

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

1996

93

NOVEMBRE
DESEMBRE

Artson

Palom

Decroly

Decroly, Ovide

Publo Montessori

Fr. Fröbel.

Charia Montessori

L'acull de LES MINORIES ÈTNIQUES a les escoles de Barcelona

Al llarg dels temps, milers de persones han deixat el lloc on han nascut per establir-se en un altre indret, amb una cultura i, sovint, una llengua diferents de les seves. Les raons que els hi han impulsat són diverses, però la causa més general és el desig d'una vida millor. Actualment, aquest fenomen ha esdevingut massiu i d'abast mundial.

Per això us convidem a l'acte amb el qual pretenem donar a conèixer la situació dels immigrants a les nostres escoles i a la nostra societat i quins mecanismes d'acull existeixen.

DIA: 9 d'octubre de 1996

HORA: a les 9 del matí

LLOC: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, carrer Montalegre, 5



RECERCA I PRIMERA INFÀNCIA APORTACIONS DE LA RECERCA A LA PRÀCTICA PROFESSIONAL

La difusió i explicitació dels resultats dels estudis de la recerca especialitzada, permet avançar en la comprensió de les característiques i necessitats de la infància. Pensem que es necessari anar establint lligams entre la recerca i la pràctica professional per evitar la gran distància que existeix entre els resultats de la recerca i la informació que d'ella tenen els professionals.

Per això, un dels objectius d'aquest seminari és donar a conèixer als professionals relacionats amb la infància algunes, de les recerques que actualment s'estan portant a terme dins el camp de la psicologia, tant educativa como del desenvolupament cognitiu o social.

Un altre objectiu és propiciar un espai de debat i reflexió per als diferents professionals que treballen en una mateixa població infantil.

DIA: 15 i 16 de novembre de 1996

HORA: a les 9.15 del matí

LLOC: Institut Municipal d'Educació de Barcelona,
Plaça d'Espanya, 5

No podem callar

Fa pocs dies que a l'A. M. Rosa Sensat vam rebre una carta d'una jove sòcia que descriu detalladament el que ha descobert en el seu primer treball en una «guarderia». El relat recull diversos maltractaments a què són sotmesos els infants, des de cops a immobilitat forçada, aliments caducats, etc.

L'informe que hi ha fet la inspecció, com a conseqüència de la seva denúncia, confirma el punt dels aliments caducats; sobre la resta de problemes diu que se'n farà un seguiment continuat. Hem comprovat que la guarderia en qüestió està registrada, autoritzada i subvencionada pel Departament d'Ensenyament.

Els que coneixem de prop la situació sabem, però no sabem, que aquest no és un fet aïllat. Sabem que, en forma i abast diversos, es maltracta l'infant petit. Però en poques ocasions hi ha una denúncia, per raons massa òbvies: la nostra comunicant ha perdut la feina. I temem que no hauria fet la denúncia si no

hagués conegut models d'educació com els que INFÀNCIA procura difondre, sense els quals moltes persones poden arribar a pensar que el maltractament ha de ser normal a l'escola.

Per això, des d'INFÀNCIA, que s'ha dedicat sempre a difondre models positius davant d'aquests tipus de fets, *no podem callar!*

Pel que fa a l'atenció educativa als nens petits, en el nostre país podem trobar el millor, però també el pitjor; avui voldríem remarcar-ho perquè estem convençuts que fets com el denunciat són punta d'iceberg.

Prou que sabem que es produeixen maltractaments als nens petits en el si d'algunes famílies, com ens demostren les dades dels hospitals, i com coneixen de prop molts serveis socials i escoles bressol. La infància que no parla és la més perjudicada; com que no parla, no se'n parla. També en el sistema educatiu.

Ha començat el curs, i els mitjans de comunicació, sensibles als conflictes de l'inici de l'ESO amb manifestants de dotze anys, no han dedicat ni un petit espai a analitzar l'escandalosa manca de places d'es-

cola bressol, amb demanda tres, quatre o cinc vegades superior a l'oferta, ni a considerar el maltractament a l'infant que deriva d'aquesta mancança. No en parlen; no se'n parla.

És que no tenir plaça amb garantia de qualitat no és maltractament? És que tenir molts nens per grup no és maltractament? És que no tenir un educador ben format no és maltractament?

No voldríem repartir culpes, sinó agrupar preses de consciència respecte a la infància sense veu, la qualitat d'atenció i d'educació que requereix.

Pensàvem si la carta de la nostra jove sòcia no podria, al costat de les altres seccions d'INFÀNCIA, iniciar-ne una de nova, la «bústia dels sense veu», on es deixés constància de les necessitats i els drets conculcats dels infants. Seria punyent. I la voldríem fer discreta i eficaç alhora, i contribuir a la presa de consciència col·lectiva dels fets que ens preocupen per buscar-hi les solucions col·lectives, també, i estament per estament, familiar, professional, sindical, polític i d'Administració.

Una bústia pels seus drets i per la nostra dignitat.

Plana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	Vigotski i l'educació infantil	Ignasi Vila	4
	Contribució de Jean Piaget a l'educació infantil	Constance Kamii i Barbara A. Lewis	7
Escola 0-3	Un punt de vista sobre la integració d'infants amb disminució	Pere Santo	10
	Els més petits visiten el Museu de la Música	Reina Capdevila	13
Llibres a mans dels infants			15
Escola 3-6	Els pares en la dinàmica educativa. Parvulari, punt de partida	Assumpta Capellades i Teresa Torrents	17
	La Biblioteca Arcobaleno: el plaer de llegir	Alga Giacomelli	20
Infant i societat	Concerts i exposicions en família. Conversa amb Glòria Valls	Puri Biniés	24
	La participació social dels pares	Sara Minster i Sara Setaro	26
Infant i salut	Infància i sida	Ramona Burguera	30
	Què vol dir dormir malament: l'insomni infantil	Eduard Estivill	33
El conte	Del corb, de la guineu i les cabres. Epileg	Roser Ros i Vilanova	36
Informacions			39
Abstracts			40
Cop d'ull a revistes			41
Biblioteca			42
Índexs de 1996			44

sumari

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®

El blau

El mar és blau?

Preparem l'excursió a la platja

Àgueda Miralles

Què és blau? Podríem dir que és un color, però això ho direm si tenim més de tres anys. Què diríem abans? És una sensació? És una emoció? És una percepció?

Jo us ho diré: per als que som mediterranis, blau és el mar. Per això proposo que hi posem en contacte els nens i nenes, i llavors blau serà molt més...

- La llum que ens permet veure els colors.
- El gust que ens deixa la salabror.
- L'aire que ens acosta l'olor.

És una part de la nostra arrel cultural i, d'altra banda, un recurs didàctic irrenunciable: els mediterranis no podem viure d'esquena al mar.

Treballem amb una realitat multicultural amb nens d'altres ètnies, d'altres cultures. Ens proposem aconseguir que la llengua sigui un vehicle de traspàs cultural. I perquè

no usem, doncs, el mar llegat immutable i alhora canviant, vehicle de contactes culturals al llarg dels segles?

Intentem apropar-nos-hi sense idees prèvies, com els nens en el seu primer contacte.

El mar és blau, és salat, mulla... Per treballar-ho podem trobar connexions amb

- L'aigua que mulla.
- La sal, que és salada.
- Moltes coses blaves, papers, llapis, guixos, pintures, tintes, etc.

Amb el paper podem veure la transparència, la qualitat de translúcid.

Amb la sal, el gust de la salabror.

Amb l'aigua, la consistència, la qualitat d'inabastable.

Cal deixar córrer la imaginació, la nostra, i posar a l'abast dels infants els papers, l'aigua, la sal, pots, contenidors, embuts, sorra,



tintes, pintures, etc., i mirar, deixar-los fer perquè aprendrem molt i, quan al final anem a la platja, trobarem el mar.

Sé que us proposo continguts molt ambiciosos i que podeu pensar que això és física o química, però això és perquè estic convençuda de la increïble capacitat dels més petits per experimentar i adquirir nocions de causa-efecte arran d'aquest procés. Segur que no podran dir-ho pel seu nom, però experimentaran les sensacions i, després, les reconeixeran, faran associacions, classificacions, relacions, però sobretot en gaudiran, i aquest record plaent és l'objectiu més important.

Observeu com, després d'algunes vegades de posar aigua als embuts, miren ràpidament com cau per l'altra banda; com després de manipular els diversos papers comproven, a contrallum, com s'hi

veu. Veureu quina cura tenen de no vessar l'aigua dels pots més petits, i com els utilitzen per omplir-ne un de gros.

Es fascinaran quan vegin que els taps de suro floten i les pedres s'enfonsen, i també com suren una mica els papers, fins que es mullen tant que s'arruguen i s'enfonsen, o quan vegin que la tinta fa canviar el color de l'aigua.

Si poden, agafaran joguines —sobretot les nines— per rentar-les. Riuran quan un altre els esquitxi i aviat hi participaran tots, fins i tot aquells que queden sempre al marge d'altres activitats i també els que no els agrada rentar-se la cara.

Veureu les ganyotes que fan quan tasten la sal i la precisió dels moviments que utilitzen perquè baixi més ràpid pel colador. Després ho

provaran amb la sorra i la farina, i no té el mateix gust...

Ara ja podem anar a la platja i veurem que hi ha mar, que hi ha sorra, que en el mar hi ha color, olor, sabor, que quasi és com la galleda, però infinitament més gran, que no ens fa por, perquè és la mateixa sensació que quan ens esquitxem a l'escola, però més emocionant, que si ens bevem l'aigua és diferent de la de l'aixeta, però el gust ens recorda alguna cosa. Que amb la sorra molla fem figures amb les mans, molt més ràpid que amb la farina.

Per a aquesta activitat no m'he proposat gaires objectius referencials, ni massa continguts de procediments, fets i conceptes. El que sí que he fet és gaudir amb els nens i nenes de l'experiència del color i la llum, de l'aire i l'olor, del gust i el tacte, i la veritat és que he après molt. ■



Vigotski i l'educació infantil

Lev S. Vigotski és un psicòleg que va viure a principi de segle a la Unió Soviètica i va treballar per establir les bases psicològiques d'una teoria de la personalitat. Certament no va tenir gaire èxit en aquesta empresa —entre altres coses per la seva mort prematura als trenta-vuit anys—, però no cal dubtar que algunes de les seves idees s'han mostrat enormement potents per explicar el desenvolupament humà. Per exemple, l'èmfasi que la psicologia ha posat, els últims anys, en la interacció social com a font del progrés humà n'és tributari. En aquest article pretenem exposar els aspectes del seu pensament que continuen essent útils i mostrar-ne les implicacions en l'àmbit de l'educació infantil.

Vigotski i el desenvolupament humà

Per a Vigotski, el motor del desenvolupament humà és l'aprenentatge. Aquesta afirmació pot semblar sorprenent. De fet, estem acostumats a relacionar la paraula «aprenentatge» amb coneixements i, amb això, postular que «una cosa es pot aprendre» si hom és capaç de fer-la o, amb unes altres

L'article presenta les idees principals de Lev S. Vigotski amb un èmfasi especial en la seva posició sobre les relacions entre aprenentatge i desenvolupament. Igualment s'hi explica la seva concepció dels continguts de l'ensenyament i els procediments i habilitats de naturalesa simbòlica. Finalment es mostra la pertinència d'algunes d'aquestes idees per a l'educació infantil, sobretot en el joc.

Ignasi Vila

paraules, considerem que l'aprenentatge va a remolc del desenvolupament, el qual, com per exemple defensa Piaget, respon a uns mecanismes específics l'activació dels quals és independent del que aprèn o no aprèn l'infant. Per això, quan escoltem que el desenvolupament —i, per tant, les capacitats— és el resultat de les coses que s'aprenen quan encara no s'és completament capaç d'aprendre-les resulta sorprenent i, alhora, misteriós. Per tant val la pena dedicar alguns paràgrafs a aclarir el sentit d'aquesta afirmació.

En primer lloc, aquesta declaració té sentit en relació amb la seva posició sobre la conducta humana. Vigotski va lluitar contra els que consideraven que la conducta humana era una simple adaptació de respostes apreses a partir dels estímuls del medi. Desgraciadament aquesta concepció continua tenint, de manera conscient o inconscient, nombrosos adeptes i es mantenen pràctiques educatives en les quals la repetició reiterada per part dels infants de conductes introduïdes per l'adult es reivindica com la font més important del desenvolupament infantil. Per contra, Vigotski, com Piaget, proclama que la conducta humana és regulada, controlada i planificada per la persona mateixa i, per tant, del que es tracta és de saber com es construeixen —i en què consisteix aquesta construcció— les capacitats que fem servir les persones en relació amb la nostra conducta.

Els treballs de Vigotski estan dedicats a obtenir respostes a aquestes últimes preguntes. És àmpliament conegut que la seva resposta remet a la «mediació semiòtica» de la ment humana. Això significa que Vigotski



Foto: Alfredo Hoyuelos. E. I. Hautzaro.

pensa que els processos psicològics que els humans usem per controlar la nostra conducta solament existeixen en la mesura en què som capaços de fer servir els procediments rellevants per poder-ho fer. És a dir, no existeixen competències ni capacitats socials al marge del domini dels procediments —com, per exemple, el llenguatge— que s'usen per regular i controlar aquestes relacions. Tampoc no existeixen capacitats cognitives fora del domini dels instruments de caràcter simbòlic que l'espècie humana ha construït al llarg de la seva història social i cultural. I etcètera. En definitiva, per a Vigotski, les capacitats que utilitzem els humans en l'àmbit del control de la nostra conducta no són la font dels símbols i els signes, sinó el resultat de fer-los servir. En les seves paraules, la consciència humana és el resultat de l'ús dels procediments de naturalesa simbòlica que l'espècie humana ha construït al llarg de la història per col·laborar conjuntament en la transformació de la naturalesa.

Aquesta posició delimita la noció d'aprenentatge en el pensament de Vigotski. Així, la noció del que s'«aprèn» és molt més àmplia del que habitualment es pensa. Els continguts de l'aprenentatge no són iguals als coneixements, sinó una cosa molt més àmplia: instruments, procediments, valors, actituds, normes, etc. És a dir, tot el que fem servir els humans en relació amb el control de la nostra conducta. Certament, en aquesta concepció els coneixements també formen part dels continguts d'aprenentatge, però adquirir-los —o construir-los— queda limitat per l'estructura

psicològica del subjecte, la qual, en termes de Vigotski, depèn del domini, en l'àmbit de l'individual, dels procediments implicats en la regulació de l'activitat social dels éssers humans.

Per això, quan Vigotski proclama la primacia de l'aprenentatge en relació amb el desenvolupament, únicament afirma que no existeix un desenvolupament al marge del domini dels instruments que l'espècie humana ha construït per controlar i regular els intercanvis socials. Vigotski emfasitza el fet que les capacitats humanes són el resultat de l'aprenentatge dels instruments —tots de naturalesa simbòlica— que els humans hem construït en les nostres relacions socials per col·laborar junts en el domini i transformació dels contextos físics, simbòlics i institucionals en els quals transcorre la nostra existència.

Vigotski, alhora, reconeix la naturalesa arbitrària i convencional d'aquests procediments. És a dir, responen a convencions socials i, per tant, s'aprenen en la mesura que qui els domina els ensenya. Per això, Vigotski emfasitza el paper de l'aprenentatge en relació amb el desenvolupament humà. Si aquest és «semànticament mediat», el progrés depèn del domini dels sistemes de naturalesa simbòlica que subministra la societat i la cultura. No és possible construir des de mecanismes individuals procediments que són socials i culturals. El seu domini respon en definitiva al seu aprenentatge des de situacions socials en les quals «els altres» ensenyen a usar el que és rellevant en un context cultural i social específic.

Vigotski i l'educació infantil

Vigotski no va esmentar mai l'educació infantil —tot i que va dir moltes coses sobre el desenvolupament infantil abans de l'ensenyament obligatori— i, per tant, utilitzar les seves idees en aquest àmbit pot semblar abusiu. Tanmateix, pensem que és possible en la mesura que entenguem l'educació infantil com un context de desenvolupament; és a dir, com un context que promou les capacitats rellevants en l'àmbit de la condició humana per controlar i planificar la conducta pròpia.

Probablement les seves idees sobre el joc dels infants que no formen part de l'ensenyament obligatori són un bon punt de partida per iniciar la nostra discussió. Vigotski afirma que en el joc «l'infant està sempre per damunt de la seva edat mitjana, per damunt de la seva conducta diària; en el joc és com si fos un cap més alt del que realment és. Com en el focus d'una lent d'augment, el joc conté totes les tendències evolutives de forma condensada i és en ell mateix una font considerable de desenvolupament». I continua, «encara que la relació joc-desenvolupament pot comparar-se a la relació instrucció-desenvolupament, el joc proporciona un marc molt més ampli per als canvis quant a necessitats i consciència [...]. L'infant avança essencialment a través de l'activitat lúdica.»

Potser és abusiu acceptar, com afirma Vigotski, que l'infant avança «essencialment» a través del joc, però no es pot dubtar que aquesta activitat és molt important per al seu desenvolupament. Per això, quan parlem d'educació infantil, especialment al parvulari —però no solament aquí, perquè també a l'escola bressol hi ha aquestes tendències—, s'entén com una acumulació de continguts de diversos tipus que han de ser subministrats per l'adult i s'oblida que el progrés remet, en molts casos, a una activitat lúdica socialment organitzada que permet a l'infant anar més enllà de les seves capacitats individuals.

Per això, des del punt de vista de Vigotski, el que és important en l'àmbit de l'educació infantil porta a com s'organitzen socialment espais, materials, activitats, etc., que promouen activitats lúdiques que comporten nous reptes facilitadors del desenvolupament infantil. Des d'aquesta perspectiva, es relativitza la «interacció social» o, en altres paraules, la necessitat que qualsevol desenvolupament parteixi de la individualització i, per tant, de la interacció adult-infant. Evidentment aquestes situacions són

molt importants, especialment en tot el que es refereix a la cura de l'infant —canvi, menjar, son, etc.—, però han de relativitzar-se en altres situacions en les quals nens i nenes participen en activitats col·lectives el motiu de les quals és el joc.

Des d'aquesta perspectiva, la qüestió remet a com s'organitza socialment l'espai i els materials de manera que permetin una activitat diversificada per part dels nens i que, alhora, puguin rebre de part de les educadores les ajudes pertinents per fer les tasques en què s'impliquin. En aquest sentit és important reflexionar sobre com organitzar aquests grups d'activitat. Tradicionalment, tant a l'escola bressol com al parvulari, el criteri ha estat l'edat dels nens i nenes. Tanmateix, des de la perspectiva que comentem és possible pensar en agrupacions diferents en les quals els infants de diverses edats enfrontin col·lectivament nous reptes a través del joc, de manera que els ajuts no depenguin exclusivament de l'adult, sinó que entre ells s'ajudin per avançar col·lectivament en la resolució de les tasques en què s'impliquin.

En definitiva, els plantejaments de Vigotski porten a dos aspectes diferents i, alhora, complementaris. D'una banda, la importància de la individualització dels aspectes relacionats amb la cura i l'assistència de l'infant, ja que en aquestes activitats s'incorporen, des de la negociació amb l'adult, procediments rellevants per regular i controlar els intercanvis que redunden en el control de l'activitat individual. De l'altra, la necessitat de possibilitar espais, materials i formes d'organització col·lectiva que no depenguin de la interacció individual adult-infant, en els quals col·lectivament nens i nenes, des del joc, enfrontin noves situacions i, a la vegada, puguin rebre els ajuts individuals, bé d'altres infants, bé dels adults, per progressar en el seu desenvolupament.

Finalment, és important indicar que en Vigotski no s'acaba l'educació infantil. Des de la seva mort ha plogut molt i noves idees, que no figuren en els seus treballs, constitueixen també una referència important per a la pràctica educativa. En aquest sentit, no es tracta de sacralitzar-ne el pensament, sinó de reconèixer el que té de positiu i incorporar-ho al llarg quefer de l'educació infantil. ■

Bibliografia

VIGOTSKI, Lev S.: *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Barcelona: Crítica, 1979.

Contribució de Jean Piaget a l'educació infantil

Les autores ens apropen de manera planera a algunes de les grans idees de la teoria de Piaget, i ho fan des d'una doble perspectiva: com els nens i les nenes estructuraven un tipus de coneixement i, també, les conseqüències que ha tingut i ha de tenir en la manera de fer de mestre.

Jean Piaget va aportar tantes grans idees a l'educació infantil, que se'ns fa difícil decidir quines podem seleccionar per a un article breu

com aquest. En primer lloc, hem pensat en *El criteri moral en el niño* (Piaget, 1971), que va significar un canvi molt important en la manera dels mestres de tenir cura del desenvolupament sociomoral dels nens i nenes. Hem decidit, però, centrar els esforços en els tres tipus de coneixement que Piaget distingia, segons les seves fonts i maneres d'estructurar. Aquesta distinció és important perquè quan els mestres saben com els nens i nenes estructuraven cada tipus de coneixement, ho tenen més fàcil a l'hora de planificar activitats i de decidir com reaccionar amb els nens i nenes a cada moment.

Un dia, en una classe de quatre anys, per

Constance Kamii i Barbara A. Lewis

exemple, un mestre va quedar parat en veure el que feia una nena, la Katie. Estava aguantant un bloc de fusta al fons d'una galleda ple-

na d'aigua. El bloc era d'uns 15 cm de llarg, i cada vegada que ella el deixava anar, el bloc pujava fins a la superfície de l'aigua. La reacció que la Katie tenia cada vegada era aguantar el bloc sota l'aigua durant més estona que la vegada anterior. Quan el mestre li va preguntar què feia, la Katie li va contestar: «Hauria de quedar-se al fons, però no vol».

Què faríeu, com a mestres, en una situació com aquesta? Diríeu a la Katie que el bloc era de fusta i que sempre suraria a l'aigua? O bé la deixaríeu que cregués una cosa errònia? La distinció que Piaget (1945, 1967) va fer entre els tres tipus de coneixements ens ajuda a decidir

què cal fer en aquesta i d'altres situacions. Els tres tipus de coneixement que va distingir són: el coneixement físic, el coneixement logicomatemàtic i el coneixement socioconvencional.

Tres tipus de coneixement

El color i el pes d'un bloc són exemples de *coneixement físic*. Les propietats com el color i el pes són *en* els objectes. La font principal del coneixement físic és, doncs, parcialment *en* la realitat externa dels objectes. (Més endavant explicarem el motiu pel qual diem «parcialment».) Adquirim coneixement físic actuant físicament i mentalment sobre els objectes i descobrint com reaccionen. Per exemple, podem saber el pes d'un bloc aixecant-lo i descobrint l'esforç necessari per fer-ho.

Alguns exemples sobre *coneixement socioconvencional* serien les llengües com ara el català o

les normes sobre quan cal fer servir la forquilla en comptes de la cullera. La font fonamental del coneixement socioconvencional es troba parcialment en les convencions de les persones.

El *coneixement logicomatemàtic* és el més difícil d'entendre, i consisteix en les relacions com ara «més gran que», «semblant» i «dos». Si per exemple, la Katie és més alta que en John, la relació «més alt que» no resideix ni en la Katie ni en en John. Aquesta relació no existeix en el món extern, sinó que la crea la persona que involucra els dos nens en aquesta relació. També podem pensar que aquests dos nens són «semblants», perquè ambdós són petits. Una altra relació en la qual podem implicar la Katie i en John és la relació numèrica «dos». La font principal del coneixement logicomatemàtic és, doncs, en la ment de cada nen. Les relacions com ara «més alt que» no existeixen en el món exterior i per tant no són directament observables. Quan pensem en el fet que la Katie i en John són «semblants», es converteixen en *semblants*, però quan pensem en ells com a «dos», es converteixen en dos.

Com dèiem abans, la font principal del coneixement físic és *parcialment* en els objectes. I diem «parcialment» perquè sense un marc logicomatemàtic és impossible llegir informació de fora de la realitat. Per exemple, per tal de reconèixer un bloc com a bloc, cal que categoritzem objectes com a «bloc, opo-

sat als altres objectes». De la mateixa manera, per reconèixer que un bloc és un «bloc pesant», cal que categoritzem els blocs en «lleugers» i «pesants». Per tal d'entendre la convenció social de les paraules també hem de categoritzar les paraules en «bones» i «dolentes». Dit d'una altra manera, no podríem adquirir coneixement físic o socioconvencional si no tinguéssim un marc logi-



Foto: Alfredo Hoyuelos. E. I. Izartegui.

comatemàtic. No podríem tenir el coneixement del contingut (com el coneixement físic dels blocs o el coneixement socioconvencional de les paraules) si no organitzéssim aquest coneixement en un marc de relacions.

Com que la psicologia i la pedagogia s'han basat durant segles en idees empiristes, tendim a pensar que els nens petits adquireixen el seu

coneixement a través dels sentits. Piaget va afirmar, en canvi, que els nadons i els nens petits coneixen els objectes quan actuen en ells i quan en veuen la reacció. Els sentits són necessaris per observar la reacció de l'objecte, però aquesta informació sensorial es converteix en coneixement només en el context de la nostra acció sobre l'objecte. Aquesta acció és tant física com mental.

La Katie actuava físicament sobre el bloc d'una manera determinada perquè la seva acció era simultàniament física i mental. En el seu cap, el bloc era «un objecte pesant que s'havia d'enfonsar». Quan el bloc s'entestava a tornar a la superfície, la Katie pensava que si l'enfonsava durant prou estona, es quedaria al fons. A la llarga la Katie modificarà el seu coneixement físic del bloc. El millor que el mestre pot fer en aquesta situació és, doncs, deixar que la Katie segueixi experimentant fins a arribar a la seva pròpia conclusió. Els nens i nenes aprenen modificant el seu coneixement erroni per ells mateixos, i no adquirint coneixements correctes que vinguin de fora.

La convicció social que el bloc sempre flota no hauria convençut la Katie.

A vegades, però, la transmissió social és necessària. Per exemple, si un nen vol saber el nom d'un objecte, no dubtarem a donar-li la resposta. Com que les paraules pertanyen al coneixement socioconvencional, requereixen que les persones les adquireixin.

Activitats adequades per a la classe

La distinció que Piaget va fer entre els tres tipus de coneixement no implica que hi hagi d'haver diferents activitats enfocades a cada tipus. En la realitat psicològica del nen, les tres classes de coneixement existeixen alhora i es desenvolupen al mateix temps. Tot seguit discutirem dos exemples familiars per il·lustrar aquest punt.

Construcció de blocs. El balanç (coneixement físic) és el primer aspecte de la construcció de blocs que els nens petits emfasitzen quan intenten fer una torre el més alta possible. El raonament espacial (coneixement lògicomatemàtic) està molt present en els nens quan pensen en com equilibrar les estructures i si un bloc és prou llarg per fer un pont i que s'aguanti. Els nens categoritzen els blocs (coneixement lògicomatemàtic) quan busquen peces cilíndriques per fer torres, peces llargues per fer parets o una combinació per fer una rampa. La representació del coneixement social apareix seguidament, quan els nens construeixen carreteres, benzineres i hospitals i juguen amb suposats pares, mares i nens.

El joc de les cadires. Els nens de sis anys i els adults juguen al joc de les cadires. Per a nosaltres, el divertit és competir per una cadira quan la música s'atura, perquè sempre hi ha una cadira menys, i cada vegada que s'elimina algú es treu una cadira. Els de tres i quatre anys, però, no poden entendre la manera que els adults tenen de jugar a aquest joc, per dues raons: a) Encara no són capaços de competir en els jocs, i b) No han construït el concepte dels números.

A *El criterio moral en el niño*, Piaget (1971)

descriu quatre etapes en la manera que tenen els nens de jugar amb les bales. Els nens una mica més grans hi juguen; posen les bales a dins d'una àrea quadrada o circular, i intenten treure'n el màxim d'un sol cop de bala des d'una certa distància.

En la primera etapa, anomenada «individual» o «motriu», els nens juguen sols, i el joc és essencialment una activitat de coneixement físic i individual. Per exemple, el nen o nena farà rodar les bales d'una en una, o intentarà trobar la manera d'evitar que rodolin. La segona etapa, anomenada etapa egocèntrica, va dels dos als cinc anys. El nen és tan egocèntric en aquest moment, que juga sol, sense intentar trobar un company de joc, i no es preocupa de guanyar. Quan els nens estan interessats només en el que ells fan, no se'ls acut de comparar-ho amb altres jugadors. És entre les edats de cinc i sis anys, que els nens comencen a comparar-se amb els altres quan juguen (Kamii i De Vries, 1988). Quan els nens es descentren suficientment com per comparar allò que fan amb el que fan els altres, aleshores la competició es fa possible. L'aparició de la competició mostra ja l'inici de la tercera etapa.

Els nens petits comencen a construir conceptes de números entre els cinc i els sis anys (Piaget i Szeminska, 1941; Kamii, 1984). Per això, els de tres i quatre anys no ens entenen si els demanem que s'asseguin a les cadires i els expliquem que quan la música s'aturi hi haurà una persona que no tindrà cadira. Poden veure empíricament que hi ha un nen que es queda sense cadira, però no entenen el coneixement lògicomatemàtic que els permet de veure que el

número total de nens és més alt que el número total de cadires.

Com que els nens de tres i quatre anys no poden competir i no tenen encara el concepte de números, el millor és jugar al joc de les cadires amb tantes cadires com nens. La teoria de Piaget, doncs, ens ajuda a analitzar, avaluar i modificar les activitats familiars que els educadors de l'etapa infantil han estat portant a terme durant molt de temps.

Esperem que tots els educadors del món segueixin estudiant els llibres que Piaget va escriure, perquè són sens dubte una mina d'or de coneixement científic sobre la manera que els humans tenim d'adquirir coneixements. Tenen l'oportunitat de millorar l'educació d'una manera fonamental, no només a nivell d'educació infantil, sinó també en les etapes de primària, secundària i estudis universitaris. ■

Bibliografia

- KAMII, Constance: *El número en la educación preescolar*, Madrid: Visor, 1984.
- KAMII, Constance, i Rheta DE VRIES: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*, Madrid: Visor, 1983.
- *Juegos colectivos en la primera enseñanza*, Madrid: Visor, 1988.
- PIAGET, Jean: *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Fontanella, 1971.
- *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1945.
- *Biologie et connaissance*, París: Gallimard, 1967.
- PIAGET, Jean, i Alina SZEMINSKA: *La genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1941.

Traducció: Berta Solé

Un punt de vista sobre la integració d'infants amb disminució

Aquest tema està pensat des d'una perspectiva general. No se centra en cap de les experiències d'integració en les quals com a educador he participat. Pretén ser una valoració de com han evolucionat els criteris de la integració dels nens —i, en conseqüència, del rol de l'educador— a l'escola bressol, en els diferents equips amb els quals he compartit el treball d'educador. De cap manera es comparen els diferents equips, sinó els diferents pensaments i criteris al voltant del tema al llarg dels darrers anys. Òbviament les reflexions són personals, com també l'evolució que intento descriure. Però és fruit de treballs i experiències comuns en la integració de nens i nenes, amb altres educadors de diferents centres.

Intento recollir des de les primeres experiències d'integració «contra corrent» en les quals vaig participar, on només ens conduïa la intuïció, fins a la situació més actual en què els rols de cada professional semblen estar més acotats: sobretot el que fa referència al rol de l'educador i de l'escola bressol en la integració.

L'autor exposa l'evolució d'alguns criteris pedagògics i del rol dels educadors en la integració dels infants amb disminució a l'escola bressol. Els aspectes socials i afectius hi han guanyat importància. Alhora, l'atenció individualitzada d'aquests infants ha ajudat a veure els altres també de manera individualitzada i a enriquir el concepte de diversitat.

Pere Santo

Comprensió dels recursos des de l'escola

En les primeres experiències d'integració de nens amb dèficits a l'escola bressol, una de les valoracions que compartíem gairebé tots els educadors era que «la integració sense recursos no era integració». Certament és difícil pensar en un treball d'integració d'un infant sense tenir en compte els recursos de què hem de disposar. El que ja no és tant clar és el dilema que establíem entre integració i recursos com dos conceptes absoluts: «si no hi ha recursos no hi ha integració, per tant és millor no fer esforços d'integració fins que algú no ens proporcioni els recursos necessaris».

Aquesta condicionalitat de la integració, sotmesa a la manca de recursos, autoritzava els educadors a desvincular-nos de l'èxit i el fracàs, com també del transcurs de l'experiència d'integració. Fins i tot, a no acceptar nens d'integració a l'escola amb la intenció de forçar una millora de recursos.

Al mateix temps, en moltes ocasions, ens eximíem de la feina de recerca de petits recursos que podien estar molt més al nostre abast. Com més idealitzada estava la nostra visió de com hauria de ser un procés d'integració correcta, menys útil se'ns feia per treballar amb la realitat concreta. Paral·lelament, aquesta realitat ens portava a l'escola més infants que requerien una atenció especial. L'èxit global de les diverses experiències, malgrat les dificultats, ens va fer revaloritzar, com un recurs bo per a la



integració, molts d'aquells recursos que ja teníem habitualment: els dos mestres per classe, el nombre reduït d'infants, les condicions físiques de l'escola, el suport del treball en equip, el suport i la col·laboració amb equips externs, etc.

La integració i la normalització

Sovint passa que, quan una tasca genera tantes angoixes i conflictes, la tasca pren tal importància per ella mateixa que sembla tornar-se una finalitat. Difícilment ens qüestionàvem, tant els defensors com els detractors de la integració, que la integració mateixa no és un fi. La finalitat era normalitzar, en la mesura de les nostres possibilitats, la vida —en el nostre cas la vida escolar— d'uns infants i de les seves famílies. La integració, entesa com una finalitat en ella mateixa, ens va induir a errors importants.

Un error bàsic es produïa en la formulació d'objectius de treball a la classe on hi havia un infant amb disminució:

- Ens vàiem amb la necessitat imperiosa de dissenyar un programa de treball específic per a aquell infant. Programes que sovint tenien més caràcter terapèutic, que no pas educatiu. Confusió important, que en ocasions afectava les activitats i la dinàmica de la classe. Semblava que

si no ateníem l'infant discapacitat individualment, no ho fèiem bé. Una atenció en grup era equivalent a no atendre'l. Així podem trobar material específic elaborat en les diverses experiències, per exemple, per afavorir la lectura labial en un nen sord profund, material per estimular la motricitat àmplia en paral·lel a allò que es pensava per a tot el grup de nens.

- Amb la preocupació per l'atenció individual, relativitzàvem la importància que després hem anat veient que tenen els altres infants del grup per garantir que, a l'infant disminuït, li arribin estímuls pel sol fet d'estar al costat i en contacte amb altres infants.

El paper de l'educador

En la integració d'un infant, a mesura que les experiències es van acumulant, el primer que es modifica és el rol de l'educador. Mentre formulàvem uns objectius específics de treball adreçats a l'infant d'integració, el rol de l'educador era també específic: estimular el creixement d'aquell infant. Bàsicament aquest paper de l'educador se sostenia en:

- La creació de material específic de treball per a l'infant disminuït.
- L'angoixa que produïa sentir que si l'educador no atenia constantment l'infant, aquest infant perdia el temps; un temps important del seu creixement en què necessita rebre estímuls.

- La preocupació i els dubtes al voltant de si estem oferint o no allò que el nen necessita per a un desenvolupament òptim.
- La indagació exhaustiva entorn de la patologia de l'infant: diagnòstic, pronòstic, etc., adquirint sovint una informació interessant, però poc útil, per a la nostra tasca.

L'evolució que fa el rol de l'educador se sustenta principalment en l'èxit de moltes de les experiències. L'anàlisi posterior d'aquestes experiències ens ajuda a valorar la importància de la integració com a mitjà per assolir l'objectiu de «normalitzar» i socialitzar els infants. El rol de l'educador perd progressivament aquest caràcter d'«imprescindible» per a l'estimulació del nen. Les angoixes associades al rol de l'educador baixen. Al mateix temps els aspectes socials i afectius de l'infant prenen més importància.

Comencem a posar l'èmfasi en el paper del grup de nens amb els qual conviu l'infant integrat.

El suport extern

La integració de nens amb disminució ha comportat la necessitat d'un intercanvi amb els equips de treball externs a l'escola: EIPI, equips d'estimulació precoç, etc. Un intercanvi que no ha resultat gens fàcil. Principalment les dificultats provenien de la manca de definició del paper de cadascú, com també els continguts d'aquests intercanvis.

La confusió entre col·laborar i assessorar era una de les fonts de conflicte més habitual.

Els educadors vèiem als especialistes com a assessors de la nostra feina:

«què podem fer nosaltres a la classe, per estimular el desenvolupament d'aquest nen» era una demanda freqüent.

Tot i que no està resolt qui assessora l'educador en la seva tasca, sí que està més definit el paper dels col·laboradors externs: el resultat comença a ser un intercanvi d'informació on cadascú aporta la seva visió des del marc en què treballa i evita copiar la feina de l'especialista en el marc de l'escola.

A tall de reflexió

Els rols dels educadors i de l'escola bressol estan molt més definits per les experiències anteriors acumulades. Malgrat que encara manquen recursos, la integració de nens a les escoles no suposa una inversió tan desmesurada d'energies perquè el context també està molt més definit.

Progressivament la integració de nens amb dificultats a l'escola bressol comença a ser un fet i un mitjà inqüestionable. Els educadors difícilment fan l'opció de negar-se a la integració, encara que sigui «justificada», per la manca de recursos.

D'altra banda les experiències d'integració estan ajudant a formular i treballar el concepte de diversitat a les escoles. L'atenció individualitzada a les demandes del nen d'integració ha ajudat a veure els altres infants també de manera individualitzada. ■



Els més petits visiten el Museu de la Música

No va caldre explicar gran cosa, durant la visita al Museu de la Música, perquè els infants de dos i tres anys portaven la il·lusió per veure de prop aquells estris màgics que emeten sons. Els infants ja coneixien els instruments i la seva música perquè la música és habitual a l'escola.

Reina Capdevila

Quan ens vam proposar d'anar al Museu, no sabíem gaire bé com aniria la visita. Hi volíem anar amb els Timbals i els Titelles, els grups de dos i tres anys.

Un mes abans dues educadores de l'escola van anar al museu, a veure'l i a parlar de les possibilitats d'anar-hi amb un grup d'infants de l'escola bressol. Van creure que era possible. Ens vam decidir a provar-ho.

Els nens, motivats pels instruments musicals després d'haver treballat unes audicions sobre el conte *Els set germans músics* i d'haver anat per Sant Jordi al concert d'acordions al Saló de Cent de l'Ajuntament de Barcelona, tenien il·lusió per veure de prop aquells estris màgics que emeten so.

Molt bé, doncs, dijous 2 de maig a dos quarts d'onze ens trobàvem amb un grup de vint-i-cinc nens i sis adults davant del Palau Baró de Quadres a l'avinguda de la Diagonal. L'edifici és bonic i majestuós. Vam observar els dibuixos

i ornaments modernistes, columnes i cassetonats.

Com que, al Museu, s'hi trobaven altres

grups de visitants, alumnes de primer de BUP i alguns turistes, ens van fer començar per la tercera planta. Ens havien preparat un carretó amb un casset i una cinta amb fragments molt i molt curts —al voltant de trenta segons— d'un dels instruments que trobàvem a cada sala.

Així vam començar pels cordòfons: vam veure el nostre amic el contrabaix, poguérem comparar la seva mida real al costat dels nens i, asseguts a terra davant seu, escoltàrem el petit fragment de música. Alguns nens imitaven els moviments d'un contrabaixista quan toca inflant les galtes com per mimetitzar el so greu de l'instrument.

Després vam passar a la sala del violí, un instrument entranyable per als nostres nens, ja que l'han conegut de prop a l'escola. Molts n'havien tocat un de veritat —un octau de violí que un

dia ens van deixar— i n'havíem sentit un en directe d'una exalumna que va venir a l'escola a tocar.

Canviàrem de sala, i vam trobar les guitarres. Guitarres grans, antigues, romàntiques, clàssiques. Asseguts davant de la vitrina de les més actuals escoltàrem el fragment proposat per l'organització del museu. Molts nens s'apunten a imitar els moviments dels guitarristes. Sembla que la visita funciona!

No podíem baixar a la segona planta perquè estava ocupada. Aquestes estones d'espera són potser les més pesades. Sort que de seguida ens oferiren pujar a la sala d'experiència sonora.

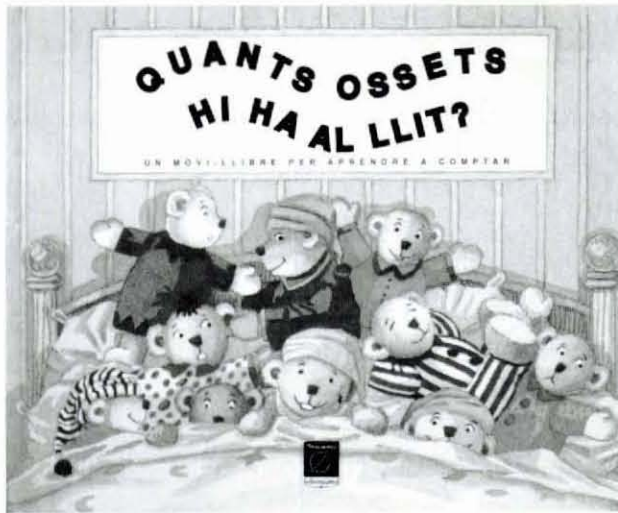
No va caldre explicar gran cosa. Els nens de seguida van relacionar baqueta amb címbal, cop de mà amb timbal, baqueta amb xilòfon, i així va començar una estona d'improvisació sonora. Només de tant en tant calia demanar un canvi d'intensitat. Hi havia nens que escoltaven sensiblement com sortia el so d'un tub metàl·lic, com vibrava una corda i es percebia el so; d'altres, que deixaven córrer la seva energia a la pell



d'un tambor, i no s'haurien mogut en tot el matí. En aquell moment ells eren els músics. No era l'explicació científica o acústica de com es produeix el so sinó la possibilitat de ser participants actius de tot aquell material. Passat un quart d'hora vam anar baixant cap al segon pis.

Haviem arribat als aeròfons. Les flautes ens eren també properes, els fagots no gens, però sí que van veure que es bufava i que el seu so era greu. Tots bufaven inflant les galtes —com fent-se grans per viure la sensació d'un so greu. Vam sentir també les trompes, els agradava de veure serpentons, trompes amb escultures, caps de serp. Vam anar a veure timbals, percussions i vam acabar amb el piano. Ja érem a l'última sala. Havia passat una hora, ja era moment de tornar a l'escola a dinar.

A l'autocar una nena deia «a iulí os». Creiem que ha valgut la pena i que l'experiència podrà ser repetida altres cursos, això sí, potser amb dues tandes de menys nens. L'espai és una mica



Carta dels nens i nenes de la classe de parvulari de cinc anys als Reis

Estimats reis Melcior, Gaspar i Baltasar,

Hem dit a la nostra mestra que apunti en un paper allò que nosaltres encara no sabem escriure prou bé, però sí que sabem que us volem demanar.

Quan nosaltres vam començar el parvulari teníem quatre anys, perquè a la nostra escola encara no hi havia la classe de tres anys. Ara sí que n'hi ha!

Doncs hem pensat que ens agradaria molt que vosaltres, que porteu regals per a tota la gent, els podríeu portar uns quants llibres als nens i nenes de la classe de tres anys, que és molt nova i encara no tenen gaires coses. Com que són

força petits i veiem que la seva mestra s'ha d'ocupar de fer-los dormir després de dinar, hem pensat recomanar-vos que els dugueu dos llibres que parlen d'anar al llit i aquestes coses:

RICHARDSON, John:
Quants ossets hi ha al llit?,
Barcelona: Beascoa, 1995.

WOOD, David, i Richard FOWLER:
Anem al llit!,
Barcelona: Timun Mas, 1995.

A nosaltres, que ja som grans, ens agrada molt de mirar-los. Per això pensem que a ells encara els agradaran més.

Gràcies per tot, senyors reis! ■

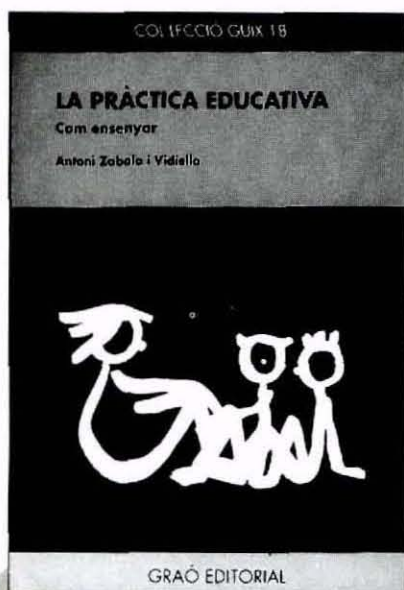
Tantàgora

Propostes per a la renovació de l'ensenyament

LA PRÀCTICA EDUCATIVA. Com ensenyar

Antoni Zabala i Vidiella

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



226 pàgines
2.300 ptes.

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

Montserrat Anton/Margarida Barbal/Pere Godall/Jordi Segarra

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

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



94 pàgines
1.375 ptes.

GRAÓ

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

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

Els pares en la dinàmica educativa Parvulari, punt de partida

L'escola El Sagrer és una escola de doble línia que prové de la xarxa d'escoles del CEPEPC, i que ara fa uns tretze anys va fer el pas a escola pública. D'aquell primer equip inicial, ara només en queda un terç. Els altres dos terços són mestres que provenen d'altres equips. Considerem important de recalcar que tant els uns com els altres hem sabut valorar i integrar tots els aspectes més positius de les pròpies experiències personals.

En aquest moment podem dir que som un col·lectiu que creiem seriosament en l'educació integral i activa dels nens i que aquesta és una fita en la qual s'han de sentir compromesos conjuntament pares, mestres i tot el col·lectiu que integra l'escola. L'esperit crític per un costat i l'obertura i confrontació amb altres experiències ajuda a reforçar aquesta dinàmica col·lectiva. Aquest col·lectiu, format per mestres, pares, personal no docent i alumnes s'ha anat consolidant a partir d'aquesta preocupació comuna per la formació dels nens i nenes. La nostra pretensió és que els

Dues mestres de parvulari expliquen l'experiència de com acullen els pares nous des del primer moment i quin és el treball conjunt perquè, de mica en mica, se sentin seva l'escola i entenguin la complementarietat de la nostra tasca amb la que fan ells en el marc familiar. Es pretén que s'animin a participar de mil i una maneres en les moltes activitats que s'organitzen durant tot el curs, que s'integrin i assumeixin un compromís més personal de participació activa dins de l'APA. Per mantenir ben alt el nivell d'exigència pedagògica és imprescindible un alt grau d'organització i participació dels pares.

Assumpta Capellades i Teresa Torrents

pares s'integrin com més aviat millor i participin en un projecte educatiu comú.

Optem per motivar aquesta participació activa dels pares al projecte educatiu des del primer moment que entren en contacte amb l'escola. Ho fem a partir d'iniciatives i d'activitats que faciliten la seva incorporació gradual a tota la tasca educativa de l'Escola.

El fet que tot aquest ampli col·lectiu de pares i mestres estiguem fonamentalment en la mateixa línia comporta que els nens i les nenes gaudeixen de la seguretat i estabilitat afectiva necessàries per a una adequada formació.

La vinculació dels pares a l'escola es reforça permanentment des de dos vessants:

- Individual o personal: A partir de la matriculació, entrevistes, tramesa i comentari d'informes, etc.
- Col·lectiu: s'estableix a partir d'iniciatives de l'APA i el Consell Escolar i de totes les reunions i assemblees que se'n deriven.

Des del primer dia

Cada dia, des de l'inici de l'escolaritat i durant tots els anys de parvulari, els pares van fins a la classe a deixar o recollir el seu fill. I és aquest contacte diari i permanent en el mateix marc de l'escola i de la classe amb la mestra, amb els altres nens i amb els altres pares, el que fa que es creï de mica en mica tot un clima de confiança, d'intercanvis i de noves relacions. Són

molts dies de trobada i moltes converses encetades que permeten crear lligams de comunicació i afecte entre mestre, pares i nens, amb tot el que això comporta de positiu de cara als nens i nenes.

Aquesta dinàmica del parvulari permet que, durant aquests tres anys, els pares visquin molt de prop i amb molta intensitat totes les activitats que es fan o es preparen. Facilita al mateix temps que sempre que en tinguin ganes i vulguin, puguin fer el comentari amb la mestra o petar la xerrada amb els altres pares. Aquesta relació diària al llindar de la classe facilita una comunicació fluida i espontània.

Si a més a més hi sumem tot un seguit d'activitats pensades per reforçar el sentiment de pertinença col·lectiva a l'escola entendrem que progressivament els pares acabin sentint-se-la molt seva i tinguin l'íntima convicció que ells en són part activa. Una mostra d'això és la implicació en tasques de manteniment que assumeixen en moments determinats del curs els pares (i fins i tot avis) del parvulari.

Les festes. Una ocasió privilegiada

Des del primer dia, en l'acollida i integració dels pares nous, fan un paper importantíssim l'APA, els representants de pares de cada classe i els mestres de parvulari.

Al llarg del curs hi ha tota una colla de festes (Castanyada, Concert de Nadal, Diada de Sant Jordi, etc.) en les quals s'acostuma a demanar la col·laboració de tots els pares ja sigui per preparar-les o simplement per participar-hi.

En arrencar el primer trimestre, l'APA convida tots els pares i infants a una xocolatada per començar a trencar el gel i facilitar la coneixença entre tots.

Segueix després una festa molt pròpia de la nostra escola, no tant per la manera de celebrar-la com per la forma de preparar-la. La participació de pares és molt alta, i l'organització és totalment compartida entre pares i mestres de parvulari i de primer. És la festa del Tió. Però no per fer cagar el Tió sinó pel fet de confeccionar col·lectivament tots els regals.

Es tracta, de fet, d'un gran taller de manualitats. Us ho expliquem a grans trets.

El mes de novembre es fa una primera reunió amb els pares representants de les classes de parvulari i primer, i amb tots els tutors corresponents per decidir quines seran les joguines que es faran. Es porten mostres d'anys anteriors i es fa una valoració de quines van agradar més, de quines no tant; si va costar o no la confecció. Hi ha pares que aporten idees noves i també es fullegen diferents llibres de manualitats. Un cop decidit què es farà per a cada nivell es passa a parlar de tot el material que es necessita i se'n fa una llarga llista. Cal tenir en compte que es fa servir molt material de recuperació. Es fan entre vint-i-cinc i trenta models diferents. Poden ser titelles, xancre de pot, cordes de saltar, capes per disfressar-se, trenca-closques, trenes d'indi, barrets de pallaso, maraques, tres-en-ratlla, capses per a cromos de picar, etc. Tothom surt de la reunió amb responsabilitats molt clares i concretes de com aconseguir, per exemple, el material i quines feines ja es poden començar a fer i qui ho podria fer.

A la cartellera de parvulari es penja la gran llista per començar a fer la recerca de tot el material que es necessitarà. S'anima tots els pares perquè s'hi sentin implicats i col·laborin. Durant quinze dies la tutoria de parvulari sembla els Encants: ampolles de plàstic, pots, retalls de roba, fustes, llanes, etc.

Arriba el dia de la «gran pencada». Hi ha tota una colla de sentiments previs: mandra de sortir de casa, incertesa d'aquells que no són prou «manetes», cangur per deixar el nen, m'he de llevar d'hora, etc.

A les nou del vespre, ens trobem tots al menjador de l'escola. Tot està organitzat per taules: la de cosir titelles, la de pintar xancre, la de fer trenes, etc. Va arribant la gent i cadascú s'apunta i s'asseu a la taula que més li ve de gust sigui per les habilitats o per les amistats. Són les deu del vespre i el menjador s'ha convertit en un magnífic taller de manualitats. No hi falten ni les galetes ni el vi dolç.

Les consignes són: visca la creativitat! Tot ha de quedar molt ben acabat a prova de nens! Cap a quarts de dotze hi ha pares que comencen a marxar, d'altres endrecen i d'altres acaben de donar els últims retocs. Es



respira tot un ambient de satisfacció i d'haver passat un vespre agradable i que de ben segur quedarà gravat a la memòria de molts i per molt de temps. Valia la pena! diuen els pares nous.

Hem exposat amb detall aquesta experiència com a mostra d'una filosofia participativa que es repeteix al llarg del curs en altres cites. Quan comença el segon trimestre és la perspectiva de la festa de Carnaval la que aplega de nou els pares del mateix nivell per preparar la comparsa de la nit. Cal aclarir que a la nostra escola el Carnaval té dues parts: la festa amb els nens i nenes durant tot el dia i la festa amb tots els pares a la nit. Caldrà unes quantes trobades prèvies per decidir com es disfressaran i com presentaran la comparsa en el marc d'una desfilada col·lectiva que finalment haurà de passar pel veredict d'un jurat integrat per nois i noies més grans. Aquest treball de preparació previ és una ocasió privilegiada per a la comunicació i intercanvi entre pares. De l'organització del Carnaval de la nit, se'n fan càrrec els pares i nois i noies de vuitè.

Al tercer trimestre del primer any d'escola, els representants de nivell organitzen una excursió familiar de cap de setmana a la casa de colònies on aniran els fills per tal de conèixer l'entorn. És un reforç més per a la relació entre tots ells.

Mestres i pares: tasca compartida

Com a conclusió cal dir que tot aquest treball compartit ha donat peu i ha fomentat tota una colla de relacions i lligams afectius que han estat la condició indispensable per tal d'anar assolint coherència i eficàcia en tot el procés educatiu. Se'n deriva també una confluència entre el treball educatiu escolar i la tasca, també educativa, que fan els pares en el marc de les relacions familiars. Que aquestes dues línies siguin convergents és molt important per a la maduració dels infants al llarg de tota l'etapa escolar.

Val a dir, finalment, que com a resultat de tota aquesta dinàmica de participació sorgeix de mica en mica la voluntat d'un compromís més personal de participació activa dins de l'APA per part d'un bon nombre de pares. ■

La Biblioteca Arcobaleno

El plaer de llegir

*La biblioteca a escola.
Per què?
Per contar, llegir,
fer llegir.*

La frase d'un cèlebre editor italià sembla recollir el significat de la nostra experiència: «Una persona que llegeix val per dues». Aquesta profunda convicció ens ha empès a utilitzar el llibre a l'escola per a infants de tres a sis anys i hem organitzat una biblioteca amb el préstec gestionat pels mateixos infants i també un grup d'activitats per als adults.

L'experiència implica els infants i les famílies des de fa dotze anys i es basa en la idea que no és mai massa aviat per dur a terme experiències agradables i gratificants amb el llibre.

La nostra escola és en un barri perifèric de la ciutat, de forta immigració i de nivell socioeconòmic mig baix. Tenint en compte aquesta situació, vam treballar per implicar les famílies, vam portar pares i avis a l'escola, i els vam fer

Sota la descripció de la Biblioteca del parvulari Arcobaleno hi ha una confiança i un respecte profunds cap als infants, cap a les seves idees, opinions, la seva manera d'organitzar-se. També hi ha un projecte d'escola superador de l'àmbit físic, permeable i que dialoga amb el seu context social i cultural. I, per tant, un treball de mestre atent, flexible, integrador i rigorós.

Alga Giacomelli

participar en propostes de joc i de lectura amb els seus fills, en uns espais on estaven bé junts. En aquest context va néixer la Biblioteca Arcobaleno.

Vam voler que el Mag —un gran personatge de cartró fet sobre un projecte dibuixat pels infants—, protagonista estimat i animat amb històries inventades amb la màgia quotidiana, contribuís a crear entorn de la Biblioteca i dels llibres una atmosfera d'expectació i meravella: de la seva vareta surten els set colors de l'arc de sant Martí (*arcobaleno*) que han transformat les prestatgeries de la Biblioteca. El Mag ahora contacta també amb els infants, per la sorpresa d'un llibre nou, per fer un joc junts.

L'atmosfera màgica és indispensable per implicar emotivament i afectivament els nens d'aquesta edat: els aspectes cognitius i afectius s'interrelacionen i es compenetren!

En síntesi enumerem les motivacions que han conduït a l'elecció del llibre com a objecte plaent i amic:

- La necessitat d'aconseguir una actitud positiva vers els llibres i, per tant, cap a la lectura per part dels infants de parvulari.
- La idea que endur-se el llibre a casa per tenir-lo alguns dies, per llegir-lo amb els pares, germans i avis, esdevé un conducte, un lligam afectiu entre escola i família, entre infants i llibres. En aquest context el llibre assumeix el paper d'objecte per establir un nou lligam entre infants i adults i també entre pares i mestres com a motiu de conversa i d'intercanvi.
- La convicció que, de l'interès per presentar els llibres als infants petits, en deriva la total disponibilitat dels adults amb els infants encara que només sigui per deu minuts. És a dir, que durant uns moments adults i infants se submergeixen junts en un món encantat, en un relat proper i exclusiu. Si el llibre és llegit a l'infant, tenint-lo al costat, en una



atmosfera càlida, serena i participativa, el petit podrà assumir una actitud positiva que l'acompanyarà sempre.

- La necessitat d'implicar els pares en aquesta activitat per fer a casa amb els fills, per despertar també en els adults una actitud d'interès en la consideració del llibre.
- La necessitat d'ajudar els infants a desenvolupar la capacitat de classificar, usar i reconèixer símbols, registrar, comprendre, relacionar significats.
- La idea de donar als infants un moment d'activitat silenciosa per estimular la concentració i l'atenció.
- L'oportunitat de tenir cura del llibre com a propietat comú.



Com és la Biblioteca Arcobaleno

El mobiliari està constituït per set elements modulats amb dues cares oposades, una adequada com a llibreria, l'altra com a lloc de lectura i amb una taula petita per mostrar un o més llibres concrets que pertanyen a aquella «casa».

Les dues cares estan parcialment obertes, de manera que permeten la transparència de l'estructura a l'altura dels infants i el control per part de l'adult des de diversos angles visuals.

Els set elements estan acoblats els uns als altres com un paravent amb les parets acolorides per permetre la visualització complexa dels colors de l'arc de sant Martí tant quan s'entra a la Biblioteca com quan s'accedeix a l'espai de lectura.



La sala queda així dividida en dues parts amb usos diferents, però comunicades i visibles fàcilment entre elles.

Un costat és utilitzat per a la lectura individual o en grups petits a les tauletes i per a activitats de joc tranquil, al racó tou sobre el sofà, amb coixins i nines. A l'altre es pot fer l'activitat a les taules, com l'elaboració de llibres o la lectura en un cercle fet de cadires.

La idea de poder llegir de tantes maneres ha estimulat la imaginació dels infants que, sobretot, són atrets per llegir a dins de les «casetes».

Organització de la Biblioteca

L'experiència s'inicia proposant als infants de reordenar els llibres que hi ha a l'escola. Són llibres que ja coneixen, però ara són guardats sota una llum diferent per reordenar-los i classificar-los. Es proposen diversos jocs per classificar, tenint en compte la dificultat i analitzant l'aspecte més evident de cada llibre, la il·lustració de la coberta, el format, etc.

Segueix el joc de la casa dels llibres. Amb aquest joc es reagrupen els llibres d'acord amb el contingut més evident per als infants; així hi haurà per exemple la casa dels llibres d'animals, dels llibres de por, dels de natura. Inicialment el joc es fa amb pocs llibres i després, a poc a poc, se n'hi afegiran d'altres, discutint-ne la pertinença o no dins d'una casa establerta. Al reagrupament per continguts segueix l'elecció del llibre més significatiu del grup perquè constitueixi el símbol dels llibres que hi ha a la casa: se'n fotocopia la portada i s'enganxa al costat de la casa en qüestió. Després d'haver buscat amb els nens les diverses possibilitats hem escollit de dissenyar en una petita etiqueta l'element més significatiu de la coberta del llibre per poder-lo reconèixer i ordenar com a pertanyent a aquesta determinada casa i, per tant, col·locar-lo al seu lloc.

Darrere del llibre hi ha també un color per facilitar als infants més petits la col·locació.

La Biblioteca acull llibres il·lustrats amb o sense text, llibres joc, llibres de poesia i versos, llibres científics, diaris, revistes, catàlegs, llistes, llibres construïts a l'escola.

Catalogació dels llibres

Hem iniciat la catalogació dels llibres de la Biblioteca mitjançant la recollida de fotocòpies de la coberta i dels dibuixos que els infants han fet a la coberta del llibres. Aquest catàleg és a disposició dels infants i dels pares perquè el consultin. Un altre aspecte de la catalogació, l'ofereix també l'elaboració d'un petit catàleg personal de cada infant que recull els títols i els

dibuixos de la coberta dels llibres que l'infant llegeix durant l'any.

Fitxa dels llibres

Un punt a part mereix la fitxa dels llibres, que primer ha implicat els adults i després els nens. Els educadors han preparat la fitxa del llibre per distribuir als pares. Els llibres escollits, els considerats més significatius i interessants per als infants, es presenten als pares descrivint-los amb termes senzills i comprensibles. De cada llibre s'extreu, a més de les diverses dades bibliogràfiques, la franja d'edat dels infants als quals es pot destinar, una valoració, els punts de l'activitat amb el llibre i el títol dels llibres amb temes i personatges semblants. Aquestes fitxes es distribueixen als pares per Nadal, Carnaval o els aniversaris.

Els infants també fan fitxes dels llibres més estimats i coneguts on descriuen alguns aspectes:

- De què parla.
- Com és.
- Valoració.

Les fitxes, juntament amb el dibuix de les diverses portades, es recullen en un fascicle que també és a la disposició dels adults i els infants.

Construcció de llibres

La creativitat que apareix quan s'obre un llibre, es fulleja, se'n miren els dibuixos, es llegeix el conte, té una continuació natural a la fase en què els infants en construeixen un altre, de manera que el projecten i construeixen amb la suma de

les seves experiències i preferències. La familiaritat de fer-ne servir des dels primers anys és el que els fa néixer el desig de fer-se ells mateixos llibres petits.

Així a l'escola construeixen llibres personals, col·lectius, llibres d'adults i de nens, llibres d'adults. És important també que els adults, pares i mestres, facin els seus llibres, per recollir material dels avis com narracions o refranys, o per il·lustrar una narració inventada pels adults per als infants.

A la biblioteca hem fet i recollit així els llibres de la memòria (la història individual de l'infant), els llibres que contenen una experiència (narrada també pels avis), els llibres de les dites, els llibres joc.

Iniciatives de la Biblioteca

Amb els anys les iniciatives de la nostra Biblioteca s'han enriquit amb experiències noves i que tenen sobretot en compte el següent:

- El préstec setmanal per a tots els infants de l'escola amb una tarda dedicada a aquesta activitat.
- Col·laboració amb la Biblioteca dei Ragazzi del nostre ajuntament i amb la Biblioteca Giralibro.
- Intercanvi i col·laboració amb escoles bressol, en particular amb les del mateix barri, per crear una continuïtat educativa.
- Sortides a llibreries especialitzades juntament amb els pares per comprar llibres.
- Organitzar tardes sobre el llibre, per conèixer i construir nous llibres.
- Préstec organitzat per als pares, de llibres de

contes diferents dels que es deixen en préstec als infants durant l'any. Aquesta iniciativa, organitzada el mes de desembre, mes del *prestalibro* implica directament els pares en tardes a l'escola per prendre en préstec dels seus fills bibliotecaris un llibre «solament de paraules», per llegir-lo a casa durant les vacances de Nadal. Naturalment, també hi ha un reglament per als pares, pensat i discutit pels infants i escrit en el punt de llibre de la biblioteca per no oblidar-lo. Els pares han estat convidats durant aquesta tarda amiga a dibuixar la portada del llibre sota els consells i el divertiment dels seus fills.

Organització del préstec

El préstec dels llibres amb els infants de cinc anys es fa un dia fix cada setmana. Dos nens per torns fan la feina de bibliotecari, ajudant els educadors en les diverses modalitats del préstec. Les regles establertes per als nens han estat transcrits en una cartellera que hi ha al costat de la llibreria i són els mateixos infants, que ajuden els que no les respecten, recordant-les i seguint-les. S'ha construït un gran plafó per recollir l'experiència setmanal del préstec en el qual cada nen posa la seva foto i el nom al costat de l'espai lliure per posar-hi la coberta dels llibres escollits.

Un punt a part es mereix la valoració. Els infants han seleccionat les maneres per exposar si un llibre els ha agradat amb un seguit de propostes (cors, petons, estels). Fetes les diverses propostes s'escull el símbol que es considera



més adequat per exposar la intensitat del judici. Així es diversifica el parer segons com hagi agradat un llibre: tant (un cor), tant tant (dos cors), l'infinit de tant (cinc cors), poc (un cor negre), poc poc (dos cors negres), l'infinit de poc (cinc cors negres). Aquest judici és exposat pels infants al costat del dibuix de la portada del llibre.

L'activitat que es fa amb els infants es pot per tant dividir en dues parts: la primera té en compte el parer sobre el llibre ja agafat en

préstec, la segona la constitueix el dibuix del nou llibre escollit. Es verifica cada vegada també amb qui s'ha llegit el llibre a casa, quan i on.

En síntesi

A la Biblioteca Arcobaleno hi ha molts objectes dels quals es pot disposar: el llibres comprats o construïts ocupen cada racó, cada prestatge, les fotografies de situacions significatives s'exposen arreu. Els colors de l'arc de sant Martí apareixen per tot: sobre la porta, sobre les finestres, sobre les prestatgeries dels llibres, sobre el terra, sobre les taules i a vegades, quan arriba el Mag, fins i tot al sostre, amb la complicitat d'un raig de sol i de plàstics transparents de colors.

Tot això no solament és estètic, sinó que també esdevé una manera de comunicar-se amb els infants.

La repetició de l'arc de sant Martí és confortant. Els colors assumeixen un significat important també en un àmbit simbòlic recollit pels infants: l'arc de sant Martí és fet amb molts colors, cada un diferent de l'altre, però junts esdevenen un grup d'amics que aprenen a créixer junts.

Els infants se senten molt apreciats quan veuen les seves idees traduïdes en projectes concrets i senten també molt el plaer de contribuir a un treball comú que demana la col·laboració de tots, adults i infants. És usant les seves idees i les seves regles, compartides per tots, que la Biblioteca esdevé encara més un lloc seu, per respectar i apreciar. ■

Conversa amb Glòria Valls

Concerts i exposicions en família

INFÀNCIA: *Com va sorgir la idea de fer activitats culturals adreçades a les famílies?*

Glòria VALLS: Ja feia molts anys que treballàvem amb públic infantil, però bàsicament dintre de l'àmbit escolar. L'enorme importància del component afectiu en qualsevol acció educativa és el que ens va portar a organitzar activitats adreçades a les famílies. És substancialment diferent anar a un concert amb el grup-classe que anar-hi amb la teva pròpia família. Tothom recorda d'una forma molt especial aquell primer concert al qual va anar amb els pares. Aquestes activitats culturals conjuntes per a pares i fills aconsegueixen establir un lligam afectiu que considerem molt important.

I.: *Quina ha estat la resposta d'un públic amb edats tan diferents?*

G. V.: Molt bona. Per a nosaltres era tot un repte. Vam començar amb els concerts familiars, que no eren cap novetat. Els *Family Concerts* fa anys

Ja fa uns quatre anys que, des del Laboratori de les Arts de la Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona, s'organitzen dues activitats culturals adreçades conjuntament a pares i fills: Fem Música i BocabadART. I l'èxit és rotund. El secret d'aquest èxit no és cap altre, segons Glòria Valls, mestra de professió i responsable d'aquest Laboratori especial, que la unió de dos components: la qualitat artística de les sessions i el coixí afectiu que implica el fet d'anar a un concert, a una exposició, amb la pròpia família.

Puri Biniés

que es fan a molts altres països. Però va caldre un important esforç quant a continguts, selecció d'audicions, animació dels concerts, etc. El tema de les exposicions d'art, incorporades a les activitats per a famílies dos anys després, va ser encara més difícil. Es tractava de fer participar tant els pares com la canalla, i aquesta ha estat en definitiva la nostra fórmula. Tant en el terreny de la música com en el de les arts, les diferents propostes han funcionat molt bé, estem francament contents i pensem, a més a més, que omplim un buit que existia fins ara.

I.: *I quines són les raons principals d'aquesta bona acollida?*

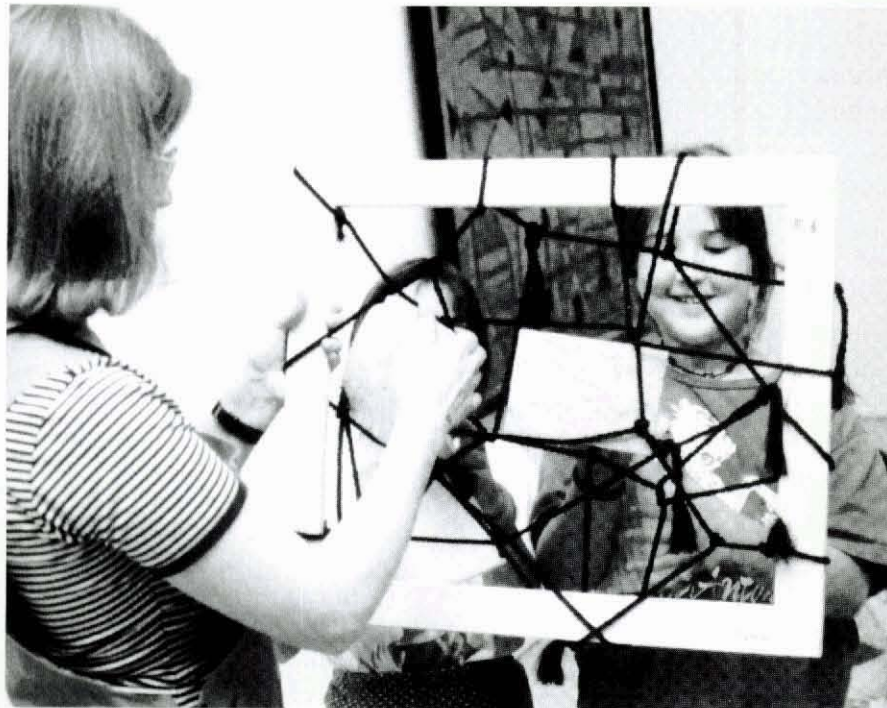
G. V.: En primer lloc, la qualitat de les propostes musicals o artístiques, com també la selecció de continguts i el treball d'animació. Les nostres propostes han de ser adients, interessar i agradar tant els pares com els fills. Posem molt èmfasi en la dinamització i animació de les diferents activitats, en la comunicació amb el públic.

I.: *Com ve a ser una sessió de Fem Música o de BocabadART?*

G. V.: De fet les sessions, tant de música com d'art, són completament diferents. Sempre estan d'acord amb el contingut concret que es presenta. A música, per exemple, hi ha hagut percussionistes que han arribat a fer música amb cassoles a dalt l'escenari. En les visites dinamitzades a les exposicions d'art s'ha recreat, per exemple, l'accionisme vienès amb petjades de



Foto: A. Galeote



pares i fills sobre un paper i sucades de tinta. Cada concert, cada exposició, té la seva pròpia i particular animació. Per als concerts familiars seleccionem tot tipus de música, de qualsevol gènere, tot i que procurem no incloure peces musicals excessivament complicades. Els concerts, això sí, no duren més de tres quarts d'hora. Quant a les exposicions, són exactament les mateixes que s'han seleccionat per al públic en general. El que canvia amb els grups familiars és tot l'aspecte dinamitzador i participatiu.

I.: *Parlem una miqueta de números. Quantes persones participen anualment en les activitats per a famílies del Laboratori de les Arts?*

G. V.: Doncs el primer any van assistir als dotze concerts anuals de *Fem Música* un total de 3.910 persones, entre grans i petits. Aquest últim any el nombre d'assistents puja ja fins a 4.690. Pel que fa a BocabadART les xifres són molt més reduïdes perquè els grups per sessió han de ser, naturalment, molt menys nombrosos. El primer any van visitar les quatre exposicions un total de 713 persones. Aquesta xifra augmenta fins a 786 l'any següent.

I.: *I pel que fa al futur, hi ha noves propostes?*

G. V.: Més que noves propostes el que hi ha és l'objectiu d'ampliar l'oferta d'activitats per a les famílies a altres poblacions. De fet ja s'han realitzat experiències a altres indrets i han estat un èxit. El que sí que és novetat és que BocabadART ampliarà la seva temàtica incorporant les exposicions de fotografia a les d'arts plàstiques. ■

La participació social dels pares

Amb la col·laboració de les famílies i la comunitat, a Montevideo s'han creat centres educatius per als menors de sis anys. Així s'afronta la dimensió psicosocial de la pobresa donant protagonisme a una població històricament amenaçada i discriminada, alhora que se li ofereixen instruments a l'abast per millorar aspectes com la nutrició o la cura dels fills.

Sara Minster i Sara Setaro

Parlar de la participació dels pares en el procés educatiu inicial és avui un fet comú. No obstant, si s'aprofundeix en els aspectes conceptuals d'aquesta participació

es desplega un ampli ventall de definicions que van des de la simple presència com espectadors fins a la constitució d'òrgans amb una gran capacitat de decisió.

Referir-nos a la participació dels pares en el marc del *Programa nuestros niños*, desenvolupat per l'Ajuntament de Montevideo a partir d'un Conveni amb la UNICEF de 1990, implica situar-ne prèviament els objectius i la població destinatària.

En aquest sentit podem dir que s'inscriu en la política municipal actual, que té la base en la descentralització i la participació ciutadana que comporta la pràctica de cogestió entre el públic i el privat. Dins d'aquest concepte sorgeixen els

etapa el programa es va orientar cap a les poblacions amb risc biopsicosocial, prioritització indefugible si es considera que el 40 % dels infants de l'Uruguai neixen en llars en situació de pobresa. Implicar la gent en l'enfrontament de la problemàtica defineix el caràcter transformador de les polítiques socials que s'intenta potenciar. Els aspectes assistencials (alimentació-salut-educació) superen així les pràctiques tradicionals alleujadores per apuntar el compromís i l'autogestió dels implicats.

Si bé és relativament senzill d'explicar la teoria, resulta complex i difícil instrumentar la pràctica. Es tracta, com si res, d'enfrontar la dimensió psicosocial de la pobresa, d'assignar

centres d'educació infantil del programa, fortament lligats des de la seva gènesi als interessos i parers de la comunitat local.

En aquesta primera

rols socials a una població històricament amenaçada per l'anomia, la desintegració i la discriminació.

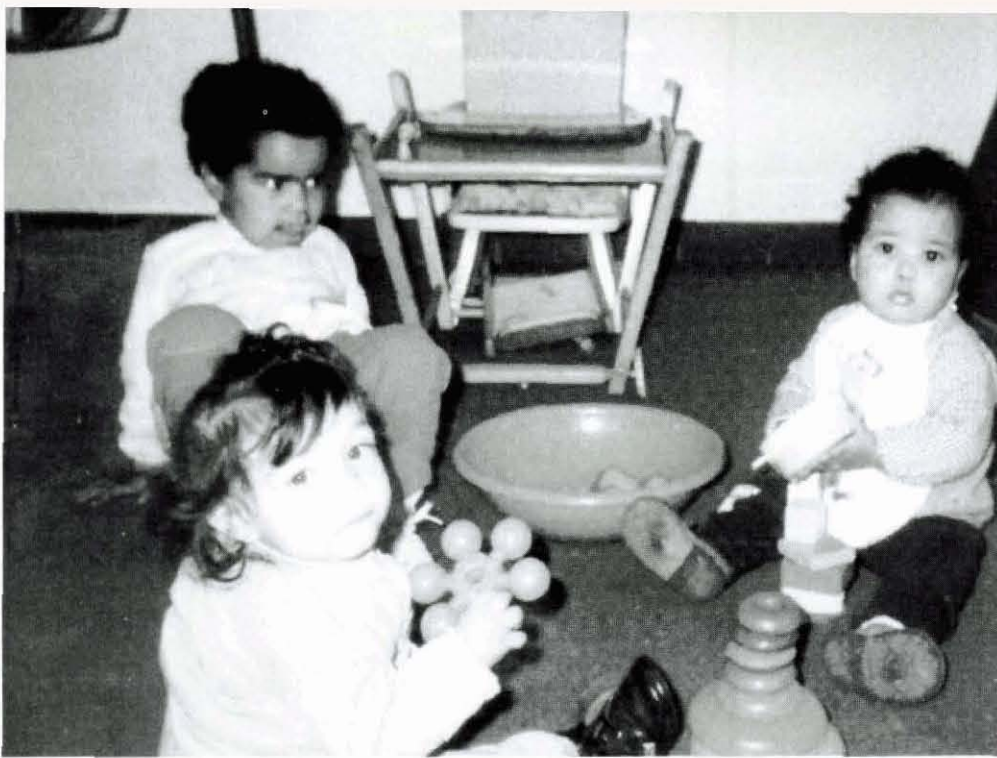
Sis anys de treball i de reflexió col·lectiva han anat obrint camins: èxits i fracassos es potencien dialècticament.

En realitat, les comissions locals que assumeixen avui l'administració dels centres en cogestió amb el govern municipal estan constituïdes per veïns que, en general, es diferencien de la majoria dels pares per la seva pràctica i vocació en el treball social.

Progressivament es van integrant grups de pares als diversos aspectes de gestió. Avui encara es debat el lloc que haurien d'ocupar des del seu doble rol de gestors i beneficiaris del servei.

El que sí que és ben clara és la necessitat d'obrir canals d'organització i comunicació que permetin desenvolupar la consciència social i el conseqüent exercici dels seus drets a la població destinatària.

Atendre l'educació dels infants implica asse-



Fotos cedides per l'E. B. Pau, agermanada amb l'escola Jardines del Hipòdromo de Montevideo.

gurar un ambient facilitador del desenvolupament des del conjunt d'interaccions que es produeixen entre ells, les famílies i l'entorn social.

S'està fent un primer pas en potenciar el rol educador dels pares i derribar les barreres entre el saber acadèmic i el popular, en revaloritzar les creences i tradicions, enfortint el vincle i la disponibilitat emocional entre els pares i el nen.

En aquests primers passos són implícites les pràctiques essencials per reconèixer-se com actor social: reflexió col·lectiva, pràctiques solidàries, projecció cap a la comunitat, instàncies de crítica i presa de decisions.

Nutrició, educació i participació

Els infants que van als nostres centres, per culpa d'una situació socioeconòmica tan submergida, presenten problemes de mala nutrició

o desnutrició. La família i els mitjans de què disposen comporten hàbits alimentaris que gairebé sempre són els causants d'aquests problemes.

Hem constatat en la nostra tasca com a nutricionistes que si bé la població destinatària són famílies amb un nivell baix d'ingressos i en situació de marginalitat, hi ha a més un desconeixement profund sobre una alimentació mínimament adequada i presenten seriosos errors conceptuals que causen sovint problemes en el creixement i desenvolupament dels infants, com també en la salut de les famílies.

Una intervenció eficaç comporta abordar les famílies. El treball amb elles comença en el dia a dia, quan els educadors de cuina, que per això reben una formació permanent, s'enfronten a explicar-los per què els infants consumiran determinats aliments. És important destacar aquí que els plans d'educació nutricional estan

condicionats per les zones on hi ha els centres, ja que, per exemple, si hi ha a prop un mercat i les famílies tenen la possibilitat d'aconseguir fruita i verdura, aquests nens ja tindran l'hàbit incorporat, mentre que en altres zones no han vist mai una poma, això mateix passa si tenen algun proveïdor de peix a prop, etc.

Des d'aquesta quotidianitat —educació espontània o informal— sorgeixen accions interessants i importants com la posada en marxa del quadern viatger de receptes, primer com a resposta dels educadors de cuina als pares fent circular els menús corresponents amb les seves receptes i després com un veritable receptari popular ja que els pares comencen a incorporar algunes especialitats al seu fer diari, vinculades als menús que han conegut a l'escola per col·lectivitzar-les. Així sorgeix un receptari que té un gran èxit pel seu saber popular i economia que transcendeix les zones on estan situats els centres.

Això estimula el treball dels pares i així l'any



passat, a partir de l'organització d'una iniciativa gairebé espontània, cada escola va agafar un tema (verdures, carns, postres, etc.), va recollir-ne receptes i per aquest agost esperem la segona publicació, amb el nom *Cocinando entre vecinos*.

Pel que fa a intervencions específiques i planificades, es duen a terme reunions periòdiques de famílies sobre aquest tema.

Valorem i treballem conjuntament amb els educadors de cuina i tot l'equip la convocatòria de les reunions, dissenyada al centre, que és el que coneix les característiques de la població; té dues consignes clares: donar confiança (per exemple, intercanviant coneixements de cuina) i ser temptadora (convidant a xocolata, a un esmorzar, etc.).

Per a les reunions de pares, els educadors ambienten agradablement el centre amb els aliments com a eix del decorat.

Generalment, a les primeres reunions, l'esco-

la convida els pares a tastar aliments i, a les posteriors, es cuinen conjuntament.

El contingut temàtic té com a eix el perquè de l'alimentació que rep l'infant a l'escola, vinculat a l'estat de salut present i futur i al rendiment intel·lectual.

No s'utilitzen mai arguments desqualificadors ni acusadors. Al contrari, la finalitat és facilitar-los elements per fer servir a casa.

Una de les estratègies que ens ha donat més resultat és la d'exposar els aliments que efectivament s'utilitzen per cuinar els menjars a l'escola. Així, els pares, veient-los, tocant-los i cuinant, desmitifiquen l'ús d'aliments de cost molt alt i, d'altra banda, verifiquen que són els mateixos amb els quals ells elaboren la seva alimentació diària, o que alguns que no consumeixen són de cost més baix encara que els que ells compren. En aquest moment de sorpresa es posa molt èmfasi a la combinació d'aliments per aconseguir menjars equilibrats nutricionalment.

Així se'ls ofereixen elements tranquil·litzadors per a la seva pràctica culinària diària.

És interessant l'experiència duta a terme l'any passat en la qual les famílies que ja han assistit a trobades d'anys anteriors són les que transmeten als que ingressen l'experiència i com i per què han modificat hàbits alimentaris, i també han introduït nous aliments a la seva dieta.

Del treball amb els pares, n'han sorgit també festes veritables per als veïns i el barri on l'escola ha esdevingut el centre transmissor de missatges l'eix temàtic dels quals és l'alimentació adequada.

Per acabar, volem compartir el treball que, en el marc de 1996 Montevideo Capital Iberoamericana de la Cultura, mostra la nostra cultura gastronòmica des dels nostres avantpassats fins avui.

És així com cada escola, amb educadors, pares i veïns, busca les arrels dels seus hàbits alimentaris en els seus avantpassats familiars i del barri,

els orígens de la seva alimentació i també els elements que s'usaven per elaborar-la.

Cada barri comptarà amb una gran exposició en què els pares, treballant en comissions i sub-comissions, seran, juntament amb els educadors, els organitzadors de l'esdeveniment on s'exposaran i tastaran els aliments que menjaven els nostres avantpassats i s'acabarà en dues vessants actuals: la dels aliments precuinats o ràpids i una alimentació natural. S'exposaran també des de les eines més antigues, primitives i artesanals fins a l'alta tecnologia actual.

Caminando juntos: l'estimulació del desenvolupament

Les propostes es duen a terme en grup. Es parteix del reconeixement que la comunicació gestual, corporal, és un recurs principal com a mitjà d'expressió i, per tant, es prioritzen activitats amb i a partir del cos.

A partir de les necessitats, característiques de les famílies i dels tècnics dels diversos centres s'han construït diverses modalitats de treball. Us n'exposem tres.

Centro Educativo El Cilindro (I)

Un cop per setmana en una sala del centre es convida els pares a participar als tallers, que duren hora i mitja.

S'utilitza com a recurs el joc i la vivència d'activitats sensoriomotors. Els pares, a partir de la consciència de les necessitats pròpies, poden descobrir les que tenen els seus fills.

Aquestes activitats faciliten, en un segon

moment, que les mares plantegin espontàniament les inquietuds sobre la cura dels seus fills. Els tècnics, amb respecte, les ajuden a construir modalitats pròpies d'estimulació dels seus fills.

Unes mares en porten d'altres i el nombre d'assistents s'ha anat incrementant. Els pares, en canvi, sovint s'han justificat rere problemes d'horari per no assistir-hi.

Les mares sovint no sabien com abraçar o acaronar els fills. D'un grup de vint-i-tres solament una coneixia un conte.

Centro Educativo El Cilindro (II)

Es planteja que els pares aprenguin cançons i contes per estimular el llenguatge, la imaginació, l'escolta i la seva relació directa amb l'expressió oral, gestual i gràfica dels infants.

D'una banda, es parteix d'una cançó. De l'altra, es creen contes col·lectius a partir de dues frases; després s'expliquen als infants i es recullen en un llibre amb il·lustracions dels infants.

Centro Educativo Las Acacias

Es preparen tallers de joc on participen els infants acompanyats d'algun adult de la família. Es duen a terme en un espai equipat especialment. Cada taller dura tres hores, amb dues parts. Primer es rep les famílies i s'intenta que experimentin, comparteixin i es relacionin en un ambient càlid i tranquil.

A la segona part els nens passen a jugar entre ells, amb una educadora, mentre les famílies comenten les seves experiències. En tres subgrups tracten temes relacionats amb els seus

fills: en seleccionen, parlen dels jocs i activitats que els agraden i, finalment, dels materials que fan servir per dur-los a terme i de com construir-los joguines. Cada taller acaba amb una posada en comú.

Així ha començat a circular pel barri un quadern titulat *Caminando juntos*.

Com a conclusió

De l'experiència recollida dels treballs amb les famílies es constata que, en la mesura que els adults sentin que tenen un espai de joc on poden trobar-se com a persones mitjançant activitats plaents, poden estar més disposats per estimular el desenvolupament dels seus fills.

Paral·lelament, en oferir-los un lloc de trobada amb els seus fills, on puguin compartir i viure experiències gratificants, on no se'ls jutgi ni s'intenti ocupar el seu lloc, responen participant activament i sorgeix el seu potencial per generar situacions, experiències amb els fills, que afavoreixen el desenvolupament i descobreixen noves vies per enriquir aquestes interaccions a casa seva.

Dubtem de l'eficàcia de les normes d'estimulació precoç imposades que no deixen espai a la família per construir-les i apropiar-se'n. Coincidim amb Burquel i Colbs en què «la majoria són pares que difícilment confien amb les seves capacitats perquè la seva identitat social i personal està tocada i, per tant, la seva identitat com a pares, cosa que els portaria a estimular poc els seus fills.»

Pensem que cal aprofundir en el treball amb les famílies per no construir una evolució del desenvolupament sobre fonaments de cartró. ■

Infància i

sida

La sida pediàtrica es diferencia de la dels adults en diversos aspectes com les vies de transmissió, les manifestacions clíniques, el tractament i les repercussions socials que es deriven, encara, d'aquesta malaltia.

Situació actual

Des de l'any 1981, en què es varen detectar els primers casos de sida (Síndrome d'Immuno-Deficiència Adquirida), el nombre de casos acumulats fins al 31 de desembre de 1995 és de 8.287, dels quals s'han notificat 4.971 defuncions. El 70 % dels casos tenien una edat compresa entre els 25 i els 39 anys en el moment en què se'ls va diagnosticar la malaltia, el 82 % són homes i el 18 % dones. El grup de transmissió més nombrós per a ambdós sexes és el d'usuaris de drogues per via parenteral, que representa el

No es coneix cap cas de transmissió de VIH pels contactes habituals a l'escola, però la problemàtica d'acceptació dels infants afectats continua latent. Per això existeixen diversos programes de suport institucional. A l'escola, és essencial que el personal estigui informat i, d'altra banda, cal tenir-hi presents les mesures de prevenció universals.

Ramona Burguera

57,4 % del total de casos acumulats; el grup d'homes amb pràctiques homosexuals o bisexuals representa el segon grup més important entre

els homes (25,9 %), mentre que el segon grup entre les dones són les que tenen pràctiques heterosexuales (27,1 %).

A mesura que s'ha incrementat el nombre de dones afectades per la sida —fins al 1987 Catalunya comptava amb 55 casos i ara, amb 1.478— ha crescut el nombre d'infants afectats, fills de mares positives —fins al 1987 hi havia 19 casos pediàtrics registrats i al desembre de 1995, 150. El 90 % d'aquests casos pediàtrics ha estat infectat per via vertical, de mare a fill. L'ús de drogues per via parenteral és el factor de risc més freqüent de la mare. Com a conseqüència, es produeix l'increment de nens VIH positius escolaritzats o que pretenen l'escolarització.¹

La integració a l'escola

L'escolarització del nen VIH positiu ha presentat problemes en diferents comunitats de diversos països com a fruit del desconeixement de la malaltia de la sida igual que, en altres èpoques, per motius semblants, la integració escolar de nens amb certes discapacitats o malalties també en va tenir i avui dia ningú no se'n qüestiona l'escolarització. A Catalunya, no hem patit cap cas de rebuig social de nens VIH positius o fills de persones afectades que no es pogués redreçar, però la problemàtica social de no-acceptació d'aquestes persones ha estat present des de sempre. Per això, tant directors com mestres i altres agents socials vinculats a l'entorn del nen VIH positiu, sovint han sol·licitat el suport institucional. Per aquest motiu, l'any 1992 es creà una comissió interdepartamental com a grup d'assessorament i suport institucional als implicats en la resolució de les problemàtiques relacionades amb l'escolarització normal dels nens afectats pel VIH, i que està formada per personal dels

departaments d'Ensenyament i Sanitat. Els objectius immediats d'aquesta estratègia de treball són els següents:

- Detectar i valorar la problemàtica per planificar la intervenció.
- Incrementar i millorar els coneixements sobre la malaltia dels professionals del col·lectiu escolar, de manera que els faciliti crear les seves polítiques per a l'acceptació de les persones afectades.
- Garantir la confidencialitat per al nen i la seva família.
- Establir un circuit de sol·licitud de demanda de suport tècnic i d'informació.
- Normalitzar l'escolarització del nen VIH positiu.

El circuit per posar en marxa la resposta institucional davant un problema d'escolarització del nen seropositiu és el següent: l'agent social que s'assabenta de la problemàtica (director de l'escola, tutor, assistent social, pediatre, etc.), amb la màxima cura en la confidencialitat, ho comunicarà a l'inspector d'Ensenyament, o al Programa

per a l'educació de la salut a l'escola (PESE) o al Programa per a la prevenció i l'assistència de la sida (PPAS), els quals, després de valorar la situació, hi donaran el suport abans esmentat.

Què cal fer a l'escola?

És molt important que el personal escolar tingui una bona informació sobre la malaltia, de tal manera que l'actitud davant d'un cas problemàtic es produeixi com a resposta dels coneixements científics que li permetin separar les seves opinions personals i les seves pors de la seva actuació com a professional. Per això, cal que siguin informats que és molt baixa la probabilitat que un nen positiu pugui contagiar-ne un altre o el personal de l'escola.² Per tal de valorar aquesta possibilitat, s'han fet diversos estudis arreu del món i, concretament als EUA, es va dur a terme un seguiment de 89 contactes familiars seronegatius de 25 nens afectats en edat pediàtrica,³ els quals compartien objectes que podien haver estat



contaminats amb sang o altres líquids orgànics, com podien ser estris de menjar, joguines, respalls de dents, etc.; i es va constatar que al cap de quatre mesos cap d'ells no s'havia seroconvertit. Val la pena remarcar que, com que les mossegades són una de les situacions de risc que més preocupa a l'escola, es va fer un seguiment dels familiars de 9 nens infectats pel VIH que havien estat mossegats per ells, sense que s'observés transmissió de VIH en cap familiar. A partir d'aquests estudis, la conclusió a la qual s'ha arribat és que la transmissió de VIH pel contacte habitual a l'escola és improbable.

Per tal d'evitar la transmissió de qualsevol malaltia per via sanguínia o d'altres fluids corporals, caldrà aplicar les mesures de prevenció universals a l'escola, independentment que hi hagi un nen seropositiu o no.

Per a la desinfecció de ferides, en primer lloc caldrà que la persona que ha de fer la cura es renti les mans amb aigua i sabó i es protegeixi, si cal, de qualsevol ferida oberta que tingui amb

tiretes. La ferida es netejarà amb aigua i sabó i s'hi podrà aplicar un desinfectant específic. Després es cobrirà amb una tireta, bena o esparadrap. En acabar la cura, cal rentar-se les mans amb aigua i sabó.

Pel que fa als objectes d'ús personal que són tallants o punxants, no s'han de compartir mai, com a norma bàsica d'higiene. El lleixiu és un producte idoni per a la desinfecció general de l'escola i cal utilitzar-lo diluït a l'aigua de fregar (un got de lleixiu per galleda d'aigua) i procurar canviar sovint l'aigua. Les taques de sang i d'altres fluids corporals es netejaran d'entrada amb aigua i sabó i després amb una solució d'aigua i lleixiu a l'1 per 10 (un got de lleixiu en un litre d'aigua), que s'ha de deixar actuar de 15 a 30 minuts.

És important protegir el nen seropositiu, immunodeprimit, de possibles contagis a l'escola i caldrà evitar que tingui contacte amb malalties com la varicel·la, el xarampió, la grip i altres malalties de contagi fàcil. Això es comunicarà a la família del nen, que actuarà segons les directives del seu pediatre.

L'escolarització normal del nen VIH positiu

Totes aquestes mesures es poden trobar detallades en el material de suport editat per la Generalitat, el qual consta del vídeo *L'Escola de tothom*, el llibre *Sida i comunitat escolar*, un recull d'articles i lleis internacionals d'integració del nen VIH positiu, a més de material divers d'informació sobre la sida, que es pot sol·licitar al Programa per a la prevenció i l'assistència de la sida del Departament de Sanitat.

La Comissió per a l'Escolarització del Nen VIH Positiu ha intervingut, al llarg d'aquests quatre anys, en 37 ocasions quan s'han presentat problemes en les escoles, de les quals 21 feien referència a nens amb infecció confirmada, altres 10 casos sols n'eren sospites i 4 corresponien a nens seronegatius. A partir d'aquests casos negatius i sospitats ja podem entreveure la situació de discriminació, fruit de la por i del desconeixement de la malaltia, que pateixen aquests nens i les seves famílies.

L'edat mitjana d'aquests infants és de 4,8 anys. En la majoria dels casos, el nen viu en un entorn familiar desestructurat: sols 2 nens viuen amb els pares, 4 amb la mare i l'àvia, 8 amb la mare, 10 amb l'àvia i 4 amb altres familiars. La sol·licitud d'intervenció en 23 casos va ser de la mateixa escola. En 7 ocasions dels ajuntaments, a través dels equips de salut escolar, en 3 dels equips d'assessorament psicopedagògic, en 4 es va fer la petició a l'inspector d'Ensenyament i la resta al PESE o al PPAS. D'aquests casos, se'n fa un seguiment, es contacta amb les escoles afectades dos cops l'any i es donen per tancats, al curs següent, si s'ha assolit una escolarització normal. Cap cas no ha deixat d'ésser escolaritzat i cal remarcar que l'increment de coneixements sobre la malaltia, per part del personal escolar, ha comportat una resposta professional i positiva davant de les situacions de discriminació diverses.

En síntesi

El 90 % de casos de sida infantil es produeix per via maternofetal. El risc que el nen seropositiu

contagi altres companys, pels contactes habituals a l'escola, és extremadament rar. Avui dia no hi ha casos documentats de transmissió per aquesta via.

L'escola haurà d'estar proveïda del material necessari per curar ferides i per a la neteja i desinfecció correcta de superfícies.

Caldrà mantenir la confidencialitat per tal d'evitar les repercussions socials que comporta i tenir sempre present el benefici que, per a qualsevol nen, representa una bona integració escolar. Cal procurar que el personal de l'escola estigui ben informat sobre la malaltia i els recursos de què disposa, per facilitar l'escolarització de l'infant i evitar l'estrés que les situacions difícils poden provocar al personal docent.

Convé remarcar que, des de la creació de la Comissió (1992), la resposta dels educadors i d'altres agents implicats en l'escolarització del nen VIH positiu ha estat bona; això corrobora que compartir l'experiència és útil tant per a la integració del nen afectat com per als educadors.

Podeu obtenir més informació al telèfon gratuït i confidencial del Departament de Sanitat i Seguretat Social 900 21 22 22 o al Programa d'educació per la salut a l'escola del Departament d'Ensenyament, tel. 400 69 44.

Notes

1. *Butlletí Epidemiològic de Catalunya*, vol. XVII, febrer de 1996.
 2. *Pediàtrics* (edic. espec.), vol. 29, núm. 2, 1990.
 3. *Sida i Comunitat Escolar*, Barcelona: Departament de Sanitat, 1993.
- «La escolarización del niño infectado por el VIH», *JANO*, 1991, 940:22-28 vol. XI.

Què vol dir dormir malament

L'insomni infantil

Un 30 % dels infants entre sis mesos i cinc anys tenen insomni. El 95 % a causa d'una mala estructuració de l'hàbit del son. Als infants amb aquest problema, els costa iniciar el son sols i es desperten diverses vegades durant la nit. Les conseqüències són importants per als nens —irritabilitat, gran dependència de l'adult, manca de descans— i per als pares —sensació de frustració i culpa, cansament per manca de son reparador i acusacions mútues de «mimar el nen». El tractament és simple i consisteix a reeducar l'hàbit de l'inici del son. El problema se soluciona en una o dues setmanes.

L'insomni és el trastorn de son infantil més freqüent. Pot afectar des de lactants de sis mesos a nens de cinc anys. El més comú és que els pares expliquin que l'infant mai no ha dormit bé i que des del primer dia els despertars nocturns han estat molt freqüents. Més rarament expliquen períodes de normalitat després dels quals, a causa d'un estímul extern —malaltia, permanència a casa d'avis o familiars—, apareix aquesta problemàtica.

El fenomen clínic que caracteritza aquest tipus d'insomni és la dificultat perquè el nen iniciï el son sol i que es desvetlli freqüentment durant la nit. Solen interrompre el son de cinc a quinze vegades i els és impossible tornar a agafar-lo de manera espontània i sense ajuda. En observar-los durant els períodes de son, es té la sensació que estan vigilant constantment. Els pares solen provar tots els mètodes existents per aconseguir que dormin, amb un èxit escàs.

Eduard Estivill

A mesura que l'infant creix i adquireix vocabulari es van complicant els moments d'iniciar el son perquè el nen dicta les normes que han de seguir els pares per fer-lo dormir. El nen demana que li cantin, vol aigua, dormir amb els pares, dormir davant del televisor, etc. Res d'això afavorirà les rutines correctes dels hàbits del son i encara menys solucionarà el problema.

La causa que ho origina és una deficient adquisició de l'hàbit del son. És a dir, una distorsió i desestructuració per associacions inadequades que l'infant fa amb el seu son, normalment a causa dels canvis múltiples que fan els pares per intentar que l'infant s'adormi.

Què causa l'insomni infantil?

Causa — Deficient adquisició de l'hàbit del son

Per culpa d'

Associacions inadequades amb l'hàbit del son pels múltiples canvis que fan els pares en intentar que el nen s'adormi.



Els nens que pateixen aquest insomni són totalment normals des del punt de vista físic i psíquic. Normalment el problema no existeix perquè el nen estigui mimat, ni perquè tingui alguna mancança psicològica, sinó per culpa d'una adquisició deficient de l'hàbit del son.

Encara són freqüents les creences que és un fenomen corrent que un nen es desperti diverses vegades durant la nit, que no cal consultar el pediatre i que solament l'acció pacient de la mare, que s'aixecarà la majoria de les vegades a fer-lo dormir, farà més suportable la situació.

No obstant, no hi ha desestabilitzador més gran de l'harmonia conjugal que la situació que es presenta quan apareix la dificultat perquè l'infant comenci a dormir i que es desperti diverses vegades cada nit, nit rere nit, setmana rere setmana, mes rere mes, any rere any.

Molts pares intenten posar-los al llit més tard perquè estiguin més cansats i s'adormin més fàcilment. Gran error, l'infant resisteix més i no per anar al llit més tard s'adorm abans o es desperta menys cops de nit.

La sensació de frustració s'incrementa. Els pares reben consells dels avis, els veïns, els amics, tots en saben més que ells i tenen la sensació que els nens dels altres dormen millor que els seus. Les reaccions d'autoculpa són freqüents i fins i tot la sensació d'inseguretat en relació amb el problema es fa evident intercanviant-se acusacions de culpabilitat.

Conseqüències del mal son dels infants en els pares

- Inseguretat
- Sensació de culpa
- Acusacions mútues de mimar-lo
- Frustració davant de la situació
- Impotència i fracàs
- Cansament

El refús cap al nen pot començar a cristal·litzar de vegades en actituds agressives, que normalment són verbals, tot i que poden arribar a ser físiques. No desitgen més nens i esperen que aquest creixi perquè dormi millor.

Els nens també presenten símptomes clars. Són infants amb una actitud molt desperta que capten amb gran intensitat els fenòmens que existeixen al seu voltant —ansietat, inseguretat o bé tranquil·litat i seguretat. Solen tenir un son superficial durant el qual es mostren inquietos, com vigilants, i qualsevol petit soroll els desperta.

Conseqüències durant el dia de dormir malament

En el lactant i nen petit

- Plor fàcil
- Irritabilitat, mal humor
- Manca d'atenció
- Dependència de qui en té cura

En l'edat escolar

- Fracàs escolar
- Inseguretat
- Tímidesa
- Mal caràcter

Solen ser nens irritable durant el dia amb una gran dependència cap a la persona que en té cura i, si sumem tots els minuts que dormen en vint-i-quatre hores, és clarament inferior al nombre d'hores normals per a la seva edat.

Com ensenyar a dormir bé

Ajudem el nen a configurar un hàbit perquè fem una funció associada a uns elements externs. Per exemple, associem menjar amb un seguit d'elements com el pitet, la cadira, un plat, una cullera, una forquilla i repetim aquesta associació d'elements externs fins que el nen aprèn a dur-la a terme correctament.

Amb el son es produeix un mecanisme semblant. L'infant ha d'aprendre a iniciar el son sol, associat a l'acte de dormir amb uns elements externs com són el llit, l'ós de peluix, el xumet i altres elements ornamentals de la seva habitació. L'actitud dels pares és fonamental perquè són els que comuniquen seguretat a l'infant.

Per modificar els hàbits del son és bàsic crear un ritual entorn de l'acció d'anar-se'n a dormir. D'aquest ritual dependrà que el nen pugui tornar a adormir-se durant els múltiples despertars fisiològics que té durant el període nocturn. ■

Com reeducar l'hàbit del son

1. Crear un ritual entorn de l'acció d'anar-se'n a dormir (cantar una cançó, explicar un conte).
2. No es crea aquesta situació perquè el nen s'adormi. Solament perquè ho associï amb un moment agradable abans d'iniciar el son sol.
3. Els pares han de sortir de l'habitació abans que el nen s'adormi.
4. Si el nen plora, els pares hauran d'entrar a petits intervals de temps per donar-li confiança sense fer res perquè s'adormi o calli, fins que el nen agafi el son sol.





Del corb, de la guineu i de les cabres

Epíleg¹

Roser Ros i Vilanova



ESPRÉS DE TOT L'OCORREGUT i de què s'ha donat puntual notícia al llarg de tot aquest any 1996, que el lector no esperi més facècies.

Ara bé, aquesta negativa a esplaiar-se més sobre les aventures i desventures que durant força temps feren anar a matadegolla a comare Guineu i comare Corb, com també les cabres associades d'aleshores ençà sota les sigles del CCML, no ha de significar, de cap

manera, que s'hagin acabat les notícies sobre aquests animals.

A tall de cloenda farem un cert repàs del devenir dels nostres benvolguts protagonistes.

En primer lloc, ens ocuparem de mísser Corb.

L'experiència acumulada al llarg del temps en què hagué de pledejar amb comare Guineu, aconsellà al negre ocellot d'obrir un bufet d'advocat, cosa a la qual feia temps que s'hauria volgut dedicar si no fos que els seus nombrosos compromisos socials li ho impediren llargament.

Les enganyifes a què l'havia sotmès comare Guineu i que ell havia sofert en carn pròpia li permeteren, en un temps rècord, fer-se un prestigi dins el complicat món de les lleis. Oi més, els seus clients tenien una fe cega en els seus consells i advertiments car, sabent les seves topades (coronades, algunes d'elles amb qualche victòria) amb un animal tan astut com era comare Guineu, qui podia dubtar de l'enginy de les solucions que els proposava mísser Corb?

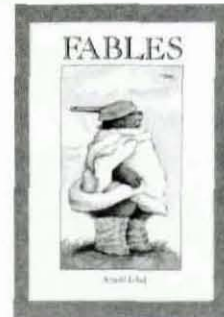
Ara bé, si hem de ser sincers, allò que més agradava a mísser Corb era un petit reservat que havia fet fer en un racó del seu despatx on podia ensenyar a la seva clientela més distingida alguns dels llibres que guardaven, bellament impreses en les seves planes, aquelles facècies, rondalles i altres narracions protagonitzades per animals de la seva mateixa espècie o que, almenys, formaven part de la il·lustre tribu de les aus, és a dir, de l'amplíssim regne dels animals amb ploma.

Al seu reservat hom podia contemplar les següents narracions:

L'ours et le corbeau (L'ós i el corb)

Aquesta facècia estava situada entre les pàgines 16 i 17 del llibre *Fables* d'Arnold Lobel. A la pàgina 16 hi havia el text, en francès això sí, però, al corb, li feia una certa gràcia no ser traduït a llengües més assequibles a d'altres lectors. «Així descobriran com són de distingits i aristòcrates els meus orígens» es deia, orgullosíssim. A la pàgina 17 del mateix llibre hi havia una bella il·lustració que, aquesta sí, podia ser compresa per qualsevol, parlés la llengua que parlés. El llibre havia estat editat a la ciutat de París, per L'École de Loisirs, l'any 1980.

Ultra les narracions que havien estat difoses per la revista



1. La documentació bibliogràfica que es podrà llegir a continuació és obra de Roser Ros i Vilanova. Així mateix, cal fer constar que també és seva la responsabilitat de la forma arrondallada que pren aquesta sisena referència a animals com el corb, la guineu i les cabres.

Òbviament, en cap cas ha estat fet aquest epíleg per ser contat als infants o als grans. Només es tracta d'una manera amena de fer passar la documentació sobre temes que, pel to faccios amb què són transmesos, hom es creuria temptat de pensar que no tenen cap mena de fonament cultural.

INFÀNCIA (a la qual mísser Corb ja havia fet arribar els seus més sentits remerciaments), l'animal es vantava d'oferir, entre les peces més preuades del seu reservat, joies literàries com ara una faula que Jean de Lafontaine havia fet famosa sota el títol *Le renard et la cigogne*. Aquesta, però, era fàcil de trobar en català. A tall d'exemple, mísser Corb disposava de diversos exemplars del llibre *Faules*, en traducció poètica de Xavier Benguerel, en el qual l'esmentada faula apareixia sota el títol de *La guineu i la cigonya*. El llibre, editat a Barcelona per Alpha l'any 1969, va ser reeditat per Llibres del Mall, l'any 1984.

I, per a aquells clients que preferien el gènere rondallístic, mísser Corb disposava de diverses versions de l'anomenada *El reietó*, rondalla per a la qual el Corb sentia una especial predilecció, i no pas pel bon paper que ell hi pogués tenir, sinó perquè s'hi explicava el procés seguit pels animals de ploma, que fet i fet eren els seus congèneres, per tal de dotar-se d'un rei com cal. Una de les edicions que mostrava amb gran orgull era la que va editar la col·lecció Temes d'Infància al seu llibre núm. 2/3 que du per títol *33 contes*, pàg. 80-82.

I de la guineu, què se n'havia fet, de la guineu?

A ella, no li calia disposar ni de despatx ni de reservat per fer-se propaganda. Senzillament, es posà una gabardina (que ben segur devia manllevar d'alguna de les botigues de més renom) i a les butxaques interiors hi col·locà curiosament alguns exemplars de dues de les facècies que més orgull li produïen car hi havia participat en qualitat de protagonista:

La gerreta de mel, que es troba en diverses versions. Però la guineu en recomanava una especialment (de fet, en guardava un exemplar a la butxaca esquerra situada a la part de dalt de l'interior de la gabardina): era la que es trobava al llibre *El rondallari català* de Pau Bertran i Bros, editat a Barcelona per Altafulla l'any 1989, pàg. 196-198, sota el títol de *Compare llop i comare guineu*.

La guilla i el lleó, especialment en la versió que també es troba editada en el llibre *33 contes* de la col·lecció Temes d'Infància, núm. 2/3, pàg. 91-93.



Val a dir que en mostrar tant l'una com l'altra, comare Guineu no podia impedir que una rialleta de complaença es passegés per la seva boca i, alhora, il·luminés els seus ulls d'una manera ben especial. No podia ocultar que, d'entre totes les malifetes que acolorien el seu currículum, la guineu es vantava especialment d'aquestes com un infantó amb sabates noves car n'havia estat l'única vencedora. I això que, en el seu transcurs, la molt pilleta se les havia hagut amb dos animals tinguts per tothom com els més valents, salvatges i temibles de tots. S'havia burlat del llop i del lleó. És que potser no n'hi havia per sentir-se'n orgullosa?

Finalment, ens ocuparem de les cabres.

Pel que fa a elles, veient que un dels productes més apreciats que s'elaboraven a partir de la seva llet eren els formatges, decidiren posar una formatgeria. Cadascun dels formatges (i valgui la redundància, però com els hauríem d'anomenar, els formatges, sinó pel seu únic i autèntic nom?), o sigui, d'entre els molts productes derivats de la seva llet que allí es podien comprar, els formatges es venien curiosament embolicats. Formava part de l'embolcall un full en el qual es reproduïa, a la manera de la literatura de fil i canya del segle XIX (les cabres sempre han estat, són i seran unes grans romàntiques) el text de les més famoses rondalles protagonitzades per elles.

En un dels fulls hi havia una versió d'*Els set cabridets i el llop*, rondalla que de tan famosa no en direm ni la versió ni l'edició (allà cadascú amb les seves preferències).

L'altre full, en canvi, fou dedicat a difondre una rondalleta que de tan curta com era hom estava temptat d'anomenar-la anècdota, sobre la burla que una cabreta fou capaç d'infligir al llop; el seu títol era *Xiqueta pelada* i a l'hora de cercar-ne una bona versió, les cabretes acudiren, aconsellades pels millors especialistes del tema, a l'anomenat llibre *El rondallari català* de Pau Bertran i Bros editat a Barcelona per Altafulla l'any 1989, pàg. 122.

*I no tenint res més pus per dir-vos
ens acomiadem de tots valtros
i que al cel ens trobem tots.*

L'educació de 0 a 3 en acció

Com una de les iniciatives de la coordinació de diverses entitats a favor de l'educació de qualitat per als infants menors de tres anys (vegeu l'apartat d'Informacions del número anterior d'INFÀNCIA), s'ha aprovat el document que ara us presentem, com a definició del grup i els objectius de treball.

Tots els professionals i les famílies que cregueu que és important participar en aquesta acció us podeu posar en contacte amb el vostre MRP, coordinadora, sindicat, federació d'AMPA, o bé amb la revista INFÀNCIA.

Manifest de l'escola infantil 0-3

Les entitats signants defensem des de fa molts anys la incorporació de ple dret de l'educació de les nenes i els nens de 0 a 6 anys en el sistema educatiu, com a garantia d'accés a un servei educatiu de qualitat, on es doni resposta a les necessitats educatives pròpies d'aquest període de vida; on es faciliti el desenvolupament de les potencialitats dels infants sense cap tipus de discriminació; on la participació de la comunitat educativa garanteixi el dinamisme necessari en l'elaboració del projecte, la seva gestió i control; articulant un sistema públic diversificat i flexible, en el qual les administracions educatives, d'àmbit estatal, autonòmic i municipal, exerceixin un control, d'acord amb les seves competències, i garanteixin el finançament.

Són molts els anys de treball comú que van contribuir a la definició de la LOGSE. Transcorreguts més de cinc anys des de la seva aprovació i havent realitzat una anàlisi de les diferents realitats, sentim especial inquietud per la situació de l'educació infantil en el primer cicle de 0-3 anys: l'adscripció a serveis socials en algunes comunitats autònomes, la no-inclusió en el mapa escolar, la ruptura dels dos cicles, la inexistència d'un increment de l'oferta pública, la regressió pressupostària de les administracions, la creixent demanda desatesa...

Així ens sentim en l'obligació de denunciar aquesta realitat i reivindicar com a punt de partida els aspectes següents:

1. Extensió de l'oferta

Sol·licitar a les administracions educatives que quedi atesa la demanda educativa dels infants menors de tres anys, per beneficiar l'educació de les nenes i nens, d'acord amb les necessitats de les seves famílies.

Exigir el manteniment quantitatiu i qualitatiu de la realitat actual de les escoles infantils, promocionant-les i extenent-les, i considerar prioritària la consolidació d'una xarxa pública de 0 a 3 anys.

Reclamar la inclusió del primer nivell educatiu 0-3 anys en el mapa escolar de cada localitat, considerant els centres que funcionen i tenen voluntat de servei públic i planificant l'extensió a partir d'aquests.

Requerir l'aprovació del calendari de l'aplicació del mapa.

2. Cohesió dels dos cicles

Requerir a les administracions educatives que facin realitat la unitat de l'etapa 0-6 anys i que garanteixin la continuïtat pedagògica i la consideració social i laboral del personal.

Exigir l'establiment de plans de formació conjunts entre els professionals dels dos cicles, com també aquells que siguin necessaris per a la situació específica del primer i segon cicle, per garantir uns mateixos criteris educatius a tota l'etapa.

Reclamar mecanismes i estratègies que facilitin la coordinació d'ambdós cicles.

Establir de forma prioritària la continuïtat de les nenes i els nens del primer al segon cicle en el procés de matriculació.

3. Finançament

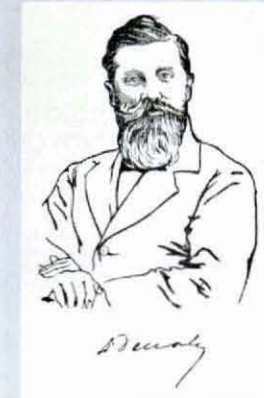
Exigir a les administracions educatives que assumeixin el finançament de l'educació infantil mitjançant una xarxa pública d'acord amb les demandes de cada localitat. Que en els seus pressupostos s'identifiquin les partides destinades al primer cicle d'educació infantil, i s'incrementin per garantir el compliment que exigeix la demanda en quantitat i qualitat.

Exigir la retirada de les polítiques de finançament que no estiguin adreçades a garantir el funcionament global dels centres. Rebutjar el xec escolar com a fórmula de finançament.

FAPAC - MRP - COORDINADORA D'ESCOLES INFANTILS - CC.OO. - UGT - USTEC

La nostra portada

Ovide Décroly
1871-1932



Metge, psicòleg i pedagog belga, fundà una escola a Uccle, on portà a terme l'experimentació psicopedagògica. Introduí les seves concepcions d'escola nova al seu país i hi inspirà la reforma de l'ensenyament (1936-1958). La seva pedagogia es basa en nocions d'interès de l'infant. El seu mètode de lectura global ha tingut una gran vigència. Una de les seves obres que destaca és *La fonction de globalisation et son application à l'enseignement* (1929). Creà els anomenats «centres d'interès» (observació, associació i expressió) on conflueixen coneixements de matèries diferents.

Learning from ages 0 to 6

Vygotsky and Early Childhood Education

IGNASI VILA

The article presents the major ideas of Lev S. Vygotsky, with special emphasis placed on his point of view regarding the relationship between learning and development. Also discussed is his concept of the contents of education and the children's procedures and abilities of a symbolic nature. Finally, the writer shows the relevance of several of these ideas in early childhood education, particularly through play.

Jean Piaget's Contribution to Early Childhood Education

CONSTANCE KAMII
AND BARBARA A. LEWIS

The authors provide an introductory explanation of some of the main ideas in Piaget's theory from a two-fold perspective: the way in which children construct knowledge schemata and the consequences this has, and must have, on the teacher's methodology.

School for ages 0-3

A Point of View on the Inclusion of Children with Disabilities

PERE SANTO

The author traces the evolution of several pedagogical criteria and of the role of educators in the inclusion of children with disabilities in the nursery school.

Recognition of the importance of the social and emotional aspects has been increasing. In addition, the individualized attention given these children has encouraged individualized attention for the all the rest, and has enriched the concept of diversity.

Young Children Visit the Museum of Music

REINA CAPDEVILA

No long explanations were necessary during the visit to the Museum of Music, because these two- and three-year-olds were eager for a close-up view of the magic instruments that issue sounds. The children were already familiar with instruments and their music, since playing music is usual in their school.

School for ages 3-6

Parents in the Educational Dynamic. Kindergarten as the Starting Point

ASSUMPTA CAPELLADES
AND TERESA TORRENTS

Two teachers explain how they welcome new parents from the very beginning and the joint effort made so that, little by little, the parents come to consider the school as theirs and understand that what they do in the family environment complements our own task. The writers' aim is for parents to participate in the many organized activities, to join and to take on a greater personal responsibility within the APA (Parents Association). Their organization and participation is indispensable in maintaining high standards of educational achievement.

The Arcobaleno Library: the Pleasure of Reading

Underlying the description of the Arcobaleno kindergarten library is a profound confidence and respect expressed toward children, their ideas and opinions, and their manner of self-organization. Furthermore, this school project transcends the physical setting; it is permeable and engaged in a permanent dialogue with the social and cultural context, and thus a task for a teacher who is caring, flexible, integrating and rigorous.

The child and society

Concerts and Exhibitions for the Family

PURI BINIÉS

Four years have passed since the Arts Laboratory of the Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona (savings bank) organized two cultural activities aimed at both parents and children: Fem Música and BocabadArt. They are a resounding success. According to Glòria Valls who is a professional teacher and the head of this special laboratory, the secret of their success lies in the combination of two factors: the high artistic quality of the sessions and the emotional warmth implicit in attending a concert or an exhibition with the whole family.

The Parents' Social Participation

SARA MINSTER
AND SARA SETARO

In Montevideo, with the collaboration of the families and the community, educational centres have been established for chil-

dren under the age of six. These centres help ameliorate the psycho-social dimension of poverty, giving the leading role to a people who have been historically threatened and discriminated against. At the same time, the centres provide parents with accessible tools for improving fundamental aspects of their lives, such as nutrition and caring for their children.

The child and health

Children and AIDS

RAMONA BURGUERA

There is no known case of transmission of the HIV virus through everyday school contact, but the problematic issue of the acceptance of these afflicted children is still latent. There are now various programmes to provide institutional support. In the school, it is essential that the personnel are well informed and are aware of the standard preventative measures.

What Does Sleeping Badly Mean: Childhood Insomnia

EDUARD ESTIVILL

Thirty percent of children between the ages of six months and five years have insomnia, and 95% is caused by the poor structuring of sleeping habits. They have trouble going to sleep by themselves, and they wake up several times during the night. This has serious consequences for the children—irritability, heavy dependence on adults, lack of rest—as well as for the parents. The treatment is simple, consisting of re-education in the habit of going to sleep. The problem can be solved in one or two weeks.

Traducció: Anna Hobbs

Allegato a L'educatore, núm. 23, juny de 1996.

«Le tecniche euristiche»

Rita GAY

Bambini, núm. 5, maig de 1996.

«La differenza di essere padre, oggi»

Anna Maria PIUSI

«Padri, figli e autorità materna»

Giuditta LO RUSSO

• núm. 6, juny de 1996.

«Il co-costruzionismo e l'idea di bambino de Loris Malaguzzi.

Conversazione con George Forman e Lella Gandini»

Donatella SAVIO

Cahiers Pédagogiques, núm. 284-285, maig-juny de 1991.

«Bonne nuit les petits»

Madeleine HERRAULT

Cuadernos de Pedagogía, núm. 248, 1996.

«El derecho a la inteligencia»

M. DEL POZO

«La cocina: dulce descubrimiento»

J. S. PÉREZ

Educación y Biblioteca, núm. 68, maig de 1996.

«La bebeteca de Ventanielles (Oviedo)»

Chelo VEIGA

Guix, núm. 224, juny de 1996.

«Racons de llengua a l'educació infantil»

Montserrat CAROL

Infancia y Aprendizaje, núm. 74, 1996.

«La notación y el razonamiento con números y nombres en el período preescolar y en la escuela primaria»

Clotilde PONTECORVO

«Funciones comunicativas del lenguaje de niños ciegos y videntes»

Josefa CASTRO, Miguel PÉREZ-PEREIRA

Padres-Madres de alumnos, núm. 46, abril-maig-juny de 1996.

«¿Qué está pasando con la educación 0-3 años?»

Luis GARCIA

Butlleta de subscripció

□ □

Cognoms Nom

Adreça

CP Població Província

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFANCIA (6 números l'any)

Preu per a 1997: 4.575 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció per a Europa 5.800 ptes.,

resta del món 6.100 ptes. o 47 \$

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/calxa Entitat Oficina

Adreça de l'agència Compte/llebreta

CP Població Província

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

Firma del titular

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

Còrsega, 271
 08008 BARCELONA



FIELD, Tiffany: **Primera infancia (De 0 a 2 años)**, Madrid: Morata, col. El Desarrollo en el Niño, 1996.



Mitjançant el contrast entre teories i els estudis propis, Tiffany Field descriu l'evolució dels nadons. Comença abans de néixer i arriba fins als dos anys.

En els últims vint anys s'ha descobert que els nadons feien molt més del que fins aleshores havien exposat els estudis. El reconeixement de les veus de la mare o del pare s'inicia ja mentre són fetus. Els estudis del llenguatge i la comunicació no verbal han rebaixat l'edat en què creien que s'iniciava. Cada dia se'ls constaten capacitats més sorprenents, que els doten d'autonomia, voluntat, adaptació i els situen al món com a persones.

Les dades que aporta el llibre permeten enriquir l'observació sensible, aquella que es manté oberta, i amb respecte, davant de cada infant.

INHELDER, Bärbel, i GUY CELLÉRIER (comp.): **Los senderos de los descubrimientos del niño**, Barcelona: Paidós, 1996.

Amb el subtítol d'«Investigacions sobre les microgènesis cognitives» el llibre presenta diversos estudis entorn dels procediments de descobriment dels infants. Bärbel Inhelder, la més estreta col·laboradora de Piaget, s'hi rodeja d'investigadors joves que no han temut el risc de trencar amb idees del passat i apuntar noves teories. No es tracta d'estudiar els gran progressos del nen, sinó els petits avenços de quan intenta resoldre una tasca concreta, els coneixements que fa servir i com reorganitza els objectius. Així, tal com es recull a la contracoberta «Inhelder ha perfilat una posició psicològica pròpia, un nou funcionalisme».



Edició i Administració:
 Associació de Mestres Rosa Sensat

Còrsega, 271 - 08008 Barcelona
 Telèfon: 237 07 01

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros
Cap de Redacció: Raimon Portell
Secretaria: Mercè Marlès
Consell de Redacció: Concepció Acedo, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa F. dos Reis, Fidel

García-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Montserrat Jubert, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Pepa Odena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securín

Projecte gràfic i disseny de les cobertes:
 Enric Satué
Composició i fotolits: Addenda, Pau Claris, 92,
 08010 Barcelona
Impremta: Romanyà Valls, Verdaguier, 1,
 08786 Capellades (Barcelona)
Dipòsit legal: B-21091-83

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 mitja, mecànica, fotoquímica, electrònica, magnètica, electroòptica o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

VIDEOS DIDÀCTICS PER A EDUCACIÓ INFANTIL

LLAVORS I PLANTES (43 minuts): Formació de les llavors · Dispersió de les llavors · Creixement de les llavors. PVP 4.700 ptes.

LA FANTÀSTICA HISTÒRIA DE LA PATATA (22 minuts): Amb la patata com a protagonista, aquesta divertida pel·lícula d'animació segueix el fil de diversos esdeveniments i situacions de la història humana. PVP 3.300 ptes.

D'ON VÉENEN ELS ALIMENTS? (24 minuts): El pa · L'oli · La sal · L'arròs · El vi. PVP 3.300 ptes.

LA POMERA (19 minuts): Sis capítols en dibuix animat mostren l'evolució d'un arbre fruiter (la pomera) durant el cicle d'un any (primavera, estiu, tardor, hivern). PVP 3.300 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, I (35 minuts): La gata Pusjka · Els llops. PVP 3.900 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, II (64 minuts): L'ànec coll-verd · L'esquirol · Els dofins · Gossos. PVP 7.000 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, III (55 minuts): Lleó i guepard · Babuí negre i mona verda · Zebra de Burchell i zebra de muntanya · Nyu negre i nyu blau. PVP 3.300 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, IV (50 minuts): El mosquit · L'escurçó · L'aranya. PVP 3.300 ptes.

• **COM VIUEN ELS ANIMALS, I, II, III i IV** (204 minuts): PVP 15.000 ptes.

COM VIUEN ELS INSECTES (43 minuts): Llagosta i libèl·lula · Papallona i mosca · Insectes beneficiosos per a l'home. PVP 4.700 ptes.

IMATGES I SONS DE L'AIGUA (24 minuts): Descubrim l'aigua · L'aigua i els éssers vius · Estats de l'aigua · L'aigua i les persones PVP 2.900 ptes.

COM ES FA...?, I (24 minuts): La ceràmica · La fusta · El vidre · El suro. PVP 3.300 ptes.

COM ES FA...?, II (44 minuts): La mel · La llana · Les piruletes · Els croissants · La pasta alimentària · Les nines · Les sabates · La xocolata · Les porcions arrebossades de peix · Les màscares · Els llumins · La pinya en almívar. PVP 5.000 ptes.

EXPRESSIÓ ORAL I ESCRITA, I (46 minuts): El més eixerit de tots · El nen i l'oca · Pessigolles · Balablok · L'ós i el ratolí. PVP 4.700 ptes.

PER TORNAR A MIRAR (27 minuts): The ben atrapat! · El Drac Mag · Boles de Neu / Castells de Sorra. PVP 3.300 ptes.



Informació, catàleg i comandes a:

Fundació Serveis de Cultura Popular

Provença, 324, 3r. - Telèfon (93) 458 30 04 - Fax (93) 458 87 10 - 08037 Barcelona

Seccions

Editorial

Dues lleis per la infància	núm. 88, pàg. 1
La matriculació per al dret a l'educació	núm. 89, pàg. 1
L'escola bressol és cara! De veritat?	núm. 90, pàg. 1
Els primers quinze anys	núm. 91, pàg. 1
Centenaris	núm. 92, pàg. 1
No podem callar	núm. 93, pàg. 1

Educar de 0 a 6 anys

MUÑOZ, César: La infància de la vida social	núm. 88, pàg. 5-8
DARDER, Pere: L'ACEI, un instrument per a l'avaluació de centres d'educació infantil	núm. 88, pàg. 9-11
ALBALAT, Horacio: Jocs i joguines	núm. 89, pàg. 4-6
BINIÉS, Puri: Conversa amb Jordi Cots. Els drets dels infants	núm. 89, pàg. 7-9
RITSCHER, Penny: Interculturalitat entre adults i infants. La convivència de dues cultures i mentalitat diferents en els serveis	núm. 90, pàg. 5-9
MARTÍN Lluïsa: L'infant avui, la meua manera de mirar-lo	núm. 90, pàg. 10-12
TARDOS, Anna: Maria Reismann: relacions	núm. 91, pàg. 4-9
VILAPLANA, Enric: Freinet a Catalunya. En motiu del centenari del seu naixement	núm. 92, pàg. 4-9
VILA, Ignasi: Vygotski i l'educació infantil	núm. 93, pàg. 4-6
KAMII, Constance; Barbara LEWIS: Contribució de Jean Piaget a l'educació infantil	núm. 93, pàg. 7-9

Escola 0-3

ZAMORA, Àngels: La participació de les famílies	núm. 88, pàg. 12-17
RAMOS, Dolors: La persona de referència. Reorganització del grup al migdia	núm. 88, pàg. 18-20
BASTARDAS, Montserrat: Saltar: com i per què	núm. 89, pàg. 10-13
VILARÓ, Mercè: Espai de joc al despatx de l'escola	núm. 89, pàg. 14-16
HOYUELOS, Alfredo: Malaguzzi i el taller: la complexitat dels possibles	núm. 90, pàg. 13-17
ARIAS, Carme; Andreu NEGRE: De colònies	núm. 90, pàg. 18-21
JUBETE, Montserrat: L'adaptació: un projecte compartit	núm. 91, pàg. 10-13
GARRA, M. Pilar: Una més del grup	núm. 91, pàg. 14-17
ESTELA, Anna: Aturar-se a observar	núm. 92, pàg. 10-12
VEGA, Sílvia: Mil sensacions dissoltes a l'aigua	núm. 92, pàg. 13-16
SANTO, Pere: Un punt de vista sobre la integració d'infants amb disminució	núm. 93, pàg. 10-12
CAPDEVILA, Reina: Els més petits visiten el Museu de la Música	núm. 93, pàg. 13-14

Bones pensades

ROS, Roser: Per ajudar a agafar el son. Per fer pesigolles	núm. 88, pàg. 21
—Per fer ballmanetes. Per balandrejar	núm. 90, pàg. 23
—Arri, tatano. Jocs de dits	núm. 92, pàg. 17

Escola 3-6

FOS, Pepa; Joana PAVIA: L'avaluació: obligació o necessitat	núm. 88, pàg. 22-25
PEDREIRA, Montserrat: L'àlbum de cromos. Una proposta interactiva	núm. 88, pàg. 26-29
TORRUELLA, Maria: Els titelles	núm. 89, pàg. 18-20
DIEZ, M. Carmen: Caixes sorpresa	núm. 89, pàg. 21-24
OLLÉ, Maite: La interacció entre iguals a parvulari	núm. 90, pàg. 24-27

MALAGUZZI, Loris: La idea del parc d'atraccions dels ocellets i les fonts	núm. 91, pàg. 20-25
GÓMEZ, Josepa: La pedagogia Freinet al parvulari.	núm. 92, pàg. 18-22
DIEZ, M. Carmen: El joc teatral	núm. 92, pàg. 23-27
TORRENT, Teresa; Assumpta CAPELLADES: Els pares en la dinàmica educativa. Parvulari, punt de partida.	núm. 93, pàg. 17-19
GIACOMELLI, Alga: La Biblioteca Arcobaleno. El plaer de llegir	núm. 93, pàg. 20-23

Infant i societat

ASTALS, Joan: InterMedi: Activitats de medi ambient per a famílies	núm. 88, pàg. 30-32
CRUZ, Isabel; Núria JIMÉNEZ: Educació d'infants itinerant a Portugal	núm. 88, pàg. 33-35
NIGRIS, Elisabetta: L'evidència de la diferència	núm. 89, pàg. 25-29
RÓMIA, Carme: I després de passar els reis: reflexions per a l'any que ve	núm. 89, pàg. 30-33
BINIÉS, Puri: Conversa amb Bernardo Gontijo i Léa Celica Viggjamo. 0-6 al Salao do Encontro	núm. 90, pàg. 28-30
RAMOS, Eulàlia: Cantar en una coral infantil	núm. 90, pàg. 31-33
BINIÉS, Puri: Conversa amb Marduix. Un teatre per a tots els públics	núm. 91, pàg. 26-27
MOSS, Peter: Serveis per a la infància a la Unió Europea	núm. 91, pàg. 28-33
SIMON, Mercè: Tacte en el tracte humà	núm. 92, pàg. 28-30
ROHDE, Jette: Gràcies a Dalí	núm. 92, pàg. 31-32
BINIÉS, Puri: Conversa amb Glòria Valls. Concerts i exposicions en família	núm. 93, pàg. 24-25
MINSTER, Sara; Sara SETARO: La participació social dels pares	núm. 93, pàg. 26-29

Infant i salut

BINIÉS, Puri: Conversa amb Joan Ripoll. L'infant i la seva salut	núm. 88, pàg. 36-39
GAY, Esteve-Ignasi: Promocionar la salut	núm. 89, pàg. 34-37
VALL, Oriol: Diarrees	núm. 89, pàg. 38-39
AGUILAR, Anna: Conversa amb Montserrat Martorell i Pere Godall. La veu, una eina que no té recanvi	núm. 90, pàg. 34-36
TOUS, José A.: L'asma a la infància	núm. 90, pàg. 37-38
CERVERA, Pilar: L'alimentació a l'escola bressol	núm. 91, pàg. 34-36
DEBARDE, Anne: Mare, tinc mal de panxa	núm. 91, pàg. 37-38
NAVARRO, M. Dolores: La salut de l'infant hospitalitzat.	núm. 92, pàg. 33-35
GAY, Esteve-Ignasi: L'infant que mulla el lit	núm. 92, pàg. 36-40
BRUGUERA, Ramona: Infància i sida	núm. 93, pàg. 30-32
ESTIVILL, Eduard: Què vol dir dormir malament. L'insomni infantil	núm. 93, pàg. 33-35

El conte

ROS, Roser: El corb i la guineu	núm. 88, pàg. 40-42
—La venjança del corb	núm. 89, pàg. 41-42
—La guineu es desquita	núm. 90, pàg. 40-42
—La guineu decideix protegir les cabres	núm. 91, pàg. 40-42
—Les cabres es riuen de la guineu	núm. 92, pàg. 41-43
—Epileg	núm. 93, pàg. 36-38

Autors

ALBALAT, Horacio: Jocs i joguines	núm. 89, pàg. 4-6
AGUILAR, Anna: <i>Conversa amb M. Martorell i P. Godall. La veu, una eina que no té recanvi</i>	núm. 90, pàg. 34-36
ARIAS, Carme; Negre, Andreu: De colònies	núm. 90, pàg. 18-21
ASTALS, Joan: InterMedi: Activitats de medi ambient per a famílies ..	núm. 88, pàg. 30-32
BASTARDAS, Montserrat: Saltar: com i per què	núm. 89, pàg. 10-13
BINIÉS, Purí: <i>Conversa amb Joan Ripoll. L'infant i la seva salut</i>	núm. 88, pàg. 36-39
— <i>Conversa amb Jordi Cots. Els drets dels infants</i>	núm. 89, pàg. 7-9
— <i>Conversa amb B. Gontijo i L. C. Viggiamo. 0-6 al Salao do Encontro</i>	núm. 90, pàg. 28-30
— <i>Conversa amb Marduix. Un teatre per a tots els públics</i>	núm. 91, pàg. 26-27
— <i>Conversa amb Glòria Valls. Concerts i exposicions en família</i>	núm. 93, pàg. 24-25
BRUGUERA, Ramona: Infància i sida	núm. 93, pàg. 30-32
CAPDEVILA, Reina: <i>Els més petits visiten el Museu de la Música</i>	núm. 93, pàg. 13-14
CAPELLADES, Assumpta; TORRENT, Teresa: <i>Els pares en la dinàmica educativa Parvulari, punt de partida</i>	núm. 93, pàg. 17-19
CERVERA, Pilar: <i>L'alimentació a l'escola bressol</i>	núm. 91, pàg. 34-36
CRUZ, Isabel; JIMÉNEZ HUERTAS, Núria: <i>Educació d'infants itinerant a Portugal</i>	núm. 88, pàg. 33-35
DARDER, Pere: <i>L'ACEI, un instrument per a l'avaluació de centres d'educació</i>	núm. 88, pàg. 9-11
DEBARÉDE, Anne: <i>Mare, tinc mal de panxa</i>	núm. 91, pàg. 37-38
DÍEZ, M. Carmen: <i>El joc teatral</i>	núm. 92, pàg. 23-27
— <i>Caixes sorpresa</i>	núm. 89, pàg. 21-24
ESTELA, Anna: <i>Aturar-se a observar</i>	núm. 92, pàg. 10-12
ESTIVILL, Eduard: <i>Què vol dir dormir malament. L'insomni infantil</i>	núm. 93, pàg. 33-35
FOS, Pepa; PAVIA, Joana: <i>L'avaluació: obligació o necessitat</i>	núm. 88, pàg. 22-25
GARRA, M. Pilar: <i>Una més del grup</i>	núm. 91, pàg. 14-17
GAY, Esteve-Ignasi: <i>Promocionar la salut</i>	núm. 89, pàg. 34-37
— <i>L'infant que mulla el llit</i>	núm. 92, pàg. 36-40
GIACOMELLI, Alga: <i>La Biblioteca Arcobaleno. El plaer de llegir</i>	núm. 93, pàg. 20-23
GÓMEZ BRUGUERA, Josepa: <i>La pedagogia Freinet al parvulari</i>	núm. 92, pàg. 18-22
HOYUELOS, Alfredo: <i>Malaguzzi i el taller. La complexitat dels possibles</i> ..	núm. 90, pàg. 13-17
JIMÉNEZ HUERTAS, Núria; CRUZ, Isabel: <i>Educació d'infants itinerant a Portugal</i> ..	núm. 88, pàg. 33-35
JUBETE, Montserrat: <i>L'adaptació: un projecte compartit</i>	núm. 91, pàg. 10-13
KAMII, Constance; LEWIS, Barbara A.: <i>Contribució de Jean Piaget a l'educació infantil</i>	núm. 93, pàg. 7-9
LEWIS, Barbara A.; KAMII, Constance: <i>Contribució de Jean Piaget a l'educació infantil</i>	núm. 93, pàg. 7-9
MALAGUZZI, Loris: <i>La idea del parc d'atraccions dels ocellets i les fonts</i>	núm. 91, pàg. 20-25
MARTÍN, Lluïsa: <i>L'infant avui. La meua manera de mirar-lo</i>	núm. 90, pàg. 10-12
MINSTER, Sara; SETARO, Sara: <i>La participació social dels pares</i>	núm. 93, pàg. 26-29
MOSS, Peter: <i>Serveis per a la infància a la Unió Europea</i>	núm. 91, pàg. 28-33
MUÑOZ, César: <i>La infància de la vida social</i>	núm. 88, pàg. 5-8
NAVARRO, M. Dolores: <i>La salut de l'infant hospitalitzat</i>	núm. 92, pàg. 33-35
NEGRE, Andreu; ARIAS, Carme: De colònies	núm. 90, pàg. 18-21
NIGRIS, Elisabetta: <i>L'evidència de la diferència</i>	núm. 89, pàg. 25-29
OLLÉ, Maite: <i>La interacció entre iguals a parvulari</i>	núm. 90, pàg. 24-27
PAVIA, Joana; FOS, Pepa: <i>L'avaluació: obligació o necessitat</i>	núm. 88, pàg. 22-25
PEDREIRA, Montserrat: <i>L'àlbum de cromos. Una proposta interactiva</i> ..	núm. 88, pàg. 26-29

RAMOS, Dolores: <i>La persona de referència. Reorganització del grup al migdia</i>	núm. 88, pàg. 18-20
RAMOS, Eulàlia: <i>Cantar en una coral infantil</i>	núm. 90, pàg. 31-33
RITSCHER, Penny: <i>Interculturalitat entre adults i infants</i>	núm. 90, pàg. 5-9
ROHDE, Jette: <i>Gràcies a Dalí</i>	núm. 92, pàg. 31-32
ROMIA, Carme: <i>I després de passar els reis: reflexions per a l'any que ve</i>	núm. 89, pàg. 30-33
ROS, Roser: <i>El corb i la guineu</i>	núm. 88, pàg. 40-42
— <i>La venjança del corb</i>	núm. 89, pàg. 41-42
— <i>La guineu es desquita</i>	núm. 90, pàg. 41-42
— <i>La guineu decideix protegir les cabres</i>	núm. 91, pàg. 41-42
— <i>Les cabres es ruen de la guineu</i>	núm. 92, pàg. 41-43
— <i>Del corb, de la guineu i de les cabres. Epíleg</i>	núm. 93, pàg. 36-38
SANTO, Pere: <i>Un punt de vista sobre la integració d'infants amb disminució</i>	núm. 93, pàg. 10-12
SETARO, Sara; MINSTER, Sara: <i>La participació social dels pares</i>	núm. 93, pàg. 26-29
SIMON, Mercè: <i>Tacte en el tracte humà</i>	núm. 92, pàg. 28-30
TARDOS, Anna: <i>Maria Reismann: relacions</i>	núm. 91, pàg. 4-9
TORRENT, Teresa; CAPELLADES, Assumpta: <i>Els pares en la dinàmica educativa. Parvulari, punt de partida</i>	núm. 93, pàg. 17-19
TORRUELLA, Maria: <i>Els titelles</i>	núm. 89, pàg. 18-20
Tous, José A.: <i>L'asma a la infància</i>	núm. 90, pàg. 37-38
VALL, Oriol: <i>Diarrees</i>	núm. 89, pàg. 38-39
VEGA, Sílvia: <i>Mil sensacions dissoltes a l'aigua</i>	núm. 92, pàg. 13-16
VILA, Ignasi: <i>Vygotski i l'educació infantil</i>	núm. 93, pàg. 4-6
VILAPLANA, Enric: <i>Freinet a Catalunya. En motiu del centenari del seu naixement</i>	núm. 92, pàg. 4-9
VILARÓ, Mercè: <i>Espai de joc al despatx de l'escola</i>	núm. 89, pàg. 14-16



Temes

Adaptació

JUBETE, Montserrat: L'adaptació: un projecte compartit núm. 91, pàg. 10-13
 ROHDE, Jette: Gràcies a Dalí núm. 92, pàg. 31-32

Alimentació

RAMOS, Eulàlia: Cantar en una coral infantil núm. 90, pàg. 31-33
 CERVERA, Pilar: L'alimentació a l'escola bressol núm. 91, pàg. 34-36

Anàlisi institucional

DARDER, Pere: L'ACEI, un instrument per a l'avaluació de centres d'educació núm. 88, pàg. 9-11
 NAVARRO, M. Dolors: La salut de l'infant hospitalitzat núm. 92, pàg. 33-35

Aprenentatge

BASTARDAS, Montserrat: Saltar: com i per què núm. 89, pàg. 10-13
 TORRUELLA, Maria: Els titelles núm. 89, pàg. 18-20
 GAY, Esteve-Ignasi: L'infant que mulla el llit núm. 92, pàg. 36-40
 VILA, Ignasi: Vigotski i l'educació infantil núm. 93, pàg. 4-6

Atenció a la infància

GAY, Esteve-Ignasi: Promocionar la salut núm. 89, pàg. 34-37
 SANTO, Pere: Un punt de vista sobre la integració d'infants amb disminució núm. 93, pàg. 10-12

Audiovisuals

RAMOS, Eulàlia: Cantar en una coral infantil núm. 90, pàg. 31-33

Autonomia

ROHDE, Jette: Gràcies a Dalí núm. 92, pàg. 31-32

Avaluació

DARDER, Pere: L'ACEI, un instrument per a l'avaluació de centres d'educació núm. 88, pàg. 9-11
 FOS, Pepa; JOANA PAVIA: L'avaluació: obligació o necessitat núm. 88, pàg. 22-25
 OLLÉ, Maite: La interacció entre iguals a parvulari núm. 90, pàg. 24-27
 ESTELA, Anna: Aturar-se a observar núm. 92, pàg. 10-12

Ciències

ASTALS, Joan: InterMedi: Activitats de medi ambient per a famílies núm. 88, pàg. 30-32
 VEGA, Sílvia: Mil sensacions dissoltes a l'aigua núm. 92, pàg. 13-16

Coeducació

SIMON, Mercè: Tacte en el tracte humà núm. 92, pàg. 28-30

Colònies

ARIAS, Carme; ANDREU NEGRE: De colònies núm. 90, pàg. 18-21

Comunicació

VILARÓ, Mercè: Espai de joc al despatx de l'escola núm. 89, pàg. 14-16
 DIEZ, M. Carmen: Caixes sorpresa núm. 89, pàg. 21-24
 SIMON, Mercè: Tacte en el tracte humà núm. 92, pàg. 28-30

Cultura

ALBALAT, Horacio: Jocs i joguines núm. 89, pàg. 4-6



NIGRIS, Elisabetta: L'evidència de la diferència núm. 89, pàg. 25-29
 RITSCHER, Penny: Interculturalitat entre adults i infants. La convivència de dues cultures i mentalitat diferents en els serveis núm. 90, pàg. 5-9
 BINIÉS, Puri: Conversa amb Marduix. Un teatre per a tots els públics núm. 91, pàg. 26-27
 CAPDEVILA, Reina: Els més petits visiten el Museu de la Música núm. 93, pàg. 13-14
 GIACOMELLI, Alga: La Biblioteca Arcobaleno. El plaer de llegir núm. 93, pàg. 20-23
 BINIÉS, Puri: Conversa amb Glòria Valls. Concerts i exposicions en família núm. 93, pàg. 24-26

Dona
 MOSS, Peter: Serveis per a la infància a la Unió Europea núm. 91, pàg. 28-33
 SIMON, Mercè: Tacte en el tracte humà núm. 92, pàg. 28-30

Drets de l'infant
 MUÑOZ, César: La infància en la vida social núm. 88, pàg. 5-8
 BINIÉS, Puri: Conversa amb Joan Ripoll. L'infant i la seva salut núm. 88, pàg. 36-39
 RITSCHER, Penny: Interculturalitat entre adults i infants. La convivència de dues cultures i mentalitat diferents en els serveis núm. 90, pàg. 5-9
 NAVARRO, M. Dolors: La salut de l'infant hospitalitzat núm. 92, pàg. 33-35
 BRUGUERA, Ramona: Infància i sida núm. 93, pàg. 30-32

Educació
 RAMOS, Dolors: La persona de referència. Reorganització del grup al migdia núm. 88, pàg. 18-20
 ROMIA, Carme: I després de passar els reis: reflexions per a l'any que ve núm. 89, pàg. 30-33
 BINIÉS, Puri: Conversa amb Bernardo Gontijo i Léa Celica Viggiamo 0-6 al Salao do Encontro núm. 90, pàg. 28-30
 CERVERA, Pilar: L'alimentació a l'escola bressol núm. 91, pàg. 34-36

Educació especial
 GARRA, M. Pilar: Una més del grup núm. 91, pàg. 14-17

Escola
 DARDER, Pere: L'ACEI, un instrument per a l'avaluació de centres d'educació núm. 88, pàg. 9-11
 ZAMORA, Àngels: La participació de les famílies núm. 88, pàg. 12-17
 VILARÓ, Mercè: Espai de joc al despatx de l'escola núm. 89, pàg. 14-16
 CERVERA, Pilar: L'alimentació a l'escola bressol núm. 91, pàg. 34-36
 CAPELLADES, Assumpta; TERESA TORRENT: Els pares en la dinàmica educativa Parvulari punt de partida núm. 93, pàg. 17-19



Escola rural		
CRUZ, Isabel; NÚRIA JIMÉNEZ: Educació d'infants itinerant a Portugal . . .	núm. 88, pàg. 33-35	
Espai		
ESTELA, Anna: Aturar-se a observar	núm. 92, pàg. 10-12	
Espectacles		
BINIÉS, Puri: Conversa amb Marduix. Un teatre per a tots els públics .	núm. 91, pàg. 26-27	
Esplai		
ARIAS, Carme; ANDREU NEGRE: De colònies	núm. 90, pàg. 18-21	
Esport		
BASTARDAS, Montserrat: Saltar: com i per què	núm. 89, pàg. 10-13	
Estètica		
HOYUELOS, Alfredo: Malaguzzi i el taller: la complexitat dels possibles .	núm. 90, pàg. 13-17	
Expressió		
DÍEZ, M. Carmen: El joc teatral	núm. 92, pàg. 23-27	
Fer de mestre		
ZAMORA, Àngels: La participació de les famílies	núm. 88, pàg. 12-17	
RAMOS, Dolors: La persona de referència. Reorganització del grup al migdia	núm. 88, pàg. 18-20	
FOS, Pepa; JOANA PAVIA: L'avaluació: obligació o necessitat	núm. 88, pàg. 22-25	
VILARÓ, Mercè: Espai de joc al despatx de l'escola	núm. 89, pàg. 14-16	
TORRUELLA, Maria: Els titelles	núm. 89, pàg. 18-20	
DÍEZ, M. Carmen: Caixes sorpresa	núm. 89, pàg. 21-24	
OLLÉ, Maite: La interacció entre iguals a parvulari	núm. 90, pàg. 24-27	
AGUILAR, Anna: Conversa amb Montserrat Martorell i Pere Godall. La veu, una eina que no té recanvi	núm. 90, pàg. 34-36	
TARDOS, Anna: Maria Reismann: relacions	núm. 91, pàg. 4-9	
GARRA, Pilar: Una més del grup	núm. 91, pàg. 14-17	
MALAGUZZI, Loris: La idea del parc d'atraccions dels ocellets i les fonts	núm. 91, pàg. 20-25	
ESTELA, Anna: Aturar-se a observar	núm. 92, pàg. 10-12	
GÓMEZ, Josepa: La pedagogia Freinet al parvulari	núm. 92, pàg. 18-22	
KAMI, Constance; BARBARA LEWIS: Contribució de Jean Piaget a l'educació infantil	núm. 93, pàg. 7-9	
SANTO, Pere: Un punt de vista sobre la integració d'infants amb disminució	núm. 93, pàg. 10-12	

Festes populars

HOYUELOS, Alfredo: Malaguzzi i el taller: la complexitat dels possibles núm. 90, pàg. 13-17

Filosofia

DEBARÈDE, Anne: Mare, tinc mal de panxa núm. 91, pàg. 37-38

Formació de mestres

AGUILAR, Anna: Conversa amb Montserrat Martorell i Pere Godall. La veu, una eina que no té recanvi núm. 90, pàg. 34-36

Higiene

VALL, Oriol: Diarrees núm. 89, pàg. 38-39

AGUILAR, Anna: Conversa amb Montserrat Martorell i Pere Godall. La veu, una eina que no té recanvi núm. 90, pàg. 34-36

Història

VILAPLANA, Enric: Freinet a Catalunya. En motiu del centenari del seu naixement núm. 92, pàg. 4-9

Infància

MARTÍN, Lluïsa: L'infant avui, la meua manera de mirar-lo núm. 90, pàg. 10-12

MOSS, Peter: Serveis per a la infància a la Unió Europea núm. 91, pàg. 28-33

Integració

GARRA, M. Pilar: Una més del grup núm. 91, pàg. 14-17

SANTO, Pere: Un punt de vista sobre la integració d'infants amb disminució núm. 93, pàg. 10-12

BRUGUERA, Ramona: Infància i sida núm. 93, pàg. 30-32

Interculturalisme

NIGRIS, Elisabetta: L'evidència de la diferència núm. 89, pàg. 25-29

RITSCHER, Penny: Interculturalitat entre adults i infants. La convivència de dues cultures i mentalitat diferents en els serveis núm. 90, pàg. 5-9

Joc

ALBALAT, Horacio: Jocs i joguines núm. 89, pàg. 4-6

ROMIA, Carme: I després de passar els reis: reflexions per a l'any que ve núm. 89, pàg. 30-33

OLLÉ, Maite: La interacció entre iguals a parvulari núm. 90, pàg. 24-27

TARDOS, Anna: Maria Reismann: relacions núm. 91, pàg. 4-9

DÍEZ, M. Carme: El joc teatral núm. 92, pàg. 23-27

Joguines

ALBALAT, Horacio: Jocs i joguines núm. 89, pàg. 4-6

ROMIA, Carme: I després de passar els reis: reflexions per a l'any que ve núm. 89, pàg. 30-33

Literatura infantil

GIACOMELLI, Alga: La biblioteca Arcobaleno: el plaer de llegir núm. 93, pàg. 20-23

BINIÉS, Puri: Conversa amb Glòria Valls. Concerts i exposicions en família núm. 93, pàg. 24-26

Material de joc i treball

PEDREIRA, Montserrat: L'àlbum de cromos. Una proposta interactiva núm. 88, pàg. 26-29

Metodologia

RAMOS, Dolors: La persona de referència. Reorganització del grup al migdia núm. 88, pàg. 18-20
 FOS, Pepa; Joana PAVIA: L'avaluació: obligació o necessitat núm. 88, pàg. 22-25
 PEDREIRA, Montserrat: L'àlbum de cromos. Una proposta interactiva núm. 88, pàg. 26-29
 ASTALS, Joan: InterMedi: Activitats de medi ambient per a famílies núm. 88, pàg. 30-32
 BASTARDAS, Montserrat: Saltar: com i per què núm. 89, pàg. 10-13
 TORRUELLA, Maria: Els titelles núm. 89, pàg. 18-20
 VEGA, Sílvia: Mil sensacions dissoltes a l'aigua núm. 92, pàg. 13-16

Mètodes pedagògics

GÓMEZ, Josepa: La pedagogia Freinet al parvulari núm. 92, pàg. 18-22

Observació

TARDOS, Anna: Maria Reismann: relacions núm. 91, pàg. 4-9
 JUBETE, Montserrat: L'adaptació: un projecte compartit núm. 91, pàg. 10-13

Organització escolar

CRUZ, Isabel; Núria JIMÉNEZ: Educació d'infants itinerant a Portugal núm. 88, pàg. 33-35
 CAPELLADES, Assumpta; Teresa TORRENT: Els pares en la dinàmica educativa. Parvulari punt de partida núm. 93, pàg. 17-19
 GIACOMELLI, Alga: La Biblioteca Arcobaleno. El plaer de llegir núm. 93, pàg. 20-23
 BINIÉS, Puri: Concerts i exposicions en família. Conversa amb Glòria Valls núm. 93, pàg. 24-26

Pedagogia

HOYUELOS, Alfredo: Malaguzzi i el taller: la complexitat dels possibles núm. 90, pàg. 13-17
 BINIÉS, Puri: Conversa amb Bernardo Gontijo i Léa Celica Viggiamo. 0-6 al Salao do Encontro núm. 90, pàg. 28-30
 MALAGUZZI, Loris: La idea del parc d'atraccions dels ocellets i les fonts núm. 91, pàg. 20-25
 VILAPLANA, Enric: Freinet a Catalunya. En motiu del centenari del seu naixement núm. 92, pàg. 4-9
 ROHDE, Jette: Gràcies a Dalí núm. 92, pàg. 31-32

Pensament

MUÑOZ, César: La infància en la vida social núm. 88, pàg. 5-8
 BINIÉS, Puri: Conversa amb Bernardo Gontijo i Léa Celica Viggiamo. 0-6 al Salao do Encontro núm. 90, pàg. 28-30
 VILA, Ignasi: Vigotski i l'educació infantil núm. 93, pàg. 4-6

Política educativa

MOSS, Peter: Serveis per a la infància a la Unió Europea núm. 91, pàg. 28-33
 MINSTER, Sara; Sara SETARO: La participació social dels pares núm. 93, pàg. 26-29

Prevenió sanitària

GAY, Esteve-Ignasi: Promocionar la salut núm. 89, pàg. 34-37
 VALL, Oriol: Diarrees núm. 89, pàg. 38-39
 BRUGUERA, Ramona: Infància i sida núm. 93, pàg. 30-32
 ESTIVILL, Eduard: Què vol dir dormir malament. L'insomni infantil núm. 93, pàg. 33-35

Programació

ARIAS, Carme; Andreu NEGRE: De colònies núm. 90, pàg. 18-21

Projectes

MALAGUZZI, Loris: La idea del parc d'atraccions dels ocellets i les fonts núm. 91, pàg. 20-25

Psicologia

DEBARÈDE, Anne: Mare, tinc mal de panxa núm. 91, pàg. 37-38
 VILA, Ignasi: Vigotski i l'educació infantil núm. 93, pàg. 4-6
 KAMII, Constance; Barbara LEWIS: Contribució de Jean Piaget a l'educació infantil núm. 93, pàg. 7-9

Puericultura

BINIÉS, Puri: Conversa amb Joan Ripoll. L'infant i la seva salut núm. 88, pàg. 36-39
 DEBARÈDE, Anne: Mare, tinc mal de panxa núm. 91, pàg. 37-38
 GAY, Esteve-Ignasi: L'infant que mulla el llit núm. 92, pàg. 36-40

Qüestions jurídiques

BINIÉS, Puri: Conversa amb Jordi Cots. Els drets dels infants núm. 89, pàg. 7-9

Recursos didàctics

VEGA, Sílvia: Mil sensacions dissoltes a l'aigua núm. 92, pàg. 13-16

Relació amb pares

ZAMORA, Àngels: La participació de les famílies núm. 88, pàg. 12-17
 PEDREIRA, Montserrat: L'àlbum de cromos. Una proposta interactiva núm. 88, pàg. 26-29
 ASTALS, Joan: InterMedi: Activitats de medi ambient per a famílies núm. 88, pàg. 30-32
 CRUZ, Isabel; Núria JIMÉNEZ: Educació d'infants itinerant a Portugal núm. 88, pàg. 33-35
 DIEZ, M. Carmen: Caixes sorpresa núm. 89, pàg. 21-24
 JUBETE, Montserrat: L'adaptació: un projecte compartit núm. 91, pàg. 10-13
 NAVARRO, Dolors: La salut de l'infant hospitalitzat núm. 92, pàg. 33-35
 CAPELLADES, Assumpta; Teresa TORRENT: Els pares en la dinàmica educativa. Parvulari punt de partida núm. 93, pàg. 17-19
 MINSTER, Sara; Sara SETARO: La participació social dels pares núm. 93, pàg. 26-29

Renovació pedagògica

MARTÍN, Luïsa: L'infant avui, la meva manera de mirar-lo núm. 90, pàg. 10-12
 MINSTER, Sara; Sara SETARO: La participació social dels pares núm. 93, pàg. 26-29

Salut

BINIÉS, Puri: Conversa amb Joan Ripoll. L'infant i la seva salut núm. 88, pàg. 36-39
 GAY, Esteve-Ignasi: Promocionar la salut núm. 89, pàg. 34-37
 VALL, Oriol: Diarrees núm. 89, pàg. 38-39
 TOS, José A.: L'asma a la infància núm. 90, pàg. 37-38
 ESTIVILL, Eduard: Què vol dir dormir malament. L'insomni infantil núm. 93, pàg. 33-35

Societat

MUÑOZ, César: La infància en la vida social núm. 88, pàg. 5-8
 BINIÉS, Puri: Conversa amb Jordi Cots. Els drets dels infants núm. 89, pàg. 7-9
 MARTÍN, Luïsa: L'infant avui, la meva manera de mirar-lo núm. 90, pàg. 10-12
 RAMOS, Eulàlia: Cantar en una coral infantil núm. 90, pàg. 31-33
 TOS, José A.: L'asma a la infància núm. 90, pàg. 37-38

Sociologia

NIGRIS, Elisabetta: L'evidència de la diferència núm. 89, pàg. 25-29

Teatre

BINIÉS, Puri: Conversa amb Marduix. Un teatre per a tots els públics núm. 91, pàg. 26-27
 DIEZ, M. Carmen: El joc teatral núm. 92, pàg. 23-27
 ZAMORA, Àngels: La participació de les famílies núm. 88, pàg. 12-17

Totes les PUBLICACIONS



de Totes les INSTITUCIONS

**Ministeris
Comunitats autònomes
Diputacions
Ajuntaments
Altres administracions**

**Subscripcions i venda
de butlletins i diaris oficials (BOE, DOGC i BOP)
el mateix dia que es publiquen.**

**DEL LLIBRE DE PRESTIGI
AL TEXT MÉS ESPECIALITZAT**

**TOTES les publicacions
editades per aquestes institucions
les podeu trobar aquí.**

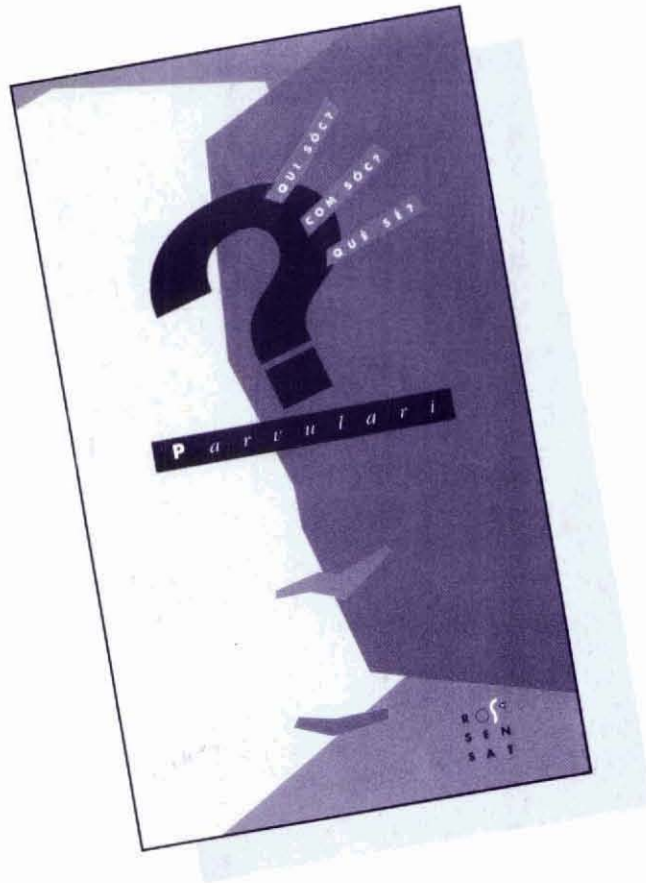
**llibreria
DE LA
DIPUTACIÓ**

Londres, 57
08036 Barcelona
telèfon: 402 25 00
fax 402 25 15

I d'E



Institut d'Edicions
Diputació de Barcelona



Col.lecció **ELS VÍDEOS DEL PARVULARI**

Qui sóc? Com sóc? Què sé?

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

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

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

Altres títols de la col.lecció:

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

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

- ***L'observació i l'experimentació al parvulari.***
- ***Comunicació i llenguatge verbal al parvulari.***

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

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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