tots estan molt feiners i volen col·laborar, fem la prova i la tornem a fer. Prova superada!

La segona, també desxifrada del missatge corresponent per l'indi Jordi, tempteja els coneixements del medi natural que tenen els nostres petits indis: han de recollir pinyes i pedres, i romaní en branquetes petites. Bons coneixedors de la natura, ben aviat superen amb escreix la petita dificultat.

La tercera sí que és difícil! El missatge diu així: «Sou prou agosarats com per passar per damunt d'un pont de fusta o penjar-vos-hi uns segons?» Doncs bé, tots van deixar ben clar que sí que en són, d'intrèpids!

Només restava trobar el tresor desitjat, i no va trigar gaire a aparèixer. No és estrany que altres indis en expedicions anteriors no el trobessin. Estava molt ben dissimulat sota l'herba, dins un forat ample i profund. Curiosament, un cercle molt ben definit de fulls blancs envoltava el preciós cofre ple de joies, monedes, artefactes de fer gel, etc. Al cap d'una estona, una vegada assimilada tanta emoció, tornàvem a la casa. Volíem fer una festa per expressar la nostra alegria. La millor manera era cantar i ballar, i així ho férem. Ens posàrem la cinta vermella pel cap, el collaret de coloraines i, apa! visca la gresca! La persona més gran de la colla, la Conxita, obrí el ball al ritme que marcaven els nostres instruments casolans. Com que ens agrada compartir els grans esdeveniments, convidàrem els nostres amics petits i els regalàrem un collaret i un instrument de ritme per fer, encara, més soroll.



La setmana següent a l'escola encara fem alguna activitat més relacionada amb l'esquema corporal, diferències sexuals, dibuix, etc. Però, sobretot, fem la festa de les crispetes: al pati, mentre cantem, fregim blat de moro fins que en tenim per a tots.

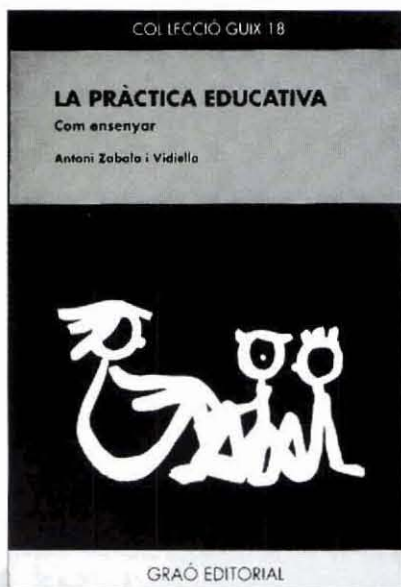
És una bona manera d'acabar aquesta activitat que, al llarg de tres setmanes, ens ha tingut a tots il·lusionats i ben actius. ■

# 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 dona 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.



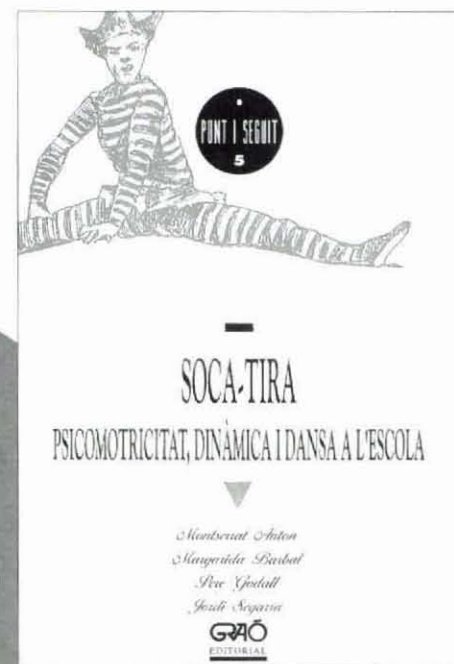
226 pàgines  
2.300 ptes.

## 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



## Per fer ballmanetes

Possiblement les mans són la primera joguina de què disposa l'infant quan, bo i estirat, amb els ulls a l'estaqueta, les veu passar i despassar una vegada i una altra. I ell, que amb prou feines és conscient que li pertanyen, les pren per quelcom foraster.

No és, doncs, estrany que hi hagi un bon munt de jocs de ballmanetes per complaure l'infant i anar a l'una quan les mans (les del petit, les de l'a-

dult) inicien el joc del moviment. Suara són les mans de l'adult que tusten suaument les galtes o el braç del menut, suara són les mans del menut que, matusseres, colpegen la galta de l'adult.

Mà morta,  
pica a la porta,  
baixa a obrir  
pega't aquí!

## Per balandrejar

Si abans eren només les mans, que acompanyaven la cantarella, ara entren en joc altres parts del cos de l'adult: ara són la falda, els braços i les cames els que produeixen i mantenen un ritme que cor-roba l'infant ara que ja és prou gran per deixar-se arrossegar per emocions més fortes. Ara fins i tot gaudeix de valent quan se sent emportat per dos adults que l'encalquen de mans i peus i el fan anar com el batall d'una campana

sense altre company de viatge que l'aire que belluga el seu anar i venir repetit.

Quin agosarament! Senyal que l'infant es fa gran.

Ning, nong,  
les campanes de la son;  
qui les toca?  
qui les mena?  
És el rector de Santa Elena.  
Visca la carbassa,  
visca el carbassó,  
mireu aquí un galant minyó.

**Roser Ros i Vilanova**



Fotos: Ignasi Rovira

# La interacció entre iguals a parvulari

**Jugar a cartes als cinc anys vol dir comptar, reconèixer la grafia numèrica, aprendre aritmètica i la mecànica del joc, amb el seguiment d'un ordre, esperar, repartir, etc. També permet riure i fer broma. L'autora descriu una recerca amb infants de cinc anys. Hi destaquen unes coordenades que obliguen a reflexionar sobre l'educació en aquestes edats: la capacitat d'aprendre els uns dels altres i el paper del mestre com a facilitador i organitzador de la dinàmica del grup.**

En diverses ocasions durant la meua pràctica diària com a professional de l'ensenyament de l'etapa infantil he reflexionat entorn de la importància de la interacció entre iguals, és a dir, del treball en petit grup com una de les possibles situacions per afavorir el desenvolupament global de l'infant.

En la majoria de parvularis, als infants se'ls distribueix en petits grups (racons, taules hexagonals, etc.), però les activitats estan pensades perquè es realitzin de forma individual (Bassedas i Vila, 1991). Cladrà que es forci una interacció entre les i els components del grup i no només que cadascú faci la seva part del treball.

Per aconseguir el veritable treball de grup cal fomentar, ja al parvulari, formes d'argumenta-

ció, d'intercanvi d'idees i col·laboració. Les nenes i els nens d'aquestes edats poden anar construint aquestes capacitats com a éssers socials que són des que neixen (E. Martí, 1992).

És important potenciar activitats on la interacció faci un paper important. Cal vetllar per la riquesa d'aquestes interaccions tant amb l'adult com entre infants, aspecte aquest últim una mica més oblidat.

L'adult, la mestra en aquest cas, fa un paper importantíssim, però és entre els iguals que es poden donar menys relacions de jerarquia o poder. A més, les nenes i els nens es poden fer servir de model amb més facilitat; entre ells no es produeix tanta tensió; s'han d'explicar més els temes; es fan temptatives de resoldre conflictes i cadascú regula i pot ser regulat alhora.

**Maite Ollé**

No podem eludir el fet que cada vegada sabem més coses sobre com aprenem. És en la comunicació, en el contrast entre uns i altres, on ens podem desenvolupar i avançar cap a un coneixement individual més elaborat. Ens interessa sobretot estudiar l'interior de la interacció social i no només la seva productivitat (P. Fernández i M. A. Melero, 1995).

## **Racons d'activitat**

Propostes organitzatives com els racons o els tallers poden servir per afavorir la interacció entre iguals. El fet que els infants treballin en petit grup, sense la constant intervenció de l'adult, afavoreix el desenvolupament i l'aprenentatge entre iguals i alhora permet que la mestra pugui observar-ne el desenvolupament. Així és com realment podrem valorar el que fan les nenes i els nens i obtenir informació per tal d'intervenir el més adequadament possible.

Un d'aquest racons pot ser el de jocs de taula.



Hi podem trobar cartes, dominós, recorreguts, bitlles, futbolí, etc. L'objectiu fonamental és afavorir un aprenentatge de l'artimètica de la manera més lúdica i funcional possible.

Aquest és un racó que parteix de situacions competitives, però que ens possibilita una *cooperació* entre els infants. La cooperació, la trobem en forma de col·laboració entre iguals per desenvolupar el joc i en forma de tutoria on un expert pot ajudar els que ho són menys a resoldre alguns dels coneixements aritmètics necessaris per desenvolupar el joc (compte oral, reconeixement de grafies numèriques, comparació i igualació de la quantitat, acció de repartir, etc.).

Un dels jocs de cartes més habituals del racó

de jocs de taula és «la guerra» (Kamii, 1988, i Bassedas, 1991). La mecànica del joc consisteix a repartir les cartes entre els jugadors; es posen cap per avall en una pila i cadascú destapa la de sobre i la posa el mig. Cal saber qui ha tirat la carta més alta; aquest s'emportarà totes les cartes del mig i les posarà en una pila a part. Així s'anirà fent fins que s'acabin les cartes; al final es comptaran les cartes que ha recollit cadascú per saber qui n'ha recollit més.

#### Una recerca al racó de jocs de taula

Durant el curs 1992-1993 vaig tenir l'oportunitat de realitzar una recerca sobre la interacció

entre iguals. Amb el treball vaig poder corroborar aspectes que havia observat en la pràctica diària i alhora vaig descobrir-ne de nous que van comportar més engrescament per continuar treballant aquest tema.

La recerca es va dur a terme en tres grups de pàrvuls de cinc anys de tres escoles de la comarca del Garraf. De cadascun es va agafar una mostra de quatre infants (dos nens i dues nenes). Aquests van jugar al joc de la guerra durant cinc sessions, una per setmana.

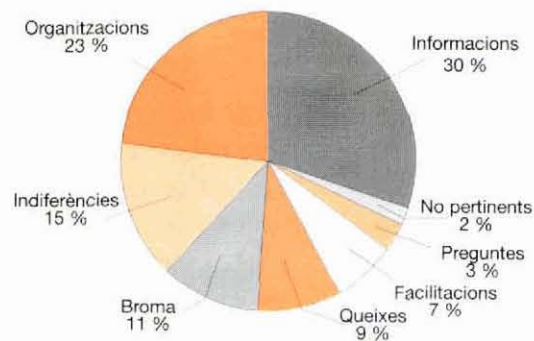
L'objectiu de la recerca era conèixer les característiques del treball en petit grup i la seva relació amb els aprenentatges escolars i amb les característiques de les classes dels subjectes de la mostra.

L'aspecte central analitzat en la recerca és el procés o desenvolupament del joc en cadascun del tres contextos, en concret l'evolució del discurs utilitzat pels infants quan treballen en petit grup (M. A. Melero i P. Fernández, 1995).

En les tres escoles es va observar que els infants presentaven diferents tipus de comportaments que es van classificar en vuit categories que es descriuen a continuació per l'ordre de percentatge obtingut (vegeu gràfic de pastís).

Les *informacions* sobre les accions principals del joc (per exemple, dir que cal comptar les cartes al final de la partida per saber qui ha guanyat) és la categoria que més es va observar, seguida de les *organitzacions* sobre la mecànica del joc (com dir «jo tiro» o «espera»). Les accions d'*indiferència* que trenquen algunes de les normes donades a la consigna (per exemple, mirar les cartes abans de tirar) va ser la tercera

categoria observada si ens fixem en el percentatge. La quarta van ser les *bromes* o comportaments de distensió com riure. Les *queixes* sobre algun aspecte del joc (per exemple, dir que encara no ha repartit cap vegada) i els comportaments que *faciliten* el desenvolupament del joc davant d'un conflicte sorgit (dir que cal mirar la grafia numèrica o comptar els objectes de la carta per saber qui té més coses i per tant qui s'emporta les cartes) van ser les dues categories següents. Les *preguntes* directes entre els infants i els *comportaments no pertinents* són les categories que van obtenir menys percentatge.



Tots els comportaments van experimentar uns canvis, una evolució a mesura que van anar avançant les cinc sessions d'observació de cada escola. Aquest fet reforça la idea que les nenes i els nens, sense la constant intervenció de l'adult, poden aprendre i que, per tant, seria convenient plantejar activitats a classe on els infants treballin sols com una de les possibles situacions d'aprenentatge.

El canvi més significatiu en la recerca va ser el descens d'organitzacions i l'augment d'infor-

macions, fet que afavoreix l'aprenentatge dels infants. L'explicació del canvi és força lògica, si pensem que a mesura que avancen les sessions de joc les nenes i els nens ja saben més la mecànica i no necessiten reforçar l'organització, de manera que es poden dedicar més a intercanviar informació i a millorar el seu aprenentatge.

Un altre aspecte analitzat en la recerca és la *comparació de resultats* dels continguts aritmèrics inclosos en el joc abans i després de les sessions. Per això es va utilitzar una prova sobre els continguts aritmèrics inclosos en el joc, que es va fer al principi i al final de les sessions d'observació i que va servir com a avaluació inicial i final. Les dades ens van posar de manifest que els infants que tenien pràcticament assolits els continguts abans de començar el joc van evolucionar poc. Aquest fet és lògic i ens fa pensar en la necessitat d'oferir unes activitats que presentin una dificultat adequada perquè es pugui obtenir un grau més alt d'aprenentatge cognitiu. De totes maneres cal assenyalar en aquest apartat que les nenes i els nens que van evolucionar van ser els que tenien més dificultat a l'inici. Els infants amb més dificultats van ser els més afavorits en la situació de joc entre iguals. Aquest fet ens sembla important perquè en moltes ocasions de la pràctica diària els infants que aprenen són els que no tenen dificultats i, per tant, el repte, el tenim en proposar activitats en les quals també aprenguin els nens amb més dificultats.

En tercer lloc la recerca pretenia relacionar les dades del desenvolupament del joc de taula amb la dinàmica general o global del grup. Aquest va ser observat mitjançant una graella que incloïa aspectes relacionats amb el paper del mestre, els

moviments dels infants, la relació mestre-infants, les activitats dels nens, la seva agrupació, la proposta i tipus d'activitat, la globalització, el nivell evolutiu i la funcionalitat de les activitats.

Ens interessava saber quines característiques d'organització i activitats de les classes contribuïen a augmentar la riquesa del treball en petit grup. Els grups on no s'oferia un rol directiu sinó amb funcions diversificades (organitzador, informador, supervisor, observador, avaluador, etc.) van ser on els infants presentaven una interacció més rica. Així mateix, s'observava una major riquesa en la interacció en els grups on s'oferia als infants la possibilitat de negociar i pactar conjuntament amb la mestra què (continguts i objectius), quan (ordenació i seqüenciació de continguts i objectius) i com (estructuració de les activitats).

### Conclusions

Com ja he comentat a l'inici de l'article, fa força temps que crec que els infants poden aprendre entre ells mateixos. De tota manera les dades de la recerca m'han ajudat encara més a tirar endavant el treball en petit grup sense la constant intervenció de l'adult com una de les possibles situacions d'aprenentatge, perquè en d'altres es requerirà la presència del mestre.

La recerca m'ha posat de manifest que les nenes i els nens tenen uns comportaments que han evolucionat a mesura que interactuen. També he pogut observar com avancen en els aspectes cognitius, producte de la interacció, sempre que l'activitat tingui el grau de dificultat adequada.

Penso que els infants han de tenir l'oportuni-

tat d'aprendre a organitzar-se autònomament i a argumentar diferents punts de vista per arribar a prendre decisions. Al mateix temps, els mestres han de tenir el moment i l'espai per observar els infants, per entendre'ls i ajustar la seva intervenció a partir d'aquesta observació.

Les característiques generals dels grups ens han aportat unes dades molt interessants. Els grups on ha funcionat millor la interacció entre iguals són els que tenen un percentatge més alt de dos aspectes: diversificació del rol docent (no només directiu) i negociació i pacte entre el mestre i els infants sobre els aspectes de la classe.

Això fa pensar en la relació que existeix entre la descentralització del poder de prendre decisions a la classe i la potencialitat de la interacció entre iguals en contextos educatius (P. Fernández i M. A. Melero, 1995).

L'objectiu de l'article no ha estat cap altre que el d'engrescar els professionals a potenciar activitats en què la interacció entre iguals faci un paper important. En aquesta ocasió ho hem centrat en una activitat d'un racó. Podríem trobar moltes altres situacions per facilitar aquesta interacció, des de preparar per grups les preguntes de l'índex d'un projecte de treball fins a oferir consignes perquè siguin els mateixos companys els que es resolguin els dubtes i s'ajudin, i no sigui sempre l'adult qui ho fa. Ben segur que els professionals sabran trobar altres situacions d'acord amb la seva experiència professional i les característiques de la seva pràctica diària.

En el fons, el que cal és plantejar-nos un canvi d'actitud de l'educador i no tant una o una altra proposta organitzativa. És important caminar cap a una actitud de treball compartida

en què l'educador capti i ajudi a canalitzar els interessos i els nivells de desenvolupament de totes les nenes i tots els nens. Alhora, tant ell com els infants poden ser font o motor d'aprenentatge. ■

### Bibliografia

- BASSEDAS, E., i altres: *Juguem, comptem*, Barcelona: Dossiers Rosa Sensat, 1991.
- BASSEDAS, M. i I. VILA: *El contexto familiar y escolar en la Zona Franca de Barcelona*, Barcelona: IMIPAE, 1991.
- FERNÁNDEZ, P., i M. A. MELERO: *La interacción social en contextos educativos*, Madrid: Siglo Veintiuno, 1995.
- FORMAN, E., i C. CAZDEN: «Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales», *Infancia y Aprendizaje*, núm. 27-28, 1984.
- KAMIL, C.: *Juegos colectivos*, Madrid: Aprendizaje Visor, 1988.
- MARTÍ, E.: «¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?», *Aula*, núm. 9, 1992.



## Conversa amb Bernardo Gontijo i Léa Celica Viggiamo

# 0-6 al Salao do Encontro

**Amb l'ajut del Projecte «Barcelona Solidària», un grup d'educadors brasilers han estat dues setmanes coneixent experiències educatives de casa nostra i explicant la rica i complexa experiència del seu Salao do Encontro, tota una república artesanal i educativa amb uns plantejaments i una organització que trenca motllos. Bernardo Gontijo, coordinador d'aquesta institució, i Léa Celica Viggiamo, directora de les escoles, ens parlen dels plantejaments pedagògics, de l'ideari d'un centre de producció artesanal que va esdevenir escola.**

L'any 1975 una mestra, Noemí Macedo Gontijo, va crear, amb l'ajut de diverses fundacions filantròpiques, el centre de producció artesanal *Salao do Encontro*, a la ciutat brasilera de Betim. «Es tractava», segons les seves paraules, «d'oferir a les persones amb més mancances les condicions necessàries per dignificar, per si mateixes, les seves vides, mitjançant el treball formatiu», un treball artesanal i, per tant, creatiu, «orientat al plaer». Però molt aviat es va veure la necessitat i l'interès d'oferir uns serveis educatius als nens d'entre 0 i 3 anys, fills de les mares treballadores del centre (així va néixer l'escola bressol del Salao), i també a tots aquells altres infants de 3 a 6 anys que encara no podien integrar-se a l'escolaritat obligatòria, que al Brasil s'inicia als set anys. Aquests nens passaren a ser alumnes de parvulari. Finalment, fa tan sols dos anys i mig, es creà l'escola complementària, un servei educatiu adreçat a infants ja escolaritzats a la xarxa pública.

**Puri Binies**

**INFÀNCIA:** *Segons les dades que heu aportat, el Salao compta actualment amb 380 treballadors artesanals, 30 infants d'escola bressol, de 0 a 3 anys, 360 infants de parvulari, de 3 a 6 anys, i 100 d'escola complementària, de 7 a 14 anys, com es compagina tot això?*

**BERNARDO GONTIJO:** Els nostres alumnes viuen immersos en tot el que és el Salao: un centre de producció artesanal que permet als adults guanyar-se la vida, amb telers, tallers de ceràmica, fusteria, horts i ramaderia, una cantina que ofereixen mil menjars calents diaris i uns serveis educatius amb nens de 0 a 14 anys, que hem volgut que estiguin estretament lligats a la vida, al propi entorn, al món del treball.

**LÉA CELICA VIGGIAMO:** Des de les nostres escoles volem transmetre una idea fonamental. Moltes persones creuen que els infants només aprenen quan estan asseguts escrivint, i això no és pas veritat. Aprenen molt millor quan realitzen alguna activitat creativa. Quan desenvolupen les seves capacitats artístiques, practiquen, aprenen de manera espontània molts conceptes bàsics.

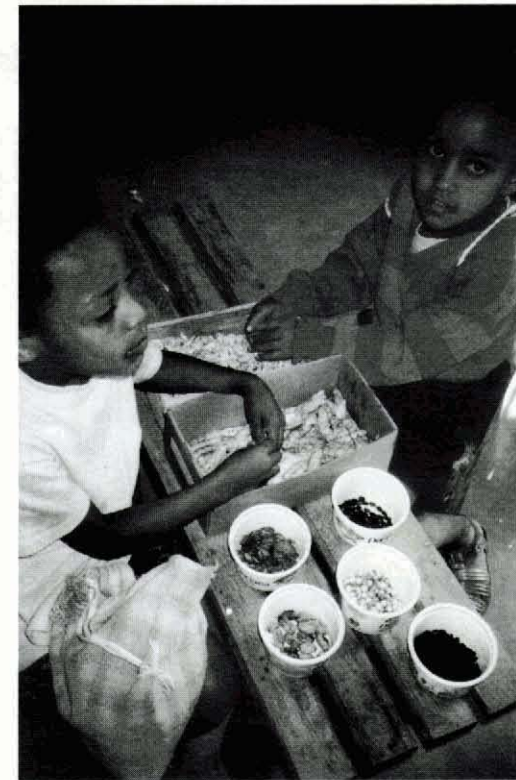
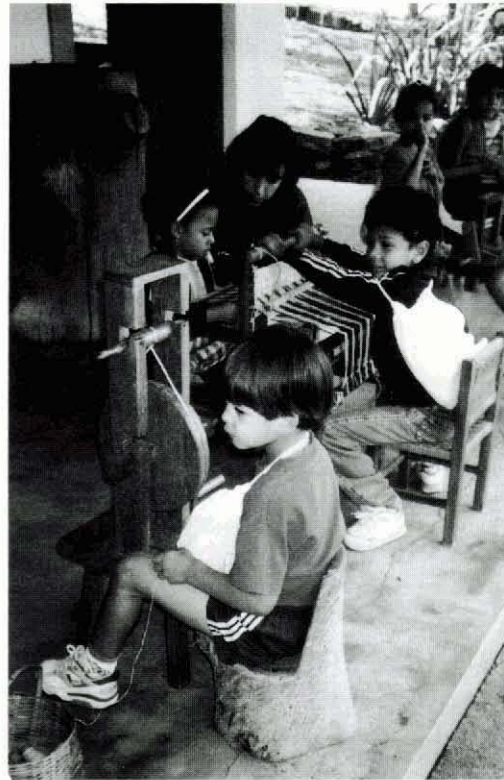
**L:** *I com es concreta, a les vostres escoles, aquesta aposta per la creativitat de l'infant, aquest lligam amb l'entorn, amb el món del treball?*

**B. G.:** La mateixa estructura, la mateixa organització del parvulari, ens permet treballar amb els nens de 3 a 6 anys la creativitat, l'autonomia, el lligam amb el treball útil i enriquidor. Hi ha un important nombre d'«espais», amb els corresponents monitors especialistes, pels quals cada grup passa

amb el seu mestre pràcticament cada dia, desenvolupant diferents activitats. Així hi ha l'espai dedicat a la fusteria, en el qual els alumnes fabriquen eines que després utilitzaran, com pinzells per pintar, o llibretes de tapa dura per escriure. Volem que els nostres infants se sentin capaços de produir per al seu propi consum. Els materials que els nens utilitzen per fer els seus escrits d'escola són els que han sobrat del taller de fusteria dels adults. D'altra banda, des de la fusteria els treballadors construeixen tot el mobiliari d'escola. També tenim l'espai domèstic, on els nens aprenen coses relacionades amb la vida diària a la llar: com conèixer les herbes medicinals que els curaran el mal de panxa i que més d'un cop van a buscar al nostre hort, donar el menjar als animals de la granja, fer iogurt, suc, rosquilles, i en tot això pesen farina, donen forma de lletra a la massa, escriuen amb molt de treball aquella recepta que acaben de fer, etc. Es tracta d'aprendre a fer les coses fent-les. També tenim altres espais d'activitats: la ceràmica, el teixit artesà amb telers, la construcció de joguines, la biblioteca, pintura i dibuix, l'escriptura, la lectura i les matemàtiques, el camp d'esports, la narració de contes, el parc infantil d'esbarjo i el circ.

**I:** *Per què un circ com a activitat dins l'escola?*

**L. C. V.:** Des del Salao pensem que una escola de qualitat és, per definició, una escola atractiva per als nens. Els mestres han de saber oferir l'entusias-



me necessari per atraure els nens i que el món de fantasia del circ els entusiasmí. En el temps que cada grup passa diàriament dins del tendal del circ desenvolupen aptituds i habilitats a molts nivells —físiques, psíquiques, emocionals, etc.— i a nosaltres ens permet conèixer millor les característiques i capacitats de cada nen i, per tant, poder començar a orientar-lo. A les nostres escoles els alumnes aprenen molts conceptes mentre realitzen activitats, sobretot creatives, i no mentre miren passivament una pissarra. I és que creiem fermament que els coneixements són fruit d'una construcció personal.

**I:** *La continuïtat de tot aquest treball innovador només ens sembla possible amb un equip de mestres estable i que vulgui seguir aquesta línia d'escola. El teniu?*

**L. C. V.:** Sí, el nostre equip de mestres és un equip estable amb una filosofia comú sobre educació. És un equip, a més a més, dinàmic, sotmès a un



Generalitat de Catalunya

EXPOSICIÓ

sant

## Jordi

PATRÓ DE CATALUNYA  
i la seva projecció universalSALÓ DEL TINELL  
del Museu d'Història de la Ciutat  
PLAÇA DEL REI · BARCELONA

Del 19 d'abril al 15 de maig 1996

Entrada lliure

Sant Jordi i la llegenda. La donzella i el drac.

Sant Jordi a Catalunya, des de l'època medieval fins avui.

Sant Jordi al món: patró d'altres països.

Milers d'indrets, arreu del món, dedicats a Sant Jordi:  
a Roma, Venècia, Milà, Atenes, Praga, Londres, Windsor,  
Edimburg, York, La Corunya, Jaca, Salzburg, Colònia...Representacions artístiques de Sant Jordi:  
Imatges, objectes i reproduccions de diversos orígens.

Sant Jordi en la vida quotidiana. Roses i llibres.

Testimonis de la implantació de Sant Jordi a Catalunya.

A més d'una selecció d'obres d'art, un audiovisual, una  
ambientació musical d'inspiració jordiana i un espectacle  
teatral i de participació.

Dimarts a dissabte: de 10 a 14 i de 16 a 20 h.

Diumenge i festius: de 10 a 14 h.

Escoles, col·lectius  
i grups especials:  
Reserves de visita al  
telèfon 93 · 402 47 96

Amb la col·laboració de

Ajuntament  de Barcelona

procés continu d'evolució, de formació, de replantejament del treball. Aquest procés de millora, de qüestionament constant, és el que fa el nostre treball més satisfactori.

**B. G.:** Els mestres del Salao pertanyen a la xarxa pública, són pagats per l'Ajuntament, però, la selecció de mestres, la fem nosaltres. Uns mesos de prova permeten saber si aquell professional es troba a gust treballant d'aquesta manera o, al contrari, prefereix el sistema tradicional. Aquells que només saben «ensenyar» davant d'una pissarra i amb nens asseguts ordenadament, de seguida busquen la porta.

**I.:** *Pel que fa a l'escola bressol, a l'educació dels nens de 0-3 quin és el vostre plantejament pedagògic?*

**B. G.:** A l'escola bressol no solament treballem amb els nens, sinó també amb les mares. Per això tenim la Casa de la Mamà, un espai dins l'escola bressol on s'informa les mares de determinats aspectes de la criança (la dieta equilibrada, higiene i salut, etc.). També donem molta importància a l'al·letament matern, així que les mares, treballadores del Salao, vénen diàriament a alletar el fill, i això dura fins que tots dos, mare i fill, volen. Per a un nen d'escola bressol creiem que és bàsic l'aire, el sol i una bona alimentació. La qualitat dels nostres aliments està plenament garantida perquè procedeixen del nostre hort i de la nostra granja. Quant als estímuls, el passeig i la visita diària a molts sectors on aprenen els nens del parvulari, els motiva a fer-ho ells també. El mobiliari de l'escola bressol, el vam construir amb mides adequades a aquestes edats, amb la qual cosa tractem d'afavorir l'autonomia dels petits.

*Després de vint-i-cinc anys de funcionament d'aquest projecte, d'aquesta petita república artesanal i educativa, el Salao és capaç d'autofinçar, amb la seva producció artesanal, el 75 % de les seves despeses. Diferents organismes públics, fundacions filantròpiques i ONG cobreixen la resta. I després d'aquests vint-i-cinc anys el model d'escola del Salao do Encontro ha creat escola: un dels projectes més immediats és la participació d'un grup de mestres del Salao com a formadors dels educadors d'escoles bressol de la ciutat de Betim. I l'ampliació de les pròpies places escolars, i també la creació en altres ciutats, en altres barris del Brasil, de nous «salaos do encontro».*



# Cantar en una coral infantil

Eulàlia Ramos

## A quina edat es pot començar

Si considerem que la música és un mitjà per a l'educació i la sensibilització dels infants, i per tant una contribució a la seva formació integral, si considerem, també, que el nen és educable des del moment del seu naixement, aleshores l'educació musical pot partir d'aquest mateix moment.

El cant, cantar, és una de les primeres expressions musicals que l'infant pot manifestar. Aquesta manifestació serà determinada per l'aparició del llenguatge, si bé m'atreviria a dir que quan escoltem un nen que canta la seva primera cançó, ell abans l'ha cantada ja molts cops per dins el seu interior.

Cantar és una forma de comunicació que com a tal utilitza un llenguatge que cal aprendre. Aquest aprenentatge pot començar a casa, amb els pares, i continuar a l'escola i a la coral infantil, però en qualsevol cas s'ha d'aprendre de petit.

Qui canta, els mals espanta, diu la dita, i em sembla que tots, petits i grans, qui més qui menys, hem pogut constatar la veritat d'aquesta afirmació. Alguna cosa molt important, ingènua i essencial deu haver-hi en la cançó i en el fet de cantar, que la saviesa popular els atribueix tanta virtut. A parer meu, la força de la cançó i del cant neix sobretot de la sinceritat que exigeix. La cançó és una de les formes més senzilles i autèntiques d'expressió dels pobles, i constitueix sens dubte un dels ponts que més íntimament i profundament els uneix. Per a la cançó no hi ha temps ni fronteres; només cal tenir el cor net i ésser fidel a l'exigència que el cant reclama, per a poder sentir i transmetre l'emoció profunda de qualsevol cançó, tant si ha estat escrita a casa nostra com si ens ha arribat de fora.

Per això trobo que és molt important que la gent estimi la cançó, i canti, i sobretot que ho facin els menuts, no pas per espantar els

mals, tot i que de vegades cantar ens pugui fer aquest servei, sinó per desvetllar el sentit de la solidaritat, per aprendre a conèixer i estimar el propi país i els altres, i per compartir l'emoció de la cançó i el goig d'interpretar-la. Perquè, al meu entendre, tant o més important que el fet mateix de cantar ho és el d'integrar-se en una coral. Sumant el propi esforç a l'esforç dels altres, establint llaços d'amistat i de companyia amb la resta de cantaires, i aprenent a respectar i a ésser respectat pel sol fet de compartir unes vivències, uns esforços, i per la voluntat, també compartida, de conservar i difondre un patrimoni comú que ens agermana, com deia suara, per damunt del temps i de la distància.

MIQUEL MARTÍ I POL

(Extret del programa de la XVII Trobada de Corals Infantils de Catalunya, 1984.)

A Catalunya, país amb forta tradició coral, i concretament dins del Secretariat de Corals Infantils de Catalunya (SCIC), s'estableix que l'edat dels cantaires estarà compresa entre els 5 i els 16 anys i sempre que sigui possible tindrà tres grups: petits (de 5 a 6 anys) mitjans (de 7 a 9 anys) i grans (de 9 a 16 anys), si bé cada coral s'organitza segons les seves característiques i possibilitats, és cada vegada més freqüent l'aparició de corals que estableixen també un grup de nens de 3 i 4 anys.

### Valors pedagògics

Entenent el cant tal i com l'hem definit fins ara, hem de pensar que una coral infantil no pretén formar professionals, sinó oferir un espai d'aprenentatge, bé sigui a l'escola o a fora, on diferents nens de procedències diverses es trobin per fer una cosa junts, crear una cosa nova, una cançó. Sovint, per al nen, això és una forma més de joc.

Ara bé, per als pares que decideixen portar l'infant a una coral i pel director d'aquesta, hem d'entendre que, a més de tot això, li estan transmetent, també, una sèrie d'elements que faciliten el desenvolupament de les seves capacitats



individuals, com són la comprensió dels textos i del seu vocabulari, la memorització, la imitació, la comparació, l'autodomini i l'adaptació a un grup. D'altra banda, cantar és també una manera d'apropar-se a la música, perquè en una cançó es treballen aspectes tècnics pròpiament musicals com el ritme, la melodia, la pulsació, l'harmonia, el fraseig, la dinàmica, la respiració, i també l'educació de la veu i de l'oïda.

Tant uns elements com els altres són valors pedagògics suficients per considerar el cant coral com un element important en la formació del nen.

### Metolodogia

Sempre que treballem amb infants petits, s'ha de tenir molt present en quin estadi de desenvolupament es troben, a fi de poder demanar en cada moment allò que realment ens poden donar. Podríem dir que aquest principi pedagògic i qualsevol altre són, també, vàlids dins de l'ensenyament musical i coral.

Si parlem de nens petits (de 3 a 7 anys), l'aprenentatge d'una cançó s'ha de fer per mitjà d'una feina lenta i dosificada. Cal dedicar-hi tant de temps com sigui necessari i repetir la cançó fins

a una correcta comprensió, memorització i assimilació, procurant fer-ho, sempre, d'una manera creativa que resulti motivadora per al nen.

Per aquest motiu és molt important iniciar l'aprenentatge d'una cançó amb un treball previ del text, del seu vocabulari. En aquest sentit acostuma a donar bon resultat fer aquesta presentació en forma de comitè.

L'aprenentatge de la melodia es fa sempre a partir de l'exemple vocal del director o directora i de la repetició per part del nen. En aquesta tasca, sovint s'utilitzen altres recursos com són els jocs rítmics, les danses i també diferents exercicis en forma de joc que faciliten una correcta emissió de la veu i de l'afinació musical.

Perquè tota aquesta feina es pugui dur a terme, s'ha d'aconseguir un clima d'atenció durant l'assaig que afavoreixi, d'una banda, l'aprenentatge tant del text com de la música, i de l'altra que els nens gaudeixin cantant.

### Els directors

En tota activitat de tipus pedagògic és molt important el paper del mestre, o en aquest cas del director, i també la seva formació.

Concretament, el director d'una coral infantil haurà de tenir tant una bona formació musical i tècnica com pedagògica. Aquesta formació li ha de permetre fixar els objectius i el mètode que vol utilitzar, triar un repertori adequat a les edats dels nens, a les característiques típiques del grup (tant pel que fa a la dificultat musical i tessitura, com a la comprensió del text) i realitzar una feina sistematitzada, i una planificació de l'assaig segons el grau de dificultat i el nivell d'atenció del nen. En definitiva, ha de fer una feina rigorosa, però al mateix temps molt flexible, que li permetrà ampliar els coneixements del nen en cada assaig.

Per poder fer tot això cal que conegui molt bé el repertori i sigui capaç de donar un bon exemple vocal, i fer que la feina sempre sembli fàcil. Ha de tenir un domini del gest, el temps, la pulsació i la respiració, i recursos suficients per superar les possibles dificultats.

### Activitats de la coral infantil

Les activitats que una coral infantil que forma part del SCIC realitza són tres: els assaigs, els concerts i les trobades.

L'assaig és l'activitat més important que du a terme una coral, ja que és on es desenvolupen tots els elements que hem dit, tan musicals com humans, que fan que el cant coral es consideri un mitjà per a l'educació i la sensibilització dels nens. L'objectiu de l'assaig no és, per tant, ensenyar unes cançons per fer un concert, sinó l'educació musical per ella mateixa.

En la majoria de corals, el grup de petits fa un assaig setmanal d'aproximadament una hora de duració.

Quant als concerts, tenen com a finalitat mostrar als pares, familiars i amics una feina i part d'una feina realitzada durant un temps i, sobretot, permetre que aquestes persones que estan escoltant puguin participar de la música i gaudir-la.

El nombre de concerts que una coral realitza pot variar en cada cas, però generalment es fa un concert per trimestre.

Finalment, les trobades entre corals tenen com a meta facilitar l'apropament dels nens que comparteixen les mateixes ganes de cantar i jugar. Per aquest motiu les trobades que fan els grups de petits de les corals del SCIC, les anomenen *Juguem cantant*, perquè sovint per als més menuts és una mateixa cosa. ■

## Conversa amb Montserrat Martorell i Pere Godall

# La veu una eina que no té recanvi

Anna Aguilar

**INFÀNCIA:** *Per què, en l'ofici de mestre cal tenir cura de la veu?*

**MONTSERRAT MARTORELL:** Perquè és l'útil del mestre, és el seu mitjà per comunicar-se. Un mestre, pel sol fet de ser mestre passa a ser, i moltes vegades sense saber-ho, un professional de la veu.

**PERE GODALL:** Ens comuniquem molt amb la veu. És el principal mitjà expressiu que tenim.

**M. M.:** El mestre parla moltes hores i en totes les circumstàncies. La persona que fa una conferència, que té un auditori al davant en aquell moment, encara que no ho verbalitzi sap que usa la veu per a la feina que fa. Un mestre, no. Un mestre està tan dins de la feina que necessita

**Informalment ens apropem a parlar amb Montserrat Martorell i Pere Godall. Són professors de l'Escola de Mestres de Sant Cugat amb una dilatada experiència en la formació de mestres i ambdós són experts de la veu i de la seva correcta utilització. Massa sovint hem sentit dir davant d'una afonia o una veu fosca «és fruit de l'ofici o és mal de mestre». Cal en aquest punt, com en tots aquells que configuren el perill de la personalitat del mestre, tenir una cura especial, no solament per la importància que té per a un mateix, sinó per la seva influència sobre els infants i per la dignificació professional que representa. Treballant la veu, ajudant els seus alumnes a prendre consciència de la importància que té, contribueixen a millorar les condicions de treball i a regular un estil professional harmònic de cadascú que ha de contribuir a una educació millor dels infants.**

tenir automatitzats uns mecanismes per tal que la veu estigui sempre al servei del seu pensament.

**P. G.:** Cal tenir present que especialment els mestres que treballen amb infants de 0 a 6 anys es cansen més la veu, perquè la seva feina n'implica un ús constant.

**M. M.:** I també és una etapa en què es canvia molt sovint de registre: la mestra primer parla amb un nen tot sol aquí, després amb un grup, després n'hi ha un que s'escapa... És a dir, que constantment en fa ús i abús, de la veu. Per tant és clar que el mestre necessita una preparació.

**P. G.:** Hi ha un desgast físic, la fatiga que comporta la dura feina dels mestres d'aquesta etapa.

**M. M.:** I tant, perquè quan parlem de la veu, no la podem isolar mai del desgast físic. La veu no se'ns gasta ni se'ns cansa, això no vol dir res. Si la veu ens surt «cansada», és perquè el nostre cos està cansat. Tot el nostre cos i tot el nostre ser és instrument sonor, qualsevol anomalia que passi, cansament, fatiga, alegria, emoció, es transmet a través de la veu.

**I.:** *Quines són les patologies del mal ús de la veu?*

**M. M.:** De les patologies més aviat n'hauria de parlar un metge. Del que més puc parlar són de les simptomatologies. La gent es nota una fatiga bucal, que vulgarment anomenem veu cansada, i que localitzem al coll, amb unes molèsties concretes a les cordes vocals. És quan es té aquella sensació de sequedat de coll, que sembla que t'hagis empassat una escombria,



que queda una veu com fosca, amb escapaments d'aire, quan s'ha de fer molt esforç perquè et sentin, etc. Tot això són símptomes del que està descrit com a «mal de mestre», el tipus de dolència que comporta una disfonia provocada pel mal ús de les cordes vocals. Si la veu és clara, neta, sana en definitiva, no ha de tenir aquests problemes. Ara bé, si són nòduls, pòlips o faringitis crònica, això ho ha de dir un metge.

**P. G.:** El que importa no és tant una qüestió del nom de la patologia o el seu tractament, que és competència d'un especialista, com el fet que hi ha una molèstia, alguna cosa que no funciona i que, davant d'això, cal posar-hi remei.

**M. M.:** Hi ha frases molt típiques de les mestres, com per exemple que «He perdut la veu.»

**P. G.:** «La veu se m'ha gastat.»

**M. M.:** «La veu se m'ha agreujat. Abans podia fer aguts i ara ja no els puc fer.» Tot això és símptoma del fet que hi ha una disconformitat bucal.

**P. G.:** En general, la principal causa de les patologies en el mestre és que

s'ha forçat la veu i que s'ha cansat. En un percentatge bastant elevat de casos la causa és aquesta. En el cas dels mestres, no cal donar-hi noms gaire tècnics. El que sol passar és que això s'acompanya d'una fatiga corporal, sovint amb unes condicions ambientals de treball amb bastant soroll de fons.

**M. M.:** I amb bastant neguit.

**P. G.:** Exacte. I tot sumat causa que molts mestres tinguin molèsties.

**I.:** *Els consells pràctics, doncs, quins serien?*

**M. M.:** Primer hem de dir que poden haver-hi disfuncions sense que siguin patològiques. Més que solucions, que no m'agrada donar-ne mai, perquè si veritablement hi ha una patologia s'ha d'anar al metge i aquest ja dirà què cal fer, els consells que nosaltres hem de donar són d'ús i prevenció, d'higiene vocal.

**P. G.:** El que tenim molt clar és que nosaltres som educadors i no metges. Donem recursos per a un bon funcionament de la veu i informació de possibles causes internes o de l'entorn del mestre que poden afavorir el fet que forcin, es cansin, etc. Quan no es té en compte tot això, sovint s'intenten eliminar els símptomes sense modificar les causes. Cal conèixer les causes habituals del món del mestre i ser conscients de com es parla, quines condicions de treball es tenen a l'escola, etc. I a sobre moltes mestres quan surten de l'escola fan de mares de família, i no es poden recuperar de la fatiga laboral. Aquest darrer punt també influeix molt, en alguns casos.

**M. M.:** Estava pensant en una espècie de *deçàleg* argentí de consells molt

pràctics que, ben entesos, són útils. Per exemple diu: «Respireu sempre pel nas». Això es pot fer en un estat de repòs, perquè puc tenir la boca tanca-da, però no es pot fer quan es parla. Un altre consell: «Parlar poc». Per al mestre que normalment parla més del que hauria de parlar seria una bona norma dir-li «Parla menys». I també, «Parla fluïx»: no sempre als límits del volum, sinó amb aquell volum que permeti anar a més si es necessita, per-què hi ha mestres que parlen sempre al màxim. «Dormir un mínim d'ho-res diàries», les que siguin necessàries, que hi hagi un bon repòs. Un cons-ell que donen els francesos és «Callar acte seguit que s'ha parlat tantes hores com s'ha parlat». Si això s'analitza, no ho fa ningú. Tot plegat són consells que a primer cop d'ull ens poden semblar molt simples, però jus-tament perquè són tan simples moltres vegades ens costa de tenir-los en compte.

**P. G.:** Sí, és bàsic saber callar, quan s'està cansat. Callar és el millor descans.

**M. M.:** I no esperar a callar quan s'està cansat, sinó ja per norma parlar menys. Un mestre pot fer moltes coses sense parlar tant. És un mal de mes-tre parlar moltíssim.

**P. G.:** Beure aigua també és important perquè al mateix temps és un moment en què calles. Són deu segons, que no són res, però a vegades un mestre no té ni deu segons.

**M. M.:** Més que fer coses estranyes i exercicis complicats, convé tenir una actitud corporal adequada per no interferir en el bon mecanisme. Continuo pensant que una veu sana no és mai resultat directe de molts exercicis, sinó que és sempre resultat d'una actitud.

**P. G.:** Això també vol dir una disposició psíquica, una disposició interna.

**M. M.:** Exacte. Internament cadascú ha de trobar aquesta actitud. Una altra cosa que es diu en aquell decàleg és «*Hablar siempre por encima del resfrío*». És a dir, parlar sempre pensant que has de projectar més lluny de



tu mateix, i que mai la veu se't sentirà més perquè cridis. No és força, el que s'ha de donar, sinó volum i projecció. Sempre dic als meus alumnes que segons com enfoquin la veu el primer dia ja tindran molt de guanyat. És prevenir sensibilitzant.

**I.:** Fins a quin punt la veu de mestre és un punt de referència per als infants?

**M. M.:** Doncs mira, ho és tot. És el punt de referència. Quan parlem de nens i nenes de 0 a 6 anys, el primer diàleg que hi ha entre l'educadora i l'infant és el sonor i el diàleg tònic, que van units al màxim. És la primera referència del nen.

**P. G.:** En molts casos, als quatre mesos els pares ja els porten a l'escola bressol. Per tant la relació amb el mestre és grandíssima.

**M. M.:** El primer diàleg que hi ha entre adult i infant és el diàleg tònic, de contacte, que a més a més mai va insonoritzat.

**P. G.:** També s'ha d'afegir la importància que té el cant en aquesta eta-pa. Hi ha molts mestres que no canten perquè la veu no els funciona, i això, quan parlem de mestres de nens de mesos o d'un any o dos, és gravíssim. ■

# L'asma a la infància

José A. Tous

## Què sabem-intuïm- desconeixem- preguntem sobre l'asma?

La definició que proposo d'asma és de J. G. Scadding. Deixa de banda l'etiologia —causa— i fa referència al problema comú o a les alteracions funcionals.

L'asma és una síndrome (conjunt de símptomes que poden compartir diverses etiologies) per la qual apareixen àmplies variacions, en breus períodes de temps, de les resistències del flux aeri a l'interior de les vies respiratòries, fonamentalment als bronquis terminals.

Aquesta definició descriu el que passa dins dels pulmons, bronquis i bronquíols d'una persona. Com ho reconeixem, des de fora? Per mitjà d'uns símptomes molt diversos: tos, sobretot nocturna o a primera hora del matí, sibilants —sorolls audibles quan es respira, sobretot

**La síndrome asma es confon amb una malaltia. El fet que el nombre de casos s'incrementi de manera imparable i inexplicable els darrers anys l'ha convertida en el problema de salut crònic més important de la infància. El tractament «oficial» està rigidament establert, però és exclusivament simptomàtic. Encara que sigui per reflexionar, a l'article se suggereixen conceptes, idees i alternatives.**

en l'expiració—, ansietat, rigidesa i insuflació toràcica i dispnea o sensació de respiració difícil —fam d'aire. Aquests símptomes apareixen intermitentment. Alternen períodes en què són més o menys intensos, que anomenem crisis, amb d'altres sense. Serà, doncs, molt fàcil reconèixer l'asma quan hi ha una crisi i més difícil en els períodes d'intercrisis. La recurrència, el fet que reapareguin les crisis, és la norma. Finalment afegim que aquests símptomes desapareixen o disminueixen amb el tractament amb broncodilatadors o corticosteroides de manera espectacular.

Diverses malalties i condicions poden complicar-se i provocar crisis asmàtiques: malalties infeccioses del tracte respiratori superior —sinusitis, constipats, virasis—, immunològiques —immunodeficiències, dèficits alfatripsina—,

al·lèrgiques —pol·len, animals—, conductuals i psicològiques —aprenentatge, ansietat, imitació—, etc.

Sembla que el problema fonamental es localitza en l'àmbit dels bronquis per mitjà d'una propietat característica que comparteixen els que tenen asma: la broncolabialitat o capacitat per reaccionar de forma exagerada a estímuls variats. Saber com s'adquireix, manté i independitza aquesta característica és un dels objectius que cal desxifrar, encara. Un altre problema, conseqüència de l'anterior, és que si el bronqui està sa, net i entrenat, podrà reaccionar millor a qualsevol estímul i no aparèixer la dispnea, encara que romangui la broncolabialitat.

## Què cal saber, què és important quan un infant presenta una crisi d'asma?

Una sola dada: és el problema de salut crònic més important de la infància i la incidència en nombre de casos nous augmenta malgrat l'avenç

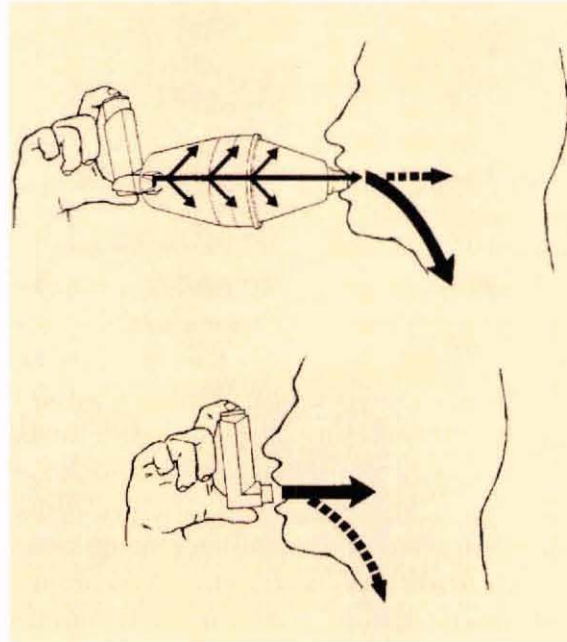
terapèutic i científic. Limitar-se als sis anys dificulta oferir una xifra (de fet alguns autors no defineixen asma a aquesta edat), però es podria situar per sota del 10 %, és a dir, que en una classe hi pot haver fins a tres infants amb asma (dues nenes i un nen).

Els tractaments actuals, de tipus simptomàtic i des d'una perspectiva mèdica ortodoxa i oficial, són exactament iguals als utilitzats als inicis de la terapèutica. Això sí, amb dosis, presentacions i preus diferents. Aquests tractaments són exclusivament medicamentosos i per a res es té en compte la fisioteràpia respiratòria, la reducció d'ansietat o l'aprenentatge de comportaments alternatius. A més, s'afavoreixen les conductes d'evitació i desempar, que no serien les més adequades. La medicació és per via inhalatòria amb l'ús de broncodilatadors i corticoides. Cal fer servir un espaciador, ja que així disminueixen els efectes indesitjables i secundaris i es millora l'absorció (vegeu il·lustració).

El tractament i reeducació del pacient asmàtic és —hauria de ser— un procés complex, en el qual intervenen diversos professionals i facetes: la modificació de la conducta, factors d'aprenentatge i manteniment, relacions individuals i familiars, treball multidisciplinar, mesures fisioterapèutiques, preventives, medicinals, etc. Cal insistir en la idea base de síndrome. No tractem l'asma, sinó les complicacions que sorgeixen en el curs de moltes altres malalties i que es manifesten en els bronquis. En aquestes edats, cal resoldre l'ansietat, la confusió, la por i els prejudicis dels pares. I un aclariment més: no hi ha una personalitat asmàtica, com s'argumentava als anys cinquanta i setanta, tot i que

aquests infants comparteixen característiques comuns amb qualsevol malaltia crònica, cosa que els dona particularitats especials.

Un problema de salut crònic i greu com aquest i molts d'altres provoca, de manera inevitable, una relació amb la malaltia i l'entorn si més no peculiar. Hi ha un concepte que ajuda a com-



prendre i situar aquestes relacions complexes entre salut i societat; és el de «reacció psicosocial a la malaltia». Consta del conjunt de respostes cognitives, de comportament i emocionals del pacient a causa de la informació que rep sobre el seu problema de salut. Qualsevol infant amb un problema de salut crònic aprendrà inevitablement unes formes de relació que marcaran una part molt important dels seus símptomes, evolució, tractament i relació amb els altres.

### Què poden fer els familiars i mestres?

Pensem en tres informacions paradoxals sobre aquest problema de salut:

1. L'asma és potencialment greu; pots morir-te.
2. Els broncodilatadors, un dels tractaments utilitzats, són eficaços i fonamentals per revertir un espasme dels bronquis i l'ofec que manifesta.
3. L'ús continuat i regular dels broncodilatadors és potencialment molt perillós.

Com ens sentirem, què farem en el pròxim ofec? A més, cada vegada es dissenyen tractaments, formats de medicaments, més transportables, còmodes i fàcils de fer servir. I l'efecte, la resposta és immediata. Com actuarem, amb aquestes contradiccions quan s'estigui en perill greu?

Familiars i mestres han de prendre-s'ho seriosament, perquè és un problema molt freqüent i greu. Qui, com, on es farà el tractament? Jo proposo, i que quedi clar que és la meua proposta, un procés d'apropament global al problema de salut amb aquell professional que obtingui resultats positius, cosa que vol dir que les crisis siguin més espaiades, més suaus o que desapareguin. I això amb la mínima intervenció eficaç i amb el menor nombre d'efectes indesitjables, de manera que s'afavoreixi la normalització del nen.

També poden evitar, o si més no reduir, la relació amb aquest infant per mitjà de la malaltia (cronificació, evitació, estigmes); disminuir l'ansia amb la relaxació, la respiració pausada i eficaç; saber què fer amb un pla clar, breu i senzill, i no improvisar, en cas de crisi; afavorir i promoure comportaments sans, com no fumar; respirar de manera correcta; tractar bé les infeccions del tracte respiratori, etc. ■



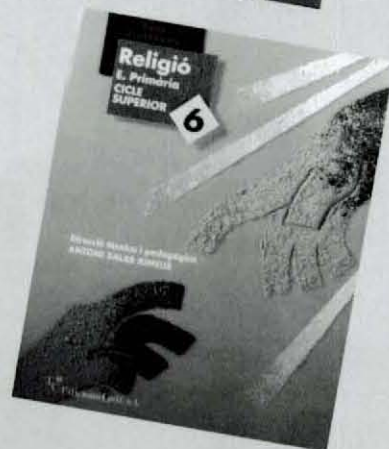
Equip  
ALDEBARAN

# Religió

Ed. Primària

1r, 2n i 3r

CICLE



## PROJECTE ALDEBARAN

Dissenyat des de i per als nens i les nenes amb la pretensió d'apropar l'univers d'allò transcendent a la seva experiència de forma **significativa, constructiva i lúdica.**

**ALDEBARAN** és un projecte realitzat en equip per professors i professores que viuen diàriament l'aventura de ser docents de Religió

### Ed. Primària 1r Cicle

Religió 1r. curs

Religió 2n. curs

Material de suport didàctic per a 1r. i 2n. curs

### Ed. Primària 2n Cicle

Religió 3r. curs

Religió 4t. curs

Material de suport didàctic per a 3r. i 4t. curs

### Ed. Primària 2n Cicle

Religió 3r. curs

Religió 4t. curs

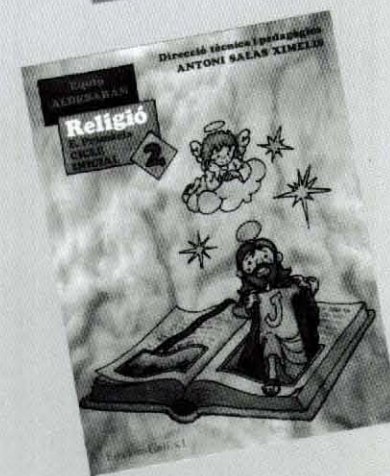
Material de suport didàctic per a 3r. i 4t. curs

Fidel a les directrius de la Reforma i al currículum de la Comissió Episcopal d'Ensenyament, el **Projecte Aldebaran** dirigit per **Antoni Salas Ximelis**, ha estat elaborat amb els materials més actuals, atractius i suggerents per aconseguir una formació religiosa més constructiva i completa.



Edicions Cadí, s.l.

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



Sol·liciti més informació trucant al telèfon:

**(93) 340 30 36**

(de dilluns a divendres, de 9,00-13,30h i de 16,00-18,30h)

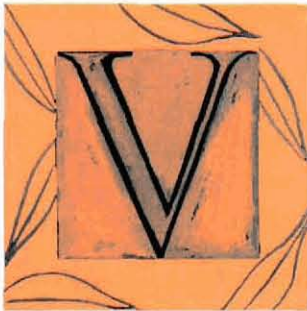
o per fax, al **(93) 340 32 16**





# La guineu es desquita

Roser Ros i Vilanova



ET AQUÍ que comare Guineu, bo i atrapada com estava al bell mig de madama la Lluna, no parava de barrinar. Hi havia dues coses que la preocupaven especialment: una era trobar la manera d'abandonar aquell lloc; l'altra era com desquitar-se de compare Corb.

Per tal d'alliberar-se de la primera de les seves cabòries, aplicà un dels seus principis de vida preferits: a l'hora d'actuar és preferible no

tenir pressa. Per ventura n'havia tingut en aquella ocasió memorable en què es va cruspir el formatge prenent-lo del bec de compare Corb? Què millor que donar temps al temps?

Car en efecte, tot ve que arriba. Com per exemple, que madama la Lluna es posi de cara a llevant i comenci a entrar en quart minvant. Quin descans sentí la guineu en comprovar que només amb un lleuger saltironet ja es trobava altre cop en terra ferma! A ella que és més aviat feble i de coratge molt escadusser, li convenia qui-sap-lo que els entrebancs d'aquella mena se li resolguessin per la via fàcil i sempre en benefici propi.

Resolta aquella cabòria, ara li calia anar per la segona. No cal dir com n'estava, de fastiguejada, perquè el corb l'havia ensarronada d'aquella manera tan ximple, fent-li creure que la lluna era un formatge. Però allò que més la molestava era que l'ocellàs havia anat per tot arreu explicant

als quatre vents de quina manera més fàcil s'havia rigut d'ella. Fins i tot s'havia assabentat que aquell ocell del diable havia llogat els serveis d'una persona que col·laborava en una tal revista INFÀNCIA per tal que ho posés per escrit. I això comportava que entre els seus subscriptors i lectors —i déu n'hi do si en tenia, aquesta revista!— no es parlava d'altra cosa. I, és clar, a ella, tot allò més aviat l'omplia de vergonya i d'oprobri car anava en contra de la seva carrera i de l'opinió que d'ella es tenia per tota l'Europa meridional i fins i tot la septentrional. I no estava disposada al fet que un animal com ell, conegut arreu per la seva astúcia i la seva murrieria, veiés arruïnada la carrera per culpa d'un ocell tan poc agraciat i tan babau com era el corb.

Que era poc agraciat es coneixia tan bon punt hom li posava els ulls al damunt: de fet, pel seu color negre hom el tenia per l'ocell preferit del diable; oi més, molts el creien l'au missatgera de la mort...

I per descobrir que era babau només calia fer-se explicar allò que s'esdevingué quan Apol·ló el va enviar a buscar aigua. Perquè heu de saber i entendre i entendre i saber que, en aquella ocasió, el molt panoli del corb va preferir deixar-se endur per la seva golafreria enlloc d'acomplir l'encàrrec del déu, cosa que hauria escampat la seva fama arreu. Tot plegat va passar que, mentre volava i volava en busca de l'aigua, una figuera se li va creuar pel camí i ell, llaminer de figues com era, va preferir esperar sota una figuera fins que la fruita madurés i s'oblidà d'anar a buscar l'aigua.

Així doncs, la guineu creia que tenia prou motius per fer-ne una de grossa i convertir el corb, de nou, en víctima de la seva murrieria. I a fe que ho faria! I per tal de no errar-la, no tenia cap pressa.

Tan bon punt la lluna va arribar a la seva fase més decreixent i va aconseguir aquell aspecte de tallada de meló que podem veure des de la terra estant, la guineu se n'anà a trobar compare corb que feia estada damunt de la branca d'una figuera.

La guineu li etzibà una salutació del tot indelicada:

—Què, compare Corb, que potser espereu que madurin les figues?

Però el corb no li'n féu cabal. Tenia motius més que suficients per estar de bon humor. Per tant, ell també li dedicà un compliment ple de referències iròniques:

—I vós, comare Guineu, ja vàreu poder degustar el formatge que us vaig oferir fa cosa de mig mes?

Davant d'allò, la guineu va contestar, fent-se la desmenjada:

—Tan bo fou aquell formatge com gustosa és la tallada de meló que tot just anava a passar-me entre les dents.

—Meló haveu dit, comare? —féu el corb que en sentir el nom d'aquella fruita, que per a ell era una de les menges més exquisides que al món hi hagi, per poc no cau figuera avall, car ja es creia sentir com li baixava per la gargamella.

—Sí, sí, meló del bo, compare —i mentre deia això, la molt múrria de la guineu no feia sinó llepar-se els bigotis una vegada i una altra. I el corb que ho veia sentia com també tota la seva boca es feia aigua.

—I no em podríeu dir com fer-ho, per aconseguir-ne una com la vostra, de tallada de meló? —preguntà el corb que només de parlar-ne ja tenia menjera.

—Això sí que serà difícil, compare Corb —féu la múrria de la guineu, prenent un posat tot compungit—. De tanta gana que tenien les meves germanes se m'han cruspit tot el meló i només m'han deixat una tallada. Però —afegí, fent-se la generosa—, estic disposada a compartir el poc que em queda amb vós, compare Corb.

Davant dels bons sentiments que semblava tenir la guineu, el corb començà a notar que un cert rau-rau li ballava per la panxa per haver-se mostrat tan malagradós amb ella.

Però la guineu va tornar a prendre la paraula:

—Veureu, compare Corb, la cosa anirà de la següent manera: quan vós haureu tancat els ulls, jo tiraré enlaire la tallada de meló. Llavors comptaré fins a deu i el primer que l'encalci, ben seva serà. Fet?

—Fet! —contestà el corb segur com estava que gràcies a les seves ales seria el primer de caçar al vol la tan desitjada tallada de meló. I consti que fins ara encara no l'havia ni vista. Però el desig que sentia li havia ennuolat l'enteniment i, a més a més, ell era confiat de mena i no es malfiava de res ni de ningú.

Compare Corb tancà els ulls.

Comare Guineu féu semblant de tirar la tallada enlaire i després va començar a comptar:

A la una el sol i la lluna.

A les dos el peu del gos.

A les tres o tot o res.

A les quatre segar i batre.

A les cinc el pollastinc.

A les sis el cavall gris.

A les set el miquelet.

A les vuit un bon bescuit.

A les nou el dinar el cou.

A les deu ja dinareu!

En acabar de comptar, el corb sortí rabent en direcció a llevant, on hi havia madama la Lluna. L'ocellot duia el bec ben obert per tal de caçar la tallada.

Però com que de meló no en va trobar ni rastre, car no era tal sinó madama la Lluna en quart menguant, l'única cosa que pogué caçar el corb amb el bec fou una colossal i tremebunda patacada.

I llavors la guineu, orgullosa de la seva astúcia es digué a ella mateixa que havia obrat bé car qui vol viure de tot s'ha de riure.

I mentretant el corb, tot i haver estat enganyat per segona vegada per la guineu, no se'n volia fer mala sang. Es digué a si mateix per consolar-se:

—Pensa: si reps sotragades, a les penes, punyalades. ■

Conte escrit per Roser Ros i Vilanova, per explicar quan ja s'hagi donat a conèixer la faula titulada *La guineu i el corb* i l'anomenada *La venjança del corb*, publicades respectivament als números 88 i 89 d'INFÀNCIA dels mesos de gener-febrer i març-abril d'aquest any 1996.

# NOU FLOPI

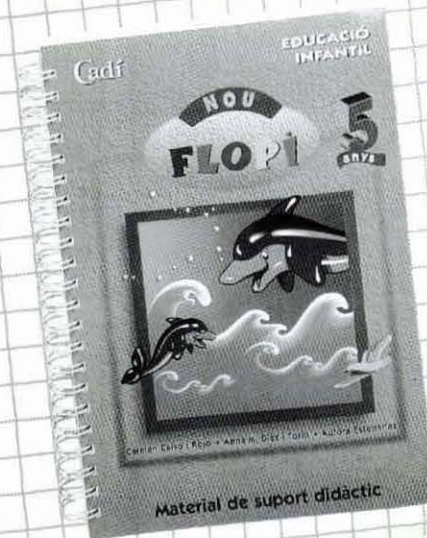


## En el NOU FLOPI trobaràs:

- ✓ Un desenvolupament globalitzat de les unitats de programació.
- ✓ Un aprenentatge significatiu, partint dels coneixements previs.
- ✓ Una seqüencialització clara dels continguts amb programacions per a cada nivell i per a cada unitat de programació, diferenciant: fets i conceptes, procediments i actituds.
- ✓ Una gran varietat de situacions d'aprenentatge que permeten adequar el projecte a la realitat de les aules (tractament de la diversitat).

## Amb el NOU FLOPI t'oferim:

- Nova presentació amb carpeta arxivadora d'anelles.
- Format més gran dels llibres.
- Il·lustracions noves i atractives.
- Continguts didàctics més equilibrats, amb flexibilitat i funcionalitat majors en la seva aplicació.



Edicions Cadí, s.l.



Sol·liciti més informació trucant al telèfon:

**(93) 340 30 36**

(de dilluns a divendres, de 9,00-13,30h i de 16,00-18,30h)

o per fax, al **(93) 340 32 16**



**Mares i pares d'escola  
0-3 davant de la manca  
de places públiques  
a Catalunya**

Des de l'any 1992, la coordinadora d'associacions de mares i pares d'escoles infantils de 0 a 3 anys de la FAPAC ha desenvolupat una sèrie d'iniciatives a favor del dret dels infants a una escola pública de qualitat.

La iniciativa té quatre objectius bàsics:

1. Coordinar les accions de les AMPA.
2. Contribuir a la millora de la qualitat d'atenció dels infants a través d'informació i formació al conjunt de famílies.
3. Reivindicar al Departament d'Ensenyament de la Generalitat el compliment de la LOGSE, tant en l'oferta pública com en el control de la qualitat de les escoles per als infants de 0 a 3 anys, i també l'elaboració immediata del mapa escolar 0-3 per a tots els pobles i ciutats de Catalunya.
4. Informar i sensibilitzar el conjunt de la societat sobre les necessitats i drets dels infants a l'educació.

La matriculació a les escoles 0-3 públiques continua enguany amb

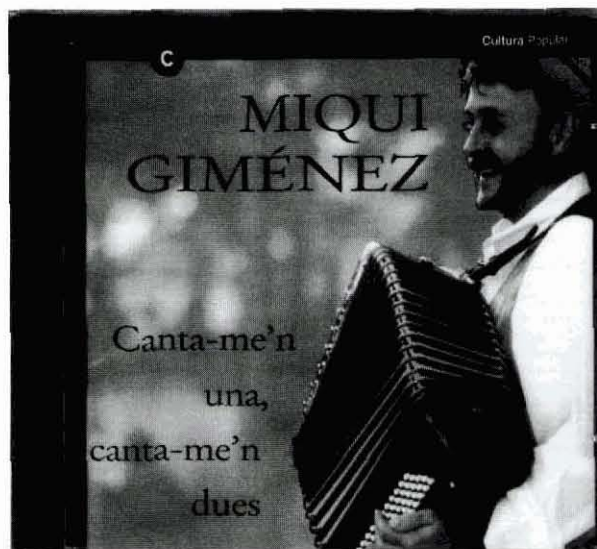
la discriminació de denegar sol·licituds arreu de Catalunya.

Accions portades a terme aquest curs

- Un díptic, amb informació sobre les condicions de qualitat que tota família hauria de poder demanar al centre 0-3.
- Una recollida d'instàncies d'aquelles famílies que no han obtingut plaça en una escola bressol pública, adreçades al conseller d'Ensenyament perquè se satisfaci la demanda tal com estableix la LOGSE.
- Una recollida de signatures per a l'ampliació de l'oferta pública de qualitat en aquest cicle educatiu.
- La celebració d'una taula rodona, conferències i debats.

Totes les AMPA d'escoles 0-3 de Catalunya són convidades a participar-hi. Podreu connectar-hi, cada dimarts de 17 a 20 h fins al 30 de juny, a

FAPAC  
Coordinadora d'AMPA  
d'Escola 0-3  
c/ de Cartagena, 245, àtic  
08025 Barcelona  
Tel.: (93) 435 76 86 347 26 07  
Fax: (93) 433 03 61



**Cançons infantils per a  
nens de 0 a 6 anys**

Miqui GIMÉNEZ, *Canta-me'n una, canta-me'n dues*, Barcelona: Tram, Dept. de Cultura i Rosa Sensat, ISBN 84-393-3523-7.

L'objectiu d'aquest disc és fer arribar als nens més petits les cançons i els jocs que canten i els fan jugar a l'escola. Però és un disc que pot interessar els nens més grans i, no cal dir-ho, tots els adults que estimin els nens.

En el disc, s'hi troben 85 peces, les més adients per als nens de 0 a 6, 7, 8 anys o més. Comença per *cançons de bressol*, aquelles que serveixen per adormir-los. Segueixen *jocs de*

*falda*, i en ells, *jocs de dits*, aquells que l'adult fa al nen petit tot posant-se'l a la falda o tocant una part del seu cos. També s'hi troben *cançons tradicionals*, i *cançons de diada*, *d'ofici*, *d'animals* i *eliminatives*, que són aquelles que els nens aprenen al parvulari, a l'esplai, a l'escola, etc. I *jocs*, jocs tradicionals per jugar en rotllana, amb una pilota, amb una corda. Finalment, *cançons d'autor*, aquelles que bons poetes i músics escriuen per als més petits.

El disc està harmonitzat per en Joan Figueres, músic d'una gran sensibilitat. Les seves harmonitzacions, de tall tradicional, destaquen el millor de cada melodia valent-se dels instruments o objectes més idonis. Les cançons són cantades per en

Miquel Giménez, mestre animador i un intèrpret excel·lent. Canta amb una veu bonica, neta i ben timbrada, i recita els textos dels jocs amb una veu clara i entenedora.

És un disc adequat per a totes les persones que tinguin nens a la vora. Per als pares, perquè podran aprendre i cantar amb els infants les cançons que els agraden. Per als avis, perquè hi retrobaran les cançons que cantaven quan eren petits, i ara les podran cantar amb els nens. Per als mestres i monitors d'esplai, perquè en escoltar-lo adquiriran un repertori nou. Sentiran i podran conèixer una manera desenfadada, alegre i divertida de cantar les nostres cançons. I fins i tot per als professors de música i directors de coral infantil, que en podran treure petites peces per a l'aprenentatge de la música i el cant.

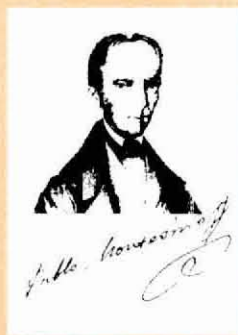
El disc s'acompanya amb un petit llibret on figuren les lletres de totes les cançons i jocs tradicionals, i també la procedència geogràfica i la referència bibliogràfica. En les cançons d'autor, s'hi especifica el nom, tant si és autor del text com de la música, i, també, la referència bibliogràfica corresponent.

Aquest és un disc per regalar a tots els nens i nenes, i a tots els adults que estimen els nens.

Montserrat Busqué

### La nostra portada

Pablo Montesino  
1781-1849



Va néixer el 1781 a Fuente del Carnero, a la província de Zamora. Entre 1795 i 1806 va estudiar a Valladolid i Salamanca, on va fer medicina i va rebre la influència del clima renovador que a final del segle XVIII es respirava a la Universitat d'aquesta ciutat. Va viure a Anglaterra de 1823 a 1834, moment en què torna a Espanya. A partir d'aleshores, la seva influència en la política educativa augmenta. A part de la tasca més institucional, també va tractar aspectes estrictament pedagògics i didàctics. Els seus càrrecs al capdavant de l'*Escuela Normal Central* i del *Boletín Oficial de la Instrucción Pública* li van permetre divulgar àmpliament el seu pensament. Va publicar, a més de nombrosos articles, dos llibres sobre temes educatius, entre els quals hi ha el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*.

## 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®**

### Teaching children from 0 to 6

#### Interculturalism Between Adults and Children

PENNY RITSCHER

The "intercultural" adult takes into account the children's need for a "private" identity within communal life, as well as their suggestions for modifying and renovating spaces, furniture and materials. If this intercultural principle is missing, the educators run the risk of remaining trapped within their own curriculum. For adults, interculturalism can serve as a permanent source of renewal and fulfilment.

#### The Child of Our Times: A Point of View

LLUÏSA MARTÍ

The competent child, the skilled child—these expressions imply a certain conception of childhood. Through her day-to-day observations and reflections, the writer makes us more aware of this manner of viewing children and, therefore, of raising them. From this standpoint, she protests against their current exploitation by the communications media and advertising, and demands respect and consideration for children.

### School for ages 0-3

#### Malaguzzi and the Workshop: The Complexity of Possibilities

ALFREDO HOYUELOS

The workshop was created for listening. Surely Loris, tired of an education based on the babble of words, preferred the

sound of art, the pattering of hands that leave their imprints on paper or in clay. The workshop is meant for surprise and discovery; valuing personal expression more than academics, sensing the processes before the results, granting credibility to the subjective aspect of human nature. But most important of all, the workshop ensures that the school does not fail to meet the needs of present-day life and recaptures the optimism of early childhood as a creative and cultural value.

#### Going to Camp

CARME ARIAS AND ANDREU NEGRE

To feel like an Indian of the Central American high plateau when one is in Centelles is truly difficult. It is equally difficult to go camping with a group of children between the ages of two and three. Planning a trip with them which would last several days turned into a complicated project. It was difficult for them to understand that on a certain day in the future they would be going to a certain place, for their reality is the here and now. However, a story, some familiarity with the clothing, the food, the customs, and physical activities all helped to create a magical mood, with the children enthusiastic and looking forward to living like Indians at the camp.

### School for ages 3-6

#### Peer Interaction in Nursery School

MAITE OLLÉ

Playing cards at the age of five involves counting, recognizing written numbers, and learning arithmetic and the rules of the game. It also provides an opportunity

for laughter and joking. The writer describes a research project with five-year-olds in which certain coordinates make one reflect upon education for these age groups, to be specific: their ability to learn from each other and the role of the teacher as the facilitator and organizer of the group dynamic.

### The child and society

#### Converation with Bernardo Gontijo and Léa Celica Viggiamo 0 to 6 in the *Salao do Encontro*

PURI BINIÉS

With the aid of the project "Barcelona Solidària", during a two-week period a group of Brazilian educators became familiar with the educational experiences of our centre and told us about the rich and complex reality of their *Salao de Encontro*, an entire republic of crafts and learning activities, based on an organization and approaches that break new ground. Bernardo Gontijo and Léa Celica Viggiamo discussed pedagogical issues and the underlying design of a centre for crafts production that was turned into a school.

#### Singing in a Children's Chorus

EULÀLIA RAMOS

When a child sings in a chorus, he becomes more familiar with music, since singing involves work on technical aspects which are specific to music: the rhythm, the melody, the beat, harmony, phrasing, pulsation, dynamics, and breathing, as well as the training of the voice and the ear. But in addition to all of this, choral singing helps him develop individual abilities such as the understanding of the texts

and their vocabulary, memorization, imitation, comparison, self-mastery and adaptation to a group.

### The child and health

#### Conversation with Montserrat Martorell and Pere Godall. The voice

ANNA AGUILAR

Montserrat Martorell and Pere Godall are experts on the voice and its proper use. Training the voice, helping their students become aware of its importance, they contribute to the enhancement of working conditions and to the development of a harmonious professional style in everyone who is involved in improving children's education. Special attention must be given to the voice, not only because of its importance in one's own life, but also because of its influence on the children and on raising the professional level.

#### Asthma in Childhood

JOSÉ A. TOUS

The asthmatic syndrome is confused with an illness. That fact that the number of cases has been rising, relentlessly and inexplicably, during recent years has made it the most important chronic health problem of childhood. The "official" treatment is strictly established, but it only deals with symptoms. It is time to suggest new concepts, ideas and alternatives, if only for purposes of reflection.

*Traducció: Anna Hobbs*



**Aula de Innovación Educativa**, núm. 46, gener de 1996.

«El lenguaje oral y escrito en la educación infantil»  
Monogràfic.

• Núm. 47, febrer de 1996.

«La organización del tiempo en educación infantil»  
José Luis DIEGO MARTÍN, pàg. 53-59.

**Aula material**, núm. 37, suplement d'*Aula*, núm. 47, febrer de 1996.

«¡Uy, qué miedo!»  
M. Carmen DíEZ, monogràfic.

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 243, gener de 1996.

«La pasión por renovar el conocimiento»  
Entrevista a Jerome S. BRUNNER, pàg. 8-13.

• Núm. 244, febrer de 1996.

«¿Carne o pescado?»  
Antoni MATEOS JIMÉNEZ, pàg. 12-16.

«Piaget, cien años»  
Tema del mes, pàg. 55-79.

«Talleres integrales»  
Montserrat ARGILÉS CISCART, pàg. 20-23.

«Los proyectos de trabajo»  
Tema del mes, pàg. 47-91.

**Guix**, núm. 219, gener de 1996.

«L'aprenentatge de la lectura-escritura»  
Monogràfic, pàg. 5-58

**Perspectiva Escolar**, núm. 201, gener de 1996.

«Prosocialitat: el camí de la solidaritat, es pot començar a recórrer des de petits?»  
Neus SOL I MAURI, pàg. 56-63

• Núm. 202, febrer de 1996.

«Promoció de la salut en educació infantil»  
Rosa CARRIÓ i Àngels ZAMORA, pàg. 40- 49.

## Butlleta de subscripció

□ □

\_\_\_\_\_

Cognoms Nom

\_\_\_\_\_

Adreça

\_\_\_\_\_

CP Població Província

\_\_\_\_\_

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

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

Preu per exemplar: 785 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció a l'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 Entitat Oficina

\_\_\_\_\_

Adreça de l'agència 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 meva subscripció a la revista INFÀNCIA.

Firma del titular

MATEU I SANCHO, Jordi: **El nen intoxicat**,  
Barcelona: MC Ediciones, 1995.



És una de les coses que no han de passar mai, però tothom n'ha patit algun cas. Aleshores és quan es corre a buscar un metge, que no necessàriament ha de saber solucionar el cas. Com es mostra en aquest llibre, hi ha un

munt d'intoxicacions possibles: amb cosmètics, productes de neteja, abelles i mosquits, vese, etc. L'extensió de l'índex gairebé fa posar els pèls de punta.

De cada tòxic possible se n'explica, en primer lloc, la composició. Després es parla dels efectes, del tractament immediat i, finalment, les precaucions que cal prendre perquè no calgui córrer. En el cas dels vegetals i animals, se'n descriu l'hàbitat i els noms que reben en els diversos idiomes de l'Estat.

Un llibre interessant per guardar a la farmaciola.

MONFORT, Marc (editor): **Ensenyar a  
hablar**, Madrid: CEPE, 1995.

El llibre recull les ponències que es van presentar al IV Simposi de Logopèdia, que es va celebrar a Madrid del 14 al 16 de febrer de 1994. El componen més de vint conferències i notícies dels quatre debats de què va constar el Simposi.

El 1960 es va comprovar que els nadons de dos o tres mesos ja treballen amb la mirada per recollir i entendre el món que els envolta. Les investigacions es van ampliar als sons, tactes, olors, etc. Als anys setanta es va establir que abans dels tres mesos ja eren «cognitivament competents». Però el més important és la constatació que, a les poques hores de néixer, ja tenen preferències per les vocalitzacions de la mare, per les característiques individuals d'una veu. En trenta anys s'ha avançat molt en el coneixement de com es comuniquen els infants, i ho constatem en la lectura de ponències com la de Colwyn Trevarthen sobre aquests primers mesos de vida. També s'hi mostra com s'ha avançat en la comprensió i el tractament dels trastorns que sorgeixen en la comunicació, l'autisme, el tartamudeig, l'afàsia, etc.

#### 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, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa F. dos Reies, Fidel

**Projecte gràfic i disseny de les cobertes:**

Enric Satué

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

**Impremta:** Romanvà Valls, Verdaguer, 1,  
08786 Capellades (Barcelona)

**Dipòsit legal:** B-21091-83

Còrsega, 271 - 08008 Barcelona  
Telèfon: 237 07 01

Garcia-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Montserrat Jubete, Teresa Majem, 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, fotoquímia, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'edito-

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

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA





31ª ESCOLA D'ESTIU  
**ROSA SENSAT**

Del 1 al 12 de julio de 1996



**31** anys al servei de l'educació permanent  
Comparteix: ensenya i aprèn

**Tema General**

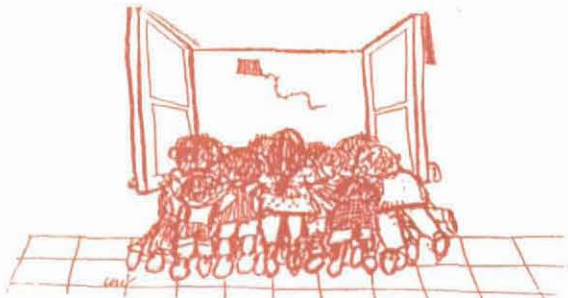
**Llegir i escriure al segle XXI**

- Cursos d'educació infantil, primària, secundària i monogràfics
- Debat: "El nou centre de secundària", entre d'altres
- Espectacle de titelles. "El garrofer de les tres taronges". 20 anys de Marduix
- Reconeixement a Mercè Llimona, Jean Piaget i Celestin Freinet
- Mostres de materials
- Intercanvis
- Tallers
- Presentació del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1995

R O S A  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

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



**7è Congrés Internacional  
d'Atenció a la Infància en Edat Escolar:**  
L'entorn és una finestra oberta  
per a l'aprenentatge

**Barcelona**  
6-9 de novembre de 1996

R O S A  
S E N S A T



**Associació de Mestres Rosa Sensat**  
European network for school-age childcare  
(ENSAC)

## **Què és ENSAC?**

És la **Xarxa Europea d'Atenció a la Infància en Edat Escolar**, que té com a objectiu promoure la igualtat i millorar la qualitat de vida dels infants i joves, en el fora escola.

Posa en contacte professionals, administradors, educadors i grups voluntaris per:

- Comparar l'Atenció a la Infància en Edat Escolar en diferents països.
- Desenvolupar i avaluar diferents models d'Atenció a la Infància en Edat Escolar.
- Intercanviar experiències i informació.
- Augmentar la consciència sobre l'Atenció a la Infància en Edat Escolar.

**ENSAC** edita diverses publicacions, impulsa la recerca, organitza congressos.

## **El proper CONGRÉS serà a Barcelona:**

**Tema:** "L'entorn és una finestra oberta per a l'aprenentatge"

*Reflexions sobre el medi natural, urbà i cultural*

**Objectiu:** Aprofundir en el respecte democràtic que els nens i les nenes es mereixen, en el reconeixement de les seves capacitats i en el seu ple dret de ciutadania.

**Estructura:** Conferències, debats, intercanvis d'experiències europees i visites comentades.

### **Butlleta d'inscripció**

Nom \_\_\_\_\_ Cognoms \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_ Població \_\_\_\_\_ CP \_\_\_\_\_

País \_\_\_\_\_ Telèfon \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_

Llengües que enteneu: català  castellà  francès  anglès

Si us plau, envieu aquesta butlleta a:

Secretaria del Congrés d'ENSAC (Roser Aguilar)

Associació de Mestres Rosa Sensat • Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona

Tel.: (9)3/237 07 01 • Fax: (9)3/415 36 80 • E-mail: rsensat@citel.pangea.org

Preu d'inscripció:

Fins al 14 de juny: 33.250 PTA

A partir del 15 de juny: 35.000 PTA