



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

*educar de 0 a 6 anys*

1997

98

SETEMBRE  
OCTUBRE

# FREIXENET



## Caves a Sant Sadurní d'Anoia



**Des de sempre  
amb les publicacions en català**

# Adaptació? Acolliment? De qui?

Ara, quan comença el curs, hi ha una paraula que va de boca en boca: l'adaptació. L'adaptació dels infants a l'escola es converteix en el tema central de les preocupacions dels mestres; l'adaptació entesa com a procés pel qual el nen, cada nen, s'avesa el més ràpidament i positivament possible al ritme de la vida col·lectiva que és l'escola.

El seu repte és múltiple i complex: conèixer nous companys, en nous espais, entre nous adults amb noves maneres de fer; tot plegat és el que l'infant ha d'afrontar en el curt període de començament de curs que anomenem adaptació. Però és aquesta paraula, i la idea, convenient? Són els nens els qui han d'esforçar-se, de canviar, d'adaptar-se a l'escola, i en pocs dies?

El que és ben cert és que l'escola, al mateix temps que ha de preveure aquest procés dels infants, ha d'encaixar noves famílies, nous mestres, reformes de l'espai; un cúmul d'adaptacions

que coincideixen amb la dels infants a l'escola. Cada començament de curs és un veritable període d'adaptació de l'escola.

L'adaptació de l'escola cada començament de curs és un complexíssim procés que no es pot realitzar correctament si tots els implicats no l'han prevista i començada al seu temps. L'Administració, garantint que cada una de les escoles, abans de finalitzar el curs anterior, podrà conèixer els mestres nous que tindrà el setembre; cada escola, organitzant-se per la nova situació; les famílies, coneixent i parlant amb els mestres dels seus infants; cada mestre o educador, sabent quin serà el seu grup d'infants, com es diu cada un d'ells, què els agrada.

Si totes aquestes condicions prèvies es produeixen correctament, si l'escola ha previst i fet la seva adaptació al nou curs, potser seria possible plantejar-nos un canvi important en el procés d'encaix

de la vida de cada infant al ritme col·lectiu de l'escola, un canvi que pot treure l'angoixa de la tasca dels mestres i, el que és més important, pot treure l'angoixa de la vivència dels nens davant del desconegut.

En una escola que ha fet el seu procés d'adaptació, ell, el nen, sí que és conegut, ja; no entra en una institució fixa, permanent, immutable, a la qual s'ha d'adaptar i acomodar, sinó a una nova companyonia, flexible, abastable, que l'acull. Heus ací la paraula, i la concepció, que pot solucionar el problema de l'adaptació dels infants a l'escola: acolliment.

Acolliment amb totes les seves connotacions: donar la benvinguda als infants, amb afabilitat, amb cordialitat, amb hospitalitat, i situar-lo entre els nous companys, en els nous espais, amb els nous costums; la benvinguda que tots els implicats han contribuït a construir. És a aquest col·lectiu acollidor, a aquesta vivència d'acolliment trammat entre tots, que l'infant s'integra, sense pena, amb la mateixa il·lusió amb què s'ha previst.

Piana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	L'ètica de la xocolata	Violeta Núñez	5
Escola 0-3	Les colònies dels més petits El canvi de sabates	Núria Cornet Carme Cols i Marta Ferrer	9 12
Bones pensades			17
Escola 3-6	La resolució de problemes i l'activitat experimental del pàrvul Nens i nenes al timó dels projectes. Una illa de pirates	Montse Benlloch Maite Pujol i Núria Roca	18 25
Infant i societat	Conversa amb Tortell Poltrona, o la poesia escènica	Puri Biniés	30
Infant i salut	La salut dels adults també és cosa dels nens	Ramon Prats	35
El conte		Roser Ros i Vilanova	40
Informacions			42
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari

# Barcelona-Montevideo

## Un intercanvi



Dins del projecte Barcelona solidària, l'Institut Municipal d'Educació (IMEB) va proposar una experiència d'intercanvi amb l'Ajuntament de Montevideo en-tre escoles d'educació infantil. Ho vam engegar durant el curs 1994-1995 set escoles bressol i tres de primària.

Cada escola va triar un tema per treballar amb l'escola amb la qual faria l'intercanvi.

Durant el curs, i per tal de tenir els primers contactes i coneixements de les diferents realitats, cada escola va iniciar el contacte amb l'escola escollida. La comunicació va establir-se a través de diversos mitjans: el correu, persones que hi anaven o en tornaven, fax, telèfon, etc. Ens vam enviar mútuament escrits, material gràfic i audiovisual –fotos, vídeos, cassetts, etc.–, treballs dels nens, escrits dels pares, etc.

**El respecte, la valoració i l'educació dels infants no té distàncies físiques. En tot cas són mentals. Així ho han constatat les escoles bressol i parvularis de Barcelona i Montevideo que duen a terme un intercanvi. El treball comú els ha permès comprovar que les coincidències de fons superen les idees preconcebudes. És clar que els podem ensenyar com treballlem, però també aprendrem de com ho fan ells.**

Però és a partir de la nostra estada a Montevideo durant el juliol de 1995, que l'intercanvi adquireix més força i s'estableix una relació professional i personal que va més enllà de l'aspecte institucional.

Aquest viatge, el vam fer set mestres i tres responsables de l'IMEB. L'objectiu era conèixer tant la realitat socioeconòmica de Montevideo en relació amb l'educació infantil, com la realitat més prope-

**Josefa Andújar, Judit Cucala, Teresa Fajula, Navi Farrera i Victoria Uclés**

ra de les escoles amb les quals manteníem l'intercanvi: com funcionaven, la seva organització, la manera de viure, etc.

El primer dia vam visitar la majoria de les escoles que estaven dins del projecte d'intercanvi. Els altres dies vam estar i conviure amb la comunitat educativa de l'escola amb la qual havíem iniciat l'intercanvi des de Barcelona: famílies, comissions de *fomento*, educadors, nens i nenes, personal especialitzat, etc. Vam conèixer la realitat més de prop, vam adequar els temes que havíem escollit per fer l'intercanvi i vam buscar, alhora, els mitjans per fer més ràpida i segura la comunicació.

L'últim dia vam fer una jornada de treball i d'intercanvi conjunta amb mestres, assistents maternals, assistents de cuina, psicòlegs i psicomotricistes per aprofundir i

reflexionar tant sobre els intercanvis que es duen a terme com sobre altres temes relacionats, d'una banda, amb l'educació i, de l'altra, amb l'aspecte social, que, en definitiva, són molt similars tant al nostre món com al seu.

Aquestes escoles formen part del programa social *Nuestros niños* que l'Ajuntament de Montevideo va engegar l'any 1990 amb el suport de la UNICEF.

La majoria estan situades als afores de la ciutat en barris socioeconòmicament problemàtics, amb atur, habitatges precaris, conflictes familiars, pobresa, etc.

Són escoles comunitàries on la participació dels pares i veïns és molt important, ja que la gestió la duu a terme l'equip de l'escola i una comissió formada per veïns del barri. Aquesta comissió vetlla per la continuïtat i el bon funciona-



ment de l'escola, col·labora i en revisa l'activitat, participa en el procés de selecció i matriculació dels infants i es fa responsable de la part econòmica que l'Ajuntament no assumeix, com també de la contractació del personal. La comissió també manté una relació directa amb les famílies de l'escola i amb les diverses institucions.

L'aportació de l'Ajuntament de Montevideo no tan sols és econòmica, sinó que també ofereix assessorament psicopedagògic i d'assistència social i mèdica a les escoles.

L'acollida va ser entranyable i impressionant. Van mostrar molt d'interès per tot el que fem a Barcelona i, en les nostres converses, vam tocar temes diversos, com la composició de les famílies, el seu paper a l'escola, l'organització interna de l'escola (els

horaris, el temps no lectiu, les reunions, comissions, etc.), els estudis necessaris per treballar en aquesta etapa, aspectes econòmics, socials, etc.

Els espais de les escoles són agradables i, amb un gran interès per donar una bona acollida, l'escola vol oferir a les famílies i als infants un espai segur i estable.

Sorpren i agrada veure la importància que donen al tracte individual amb cada infant, el to de veu, el contacte físic, la relació propera, atenta i amable, amb un adult que escolta, un adult que respon. Els educadors comparteixen els jocs amb els infants, mengen amb ells. L'escola es converteix en una llar, una llar segura, tranquil·la, on els grans escolten i esperen, sense presses.

Aquest mateix tracte s'observa, també, entre els mateixos adults, entre els companys de treball.

En l'aspecte pedagògic, estan molt preparats, no tant pels estudis que cursen com per la manera d'entendre què vol dir «educar» i «estar» amb els nens.

Malgrat els pocs recursos amb què compten, saben treure profit de tot el que tenen, cosa que ens ha fet pensar en com es pot perdre la creativitat davant d'una situació econòmica més o menys estable.

La seva situació actual ens ha portat a reflexionar sobre els nostres inicis, amb escoles que sorgeixen al barri a partir d'una demanda o necessitat de les famílies, on la col·laboració i la participació de les famílies n'era un pilar molt impor-

tant i necessari, però amb la dificultat de no saber definir els papers que cadascú havia de tenir dins del context educatiu. En aquest moment necessiten definir alguns papers, però sense caure en alguns dels nostres errors, com el possible distanciament en la relació família-escola.

També hem pogut constatar que hi ha molts punts de contacte i coincidència entre les escoles de Montevideo i les nostres. Són diferents recursos econòmics i anys d'experiència, però els objectius són molt similars, o potser l'únic objectiu: oferir al nen una escola, un medi on pugui desenvolupar les seves capacitats, una petita comunitat que li doni seguretat, on sigui feliç i pugui créixer amb autonomia.

Hi ha, però, una petita diferència que respon als diferents mo-

ments que vivim una i altra societat: la consciència d'un esperit de lluita, de cooperació i solidaritat és molt viu en aquelles escoles i, de vegades, ens n'hauríem d'encomanar. A l'entrada d'una de les escoles hi havia un mural confeccionat pels infants amb un fragment de text d'Eduardo Galeano, que deia:

Los niños latinoamericanos continúan naciendo reivindicando su derecho natural a obtener un sitio bajo el sol en estas tierras espléndidas, que podrán brindar a todos lo que a casi todos se les niega [...]

Una altra impressió que ens hem endut d'aquesta experiència ha estat un aprenentatge de la senzillesa i voluntat amb què es treballa, la utilització dels recursos materials i humans. La transmissió als infants d'uns valors tan sorprenents com el bon aprofitament de l'aigua –sense tenir-ne mancances–,

la neteja de l'escola, dels carrers, la cura amb les plantes i els animals, el perquè hem de menjar bé, la cura d'un mateix i dels altres companys, etc.

Tots en fem una valoració molt

a les famílies –flexibilitats d'horis, participació, etc.–, aprofitar el material natural i reciclable, acollir les diferències individuals i familiars, aprendre de l'actitud tranquil·la de l'educador, atent al

de cuina i neteja. I ens ha donat elements de reflexió sobre aspectes que nosaltres valorem de manera diferent i que, de vegades, infravalora la nostra societat. Sobretot hem descobert que en

mons diferents hi ha unes actituds i uns valors davant del nen que són molt semblants. Constatem que no hi ha distàncies quan es comparteix el mateix objectiu: el respecte de cara als nens, el tracte amb les famílies que formen part d'un mateix projecte comú com és l'educació dels més petits.

Aquests tipus d'intercanvis són importants perquè impliquen compartir experiències, formació i il·lusió per seguir treballant amb els més petits, els quals representen el futur de la nostra societat.

Com a educadors, tenim molt a guanyar en aquest tipus d'intercanvi: la cultura és dels pobles i els pobles estem molt a prop.

desig del nen, aprendre a escoltar.

Ha estat una experiència en què s'han implicat tots els que formem part de la comunitat educativa: famílies, educadors, personal

positiva. Tant en l'aspecte professional com en el personal, viure realitats diferents, compartir amb altres professionals, significa obrir-se i aprendre: obrir l'escola



# L'ètica de la xocolata

## Sabers en joc

Els que ens dediquem a aquest difícil ofici, sabem que en educació hi ha sempre en joc dos sabers.

En primer lloc, el de l'educador: tracta dels continguts culturals que cada moment històric i cada grup social considera com a patrimoni que cal transmetre a les noves generacions. L'educador és, així, ensenyant que mostra i incita a adquirir aquest patrimoni.

Però hi ha un problema. I és que l'educació no opera sobre una *tabula rasa*, manllevant les paraules de Locke, sinó que l'educació ha d'heure-se les amb un subjecte. Aquest subjecte que els clàssics de la pedagogia (Kant, Herbart) van anomenar «subjecte de l'educació». Aquesta categoria es defineix de diverses maneres i en diferents nivells d'aproximació. En termes generals, «subjecte de l'educació» fa referència a la possibilitat del subjecte tant de dir sí com de dir no a aquesta proposta de treballar per adquirir els sabers de la cultura que anomenen educació.

Des d'aquesta posició, l'educació és, primer de tot, un exercici de responsabilitat del subjecte, és a dir, un exercici ètic. En paraules d'Aristòtil: «on vaig dir sí podia haver dit no». Per això l'educació és de l'ordre de l'e-

**Des d'una perspectiva psicoanalítica, es presenta una anàlisi del fet educatiu, amb el paper de l'educador i del subjecte d'educació que és tot infant. Es posa un èmfasi especial en la responsabilitat que té l'infant, en la seva capacitat per dir que sí o que no davant de cada situació, l'exercici ètic.**

Violeta Núñez

nigma i, en això, hi ha una aproximació al discurs de la psicoanàlisi. En principi, no sabem a quina cosa un subjecte dirà que sí o dirà que no. Aquest saber escapa a l'educador, ja que no es pot establir com una premissa general, que serveixi per a tothom. Es requereix un treball d'aproximació a cada subjecte, ja que qui sap què vol és el subjecte. Heus aquí el segon saber en joc de què parlava al començament.

L'educació es planteja així com una sèrie de treballs, l'articulació dels quals pren sentit si, finalment, és possible enllaçar –d'alguna manera– allò que fa particular un subjecte amb l'ordre general de la cultura. Amb altres paraules, l'educació ofereix, a partir de la transmissió de continguts culturals, maneres possibles de canalitzar els interessos del subjecte vers formes socialment admeses i valorades.

Allò a què el subjecte ha dit que sí, és a dir, la seva manera peculiar de posicionar-se en el fet social, no és un saber a priori de l'educador. Aquest haurà d'atendre i escoltar per saber alguna cosa d'aquest interès. Serà autoritat (ja que aquest és el lloc per exercir aquest ofici difícil), si i només si sap acceptar aquest interès del subjecte. Per a això haurà de renunciar –si més no, en part– al seu propi ideal sobre allò que ha de ser un infant.

Permeteu-me ara evocar un text pedagògic que aclareix aquesta veritable paradoxa del treball educatiu: la dels educadors que no volen saber sobre el saber dels nens. Em refereixo al llibre ja clàssic de S. Bernfeld, *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*.

Bernfeld, psicoanalista i pedagog, que va treballar durant el període d'entreguerres, critica allò que ell considera dues perspectives pedagògiques errònies: la que anomena «pedagogia de caserna», basada en l'autoritarisme i el càstig, i la que anomena «pedagogia humanista o de l'amor». Proposa una tercera possibilitat, a la qual, curiosament, no assigna cap nom específic i que remet a l'exercici professional de la funció educativa. En termes de Levy-Strauss, podríem dir que tracta de la *bonne distance*.

I s'esdevé que descobreixen un nen que, camí de l'escola, havia robat xocolata en una botiga. Els educadors van considerar el cas com una «profunda crisi del nivell moral dels alumnes» i desconfiaven de l'eficàcia dels mètodes suaus que Bernfeld proposava per resoldre-la.

Com que, en realitat, els educadors no sabien què fer, van convocar el Consell d'Alumnes, però no van arribar a cap conclusió. En aquesta reunió només van parlar els educadors, els quals van expressar la seva repulsa pel comportament del noi. Com calia esperar, només van trobar la tèbia aprovació dels assistents, que no van posar cap objecció a la condemna dels fets.

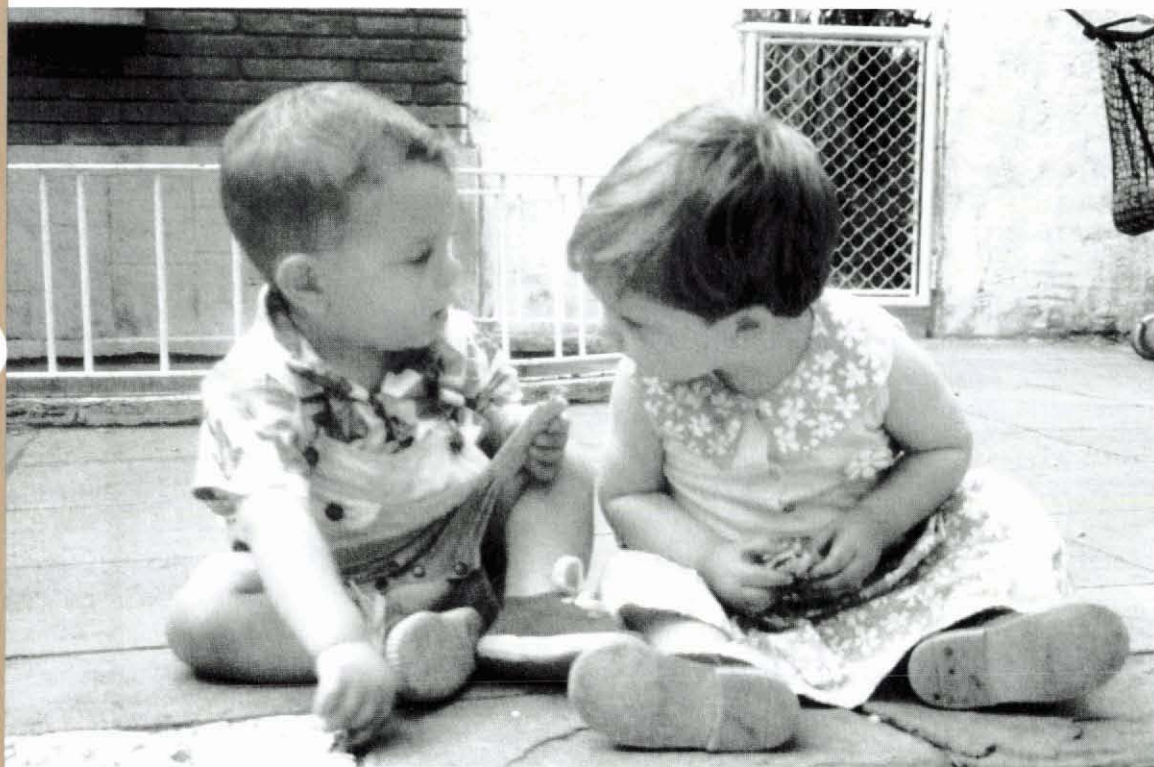
L'endemà un altre noi va admetre que robava xocolata assíduament, amb un grup de gairebé vint companys, tot i que –apunta Bernfeld– amb un èxit clar, perquè, a ells, no els havien descobert. Els educadors, que havien considerat el fet del robatori de gravetat excepcional, estaven decebuts. Però la majoria dels nens tenia una visió més lleu del fet i se solidaritzaven –en comentaris que suposaven fora de l'abast de l'escolta dels educadors– amb els autors dels delictes.

El que Bernfeld va detectar és que, en les assemblees, els nens van admetre la indicació de l'autoritat de condemnar i separar-se dels subjectes posats en qüestió, però no perquè compartissin el seu punt de vista.

Segons el nostre autor, l'error dels educadors va ser no reconèixer com a fets donats les veritables opinions socials i morals dels nens. Per molt legítims que fossin els valors dels educadors, la condemna resultava injusta en un punt crucial: els nens tenen dret a obtenir xocolata.

Si els educadors haguessin explicat als nens que tenien aquest dret (tot i que robar no és la millor manera d'obtenir-lo, a causa de la quantitat de complicacions socials que comporta), en lloc de condemnar l'acte s'haurien situat al mateix nivell social i moral dels nens i així s'hauria possibilitat l'obertura a una altra dimensió, és a dir, la veritablement educativa.

Considero que aquesta reflexió sobre la distància insalvable entre allò que volen i saben els nens i allò que proposen els educadors mostra com es pot invalidar un treball que es pretén que sigui educatiu. Apunta Bernfeld:



### L'ètica de la xocolata

L'exemple que vull posar ens l'explica l'autor en el text esmentat. Passa a l'internat que Bernfeld havia creat i que, aleshores, dirigia. En aquesta institució, hi vivien cent cinquanta nens i nenes, de quatre a catorze anys.





«els educadors haurien d'haver baixat del pedestal de l'autoritat moral i solidaritzar-se, pel que fa a la finalitat del seu acte, amb els autors del delicte, perquè hi havia una legitimitat dels fins i dels motius». D'aquesta manera, els nens haurien pogut prestar atenció a la crítica sobre el *mitjà* utilitzat.

Però perquè això es pugui produir l'educador ha de canviar la seva posició. En particular en situacions difícils, quan es troba confós, decebut, i pot apel·lar a l'amor o a l'autoritarisme com a formes d'intentar pal·liar el seu propi malestar. Però l'amor o la pura sanció el condueixen a un carreró sense sortida.

Enfront d'aquests *impasses*, Bernfeld postula que l'educador ha de ser una autoritat *tècnica*, i entén com a tal la que admet tant la possibilitat com el límit de l'educació: mostrar les formes socialment admeses (o admissibles) en què els subjectes de l'educació poden perseguir els seus propis objectius.

### L'autoritat de l'educador

L'educador serà una autoritat, en el sentit que assenyala Bernfeld, si sap admetre, és a dir, legitimar, els objectius del subjecte. De l'educació, s'espera que rellanci aquests interessos. Per tant, l'educador haurà d'atendre'ls i escoltar-los per saber-ne alguna cosa i poder acomplir un ensenyament pertinent.

És el que l'exemple de Bernfeld ens mostra: la recriminació, per part de l'educador, des del seu elevat ideal, produeix un efecte de refús en els nens envers aquest horitzó moral, ja que els desautoritza en els seus propis interessos. Per això l'autor proposa legitimar els interessos i fins dels subjectes de l'educació. I parlar d'interessos i motivacions és col·locar en un primer pla l'ordre de la subjectivitat.

En l'educació, el segle XVIII Kant ja deia que entren en joc dos ordres absolutament irreconciliables: l'ordre d'allò que és subjectiu i l'ordre d'allò que és social. Com hem dit, l'educació es desplega en l'ordre d'allò que és social: és una seqüència d'actes que institueixen la sociabilitat del subjecte en inscriure'l en una xarxa de relacions socials i culturals. La paradoxa rau en el fet que, per poder desplegar-se en aquest camp de la sociabilitat, l'educació requereix un consentiment del subjecte que és de l'ordre de la subjectivitat.





Amb aquesta pedra ensopeguen les reformes educatives que proposen grans desplegaments tecnològics, i que parteixen de la perspectiva de Locke de considerar els subjectes de l'educació com una *tabula rasa* sobre la qual s'han d'inscriure els seus mandats. Obliden la dimensió subjectiva, el petit «detall»: que el subjecte pot dir que no, pot no consentir.

### Què pot fer l'educació? Bernfeld amb Kant

Kant va assenyalar que *el bé* no existeix. Així es va separar de les ètiques materials, com la d'Aristòtil, que concretaven el bé en una cosa assequible (definible), per igual per a tots els homes, com per exemple la felicitat. Kant deia que el bé no es pot definir, ja que no té un contingut universal, sinó que el bé és una pura forma: una llei (imperatiu categòric) que ens impulsa a realitzar-lo sense poder dir mai en què consisteix, ja que el contingut l'estableix, en cada cas, la lliure voluntat moral: el contingut, el crea el subjecte en cada acte ètic, això és, en cada elecció.

Així es pot desprendre de la formulació kantiana que l'educació, per la seva dimensió social, tampoc no s'ocupa d'aquest contingut. Això pertoca a la responsabilitat ètica del subjecte, remet a la seva llibertat d'elecció; en decidir, cada u dona un contingut a aquella dimensió del bé. Per això Bernfeld planteja que el món dels interessos i les motivacions no pertanyen al camp de l'educació sinó al de la subjectivitat. Els motius pels quals cada subjecte consent o no a la transmissió del patrimoni cultural són opacs per a l'educador. Però si aquest està atent, podrà oferir, suggerir, promoure, provocar, a l'efecte d'enganxar el subjecte en alguna cosa del seu interès per posar-lo a treballar, és a dir, per incloure'l en allò social. Heus aquí, llavors, el que pot fer l'educació: connectar el subjecte de l'educació amb una forma de realització social. Per això se l'anomena «canalització vers allò socialment admès» (o admissible).

Allò que queda fora de l'acte educatiu és *el bé* moral. Allò que hi ha en el seu camp específic són els béns culturals, i el que pot fer l'educació és promoure'ls, inten-

tant que els projectes educatius hi connectin perquè se situïn en una perspectiva d'època. Si l'educador no registra els canvis que es produeixen al món, corre el risc de fossilitzar-se i de no complir la seva funció d'autoritat tècnica. Així, l'educació fa una funció de pivot entre l'exigència social d'època i les particularitats dels subjectes amb qui treballa.

De tal manera que, per concloure, direm que el que el nen vol saber, pel que fa a la seva educació, és si l'educador serà capaç d'interessar-se per la seva peculiaritat i admetre-la i donar-li curs social. ■

### Bibliografia

- ARISTÓTELES: *Moral a Nicómaco*, Madrid: Espasa-Calpe, 1984, llibre III, «La virtud y el vicio son voluntarios», pàg. 119.  
BERNFELD, S.: *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*, Barcelona: Barral, 1973, «Los castigos y la comunidad escolar en la educación institucional», pàg. 83 i ss.

Traducció: Jordi Tomàs

# Les colònies dels més petits

**Hi ha defensors i detractors de les colònies. En el debat s'esgrimeixen arguments sobre l'edat dels infants i la desproporció entre l'esforç i el resultat per part dels adults que en tenen cura, a més del tema de la responsabilitat. Aquí tenim un article sobre una experiència realitzada amb infants molt petits. Fora de les opinions diverses, cal remarcar-ne la bona entesa amb les famílies i la cura amb què s'ha preparat l'activitat.**

Núria Cornet

A l'octubre, quan els infants que vénen per primer cop a l'escola ja han tingut un cert temps per situar-se i en molts casos adaptar-se, i els que ja venien han retrobat vells companys, joguines, espais i tantes coses que ja els són familiars, és el moment triat per fer la reunió de pares de la classe. S'hi expliquen els objectius generals del curs, com es desenvoluparà la quotidianitat al grup, amb els altres companys i mestres, i ens posem al seu servei per resoldre tots aquells dubtes i preguntes que els suggereixin les nostres explicacions, angoixes o curiositats.

Va ser en aquesta reunió on es va plantejar per primer cop «per què aneu de colònies, els d'aquesta classe?»

Volien saber què s'hi feia, què passava de nit, si s'enyoraven. Cal dir que parlo d'infants que el setembre tenien entre nou i setze mesos.

fèiem i el sentit que tenien per a nosaltres.

El infants, durant els dies de colònies, conviuen intensament amb nosaltres, enforteixen el vincle afectiu que tenim establert i trobem nous espais de relació en un marc que depassa l'escola, però que manté les mateixes garanties de seguretat i cobertura de les seves necessitats físiques i afectives.

Som les mateixes persones que, a l'escola, els acaronem, consolem, hi juguem i els oferim els elements i actituds que els permeten iniciar-se en el camí de la seva pròpia autonomia. Participem amb ells d'aquesta vivència tan nova i desconeguda, però no per això menys intensa i

Davant d'aquestes preguntes vaig agafar un àlbum de fotografies (cada any en donem un a les famílies, on es recullen els diversos moments i vivències de cada nen) i els vaig explicar què hi

rica en descobriments i emocions.

Després d'aquests aclariments, els pares es van anar animant i decidiren majoritàriament reflexionar sobre el tema.

A mesura que el curs avançava, es van anar integrant a l'escola i participaven en totes les activitats que s'hi feien. A més a més, mitjançant la llibreta que es dona a l'infant cada dia, i en la qual s'escriu què passa a l'escola i a casa, vam anar-nos coneixent.

Entre les famílies del grup, hi havia una solidaritat que provenia del moment de l'adaptació, en què s'animaven els uns als altres i no es limitaven a la relació amb el propi fill, sinó que també la tenien amb els altres infants i amb nosaltres. I així es va establir, cada cop més, una confiança mútua.

Aquesta confiança va ser decisiva en el propòsit d'anar de colònies i iniciar aquesta experiència nova per a tots.

Vam marxar a final de maig. Hi anàvem tres grups; els nostres eren els més petits. Dels nou infants que hi ha al grup, n'hi van anar sis.

Els pares, durant els darrers dies, ens anaven donant les instruccions sobre com s'adormien a la nit, si els calia un biberó, si havíem de donar-los la mà, etc. Nosaltres ens ho apuntàvem per

seguir les formigues fins que en descobríem el cau. Corríem amunt i avall i mai no en teníem prou.

Vam passar moltes estones deslligats dels altres

Durant la nit va haver-hi tranquil·litat. Com a molt, algú perdia el xumet i calia tornar-li a posar.

Al matí es van anar despertant, mandrejant. Ens miraven, es miraven i somreien. Va ser un dolç despertar.

Cap nen, en cap moment, va mostrar signes d'enyorança (en cas contrari és evident que haguéssim avisat els pares, com havíem quedat amb ells).

Durant el dia es va repetir el mateix ambient de benestar. Jugàvem, corríem, fèiem jocs de falda i la relació entre ells i nosaltres va ser intensa.

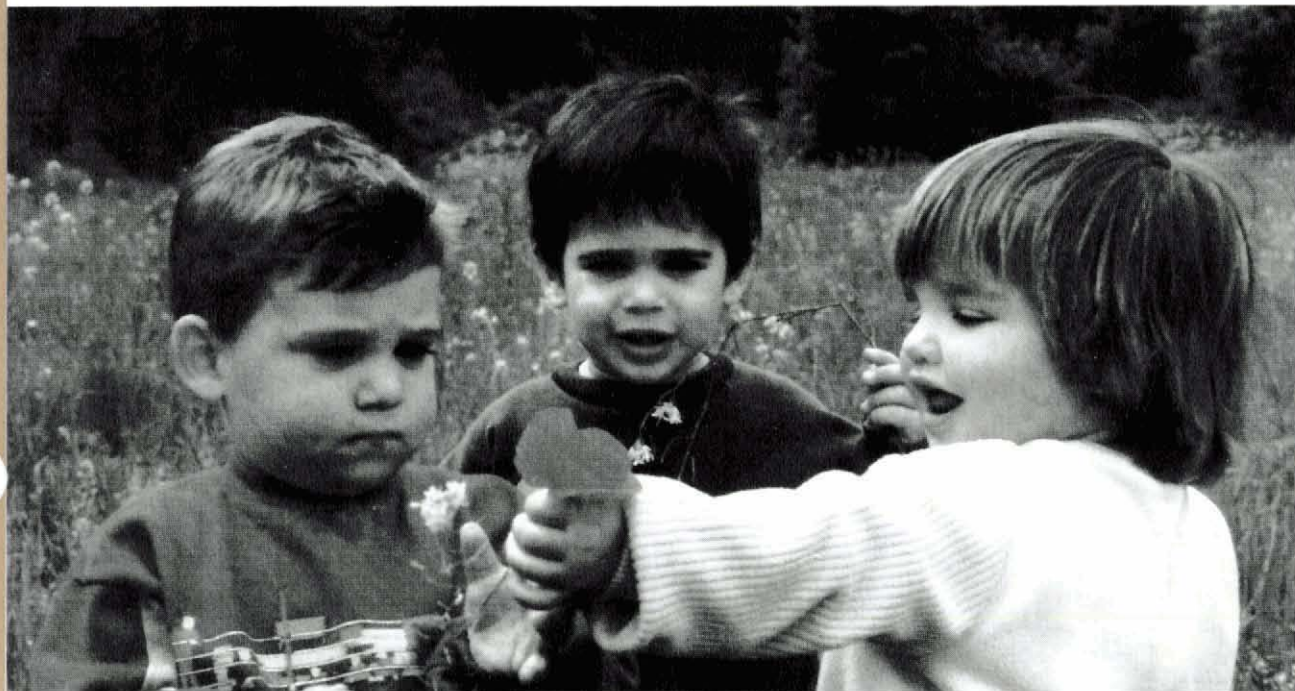
A la tornada, tots els pares eren a l'escola esperant ansiosament l'autocar. L'arribada va ser tan emocionant com la sortida, amb abraçades als pares, contents de retrobar-se, i acomiadant-se de nosaltres amb un fort petó.

Al cap d'uns dies vam donar als pares un diari de les colònies, on explicàvem què havíem fet i com ens ho havíem passat.

Ho vam fer per dues raons: d'una banda, perquè als pares no els quedés un buit d'aquests dies i, de l'altra, perquè es pogués crear i iniciar un diàleg amb els nens sobre què havíem fet, ja que, en aquesta edat, per ells mateixos no són capaços d'establir una conversa fluida si l'adult no els ajuda a fer-ho.

Els pares ens van comentar que no havien notat cap canvi o actitud negativa en els nens, sinó al contrari.

En el moment d'entrar a valorar l'experiència, crec important reflectir que, malgrat que les colònies que fem amb els infants d'escola bresol no són imprescindibles, sí que són motivadores en molts aspectes:



garantir-los que la nostra actitud seria el més similar possible a la que tenien a casa.

El dia que vam marxar, els pares es van acomiadar dels fills amb molta tendresa i emoció continguda. Els nens, molt contents, van pujar a l'autocar (són nens que han fet altres sortides durant l'any i estan acostumats a anar en autocar).

Un cop allà, ens vam dedicar a descobrir l'entorn. Fèiem petites excursions, ens aturàvem a recollir pals, tirar pedres al riu, jeure a la gespa,

grups, per assegurar als infants el ritme i la relació individual im-prescindible en aquesta edat.

En tot moment respectàvem les hores de menjar i dormir, canvis de bolquers, etc.

En arribar la nit, després de sopar, els posàrem el pijama i la gresca per damunt dels llits va ser considerable. Es posaven els uns sobre els altres, reien, obrien i tancaven el llum, s'enfilaven sobre nostre. Finalment els posàrem al llit, els férem un petó i els explicàrem un conte. En tancar el llum, a poc a poc, s'anaren adormint.

- Havien estat enriquidores per als nens, ja que en tot moment s'ho van passar bé (aquesta actitud és fàcil d'observar en els infants).
- Gràcies a mantenir una relació tan estreta i vivencial amb nosaltres, el vincle s'ha vist altament reforçat.
- La relació entre ells també s'ha enfortit. És un grup que s'estimen molt i en el qual es viu un ambient visiblement solidari.

La pràctica i les experiències que he tingut a les colònies, sigui amb aquests més petits o amb els més grans, han estat positives, però el que sempre cal tenir clar és que tothom hi té un paper important.

- Els pares, perquè dipositen la confiança en el mestre.
- El mestre, per estar molt segur del que fa i la responsabilitat que això representa.
- Respecte als infants, crec que és la part més important, ja que són els implicats. Cal que el grup estigui plenament adaptat a l'escola, als mestres, i la compenetració i confiança han de ser mútues.

Personalment, les colònies amb els més petits, concretament, han estat una experiència molt vivencial. És aconseguir un tracte i una relació de tu a tu amb els infants en una situació distesa, sense presses, relaxada, en la qual les coses es fan per una via més visceral i emotiva que en l'àmbit escolar. Les normes no existeixen de la mateixa manera. Compartim amb ells espais molt personals.

Aquesta sensació de tendresa és encara més palesa en aquests grups. És difícil d'explicar, no es tracta de coses tangibles i mesurables. És una sensació entranyable. ■



# El canvi de sabates



**Ens acostem a la vida a l'escola. Imatges i text es combinen per mostrar algunes de les múltiples activitats que els infants duen a terme cada dia. I ens recorden que cal temps per facilitar l'acció a través de la qual els infants aprenen. Però també cal temps per observar, per descobrir i recollir el que són capaços d'ensenyar-nos.**

**Carme Cols i Marta Ferrer**

Com que ha plogut, el pati és ple de tolls. S'obre un univers d'experimentacions, activitats i jocs. Però per acostar-s'hi cal que ens protegim els peus amb botes d'aigua. És simple, oi?

Cada infant sap on té les botes. Però apropem-nos a veure què passa. Les imatges ens conviden a descobrir aquelles accions que tan sovint ens passen desapercebudes. En seguim tres situacions.

## Treure i posar

Les sabates, com tots els objectes de la vida quotidiana (les cadires, la roba, les pinces d'estendre, etc.), són la primera joguina dels nens, i sovint la més interessant.

Els nens no solament poden, sinó que desitgen posar-se i treure les sabates, i molt especialment si aquesta activitat es fa amb la finalitat

lògica i interessant de sortir al pati a jugar a fer pastetes i dinarets, i a enfonsar-se al toll per descobrir com és de profund i com oneja l'aigua entorn del peu, sense mullar-se.

Per poder-ho fer amb agilitat cal, en primer lloc, prendre's temps, temps per fer-ho sol, per trobar com afluixar els cordons o descordar una sivella. Cal temps per trobar la millor postura del cos, la posició de les cames, de braços i mans, perquè surti el peu de la sabata. No pot ser un moment ràpid, brusc, passiu, perquè aleshores tindrà poc interès, o cap, i fins i tot se sentiran inútils.

Té, ja han sortit. Ara cal introduir el peu a la bota d'aigua. No és senzill, encertar el forat i reconèixer quina bota va a cada peu. És tan subtil, la diferència que permet identificar l'esquerra de la dreta que sovint, un cop posades les botes, caldrà tornar-se-les a treure perquè no han entrat al peu que els correspon.



Aprenen moviments, lògica, situació espacial, en tota aquesta activitat rutinària i complexa, i a treure's i posar-se les sabates. Només haurà calgut temps per dur-ho a terme i aquella oferta interessant d'allà fora.

### El fet col·lectiu

Però, a més, no estan sols. En general, quan nens i nenes fan aquestes activitats, no estan sols. Hi ha un grup al voltant que es permet ampliar les possibilitats d'observar, conèixer, comentar, contrastar descobertes. Què fa aquell amb les botes a les mans? Com les deixen arrencades? Ep, solament tinc una bota dreta?

Hi ha el que compara la llargada de la bota.

Amb molta cura, comprova que són iguals. En Pau solament en té una! No, que ja ha trobat l'altra.

Parells, senars, iguals, diferents, blaves, grogues, curtes, llargues, teves, meves. És una cadena d'acció, pensament i relació. S'hi manifesta la complexitat i interacció del procés personal d'aprenentatge que ofereix la vida col·lectiva.

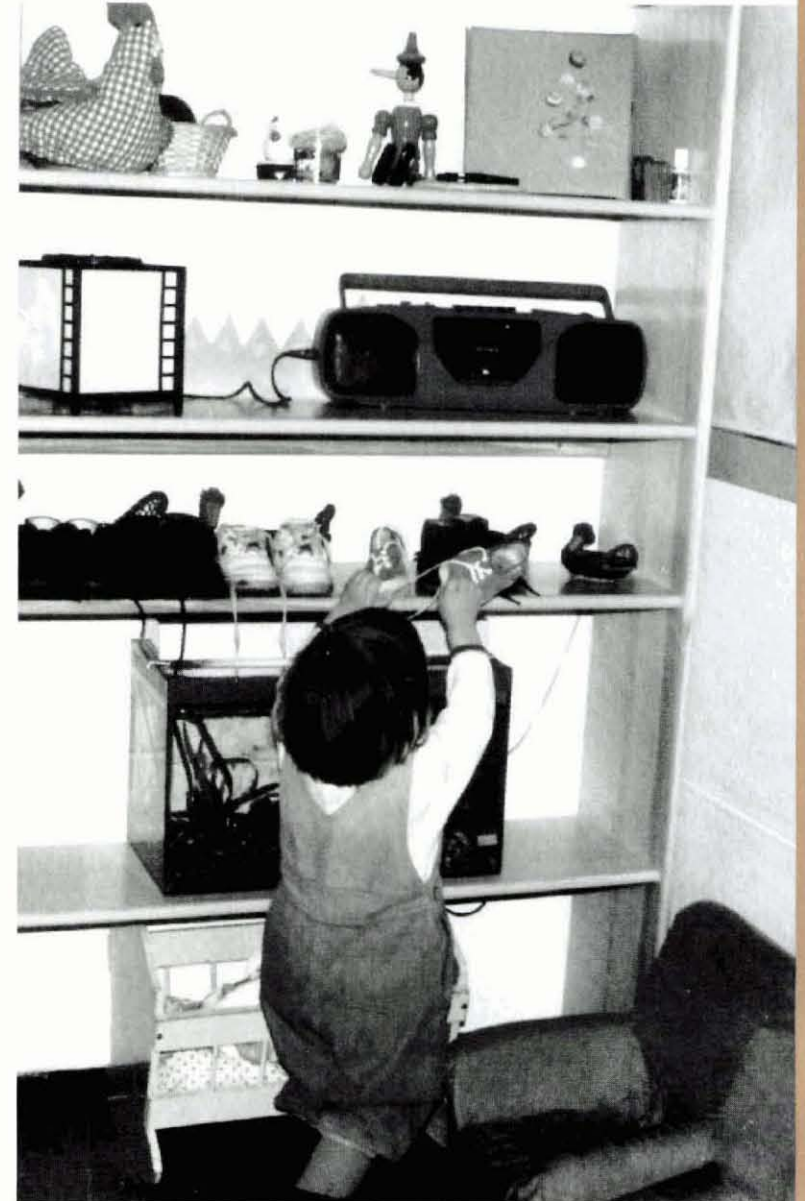
Però el fet col·lectiu no es queda tancat a l'escola. Se l'enduen a casa, i quan passen per davant d'una sabateria s'aturen a l'aparador i comenten: «Mira, aquestes són les sabates d'en Pere, aquelles les de la Marta». Coneixen els objectes dels companys, els identifiquen, els relacionen, els acompanya una memòria viva, sempre atenta a recollir el que els ha captat l'atenció i a construir un món sense compartiments estancs.

### L'ordre funcional

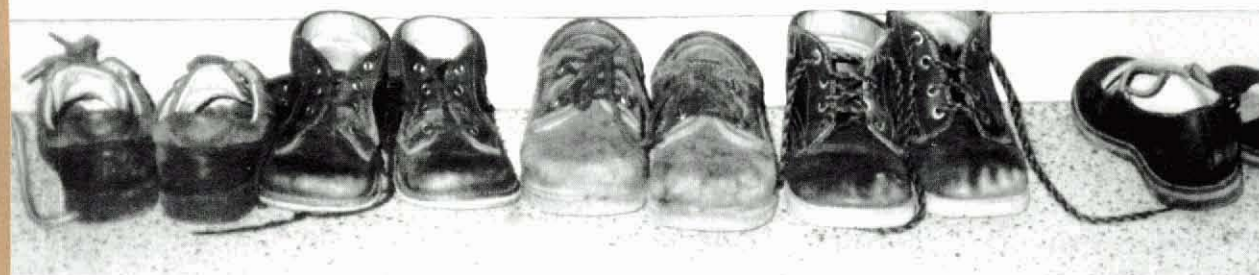
Quantes vegades hem sentit comentar o, encara pitjor, afirmar que els infants no són ordenats, que l'ordre és una qüestió que depassa les seves capacitats o que és una mania adulta que no té cap interès ni sentit per als infants?

S'obren grans interrogants culturals i pedagògics. Però seguim amb el que les imatges del fer quotidià ens revelen.

Cada infant té un penjador per a la roba, un llit i uns espais on pot dormir. Fins i tot, algunes escoles tenen un prestatge o unes capses on poden desar els tresors i secrets. Però potser no està tan previst l'espai per a les sabates, que es treuen i posen com a mínim un cop al dia.







Si entenem que l'ordre quan es conviu en grup facilita l'autonomia, possiblement tindrem cura de preveure que cada acció, per petita que sigui, necessita el seu temps i el seu espai.

Els infants aprenen amb interès el lloc que es reserva a cada objecte, sobretot si són tan personals com les sabates. Pot ser un prestatge o n'hi ha prou amb un espai a terra, en el qual de forma ritual poden ordenar-les. I cada un les deixa a la seva manera, perquè tots són diferents: unes de punta, les altres de taló, més o menys juntes.

### Jo sol

En l'activitat quotidiana es manifesta de manera constant la conquesta de l'autonomia, un repte en l'educació dels infants de 0 a 3 anys. Si els ho permetem, ells l'experimenten, s'equivoquen, rectifiquen, ho aconsegueixen a través de cada una de les accions que, dia a dia, hora a hora, minut a minut, realitzen.

L'autonomia personal, aquell «deixeu que l'infant ho faci sol» que ja a principi de segle amb tant d'encert pregonava Maria Montessori, o el «jo, jo sol» que tantes criatures ens reclamen quan intervenim, o interferim, és un element bàsic que cal considerar en tota activitat educativa a l'escola bressol.

Les imatges recullen una manera de treballar com a mestre i, en conseqüència, una manera de permetre als infants que adquireixin autonomia i coneixements. Una manera molt simple de procedir que conté una amplíssima i complexa manera de comprendre el procés d'aprenentatge. Només cal pensar-hi. ■

# Oferta de seminaris per als mesos d'octubre, novembre i desembre

## Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187  
08036 Barcelona  
Tel. 321 90 66 - 419 00 63  
Fax 310 66 58

### *Especialitats*

Marqueteria amb metall  
Iniciació a la gemmologia  
Iniciació a l'enquadernació 1  
Restauració de paper  
Natura morta  
Informàtica bàsica  
Dibuix de joieria per ordinador  
Aparadodisme  
Icones  
Iniciació a la restauració del moble  
Veü  
Ball flamenc 1  
Cad 1. Iniciació al Cad  
Ofimàtica  
Iniciació al tast de vins

### *Professor*

Lluís Gilberga  
Sònia Serrano  
Miquel Monedero  
Toni Bofarull  
Nicole Gagnun  
Juan Carlos Pradas  
Marc Rimblas  
Mireia Canyellas  
Lluís Garcia  
Marc Fabra / Àlex Martí  
Carme Cuesta  
Eva Navas  
Javier Lasterra  
Juan Carlos Pradas  
Lluís Manel Barba

## Escola de la Dona

Carrer de la Pietat, 2  
08002 Barcelona  
Tel. 310 65 14 - 419 00 63  
Fax 310 66 58

### *Especialitats*

Girs idiomàtics de l'alemany  
Batik  
Parament de taula  
Coneixement de les Illes Britàniques  
Llibre arquitectural

### *Professor*

Anna Brendemühl  
Josefa Torres  
Professor de l'Escola  
Bill Philips  
Pamela Moore

## Centre de formació d'adults Can Batlló

Comte d'Urgell, 187  
08036 Barcelona  
Tel. 402 27 15  
Fax 402 27 31

### *Especialitats*

Windows 95  
Excel 7.0  
Preparació al certificat de Francès  
Word 7.0  
Acad 12  
Atenció domiciliària

### *Professor*

Per determinar  
Per determinar  
Xavier Palau  
Per determinar  
Per determinar  
Montse Montalt

# Cambra sota cambra

Aquest és un joc-dansa dolç i llaminer. Segur que mai no havíeu trobat un joc-dansa que tingués connotacions alimentàries.

Aquest és un joc-dansa de rotllana i filera. Segur que mai no havíeu trobat un joc-dansa que tingués dues distribucions en l'espai i que, a més a més, fossin simultànies.

Aquest és un joc-dansa amb representació. Segur que alguna vegada heu trobat un joc-dansa on hi ha algú que representa un text.

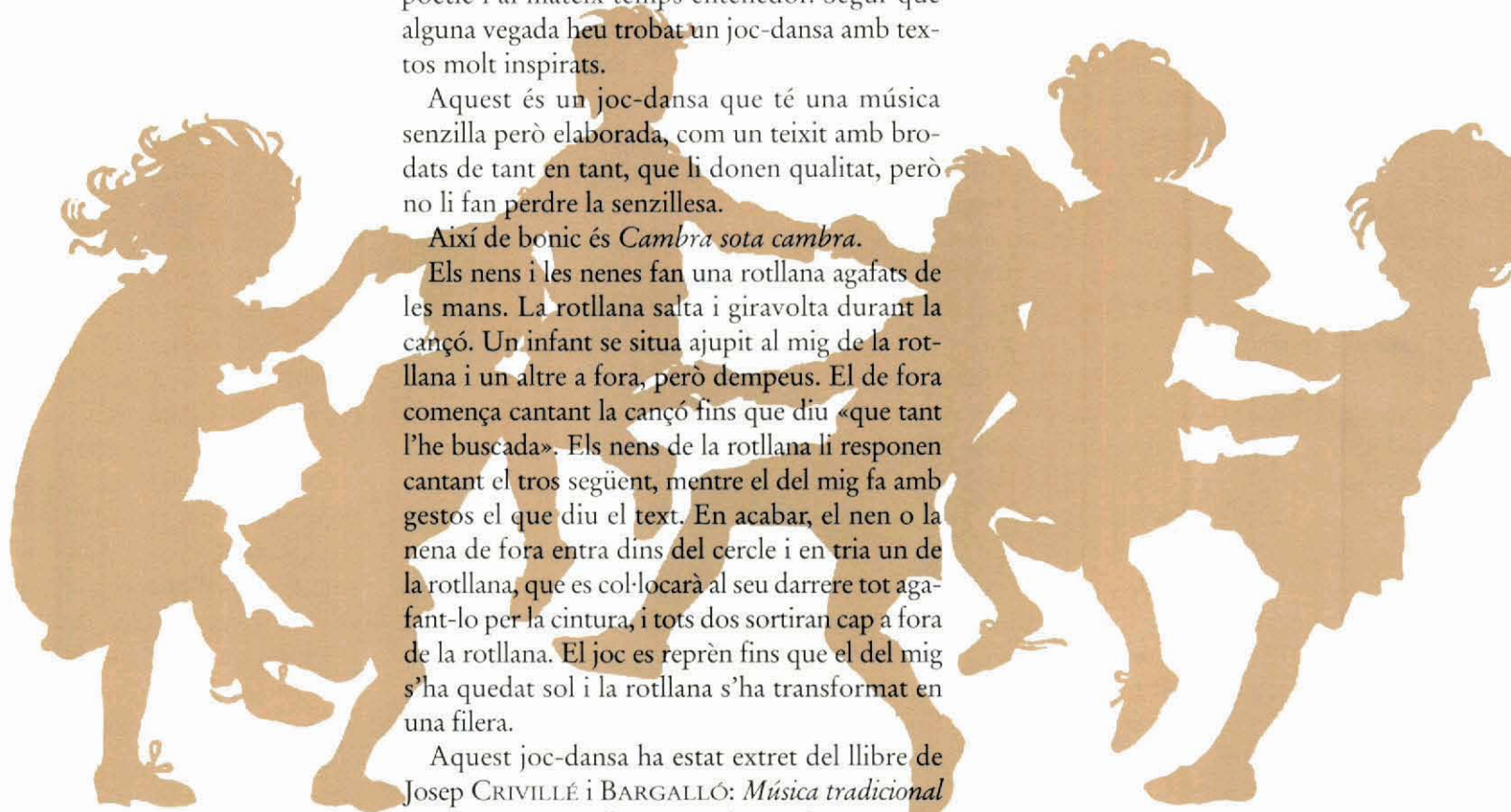
Aquest és un joc-dansa que té un text molt poètic i al mateix temps entenedor. Segur que alguna vegada heu trobat un joc-dansa amb textos molt inspirats.

Aquest és un joc-dansa que té una música senzilla però elaborada, com un teixit amb brodat de tant en tant, que li donen qualitat, però no li fan perdre la senzillesa.

Així de bonic és *Cambra sota cambra*.

Els nens i les nenes fan una rotllana agafats de les mans. La rotllana salta i giravolta durant la cançó. Un infant se situa ajupit al mig de la rotllana i un altre a fora, però dempeus. El de fora comença cantant la cançó fins que diu «que tant l'he buscada». Els nens de la rotllana li responen cantant el tros següent, mentre el del mig fa amb gestos el que diu el text. En acabar, el nen o la nena de fora entra dins del cercle i en tria un de la rotllana, que es col·locarà al seu darrere tot agafant-lo per la cintura, i tots dos sortiran cap a fora de la rotllana. El joc es reprèn fins que el del mig s'ha quedat sol i la rotllana s'ha transformat en una filera.

Aquest joc-dansa ha estat extret del llibre de Josep CRIVILLÉ i BARGALLÓ: *Música tradicional catalana*, vol. 1, *Infants*, Barcelona: Clivis, 1983.



# La resolució de problemes i l'activitat experimental del pàrvul

El nen, en la seva activitat pràctica i quotidiana amb els objectes, es planteja problemes, sovint difícils, i no sempre ben compresos pels adults. Podem veure infants de tres anys que intenten retenir l'aigua en un colador; d'altres proven de posar un raig

de llum en un got, mentre alguns s'esforcen a agafar el fum, o esperen que la llum d'una llanterna col·locada en un extrem d'una mànega torçada circuli dins d'ella i surti per l'altre extrem (Benlloch, 1994). Moltes d'aquestes experiències els permeten conèixer propietats i característiques del món físic. Aquests coneixements són possibles gràcies al caràcter pràctic i espontani de les exploracions que els mateixos nens dissenyen expressament en les situacions

**L'activitat d'experimentació és un dels instruments més potents que posseeixen els nens petits per comprendre el món físic. Aquestes activitats poden ser estructurades i potenciades en el parvulari emprant diversos recursos didàctics. Un recurs interessant és la resolució de problemes pràctics amb objectes. En aquest treball és presentaran alguns problemes relacionats amb les propietats dels imants. La intenció és il·lustrar alguns dels avantatges psicopedagògics que aquest recurs pot tenir per als aprenentatges dels nens.**

d'instruments que empren amb una fita interessant. L'estirada de la manta als nou mesos deixa de ser una acció directa, per convertir-se en l'instrument de conquesta d'un objecte allunyat i inabastable. Un caramel que cau en un tub de plàstic estret pot ser rescatat si es té un llapis per ficar-lo a dins i fer-lo córrer. El cordill d'un cotxe i el moviment de la corda d'una joguina que s'arrossega es converteixen en objectes intermediaris per aconseguir el moviment de la joguina.

**Montse Benlloch**

que els interessa, els inquieta o els sorprèn.

Hi ha molts exemples del progrés conquerit pels caminants que mostren la seva capacitat per buscar i trobar solucions a problemes de caràcter pràctic. Un dels més importants és l'ús

Aquest afany tan precoç per buscar solucions satisfactòries amb l'experimentació fa pensar en l'origen de la curiositat científica.

Prenent en compte el motor que sembla dirigir aquestes indagacions i que inclou actituds com l'interès, la sorpresa i la curiositat, podem ajustar les activitats d'experimentació física al parvulari a la capacitat i motivació del nen. Un recurs didàctic que pot permetre aquest ajust són les situacions de resolució de problemes.

Com assenyala Pozo: «Des d'un punt de vista psicològic un problema és una situació nova o sorprenent, a ser possible interessant o inquietant de la qual es coneix el punt de partida i on es vol arribar» (1995, pàg. 17). El desconeixement del camí per arribar-hi pot beneficiar els aprenentatges, entre d'altres, per les raons següents: dues esferes de l'activitat del nen s'impliquen i potencien mútuament a l'hora de resoldre un problema; la motivació per l'acció i la comprensió del funcionament del món. En



relació amb la primera, resoldre un problema comporta un repte. Si el problema es proposa com una activitat oberta, en dirigir-se a una fita permet l'exploració. La segona, la comprensió del món pot ser potenciada si el nen va més enllà de la recerca de l'èxit immediat i aconsegueix explicar i reflexionar sobre les relacions entre els resultats obtinguts i els mitjans emprats.

Per afavorir aquests objectius és convenient plantejar tasques que presentin si més no, algunes d'aquestes característiques:

1. Han de permetre als nens vies de solució alternatives. Per això cal una varietat de materials i objectes per manipular. Quan preparem una tasca és convenient seleccionar objectes adients per tenir èxit i també d'altres que no ho són.

2. Els objectes i materials emprats poden ser una font d'informació si presenten propietats mal conegudes o desconegudes per als nens. Els mestres han de tenir en compte tant el que els nens saben com el que no saben dels objectes i les seves interaccions.

3. En la formulació de problemes, hi ha d'haver una clara intenció per part del mestre que els nens descobreixin alguna d'aquestes propietats, que l'aprenguin mitjançant el seu ús, manipulant i parlant-ne posteriorment.

Presentem a continuació uns exemples de tasques de resolució de problemes. Varen ser realitzades en el context d'un racó d'experimentació amb un grup de nens de quatre i cinc anys de parvulari.

### Alguns problemes amb imants

Els nens de quatre anys saben força coses dels imants. Saben que poden atraure alguns objectes. Saben que en fer-ho exerceixen una força, que sovint és identificada amb la que els mateixos nens fan quan empenyen un objecte o volen aturar-lo. Tot i això hi ha algunes coses dels imants que els nens no saben. Per exemple, no tots saben que els imants atrauen només certs metalls i que la seva força pot travessar diferents materials (no gaire gruixuts) com ara l'aigua, plàstics, paper i cartolines, vidre, etc.

Per adquirir aquests coneixements podem proposar una tasques de resolució de problemes amb materials diversos.

### Materials

Imants, clips metàl·lics, una làmina fina de plàstic retallada, per exemple en forma de cotxet,

cordills, claus, fil de níquel, fil de coure, filferro, trossos de cartró, vidre, suro, caps de cartró.

Es pot treballar amb un grup de quatre o cinc nens entorn de la taula.

### Els efectes dels imants

Es demana als nens que anticipin quins seran els objectes que l'imant atreu i quins no. Amb el material damunt la taula han d'explicar què en pensen, i després comprovar si les seves idees són encertades.

Hauran vist que el cotxe de plàstic no s'enganxa a l'imant, tampoc el paper ni el vidre, entre d'altres; mentre que les xinxetes i els clips de ferro sí que ho fan. A partir d'aquí podem plantejar un problema.

### Com fer que el cotxe s'enganxi a l'imant?

En plantejar aquest problema, nosaltres hem vist que els nens troben diferents solucions. Algunes no són efectives, però són útils perquè els permeten comprendre que hi ha objectes que són atrets i d'altres que no; així doncs, la força d'atracció de l'imant no és efectiva amb tots els materials.

D'altra banda, algunes de les solucions que els nens troben no tenen en compte l'enunciat complet del problema. Per exemple, alguns nens quasi immediatament posen en contacte directe la làmina de plàstic en forma de cotxe i l'imant. Estrenyen l'una amb l'altre per aconseguir que estiguin junts.

Una altra solució més elaborada, tot i que no és efectiva, és fer servir un altre objecte per

aconseguir que l'imant i la làmina de plàstic s'enganxin. Per exemple, posant en contacte el cotxe, una barreta de zinc i l'imant (figura 1), un tocant a l'altra.

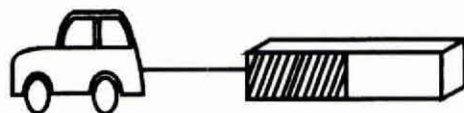


Figura 1

Els nens també troben solucions efectives com és el cas de lligar el cotxe i l'imant indistintament amb un cordill o un filferro. Aquesta solució és molt interessant, perquè el nen s'adona que ha aconseguit resoldre amb èxit la tasca. Cal, però, analitzar si aquesta solució reconeix la propietat d'atracció de l'imant i el ferro. Pensem que no, perquè el filferro és emprat per la seva utilitat per lligar, sense tenir en compte la propietat d'atracció de la matèria amb la qual està fet.

Finalment, una altra solució efectiva, la troben els que col·loquen la làmina de plàstic entre l'imant i el clip de ferro. En aquest cas, sí que hi ha un reconeixement pràctic del fet que l'atracció d'ambdós travessa el plàstic.

Una de les nenes que emprà aquesta estratègia, un cop obtingut l'èxit, desplega un repertori d'accions que semblen orientades a comprendre el significat de l'ordre de col·locació dels elements. Els desmunta i ordena posant l'imant sobre el clip de ferro i el cotxe al damunt, però no funciona. Novament prova el cotxe sota el clip i l'imant a sobre (figura 2). I continua sense funcionar. Es mira el conjunt i ràpidament torna a organitzar els tres elements amb èxit. A

continuació, respectant la posició del clip, el substitueix per diferents objectes de metall que no són de ferro. Observa atentament els efectes de cada nou element que no és atret.



Figura 2

Aquesta nena sembla interessada a reflexionar tant sobre els materials com sobre l'ordre de col·locació necessari perquè l'atracció es produeixi. Sembla que l'activitat d'exploració que permet una situació de plantejament de problemes li enriqueixi el coneixement a l'hora d'estimular accions i decisions autoreguladores.

Amb aquests exemples hem volgut mostrar que quan als nens intenten resoldre un problema, entre d'altres, realitzen les activitats següents:

- Despleguen estratègies de resolució.
- Adopten les seves pròpies decisions sobre el procés de resolució.
- Reflexionen sobre aquest procés i valoren l'adequació de les estratègies en virtut dels resultats que obtenen.

Quan els nens troben solucions satisfactòries i esgoten els recursos exploradors, es pot pensar a complicar les tasques amb el planteig de nous problemes que obliguin a emprar i ajustar estratègies velles. Nosaltres vam plantejar el següent.

### Fer córrer un cotxe

*Com podem fer córrer el cotxe fent servir l'imant sense que es toquin directament?*

Volem que el cotxe recorri un camí dibuixat en un paper.

Aquest problema sembla que s'ha de poder resoldre si s'ha resolt l'anterior, en el qual es veia com la força de l'imant era capaç de travessar molts cossos prims com ara el plàstic, el paper, el vidre. Aquesta força, a més, pot travessar i arrossegar molts clips de ferro posats en fila. Doncs bé, no és cert que els nens apliquin immediatament aquests coneixements que han fet servir un moment abans. Novament troben diferents solucions, unes més efectives que les altres. Entre les segones, hem observat les següents.

- Lliguen els clips entre ells en fila i enganxen el cotxe a l'últim. Estiren el cotxe, però obliden que per fer-ho han d'emprar l'imant.
- Una nena empeny el cotxe amb l'imant i s'oblida que no el pot tocar directament.
- Hi ha nens que exploren l'espai que separa l'imant i l'objecte de ferro abans de tocar-se. Examinen el límit en què l'objecte es precipita sobre l'imant. Observen que quan es col·loquen en una altra posició es repel·len i se separen.

El context del problema no sembla facilitar les solucions efectives. Una forma d'ajudar a sortir de l'entrebanc és repassar amb els nens coses que saben, però que sembla que han oblidat, com ara quins materials poden ser travessats per la força de l'imant. Això els ajuda a

recordar, entra d'altres, que l'imant pot travessar cartró i paper.

En aquest moment es col·loca sobre la taula de treball una mena de capsa retallada en forma de taula (figura 3) feta amb cartolina o aprofitada d'una capsa de cartró. S'invita els nens a jugar amb els imants, sobre d'ella.

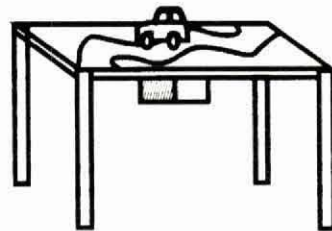


Figura 3

*Com podem bellugar els cotxes, sobre la capsa, sense que es toquin directament amb els imants?*

Algunes de les solucions tornen a ser inadequades, però interessants. Un nen, després de jugar amb dos imants fent que s'atreugin i repel·lin, observa aquest mateix fenomen primer en posar entre ambdós un full de paper, després una làmina de plàstic. Finalment, posa el cotxe a sobre la taula de treball i l'imant a sota. Desplaça l'imant sense aconseguir moure el cotxe. No funciona perquè hi ha massa gruix. Després d'aquesta experiència i sota la insistència de l'adult, el nen porta el cotxe i l'imant sobre la capsa de cartró foradada. Col·loca el cotxe a sota i l'imant a sobre. Fracassa, el cotxe cau. Se'l mira amb sorpresa. Busca un clip, l'enganxa al cotxe i aquest cop el col·loca al damunt de la capsa. Funciona. Molt satisfet mostra als altres nens com fa córrer

el cotxe sense tocar-lo, bellugant l'imant per sota de la capsa.

### Jugar a pescar

Per acabar aquest taller sobre imants vàrem preparar un material perquè els nens poguessin fer un joc de pesca. Aquest material s'afegeix a l'anterior. Això requereix tallar les làmines de plàstic en forma de peixos, afegir unes canyes o bastons de fusta i tenir una palangana amb aigua i el fil o cordill de la canya a punt.

Aquest material, a l'inici de l'activitat es pot ocultar als nens. És millor no donar-lo muntat. La gràcia és que els nens demanin el que necessitin i muntin el joc guiats per les seves previsions. A continuació presentem un diàleg tret d'una sessió de pesca:

EDUCADORA: Heu jugat a pescar? Sabeu dir què necessiteu per poder jugar?

MARTA: Sí, es posa aigua i amb una canya es pesca.

IRENE: Necessitem una canya.

L'educadora els dóna només el que demanen.

MARTA: Necessitem aigua.

PAU: Necessitem cordill.

Els nens lliguen el cordill a la canya i la posen dintre de l'aigua. Fan com si pesquessin. L'educadora hi tira els peixos. Cap peix no s'enganxa.

E.: Què passa? Què falta per poder pescar?

MARTA –engrescada en el seu joc simbòlic–:

Falta posar menjar a la canya i quan el peix mengi el pesco.

IRENE: S'ha de fer un forat al peix i posar un ganxo al fil i així l'agafes.

Tot seguit agafa un peix, li fa un forat i l'enganxa al fil.

E.: Vull que penseu una manera de pescar els peixos sense mullar-se les mans. Tenim molt material per poder fer-ho. Demaneu el que necessiteu.

MARTA: Uns guants de goma; així no ens mullarem.

ALBERT: Posem cel·lo en el peix i en apropar el fil s'enganxa.

MARTA: Poses un rodet; en lloc de mullar-te estires el rodet.

IRENE –que segueix provant amb la seva canya–: ...com que aquests peixos no són de veritat no s'enganxen.

E.: Amb què heu estat treballant aquests dies?

PAU: Ah, sí! Amb imants i clips.

E.: Què vau aprendre amb els imants i els clips?

ALBERT: Que s'enganxen.

E.: Què podem fer per pescar?

MARTA: Posem cel·lo al final de la corda i s'enganxen els peixets.

IRENE: Amb pega.

PAU: Amb un imant i un clip podem pescar. Posem el clip a la canya i l'imant al peix.

En Pau (figura 4) lliga el clip a la punta de la canya. Col·loca el peix entre l'imant i un altre clip i el deixa a l'aigua. Pesca amb èxit.

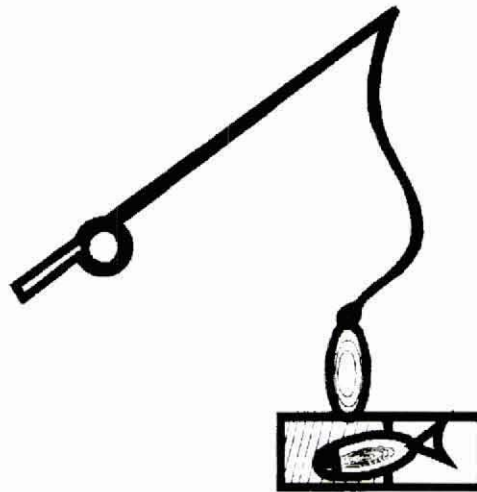


Figura 4

### Reflexions pedagògiques sobre tot plegat

Per ensenyar les propietats d'atracció dels imants podem fer moltes coses. Una d'aquestes és explicar als nens com es comporten els imants mentre fem la demostració amb un material adequat. Però si plantegem un problema amb imants podem aconseguir que en el procés de resolució aprenguin aquestes propietats alhora que aprenen altres coses com les següents:

1. Organitzar les seves accions per aconseguir la fita buscada.
2. Ajustar els mitjans a les finalitats. En els casos que hem presentat aquest mitjans són els diferents materials, i el coneixement que els nens en tenen i van adquirint.
3. Acceptar que hi ha estratègies que són eficaces i d'altres que no ho són.
4. Reconèixer les propietats dels materials i els objectes fent-los interactuar.

5. Aprendre a acceptar la frustració quan no obtenen un èxit immediat.

El plantejament de problemes és una eina molt emprada a l'escola; ho és més a mesura que els cursos augmenten de nivell. Tradicionalment, els problemes es fan servir per activar tècniques que s'han après anteriorment. És el cas típic de les matemàtiques. Primer s'ensenyava a sumar i restar, i després s'ensenyava a resoldre problemes que impliquen aquestes operacions. Ara bé, aquest tipus de problemes són tancats. Només hi ha un camí per resoldre'ls, i el que es demana és que els nens trobin l'operació adequada que prèviament han après.

Els problemes que estimulen l'experimentació al parvulari no poden ser tancats, entre d'altres raons perquè els nens petits, per experimentar, necessiten manipular i la manipulació no permet solucions definitives. Tot i que és veritat que hi ha solucions més efectives que d'altres, és interessant poder valorar amb els nens per què unes ho són més que les altres.

El paper de l'educador en les situacions de resolució de problemes és molt important. Ha d'acompanyar el nen estimulant la seva llibertat per triar els procediments i recorreguts; al mateix temps ha d'animar-lo a continuar quan fracassa en les solucions cercades amb propostes i preguntes adequades; i al mateix temps ha





de complicar-li la vida quan troba solucions correctes molt ràpidament; ha d'animar l'infant a fer servir el que ha après en altres situacions, alhora que demana explicacions i posa paraules a les descobertes que els nens fan mitjançant l'exploració.

Ens agrada pensar que amb tot això contribuïm al fet que la imaginació del nen no deixi d'estar al servei de la seva curiositat i es torni cada cop més reflexiva. ■

#### Bibliografia

BENLLOCH, M. (1994): *Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación*, Barcelona: Paidós.

POZO, J. I, Y. POSTIGO i M. A. GÓMEZ CRESPO (1995): «Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en ciencias», *Alambique*, núm. 5, pàg. 16-26.

Agraeixo al parvulari de l'escola Pau Vila la seva col·laboració en las experiències amb imants que presento en aquest treball. També agraeixo a Marta Maristany l'enregistrament d'aquestes sessions.

Com cada curs, INFÀNCIA proposa una sortida, aquest cop a Osona. S'hi visitaran escoles bressol i parvularis d'escola de primària i d'escoles unitàries.

## Visita a Osona

Dissabte, 15 de novembre

Lloc de trobada:  
Universitat de Vic, c/ Sagrada Família, s/n.

Hora: 10 del matí.

Les persones que estiguin interessades a quedar-se a dinar cal que truquin a la Secretaria d'INFÀNCIA (237 07 01) abans del 24 d'octubre. Preu del dinar: 1.500 ptes.

# MATERIALS DE RENOVACIÓ



- **Projecte marc per a la biblioteca-mediateca**

**Cecília Lladó i Sílvia Solé**

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica / Rosa Sensat  
Col·lecció: "Per una immensa minoria"  
44 pàg. PVP: 750 PTA

L'objectiu d'aquest treball és oferir unes pautes mínimes per a l'organització de la biblioteca-mediateca als centres educatius: local, recursos humans i materials.

A més es fa una reflexió sobre la necessitat i la funció que pot tenir aquest centre de documentació. S'inclou també un buidatge dels objectius i continguts dels dissenys curriculars de l'educació infantil, primària i secundària que es poden treballar des de la biblioteca-mediateca.



- **Manual de telecomunicació a l'aula**

**Josep Lluís Ramos**

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica / Rosa Sensat  
Col·lecció: "Per una immensa minoria". Quadern de treball  
52 pàg. PVP: 750 PTA

L'objectiu d'aquest manual d'ús de les telecomunicacions

i les tecnologies associades és facilitar l'apropament d'ensenyants i alumnes d'arreu i aconseguir, així, un millor coneixement del món per millorar-lo.

I\*EARN (International Education and Resource Network), com a xarxa educativa, promou la participació, l'intercanvi i la col·laboració. La comunitat global és un fet.

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  
E-mail: [rsensat@pangea.org](mailto:rsensat@pangea.org)  
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució:  
**Triangle S.L.**

C/ de Lepant, 135-137  
08013 Barcelona  
Tel.: (93) 265 18 21  
Fax: (93) 265 15 94

Publicacions de la



Edita

R O S A  
S E N  
S A T

Amb la col·laboració de



# Nens i nenes al timó dels projectes

## Una illa de pirates

**El projecte, que comprèn tot un curs escolar, no és ni més ni menys que la construcció d'unes instal·lacions amb un fil conductor comú, pensades i realitzades pels infants. Aquesta construcció parteix de les activitats que fan durant els primers mesos de classe i que estan basades en la familiarització i la lliure experimentació amb objectes i espai. Més endavant es van formulant hipòtesis amb les consegüents verificacions, que sorgeixen de les descobertes que anem fent, fins a arribar a la finalització del projecte i a la construcció d'un llenguatge codificat a través del qual podem expressar als altres el funcionament i el procés d'elaboració del treball.**

Els projectes són les activitats que realitzem perquè els nens puguin comunicar, conèixer, expressar, dominar, codificar i enriquir les seves modalitats i estratègies de coneixement.

Partim del fet que cadascú de nosaltres té una manera pròpia de viure, analitzar, intervenir i afrontar la realitat i els elements que la configuren. No podem oblidar tampoc que els infants arriben a l'escola amb uns aprenentatges que són fruit de la seva experiència i dels quals no podem prescindir, sinó que els hem d'utilitzar com a punt de partida. Intentem, per tant, facilitar diferents maneres d'aprendre, per respectar les diferents maneres de conèixer.

L'objectiu fonamental del nostre treball és aconseguir que els nens i les nenes passin d'un coneixement espontani de l'espai, els objectes i les persones a un coneixement organitzat i intencional.

**Maite Pujol i Núria Roca**

Els oferim un espai desestructurat amb materials que, per les seves característiques, afavoreixin la comunicació, un espai que pugui ser descobert i estructurat a mesura que el coneixement progressiu de la realitat doni a les coses una significació més complexa i rica. D'aquesta manera, hi ha una sintonia entre el seu espai mental, l'activitat constructiva i el seu espai a habitar.

La no-estructuració és la possibilitat de relacionar-se amb l'entorn de manera no preestablerta, no definitiva, i s'estructura a mesura que ampliem i transformem el coneixement de la realitat a partir de les descobertes que s'hi fan, fins a arribar a l'estructuració.

Arribar a l'estructuració comporta que, a partir dels descobriments i de totes les dades que s'han anat recollint i estructurant, es realitza un projecte que és la construcció d'unes instal·lacions. S'arriba a l'estructuració a través d'un procés lent i continu d'hipòtesis i verificacions, un procés que reconeix i acull les diferències individuals, els diferents estils cognitius.

Tot aquest procés dura un curs escolar i es desenvolupa a través de quatre fases ben diferenciades. Al final de les quatre fases, el projecte és acabat i es concreta en la construcció d'unes instal·lacions materials que són el resultat de la metodologia de passar d'una situació de no estructuració de l'espai i els objectes a una posterior estructuració, havent aconseguit un ampli coneixement i contacte amb la realitat.

### Espontaneïtat (setembre-novembre)

En la primera fase es tracta que l'infant pugui familiaritzar-se amb l'entorn (l'espai, els objectes i les persones) d'una manera natural i sense haver de seguir unes normes o esquemes preestablerts. El context que li oferim és modificable i estructurable, i tots els elements que el componen estan exposats a la transformació i el canvi. L'estança, el grup, el mobiliari i tots els objectes formen part del context d'aprenentatge. Per tant, a partir d'una actuació inicial espontània, l'infant donarà significat als elements que configuren la realitat.

El material que oferim als nens i nenes convida a la transformació i no implica la realització d'unes activitats concretes i determinades. Les activitats i jocs que els nens fan són sempre sorprenents i imprevisibles. La seva capacitat creativa excedeix en general les nostres previsions. Utilitzem material d'ús domèstic, en desús, plàstic, cartronatges, teles, etc., i fins i tot el projecte del curs anterior forma part d'aquest material per transformar, modificar i reconvertir.

Segons els seus interessos, aficions i manera de ser i relacionar-se, els infants treballen amb el material i organitzen dia a dia l'espai a mida de les seves possibilitats. Durant els primers dies de l'activitat es veu clar un tempteig amb el material, però a mesura que passa el temps es va definint la tendència i predilecció per unes activitats i materials, tendència que varia, evidentment, d'un curs a l'altre, segons les particularitats de cada grup.

Durant aquest període, les mestres anem observant i anotant. No cal dir que és realment apassionant veure el procés dels nens en la descoberta i recerca de l'espai i dels materials. La nostra tasca consisteix a seguir totes les activitats o jocs predominants que es fan, a través de l'observació. Si alguna vegada ens demanen col·laboració, els encoratgem a fer-ho tots sols, sense donar solucions immediates; en tot cas els ajudem a buscar les causes del problema i a plantejar diferents hipòtesis per solucionar-lo. No cal dir que és necessària una predisposició de l'adult per compartir aquesta situació de no-estructuració.

A mesura que passen els dies, es defineixen unes preferències per algunes activitats concretes i per la utilització d'un material determinat; per tant, es va reduint el nombre de jocs i els nens i les nenes es van ajuntant i organitzant lliurement per grups ja més nombrosos que al principi. Les mestres observem i destaquem les activitats preferides dels nens i els processos que segueixen per realitzar-les. D'aquesta manera finalitza la primera fase.



En la llista següent, podreu veure quins han estat els jocs predominants durant el curs en què vàrem realitzar *L'illa de pirates*, jocs, que són els que ens orientaran per decidir quines organitzacions inicials cal fer en la segona fase:

- S'enfilen a les torres de caixes de cartró (instal·lació del projecte anterior), lluiten amb els companys i es tiren material.

- Fan recorreguts diversos per les torres, passen per dins, per sobre i per sota de les caixes.
- Es passegen per la carretera (instal·lació del projecte anterior), es tapen i s'amaguen amb robes i cartrons.
- Es tiren i salten damunt de la lona de l'espai tancat (instal·lació del projecte anterior)
- Recullen i acumulen material, s'hi llencen al damunt i s'hi colguen.
- Es pengen a la teranyina de cordes (instal·lació del projecte anterior), i un cop a dalt criden els companys que són a baix; s'emporten trossos de roba i, des del capdamunt, els fan voleiar.
- Amb els pots i les caixes de cartró com a mitjans de transport, fan viatges imaginaris i es marquen recorreguts amb plànols, a la recerca d'un tresor.
- S'enfilen als pots de pinso i es llencen damunt d'un matalàs que han col·locat prèviament a baix.

#### Primera organització de les accions espontànies (desembre)

Després de dos mesos aproximadament de lliure contacte, relació, exploració i estructuració de l'espai i materials, cal començar a fer unes organitzacions inicials. Les organitzacions inicials parteixen de les activitats predominants de la primera fase i és a través seu que el nen comença ja a organitzar i estructurar l'espai i els materials i, per tant, a organitzar i enriquir el seu coneixement després d'haver tingut la possibilitat de desorganitzar-lo i utilitzar-lo espontàniament en la primera etapa.

L'espai i els materials més utilitzats durant la primera fase són ja significatius perquè han estat explorats i descoberts. La realitat que ens envolta comença a tenir significats. Podem començar a fer les primeres modificacions; és la primera estructuració de l'entorn.

El procés de realització d'una organització inicial és el mateix que el del projecte, però més curt; per tant, una organització inicial ve a ser un mini-projecte. Abans d'iniciar la primera organització o estructuració d'una activitat, es recull tot el material que en la primera fase es feia servir per als jocs que han induït a la creació d'aquesta organització inicial i agrupem els nens i les nenes segons els interessos comuns per a una activitat determinada.

Diàriament, les mestres anotem el desenvolupament de l'activitat per



poder-ne fer un seguiment coherent i, juntament amb els nens, anar trobant objectius per continuar-la. Intentem motivar-los a continuar les investigacions, no pas aportant solucions als problemes que sorgeixen, sinó plantejant-ne de nous. Intentem que no hi hagi mai una sola direcció tant en el plantejament com en la resolució dels problemes que sorgeixen.

Aquest curs són quatre, les organitzacions inicials que hem plantejat i us les enumerem a continuació. Això vol dir que hem agrupat els nens en quatre grups, segons els interessos comuns mostrats en la primera fase, i cada grup ha fet una organització inicial a partir dels jocs predominants que hem escollit:

- Construcció d'una piscina.
- Construcció d'amagatalls i instal·lacions diverses per protegir-se de l'«enemic».
- Construcció d'un vehicle per fer viatges imaginaris en el temps i en l'espai.
- Construcció d'una torre de control.

Aquestes quatre activitats organitzades, juntament amb tots els jocs predominants, formaran part de l'estructura del projecte i ens serviran, a nosaltres i els nens, per pensar quina ha de ser l'estructura interna i el «fil conductor».

Acabada la segona fase, arriba el moment en què les mestres formulem unes hipòtesis didàctiques per poder donar configuració al projecte que es construirà en la tercera fase. Tenim present i analitzem les estructures subjacents en els jocs, quins interessos pressuposen les necessitats dels nens i quines estratègies de coneixement utilitzen per desenvolupar-los. Es tracta de recollir i sintetitzar totes les activitats predominants, idees i regles organitzatives de la realitat que hem descobert i creat en la segona fase i donar-los una unitat.

### Estructuració de l'espontaneïtat (gener-maig)

S'inicia la construcció del projecte fent una assemblea on es fa recordar a tots els nens allò que han fet durant les dues primeres fases: quins jocs van sorgir i quin material es va utilitzar per fer-los, quines organitzacions inicials es van fer i amb quin material es va anar organitzant l'activitat. El

projecte és, en definitiva, la construcció d'unes instal·lacions; construcció que parteix de les activitats realitzades durant les dues primeres fases i de les hipòtesis i verificacions que el nen anirà fent. Les hipòtesis sorgeixen a partir de les descobertes que fan els nens i les nenes, i es verifiquen de la manera més rigorosa possible, mitjançant la investigació i l'experimentació. Les instal·lacions del projecte es duen a terme en grups reduïts de tretze a quinze nens.

Diàriament les mestres fem un informe escrit del procés que se segueix en cada instal·lació. D'aquesta manera portem un seguiment de totes les activitats, descobertes i verificacions de les hipòtesis. Intentem que mai no hi hagi una sola resposta. D'entrada totes són vàlides i cal sempre una comprovació per escollir el camí que s'ha de seguir. Procurem, com és evident, que tots hi participin activament i que tothom doni idees i alternatives. Totes les respostes poden ser vàlides, perquè els objectius ens els posem nosaltres a mesura que avancem i, la direcció que hem de prendre, la donem nosaltres mateixos; no està preestablerta anteriorment.

En el projecte d'aquest curs hem pogut destacar, durant les dues primeres fases, que el material amb el qual s'ha treballat ha despertat als nens i nenes un gran interès per 1. Fer recorreguts per dins d'espais foscos; 2. Enfilar-se i observar els altres i l'entorn; 3. Amagar-se i lluitar; 4. Llençar-se i capbussar-se damunt d'estructures toves, i 5. En general, per viatjar a la recerca d'aventures. Els jocs amb aquest tipus d'organització interna són els que més han predominat. Conseqüentment, mestres i nens decidim que el projecte d'aquest curs constarà de les quatre instal·lacions següents:

- Una cova (1);
- Un castell (2) i (3);
- Un mar i una platja (4);
- Un vaixell (5).

A partir d'aquestes instal·lacions trobem fàcilment el fil conductor del projecte: *Una illa de pirates*.

La tercera fase finalitza quan ja s'han construït les quatre instal·lacions que formen part de l'illa de pirates:

- Una cova feta amb làmines de cartró, llarga i estreta, de tres alçades diferents. Uns petits foradets al sostre permeten que hi entri llum natural. La cova comunica amb el castell i el mar.



- Un castell fet amb caixes grans de cartró. Consta de dues torres altes, a les quals ens podem enfil·lar. Podem passejar-hi i amagar-nos-hi seguint dos recorreguts diferents. El castell comunica amb la cova i també amb un moll on atraca el vaixell.
- Un mar fet amb materials tous, una base de matalassos sobre de la qual hi ha uns cubs d'escuma coberts per una lona blava. Una platja feta amb retalls de cartró, on hi ha una palmera i un tresor amagat.
- Un vaixell de forma ovalada fet amb una estructura de cadires folrada amb làmines de cartró. Té una gran vela on ens podem enfil·lar, una bandera, canons per disparar i una passarel·la mòbil per accedir-hi.

### Construcció del codi (juny)

En la quarta fase, el resultat material del projecte s'ha acabat, s'han construït les instal·lacions. Aquest resultat material serà la conclusió i la síntesi de tota l'experiència, que passa per la vivència d'una desestructuració de

l'espai per arribar progressivament a una estructuració d'aquest espai de relació i d'aprenentatge.

L'experimentació que s'ha fet de l'entorn, els objectes, l'espai i les persones ha de ser raonada, confrontada amb els altres i analitzada; en definitiva, es tracta de definir l'experiència viscuda construint un llenguatge codificat de cada instal·lació del projecte. Ara es tracta d'elaborar un llenguatge que defineixi l'experiència viscuda, que defineixi tot el treball i que permeti explicar als altres el procés d'elaboració, el funcionament i les normes per a la utilització de cada instal·lació. Aquest llenguatge codificat ens permetrà expressar allò que hem viscut.

Finalment, podem utilitzar les instal·lacions del projecte tenint sempre en compte les normes de funcionament. Tot el material utilitzat ha estat transformat i estructurat de nou, ha pres una nova forma, una significació, significació que se li ha anat donant a partir de les relacions que hi hem anat establint. Ens trobem amb un material culturitzat i sociabilitzat perquè nosaltres li hem donat una significació i un espai que ens sentim nostre perquè té al darrere tot un treball i una experiència viscuda. ■

# Conversa amb Tortell Poltrona o la poesia escènica

octubre 1997

30

setembre

*La casa de Tortell Poltrona és un bocí de casa, un altre bocí de taller, un més de teatret i, fins i tot, de zoo cassolà. Per entrar-hi cal esquivar una àmplia sala plena d'invents, màquines estranyes i objectes la utilitat dels quals és impossible de sospitar. I quan seus per començar a parlar, una boleta*

*flonja i peluda se t'esmuny entre les cames per reconèixer amistosament i discretament el convidat. En un univers així d'atractiu transcorregué un matí esclatant de sol, vora el Montseny, la nostra conversa.*

**INFÀNCIA:** Com s'arriba a ser pallaso?

**TORTELL POLTRONA:** Ser pallaso és un ofici que, sense un mínim de vocació, senzillament no funciona. Si tu no estàs molt disposat a estimar la gent que tens al teu voltant és molt difícil que els puguis fer riure. Per tant, és un ofici vocacional. Després hi ha la casualitat, les circumstàncies, el moment.

**I.:** Si mires vint anys enrera, com veus ara l'oferta d'espectacles a Catalunya? Hi ha més qualitat que abans?

Quan es parla amb Tortell Poltrona i, sobretot, quan se'n veu un espectacle, es descobreix que, com ell mateix diu, «hi ha pallasos i hi ha gent que es pinta la cara». I aquest pallaso, «d'ofici, per vocació i casualitat», fa descobrir a l'espectador que la rialla no és, com ens tenen acostumats a creure, merament situacional. La veritable rialla és aquella que aconsegueix fer-nos tremolar l'interior, els sentiments, les inseguretats, les pors. És la rialla universal del «sensefronterisme», una rialla capaç de captivar grans i petits, homes i dones de tot arreu, per la seva humanitat, allò de més fràgil i poderós que tenim.

Puri Biniés

**T. P.:** Ara hi ha més subvencions que abans, però considero que allò que ajuda molt més que les subvencions és un públic amb ganes de veure coses. Joestic trobant a Catalunya un públic malalt, els catalans semblen suïssos, ja, saps? Els espectacles han millorat, hi ha més recursos que abans, però el contingut, no. La majoria d'espectacles d'avui dia són absolutament insulsos i ni tan sols diverteixen. Abans els espectacles aconseguïen divertir i, a més a més, explicar coses. Per tant, penso que hem anat molt enrere. Sembla que la gent, un cop obtinguda la democràcia i l'autonomia, s'ha venut directament al capital, només els importa consumir, res més. D'això, potser me n'adono perquè viatjo molt a països on a la gent els costa molt viure i tirar endavant. Ara, quan torno de l'Amèrica del Sud o de l'Amèrica Central, tinc la mateixa sensació, amb el públic, que la primera vegada que vaig anar a Suïssa: tothom parla fluixet, està ben posat. Ara tot funciona, les autopistes funcionen, tot està preparat perquè els catalans consumeixin. I quan fas espectacles, això es nota molt. No és el mateix actuar davant d'un públic que ho té tot. És un públic que no aconsegueix fer-me treure totes les ganes de fer espectacle, i tampoc no me les atén. Si juga el Barça ja m'adverteixen, abans de començar, que avui vindrà poca gent. Si es fa un acte contra les mines antipersona que produïm aquí, vénen dues-centes persones, mentre que el Barça és capaç de convocar-ne cent mil per veure quatre homes que xuten com ximplés un baló.

**I.:** I els nens, com és el públic infantil d'aquí?

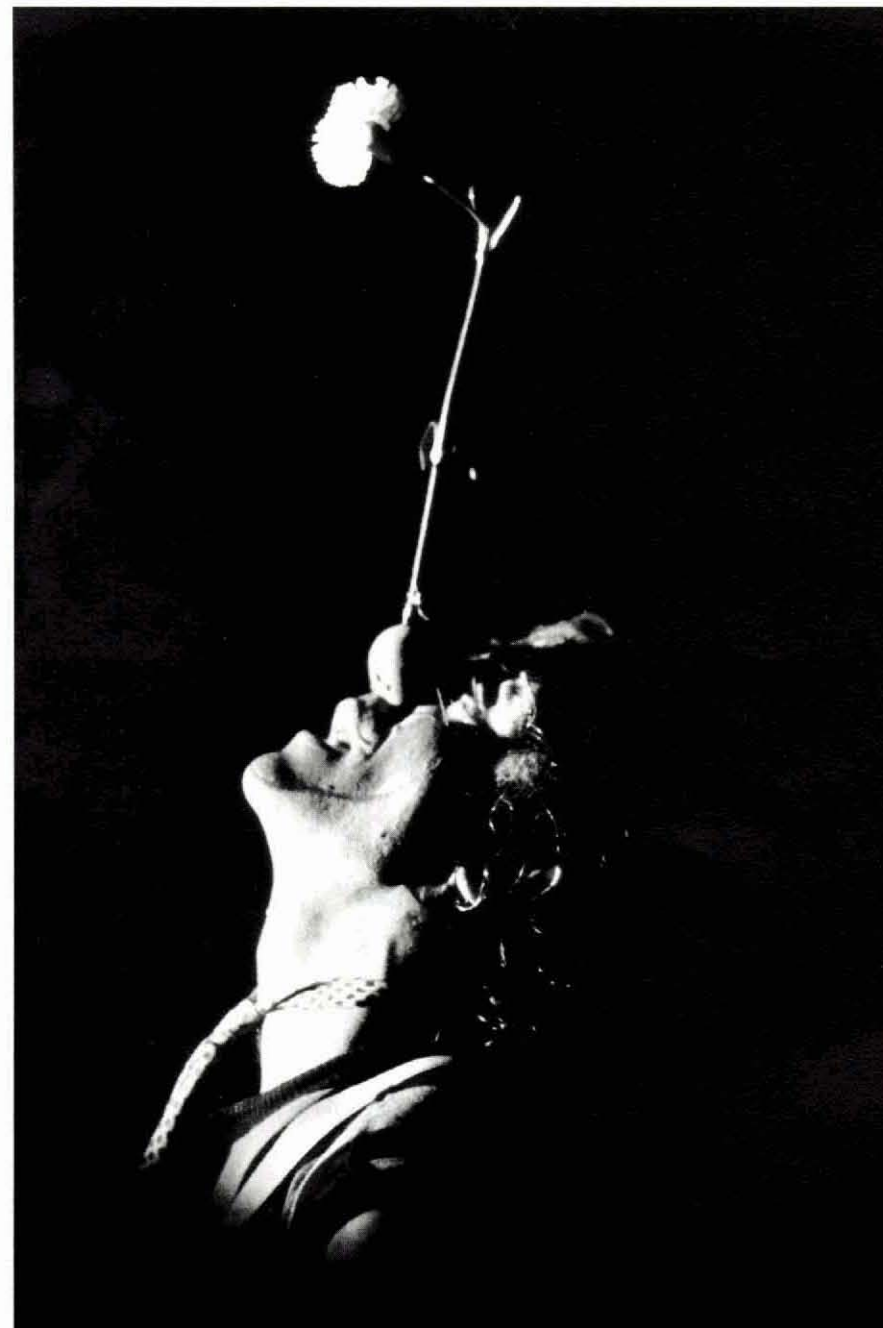
**T. P.:** Ells també estan malalts, perquè els nens són aquí un altre bé de con-

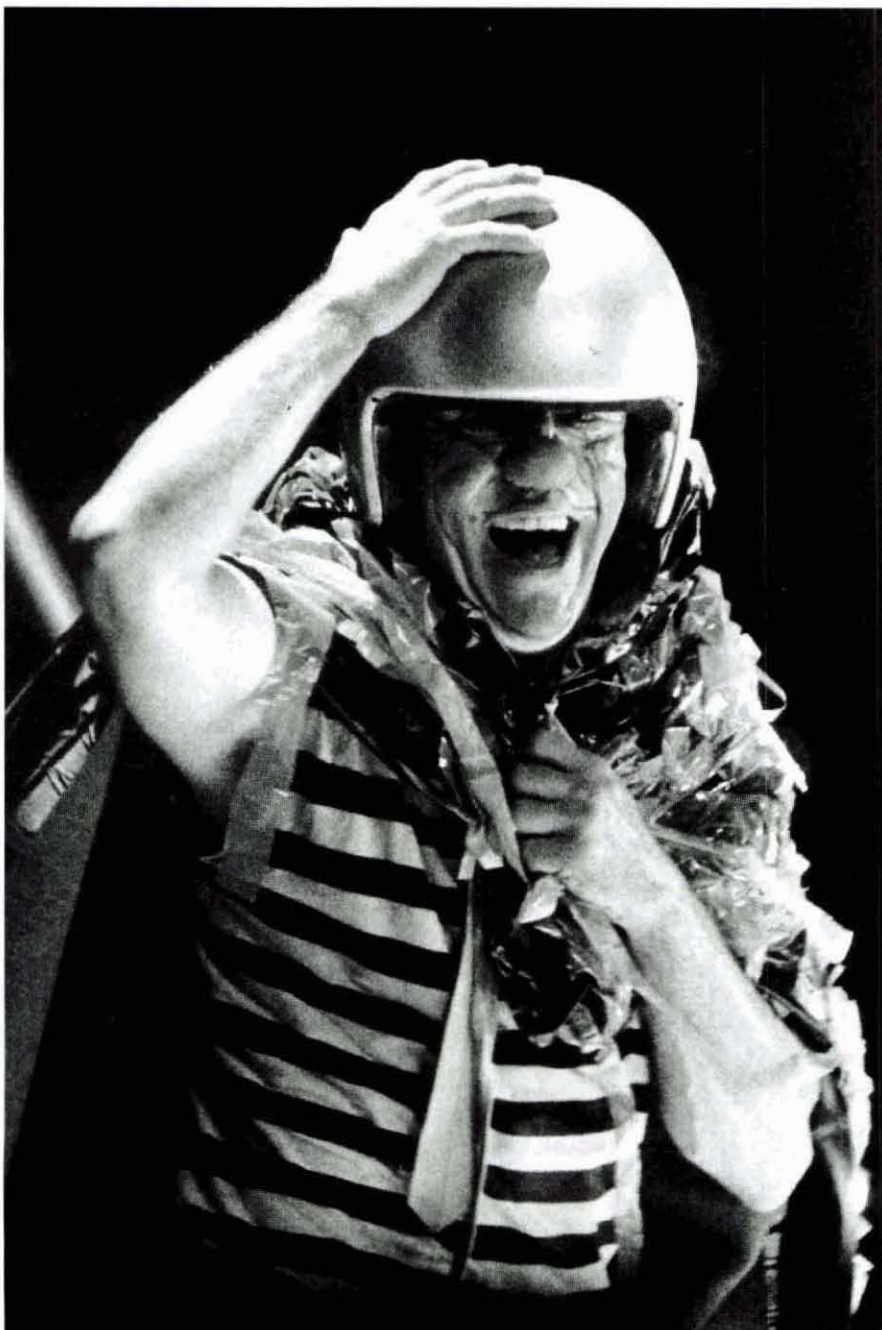


sum. La gent té nens perquè vesteixen, com aquell qui diu, però ningú no els pot ni educar ni res perquè tothom treballa per poder pagar les hipoteques del pis, del cotxe. La gent primer té el cotxe, després té el pis i després té el nen. No es plantegen els nens com a part de la família. Els dilluns els porten a ioga, el dimarts a pintura, el dimecres a música, el cap de setmana marxen fora de casa, el diumenge a la tarda tornen perquè el pare vegi el futbol i el dilluns els tornen a col·locar a l'escola. Aquests nens no tenen un referent familiar sa, són nens malalts. El seu referent cultural és el que veuen per la tele, són educats pels mestres, que majoritàriament pateixen estrès, i per la tele, un mitjà també estressant... Després la gent s'estranya que hi hagi nens de catorze anys que violen, que maten, quan constantment ho veuen a la tele. Les ganes de viure que veig en els nens dels països pobres no les veig en els nens d'aquí. Aquí el delit pel consum ho està trinxant tot.

**I.:** *Com reacciona un nen, d'aquí i d'allà, davant un espectacle de pallassos?*

**T. P.:** Els pallassos treballem per als mamífers vertebrats; el que intentem és afectar el parasimpàtic, els sentiments de les persones. El pallasso és, en definitiva, un transmissor de sentiments, de riure també, però els que només fan riure són còmics, no són pallassos. Els pallassos, el que fan és intentar, a partir de la psicomotricitat dels nens i des que comencen a poder-se moure fins que saben dir mentides, que les emocions, les sensacions que provoquen, trobin en el cos de l'espectador un canal de transmissió no controlat, que tot el seu cos reaccionï davant d'una emoció. I això mor quan la gent s'adultera, quan es fan adults, saben dir mentides i no els ho





notes en la seva actitud corporal. Un adult és una persona que se sap controlar els sentiments; en l'adult el protocol ha envaït l'aspecte més humà que tenim, que són els sentiments. En aquest sentit l'infant és el congènere per excel·lència del pallaso, és ell mateix un autèntic pallaso perquè quan li cau una cosa diu «ohhh» i quan alguna cosa li fa riure es fa un fart de riure... Llavors, aquesta manera de comunicar-se és un forma de comunicar-se amb tothom, amb els nens d'aquí i amb els nens d'allà. Jo no penso que els nens siguin diferents, el que és diferent és el context i uns reben els espectacles d'una forma i els altres d'una altra.

**I.:** *El pallaso també suscita por entre els nens més menuts...*

**T. P.:** Certament, per als nens, fins que no tenen la seva capacitat d'abstracció suficientment desenvolupada, el pallaso és una figura que no funciona. Per a un nen de dos anys el pallaso és igual que un monstre. No entenen res. Només veuen un nas gros, unes sabates enormes, una cara estranya.

**I.:** *De totes maneres, els teus espectacles no són només per a nens, són també per a adults.*

**T. P.:** No, és que jo penso que no hi ha cap diferència. Aquí a Catalunya la diferència que hi ha entre un espectacle infantil i un espectacle per a adults és el pressupost. L'espectacle per a infants és aquell que et costa molt menys de llogar.

**I.:** *En què penses quan crees un nou número?*

**T. P.:** Jo sempre penso fins a quin punt aquest número és capaç d'impressionar-me per les coses que hi passen. Aquests números amb els anys aconseguixes que tinguin una mecànica perfecta de sorpresa-provocació. La màgia rau en què tu has d'arribar a sorprendre't de les coses que ja saps que passen, i sorprendre el públic, encara que t'hagi vist vint vegades. El pallaso cada vegada que surt a l'escenari s'enfronta a si mateix, veu si és capaç de ser humà. El pallaso, una de les coses que pot fer i que el còmic

no pot, és fer poesia escènica, provocar la rialla parlant dels sentiments, del contingut de les coses.

**I.:** *No és precisament el fet més usual veure espectacles de pallassos on es faci el que tu anomenes «poesia escènica»...*

**T. P.:** Clar, és que hi ha pallassos i gent que es pinta la cara. Tothom pot tirar-se per terra, tothom es pot pintar la cara; ara, convertir això en una història que et parli de conceptes, fer comicitat sobre la vida, la mort, l'amor, la tendresa, és el que defineix, segons la meva opinió, el pallasso.

**I.:** *I què és concretament per a Tortell Poltrona un pallasso sense fronteres?*

**T. P.:** Tots els pallassos ho han estat alguna vegada. El moviment actual ja feia anys que existia. Nosaltres el que hem fet ha estat buscar línies de finançament, posar-hi uns ordinadors, uns organigrames, uns pressupostos, un marc jurídic, un marc legal, un marc fiscal... i un mar de dubtes. A mi, personalment, els pallassos sense fronteres m'han canviat la vida, m'han reconciliat una mica amb mi mateix. Jo portava ja molts anys aquí fent de pallasso per guanyar-me la vida i no em sentia satisfet. Amb les vivències del «sensefronterisme» se'm va obrir un univers. El concepte «sense fronteres» mateix crec que és molt important. Penso que ha de ser una ideologia: no ens han de confrontar ni les fronteres, ni els ulls, ni les orelles, ni els territoris, ni els estats, ni les banderes, ni les religions...

**I.:** *Des dels pallassos sense fronteres has pogut retrobar, potser, aquell públic molt més receptiu de fa vint anys?*

**T. P.:** Doncs sí. Vaig tornar a trobar un públic al qual jo podia ser capaç de canviar coses importants de la seva vida. Aquí el públic es limita a consumir. Però, una mica, qui pinta un quadre, qui escriu un llibre, qui fa un espectacle, el que vol és, mitjançant aquest art, fer cultura, és a dir, canviar una mica la vida, encara que sigui per uns instants, de la persona que frueix de l'art. Això és quan un fa cultura, i això era el que passava quan nosal-

tres vam començar. A partir de la nostra normalització política aquí ja no es canvia res. A l'antiga Iugoslàvia aconseguíem reunir en una actuació les tres ètnies enfrontades i acabaven anant a dinar junts. Encara que no t'ho paguin et sents molt més ben pagat que no pas amb els diners.

**I.:** *Quin és l'aspecte bàsic que portes amb tu quan vas a països en conflicte?*

**T. P.:** Sobretot porto moltes ganes d'estimar, perquè a vegades et fiques en uns embolics que no saps ni tan sols si tornaràs. S'ha idealitzat molt tota la història de la cooperació i del món solidari, però hi ha molta gent que s'hi està jugant la vida.

**I.:** *A l'últim espectacle teu es barrejava la cultura andalusa i la cultura catalana, és aquesta una aportació més al «sensefronterisme»?*

**T. P.:** Els gitanos catalans fa uns cinc-cents anys que viuen amb nosaltres, i la rumba catalana n'és un exponent en el camp musical. A mi em sembla que els catalans som els fenicis, els grecs, els romans, els àrabs, etc. El circ entronca de ple amb la cultura gitana, perquè és transhumància, una illa dintre del món. Si hi ha guerra aquí ens n'anem cap allà i sempre estem de festa major. El públic, quan arriba al nostre espectacle i sent les rumbes, no sap si acompanyar o no les palmes perquè hi ha el prejudici de pensar que fer palmes no és «català». Crec que és importantíssim reconèixer la nostra diversitat ètnica com una gran riquesa i trencar barreres per acabar amb el desconeixement i la por a l'altre.

*Acabem la conversa parlant, naturalment, de projectes («aviat tindrà un fill, feia divuit anys que no en tenia cap»). I a més d'aquest importantíssim projecte personal, Tortell Poltrona no pot estar-se de parlar-nos del Centre de Recerca de les Arts del Circ, unes carpes i uns carros enmig del Montseny, on grups d'escolars ja fan d'espectadors, on s'intenta recuperar el sentit de transhumància propi del circ, on es creen nous espectacles, noves idees per representar aquí i més enllà de qualsevol frontera.* ■

# Propostes per a la renovació de l'ensenyament

## APRENDRE I ENSENYAR A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

*Aprendre i ensenyar a l'educació infantil* aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar.

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.

- DESENVOLUPAMENT I APRENENTATGE A L'ETAPA 0-6 • CARACTERÍSTIQUES EVOLUTIVES • L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL
- CARACTERÍSTIQUES GENERALS DE L'ETAPA • LES ÀREES CURRICULARS I ELS BLOCS DE CONTINGUT PRINCIPALS • ELS CICLES A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL • LA PRÀCTICA EDUCATIVA I. ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ • LA PRÀCTICA EDUCATIVA II. CRITERIS I ÀMBITS D'INTERVENCIÓ • L'AVALUACIÓ I L'OBSERVACIÓ • TREBALL D'EQUIP I PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE • FAMÍLIA I ESCOLA • BIBLIOGRAFIA • GUIA DE RECURSOS I SERVEIS PER LA INFÀNCIA •

390 pàgines 3.900 PTA

### Aprendre i ensenyar a l'educació infantil

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

103



GRAÓ

 **GRAÓ**

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

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

# La salut dels adults també és cosa dels nens

**La salut d'infants i adults està molt lligada al desenvolupament d'hàbits i estils de vida saludables. Les experiències dels infants en el context familiar influiran intensament en la conducta futura. Per això, si es vol actuar sobre l'estil de vida infantil cal partir de la realitat familiar, amb l'escola com un dels principals motors per orientar-la i potenciar-la.**

**Ramon Prats**

La salut és una aspiració, una meta que es proposa la societat al llarg de la seva evolució, que va canviant a mesura que s'obren noves expectatives en el nivell de coneixements i en la millora de les condicions de vida d'aquesta societat.

Des de la meitat d'aquest segle s'ha produït una notable millora de la salut de la població en els països desenvolupats. En aquesta millora, hi ha contribuït el control de les malalties transmissibles i les causades per dèficits alimentaris. En part, això és gràcies a factors com la millora del nivell de vida i d'instrucció, l'atenció sanitària generalitzada, l'avenç tecnològic, etc.

Quins són, actualment, els problemes de salut de la població?

A Catalunya, i en general als països del nostre entorn, les malalties predominants

són les cròniques i els accidents. A la figura 1, veiem les causes de mort principals a Catalunya, actualment.

Quines són les característiques d'aquestes malalties?

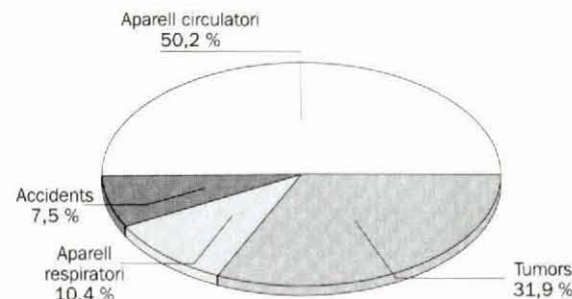


Figura 1

- Són cròniques. Una vegada es manifesten i es diagnostiquen, el tractament s'orienta a evitar que avancin o que deixin seqüeles, però la curació en el sentit de retornar a l'estat anterior no és possible, és a dir: són irreversibles.
  - Dels diferents factors (vegeu la figura 2) que desencadenen aquestes malalties,<sup>1</sup> els més importants són els hàbits o estils de vida dels individus, com l'alimentació desequilibrada, manca d'exercici físic, tabac, estil de conducció perillosa, etc. Moltes d'aquestes condectes són adquirides durant la infància i la joventut.
  - Tenen un temps de latència molt llarg. És a dir, des que comencen a actuar els factors desencadenants de la malaltia, fins que es produeixen els primers símptomes, pot passar molt temps. Per tot això diem que aquests hàbits s'inicien a la infància i es manifesten en l'edat adulta.
- La prevenció clàssica en medicina, orientada

**Factors determinants de la salut**

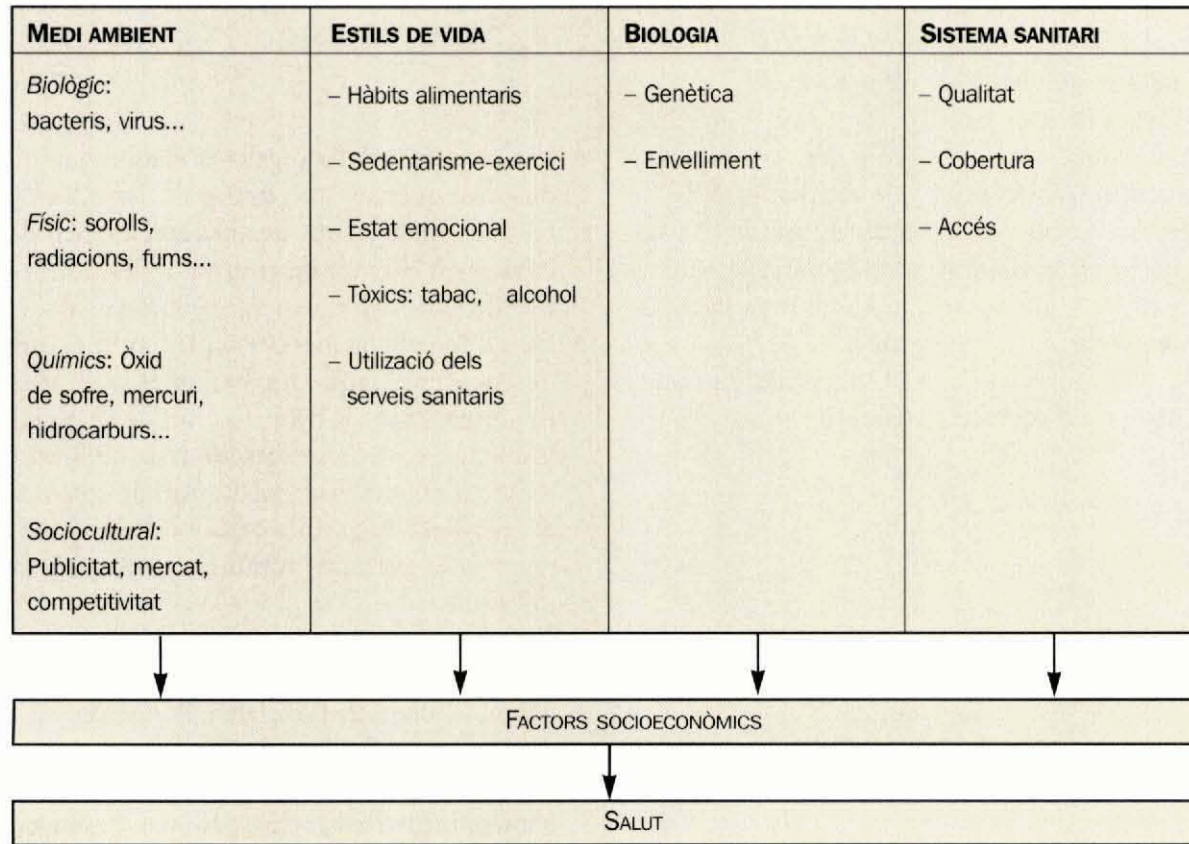


Figura 2

a la detecció i tractament precoç, no serveix per a aquestes patologies, atès que quan es detecten ja és tard. La prevenció ha d'estar orientada a l'adquisició d'hàbits saludables que evitin aquests problemes.

L'Organització Mundial de la Salut defineix els estils de vida com a patrons de comportament, que no són només simples eleccions individuals, sinó que estan lligats a oportunitats i limitacions pràctiques de determinades situacions culturals, socials i econòmiques. És a dir, tothom té els hàbits que els permet desenvolupar el medi en què viuen i el nivell socioeconòmic i cultural del qual disposen.

Per exemple, fins a quin punt el que mengem és fruit de la nostra voluntat o del que ens ofereix la indústria multinacional de l'alimentació?

Així mateix, la societat és moltes vegades contradictòria: al mateix temps que les famílies o les institucions com les llars d'infants, parvularis o escoles infantils propaguen hàbits positius, altres sectors proposen aspectes sovint contraposats. Per exemple, des de l'escola es proposa una dieta equilibrada sense greixos ni excessius sucres



refinats i, en canvi, en la publicitat, s'ofereixen aquests productes a dojo, utilitzant recursos lúdics per canalitzar els interessos i desitjos dels infants vers aquests tipus de productes (adhesius, cromos, etc.). Hi ha una contradicció entre allò que convé i el que potencia cert ambient, que tenim sovint molt a prop nostre. En tenim una mostra en una passada campanya institucional que alertava sobre el perill de conduir havent begut alcohol. Sorprenentment, al mateix lloc, hi havia uns cartells que convidaven a la beguda alcohòlica o mostraven les peculiaritats d'un bon automòbil.

Per què parlem de patologia de l'adult en una revista dedicada a la infància?

Perquè precisament la salut dels infants i els

adults està molt lligada al desenvolupament dels hàbits i estils de vida saludables. La salut, en general, i la salut infantil en particular és, cada vegada més, una responsabilitat compartida pels diferents sectors socials, educatius, de la comunicació, judicatura, sanitari, etc., és a dir, ha passat de les mans exclusivament dels sanitaris a ser compartida per diferents sectors socials.

La pediatria, per fer front a aquests nous reptes, té en compte l'activitat preventiva de cara als infants, no només orientada a la curació, sinó, sobretot, a la prevenció de problemes de salut, actuant sobre les causes que els provoquen i potenciant la salut dels infants a partir de desenvolupar al màxim les seves capacitats físi-

ques, mentals, afectives i socials. És el que s'anomena «salut positiva» o «prevenció primordial». Aquestes activitats preventives i d'educació en l'atenció pediàtrica estan recollides en uns protocols d'actuació en pediatria preventiva, consensuats entre els professionals.<sup>2</sup>

De cara a desenvolupar en els infants hàbits i conductes saludables, el Pla de salut de Catalunya<sup>3</sup> proposa potenciar l'educació per a la salut a l'escola, a partir de les característiques educatives següents:

- És un procés paral·lel al de qualsevol altra intervenció educativa.
- Està relacionada amb un conjunt d'aprenentatges que tenen a veure amb tres aspectes diferents: el nivell de coneixements, el desenvolupament d'actituds positives i l'adquisició d'hàbits i comportaments saludables.
- Ha d'incloure tant la confirmació de les creences populars correctes com la desmitificació de les incorrectes o errònies.
- Ha de promoure la responsabilitat, l'autonomia i la reflexió crítica, individual i col·lectiva, i preparar per a la presa de decisions, mit-

jançant l'anàlisi de les alternatives possibles i la valoració de les seves conseqüències.

- Ha d'augmentar les capacitats d'interrelacionar-se amb altres persones, tot generant satisfacció en un mateix i en els altres.

Per als més petits, la família és el context educatiu més rellevant. Des d'ella entren en el món social i cultural en què estan immersos. Des de l'experiència i la vivència familiar comencen a omplir el seu món de sabers, a partir de l'aprenentatge dels continguts relacionats amb els conceptes, procediments i actituds, per iniciar-se en la resolució de problemes i situacions socials, en el domini de les seves potencialitats físiques i mentals, i també en la seva valoració moral i social. Per tant, en la família es puguen els primers esglaons cap a una educació per a la salut, que anirà lligada amb el projecte d'escola i es compartirà amb els docents la responsabilitat d'educar els infants des de l'inici de la seva experiència de vida.

Les activitats i experiències que els infants viuen en el context familiar tenen una gran capa-

citad d'impregnació de la conducta, pel nexa que s'estableix entre conducta i lligams afectius. Per això les primeres experiències en el pla de la conducta, alimentació, jocs, afectivitat, etc., queden fortament fixades i influiran intensament en la conducta futura, si estan lligades a vivències afectives positives.

Per això qualsevol tasca que vulgui actuar sobre l'estil de vida de la canalla ha de partir de la realitat familiar i ha de ser modificada o potenciada i orientada des de l'escola. Així es podrà partir de cadascuna de les peculiaritats dels infants i es respectarà i s'assumirà la diversitat que hi ha en el conjunt del centre.

Els hàbits no són aspectes aïllats, no s'han de treballar un a un, separadament. L'important és educar globalment l'individu, amb un bon equilibri psíquic i afectiu. L'afectivitat és la palanca de la conducta. Si de petits ensenyem a menjar equilibradament, però hi ha desajustaments socials o emocionals, probablement l'alimentació, a la llarga, per compensar, també s'alterarà.

Per acabar, voldria comentar el tema de la motivació a la família, de cara a l'adquisició d'hàbits saludables per als seus fills. En tractar el tema dels hàbits (alimentació equilibrada, higiene, exercici físic, etc.) amb les famílies dels infants no es pot fer referència, com a motivació, als problemes de salut futurs: «si menja massa greixos patirà del cor». Això és per dos motius: 1. Els problemes no són, en general, estimulants de la conducta, i 2. En produir-se l'efecte perjudicial, al llarg de molt temps, no es percep com una amenaça immediata i deixa d'ésser motivador. Cal enfocar aquestes conductes com a beneficioses en si mateixes i per al bon desenvolupament dels seus fills i filles. ■

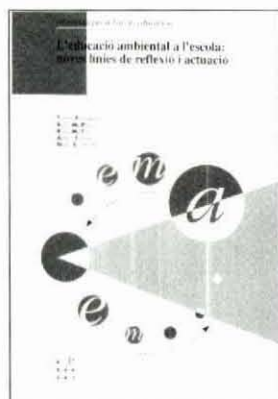
#### Bibliografia

1. SALLERAS L.: *Educación Sanitaria*, Madrid-Barcelona, Díaz de Santos, 1985.
2. *Protocolos de medicina preventiva a l'edat pediàtrica. Programa de seguiment del nen sa*, Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social, 1995.
3. *Pla de Salut de Catalunya 1996-98*, Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social.



# NOVETATS

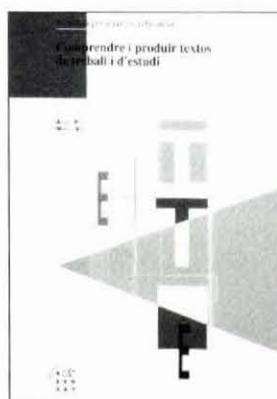
## Col·lecció "Dossiers Rosa Sensat"



- *L'educació ambiental a l'escola: noves línies de reflexió i actuació*

Teresa Franquesa, Rosa M. Pujol,  
R. M. Tarín, Albert Torras, Neus Sanmartí

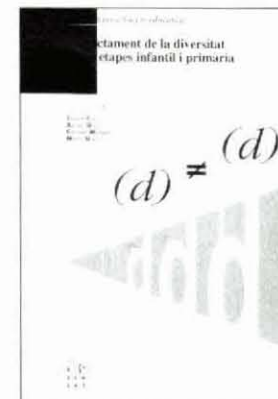
Col·lecció "Dossiers Rosa Sensat", núm. 54  
74 pàg. PVP: 1.575 PTA



- *Comprendre i produir textos de treball i d'estudi*

Angels Prat, Núria Vilà

Col·lecció "Dossiers Rosa Sensat", núm. 55  
70 pàg. PVP: 1.475 PTA



- *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària*

Jaume Cela, Xavier Gual, Conxita Màrquez,  
Marta Utset

Col·lecció "Dossiers Rosa Sensat", núm. 56  
106 pàg. PVP: 1.950 PTA

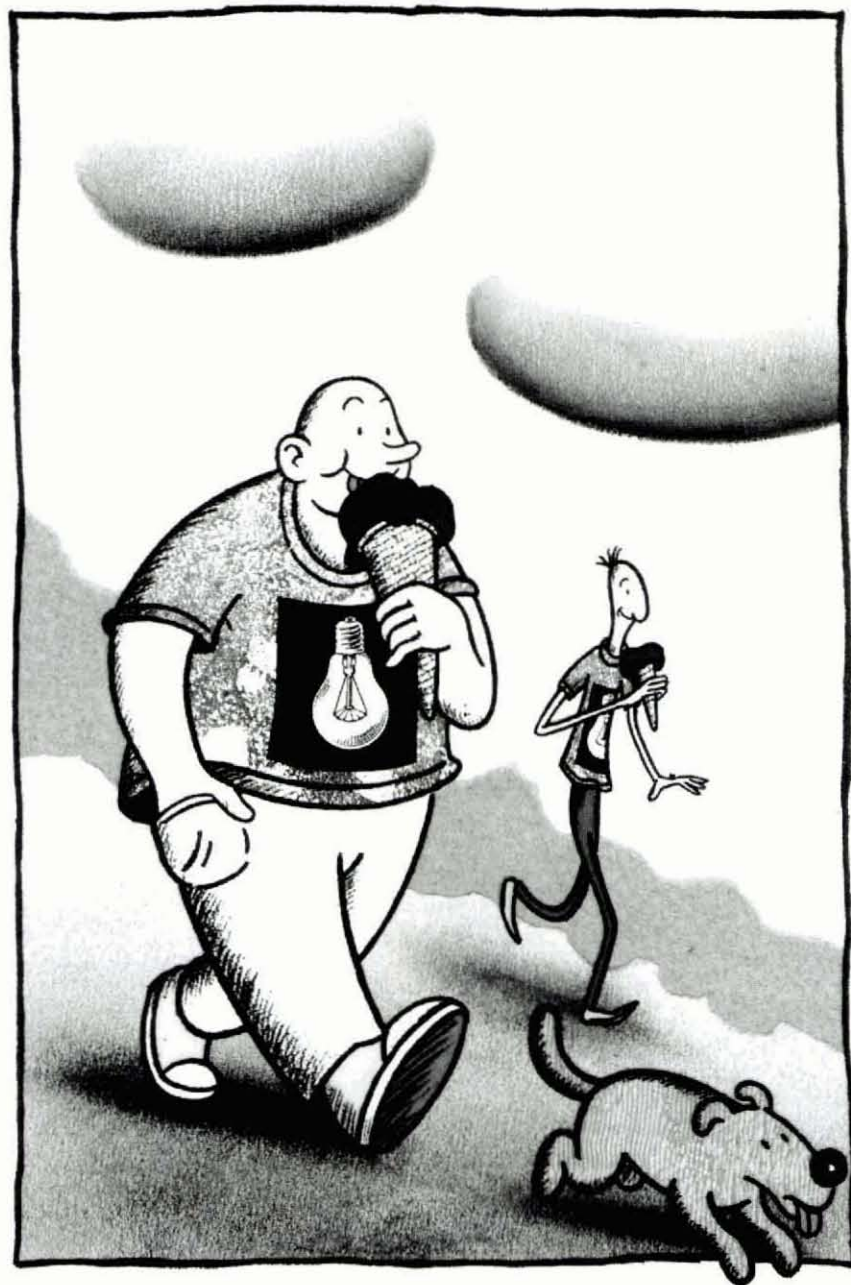
R O S A  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona  
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80  
E-mail: [rsensat@pangea.org](mailto:rsensat@pangea.org)  
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució:  
Triangle S.L.

C/ de Lepant, 135-137  
08013 Barcelona  
Tel.: (93) 265 18 21  
Fax: (93) 265 15 94



Pere Puig

# Més coses

## sobre en Cebeta i en Foigràs

Roser Ros i Vilanova

*Escolteu amb atenció  
un nou cas sense parió  
d'en Cebeta i en Foigràs  
dos amics com no hi ha pas.*

Avui és un gran dia. En Cebeta i en Foigràs van d'estrena. Passegen rambla amunt, rambla avall, mentre llueixen amb orgull una samarreta nova cadascú. Són idèntiques, del mateix color, amb el mateix dibuix a la pitrera. Però hi ha una diferència en la grandària de les dues samarretes: en Foigràs, alt, gros i voluminós com és ha hagut de menester la talla deu de samarreta. A en Cebeta en canvi, més esquistat, més petit i desnerit, ja li anava bé la talla u.

I és que en Foigràs és la pera! Malgrat les burles d'en Cebeta, malgrat els exercicis de pedal amb la bicicleta, i tot i les estones passades jugant a *un, dos, tres, quatre, del segar en ve el batre*, en Foigràs continua tan gras com sempre.

I no diguem d'en Cebeta! A desgrat de ser la riota d'en Foigràs, a desgrat dels esforços del seu amic per animar-lo a menjar una mica més, en Cebeta continua tan prim com sempre.

Però avui és un gran dia! I per celebrar l'estrena de la samarreta els dos amics, juntament amb el gos Trobat i la formiga Amiga, es regalen un



Pere Puig

gelat. El d'en Foigràs ben gran, el d'en Cebeta ben escanyolít. Però tots dos gelats ben bons, ben bons, ben fresquets i regalats. (El gos Trobat fa alguna llepada al gelat d'en Foigràs, que és més gros; la formiga Amiga aprofita alguna molla escadussera de la galeta de l'esquifit gelat d'en Cebeta.)

Llepa que lleparàs i camina que caminaràs, en Cebeta i en Foigràs van fent via cap a casa.

Tot just entrar, en Cebeta veu una taca a la samarreta d'en Foigràs i exclama:

–Alça Foigràs quina medalla!

–Ara sí que l'hem feta bona! Quina estrena més galdosa! –es queixa en Foigràs.

–No t'amoïnis per la taca, la rentarem –assenyala en Cebeta.

–Però si és una llàntia de primera magnitud! –torna a queixar-se en Foigràs.

–Tu deixa'm fer i veuràs!

En Foigràs es treu la samarreta amb molta recança... tan com li agrada anar d'estrena!

En Cebeta pren la samarreta i es prepara per fer bugada. Sort que a casa tenen rentadora automàtica! Posa la samarreta tacada a dins del bombo, una mica de sabó, tria la temperatura de l'aigua i selecciona el programa adequat, prem el botó d'inici i... fins d'aquí a una estona!

Mentrestant en Foigràs s'ha posat una altra samarreta i se n'ha anat a jugar una estona amb el gos Trobat i la formiga Amiga.

Quan la rentadora ha acabat, en Cebeta l'obre i... caram, què passa? Què és això? És una samarreta petita, com si fos de la talla u. En Cebeta recapacita. Potser és que ha posat a rentar la seva enlloc d'agafar la d'en Foigràs. Però es mira al mirall i veu que la seva samarreta nova, la du ell al damunt. Què ha passat? Què significa tot això?

Vet aquí l'explicació: la samarreta d'en Foigràs, la de la talla deu s'ha encongit! Potser en Cebeta no ha fet bé la tria de la temperatura de l'aigua i per això s'ha fet petita.

Bé, sí, potser sí que és aquesta la raó de l'enxiquiment de la samarreta. Però, com ho explicarà a en Foigràs? Com s'ho pendrà el seu amic? Ell que n'estava tan cofoi, d'estrenar samarreta!

En Cebeta comença a donar voltes i més voltes: ha de trobar una solució i cal que la tingui abans que no torni en Foigràs. Té! Ja està! Pren la seva samarreta nova, la de la talla u que acabava d'estrenar avui i comença a estirar-la. Primer una mica, després una mica més, després una mica molt i després una mica massa. A cada nova estirada la samarreta s'estira una mica, una mica més, una mica molt, una mica massa, fins que en lloc de semblar una samarreta de la talla u, és com si fos una samarreta de la talla deu.

D'aquesta manera, quan en Foigràs arriba de fora amb el gos i la formiga es troba una samarreta a punt. No hi ha cap taca i sembla nova de trinca!

En Cebeta ja ha decidit que ell es quedarà la samarreta d'en Foigràs. I tot queda com si res no hagués passat. ■

## És possible la cohesió del 0-6

Ara fa dos anys que les organitzacions del MUCE 0-3 (Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya -FAPAC-, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, Coordinadora d'Escoles Infantils de Catalunya, CCOO, UGT i USTEC) vam iniciar una coordinació dels nostres esforços perquè es faci realitat i es planifiqui el primer cicle del sistema educatiu, i es compleixi el compromís legal establert per la Llei del sistema educatiu (LOGSE) pel que fa a la garantia de places suficients d'escola 0-3 de qualitat per atendre la demanda.

El proppassat curs 1996-97 ha estat especialment dur i conflictiu per a la realitat d'atenció escolar a la infància de 0 a 3 anys a Catalunya: la demanda de places educatives ha continuat augmentant; l'oferta d'escola 0-3 de qualitat ha continuat estancada, el model educatiu públic s'ha vist qüestionat per incomprensió del servei i des de criteris economicistes, etc.

Tot això ha fet que durant el curs anterior les organitzacions del MUCE 0-3 haguem hagut de dedicar bona part de la nostra reflexió i acció a aspectes de reivindicació i sensibilització davant la situació social en què encara avui es



Foto: Marta Darder.

troba l'escola dels infants més petits. En aquesta línia vam elaborar el Manifest de l'escola infantil 0-3 i vam organitzar la campanya de sensibilització *El 0-3 hi és*, amb la finalitat que els poders públics es coresponsabilitzin per atendre sense més dilació les necessitats i els drets dels infants més petits i de les seves famílies. Així mateix, cal recordar aquí que la FAPAC va presentar un informe al Síndic de Greuges sobre la demanda d'escola 0-3 denegada prèviament, informe que va ser admès a tràmit per la Sindicatura, i que, un cop més, en el període de matriculació per al curs 1997-98, la FAPAC va recollir les instàncies que havia facilitat com a recurs de reclamació a les famí-

lies que no obtinguessin plaça i les va lliurar al Departament d'Ensenyament. Tanmateix, el MUCE 0-3 va participar activament en tots els actes organitzats al llarg del curs pel MUCE general del sistema educatiu.

Finalment, i amb la idea de tancar el curs amb una activitat de contingut socioeducatiu que permetés sumar algunes aportacions d'experiències positives i reflexions de fons que es fan en els diferents àmbits escolars de l'educació infantil, i que poguessin servir per esperonar a tots els implicats a millorar aspectes concrets en l'obertura del nou curs escolar, les organitzacions del MUCE 0-3 vam organitzar una taula rodona en el marc de l'Es-

cola d'Estiu de l'A. M. Rosa Sensat, una taula que va tractar des de diferents vies d'incidència el tema de *La cohesió del 0-6*.

Amb l'enunciat d'aquest tema, que coincideix amb el segon aspecte del Manifest de l'escola infantil 0-3, vam voler plantejar una trobada clarament en positiu, des d'una afirmació inicial: *És possible la cohesió del 0-6*. Aquest punt de partida ens permetia presentar un seguit de referències d'idees i experiències que ja es porten a terme per construir la cada cop més reconeguda necessitat de cohesionar l'escola bressol i el parvulari, i, alhora, ens servia per començar a obrir un ventall de possibilitats que, d'acord amb la diversitat de cada context, i en cada nivell de responsabilitat i participació, poden contribuir a fer realitat aquesta cohesió. Les intervencions de la taula es van estructurar a través de quatre qüestions:

- Què es pot fer des de la inspecció?
- Què es pot fer des dels centres de recursos pedagògics?
- Què es pot fer des de l'escola?
- Què es pot fer des de la planificació?

La primera ponent del tema va aportar la seva experiència des de l'àmbit de la inspecció i va insistir en la coherència de cercar la coordinació, relació, coneixement i entesa entre les escoles d'ambdós cicles, com una resposta a les necessitats d'uns mateixos infants esco-

laritzats en aquesta etapa d'educació infantil. També va remarcar la importància d'establir criteris de continuïtat en els itineraris escolars dels infants del primer al segon cicle.

Pel que fa al Centre de Recursos Pedagògics (CRP), la ponent que presentava aquesta experiència va explicar com l'ús del CRP pels mestres del cicle 0-3 s'havia incrementat, després que l'equip del Centre hagués definit i hagués treballat amb els objectius de potenciar aquesta participació del primer cicle, millorar els canals de difusió i comunicació del CRP i les escoles bressol, adequar recursos tant de documentació com de materials, ampliar l'oferta de formació segons els interessos i les condicions d'aquest primer cicle 0-3 i la seva coordinació amb el cicle 3-6.

A l'apartat de les escoles, les representants d'una escola bressol i el parvulari d'una escola pública de primària van relatar la seva experiència de veïnatge, que consisteix a preparar el pas de l'escola bressol al parvulari mitjançant l'intercanvi que practiquen entre els infants del grup que marxa de l'escola bressol i els de la classe de tres anys del parvulari. Els dos grups es demanen, preparen i intercanvien per mitjà de cartes, trucades, regals, i visites a les escoles respectives, i comparteixen dues jornades d'acolliment i activitats lúdiques i festives. Aquesta experiència ha permès el coneixement

mutu i s'ha demostrat molt positiva per a l'adaptació dels infants al parvulari.

Quant a la planificació, la ponent que va intervenir en aquest apartat va explicar l'experiència de Sant Feliu de Llobregat, amb tres escoles bressol cooperatives que van passar a ser de titularitat municipal. La Generalitat i l'Ajuntament es van posar d'acord per optimitzar els recursos públics i adaptar per a les escoles bressol, traslladades com a unitat de cicle per necessitats d'edifici, espais de parvulari i de primària. Aquesta bona entesa entre ambdues administracions ha facilitat l'existència d'un 0-6 coherent. La coordinació existent entre el 0-3 i el 3-6 a Sant Feliu és realment efectiva, i permet planificar projectes en comú i compartir algunes experiències.

Tots van ser bons exemples de les nombroses coses que es poden fer des d'una coherència de plantejament de continuïtat entre els dos cicles educatius de l'etapa d'educació infantil. Més enllà de l'estricta obligació de la competència de cada una de les administracions, les persones amb la seva iniciativa fan també possible la cohesió del 0-6. Aquestes no són realitats aïllades, malgrat que no estan generalitzades. Des d'aquí, apuntem el desig que plantejaments com aquests es multipliquin arreu de Catalunya.

## 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®**



### Dues doctores al Consell de Redacció

A més de petites lectores –com la de la fotografia– i de grans lectors, la nostra revista té la sort de comptar amb un ventall d'autors i membres del Consell de Redacció amb una qualitat de la qual estem orgullosos. Així ens ho confirma, per exemple, el títol de doctores en pedagogia que van obtenir, durant el curs passat, l'Àngels Ollé i la Roser Ros.

#### *La guineu i el llop*

La tesi doctoral de la Roser Ros tractava, evidentment, sobre les rondalles. En el seu estudi es va centrar en un aspecte molt petit, en gairebé un detall: les rondalles en què apareixen la guineu i el llop. Ambdós personatges coincideixen en molt poques històries,

però arrossegueu un cúmul de cultura que ens arriba de llocs tan diversos com l'Índia, el nord de l'Àfrica i Escandinàvia. Reculant en el temps, en trobem la pista en contes perses i en el cicle del *Roman de Renard*, medieval, o en el nostre Ramon Llull. I és que les rondalles han anat i vingut, i cadascú, cada cultura, se les ha afaïçonat a la seva manera segons la seva manera d'entendre el món. Són brou de gresol, producte de milers de destilacions. Ja veieu si se'n pot treure, de suc.

En el cas dels dos personatges, a més, solament és quan coincideixen, que cada un adopta una personalitat característica. El llop hi apareix fort, però una mica curt de gambals. I això el converteix en l'ase dels cops, sovint a causa de la seva companya. Perquè la guineu, en canvi, com en els contes medievals, és múrria i sempre cau dreta, com els gats. Ella, quan les veu a venir, envia els garrots a cal seu companya.

Com en tots els corpus de rondalles, els diversos compiladors recullen versions diferents, i entre ells de vegades no coincideixen el lloc, o els personatges, de manera que el paper de la guineu o el llop són adoptats per algun altre animal. Cal haver-se'ls llegit i conèixer tots els racons de les seves obres, per trobar-ne els enllaços. Però una rondallaire com la Roser Ros segur que se'ls sap del dret i del revés.

El resultat és una feina precisa, de microcirurgia, que s'endinsa per les vies delicades de la construcció de les narracions, el contrast entre fonts diferents i l'establiment de fils comuns. Hi

calia un pols segur, un cap clar i una vasta cultura. El resultat ens descobreix una nova faceta en el treball que la Roser ha dut a terme en el camp de la literatura oral.

*Francesc Rifà*

#### *El llibre infantil i la renovació pedagògica*

L'obra publicada de M. Àngels Ollé (1963-1993) incideix en l'estreta relació entre la renovació pedagògica a Catalunya i el llibre infantil. El seu estudi, estructurat en etapes cronològiques, ens ofereix d'una banda l'anàlisi d'uns moments històrics de renovació pedagògica durant els últims trenta anys i, de l'altra, ens esculpeix la significació del llibre en aquesta època. Llibres que marcaran l'evolució de l'escola a Catalunya: els objectius hi són diferenciats segons les necessitats de l'escola, d'una escola afectada per la política del país.

El corpus consta de 134 obres, publicades des de l'any 1963 fins al 1993, i s'estructura en quatre períodes:

- Primer període. Inicis (1963-1970): fundació de l'editorial La Galera (1963): col·leccions La Galera d'Or, Desplega Vela, Contes de la Tia Sara.
- Segon període. La bastida (1970-1979): col·lecció A Poc a Poc, programa Lletra per Lletra. Foc: col·lecció Cullera de Sopa.
- Tercer període. Estabilitat. La normalització (1980-1988): col·lecció A Cau d'Orella, La Clau de Rosa Sensat, Espinell, Parla que Parlaràs.

- Quart període. La reforma (1989-1993): col·lecció Papacontes, El Meu Pardal, La Ratona, Nova Clau de Rosa Sensat, El Joc dels Cotxes, Un Conte sense Cap ni Peus.

La seva tesi ens porta una reflexió documentada i apassionant –a partir de l'anàlisi de la seva obra– d'un moment històric, d'un passat-present, no gaire llunyà: Rosa Sensat, l'escola Talitha, M. Antònia Canals, Marta Mata, Montserrat Correig, Antònia Pujol, Fina Rifà, Isabel Solé, Carme Solé, Pere Prats, i tants d'altres. Cal destacar el paper de la il·lustració, carregat de significació i com a introductor de nous esquemes i de noves formes a les escoles. Marta Mata, quan li pregunten per les il·lustracions contesta que «el meu *Chirivit* va sortir després de tres dies d'estar sota dels lledoners la Fina Rifà i jo». Les il·lustracions sortien de la conversa.

Els inicis de la seva producció literària es connecten amb canvis en el món pedagògic i editorial català: dels llibres en català escrits per gent d'aquí –i que tenen una bona acollida a les escoles actives– a la substitució de les cartilles, recurs de l'escola tradicional franquista per ensenyar a llegir i escriure i escrits en castellà, per un altre tipus de material elaborat pels mateixos mestres i als llibres de contes per a l'ensenyament de la lectura. Les escoles de la Coordinació Escolar de l'Associació de Mestres Rosa Sensat a Barcelona i algunes escoles públiques d'arreu de Catalunya hi tenen un paper important. La relació entre les necessitats de

l'escola a Catalunya i les publicacions segueix el camí dels esdeveniments històrics i polítics que viu el país.

Les editorials, juntament amb els autors, són un element fonamental i imprescindible. En aquest aspecte, M. Àngels Ollé assenyala la mancança de llibres de qualitat escrits en català en el primer període: «la idea de suplència, de fer allò que falta, s'inicia en aquest període [...] són pares i mestres els que donen resposta a les necessitats que hi ha; la intervenció educativa neix en col·lectiu: escoles de Coordinació Escolar, Escola Rosa Sensat, Editorial La Galera». Diferència, també, entre primer i segon període, i tercer i quart. En el primer i segon període autors i editors treballen sense cap marc legal: la iniciativa privada obrirà camins que seran definitius en el futur. En el tercer i quart període el material publicat respon a una nova situació política: es pot confeccionar material, seguint metodologies actives, comptant, ja, amb el marc legal i teòric elaborat des de l'Administració d'Ensenyament pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. El paper de les editorials, segons veiem en aquest estudi, no és només de pont entre l'autor i l'obra sinó que té una significació específica: La Galera neix amb la renovació pedagògica; Nova Terra intenta omplir els buits en el camp de la literatura infantil.

El conte és el boixet que va tramant tot el treball, el conte té el poder màgic «de fer retornar la calma, el silenci i l'ordre al grup més destarotat i inquiet», és el lloc on «l'infant hi troba

respostes a les seves necessitats afectives», el conte (popular o d'autor) com a base de l'aprenentatge de la lectura. El paper d'una escola canviant i d'uns mestres entusiastes, la concepció d'una pedagogia activa, destinada a conèixer i potenciar a fons tot tipus de capacitats en el marc escolar en col·laboració amb la família i el medi social de l'infant es va bastint al llarg de les pàgines. Records personals, entrevistes amb professionals: Marta Mata, Gabriel Janer Manila, Cèlia Artigas, Montserrat Fons, etc., les seves paraules, opinions, experiències, tenen un valor documental important.

Aquesta reflexió feta «des de dintre» marca l'evolució de l'escola a Catalunya, d'uns determinats models d'ensenyament, d'unes metodologies i d'uns materials didàctics.

Per acabar deixaré parlar el Vell Ós, personatge d'*Un conte sense cap ni peus*. El Vell Ós va anar a casa del seu amic l'Últim Llop i li va dir:

—Té, mira, ja he començat el meu llibre, però com que vull que sigui molt llarg i bonic, tu podries escriure la segona pàgina. Però abans d'escriure res, llegeix el que jo he posat, pots fer-ne un dibuix si vols, i posar notes per a l'editor. Perquè, quina no fóra que un dia ens proposessin l'edició d'aquest llibre!

El Vell Ós, lletraferit, sap el que diu i, perquè ho diu, farà servir les seves paraules per demanar a l'autora, d'aquest treball de recerca, i als editors, que facin un esforç i que el publiquin

M. Dolors de Ribot

## Primer número de XIAI Informa

Un altre motiu d'alegria: l'aparició del núm. 0 de *XIAI Informa*. Com s'explica a l'editorial, aquest butlletí es presenta amb la voluntat de connectar els diferents serveis, programes i entitats «que, sense afany de lucre, duen a terme activitats d'atenció a la petita infància amb enfocaments innovadors i que pretenen d'oferir una aportació diferent i/o complementària a l'oferta social i educativa reglada».

Com a eina de sensibilització, té la voluntat d'arribar a tots els que treballen o incideixen en el món dels infants.

Bé, doncs, li donen la benvinguda i esperem que us hi poseu en contacte.

XIAI

C. Còrsega, 271, baixos

08008 Barcelona

Tel.: (93) 238 00 34. Fax: (93) 415 36 80.

E-mail: rsensat@pangea.org



## La nostra portada



Aquest excepcional material que és l'aigua, que com hem vist al llarg de les cobertes d'INFÀNCIA, sense deixar de ser el que és, pren formes i textures diferents, permet una àmplia gamma d'experiments. Avui l'aigua se'ns presenta com un element bàsic per a la vida quotidiana, com a part del context. En diferents moments del dia, l'infant hi recorre: l'aigua de la higiene personal, per apaivagar la set o per netejar una nina. Els nens la utilitzen si s'ha pensat en l'alçada de la pica i de l'aixeta, i el disseny del comandament. Unes normes simples que, si fallen, dificulta que cobreixin les seves necessitats.

### Learning from ages 0 to 6

#### Chocolate Ethics

VIOLETA NÚÑEZ

An analysis of education from a psycho-analytical perspective underscoring the role of the educator and the educational subject, which is each and every child. Special emphasis is placed on the ethical responsibility of the child in terms of his or her capacity to say yes or no to each situation.

### School for ages 0-3

#### Live Away Experiences for Toddlers

NÚRIA CORNET

There are both detractors and defenders of live away experiences for little kids. In the debate on this question opinions about ages, the gap between the effort required and the results obtained, not to mention the question of responsibility, are exchanged by the adults in charge. This is an article coming out of a live away experience with very young children. Apart from the controversy, we should point up the good relationship with the families and the care taken in the preparation of this activity.

#### Changing Shoes

CARME COLS AND MARTA FERRER  
An approach to school life. Images and

text combining to show the wide range of activities children are involved in each day. It serves as a reminder of the time required for facilitating activities in which children learn, and of the fact that we need time to observe, discover and process just what they are capable of teaching us.

### School for ages 3-6

#### Problem Solving and Experimentation in Day Care Centres

MONTSE BENLLOCH

Experimentation is one of the most powerful instruments that children have in helping them understand the physical world around them. These activities may be structured and strengthened in day care by using various didactic resources. An interesting tool is that of practical problem solving with objects. In this paper we find certain problems related to the properties of the magnet. The idea is to illustrate some of the psychopedagogical advantages this resource may have for a child's learning.

#### Children Steering the Ship. A Pirates' Island

MAITE PUJOL AND NÚRIA ROCA

The project takes place throughout the school year and involves the building of certain installations with a

common theme which the children themselves come up with and turn into reality. The construction is based on activities during the first few months of the school year involving the children familiarizing themselves and experimenting with objects and space. Later on, hypotheses are made based on the verifications resulting from their discoveries and lead up to the final phase of the project, which is the construction of a codified language through which they can express to others the functioning and elaboration process of the project.

### The child and society

#### A Conversation with Tortell Poltrona, or Poetry on Stage

PURI BINIÉS

When talking to Tortell Poltrona, and, especially when you see his performance, you discover, as he himself has said, that "there are clowns, and then there are people who put on clown make-up". Finding the spectator who will laugh at a clown is not something merely situational. True laughter is that which makes us shiver inside; it is the universal laughter "without borders", capable of using its humanity to captivate the young and old and men and women from all over.

### The child and health

#### What Do Pediatricians Think about Day Care Centres?

JOSEP MARÈS

At the Vth Annual Meeting of the Catalan Society of Pediatrics a debate took place on day care involving the presentation of the results of a survey of Catalan pediatricians. The idea was to sound out the general opinion of pediatricians concerning the most controversial aspects of day care. From the analysis of the information the feeling is that the care provided by day care centres is still the most important concern, ahead of the risk of infection. This paper leads us to the unequivocal solution: high quality day care centres.

#### The Health of Adults is also a Child's Concern

RAMÓN PRATS

Health is a point of reference in our society which each person helps to build throughout his or her lifetime. We now know that a major number of adult illnesses are the result of not having established a healthy life style from an early age. The author of this article suggests we articulate a synergy linking the different social and institutional agents so that we can help to provide a healthy environment for children and guarantee them a future as healthy adults.

*Traducció: Michael Tregobov*



**Aula de innovación educativa**, núm. 60, maig de 1997

«¿Es posible enseñar y aprender estrategias en el parvulario?»

M. LUISA PÉREZ

**Bambini**, núm. 1, gener de 1997

«Una televisione a misura di bambino»

SCUOLA MATERNA «GIOVANNI DEI GELSI» DI CAMPOBASSO

«L'angolo del gioco»

BATTISTA QUINTO BORGHI

«Amico libro»

GIOVANNI GRECI

• núm. 3, març de 1997

«Prima delle parole l'ascolto»

DIANA PENSO

«Lo sviluppo delle abilità matematiche in età prescolare»

MARIA CHIARA PASSOLUNGI

«L'apprendimento spontaneo della matematica»

FRANCESCO AGLI I BRUNO D'AMORE

«Sulle tracce di Rikiki»

CRISTINA ESPOSITO

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 255, febrer de 1997

«Los primeros versos con Lorca y Machado»

DIVERSOS AUTORS

«Escuela Infantil "El Belén". ¡Vamos al cole!»

J. SANZ

«Colaborar para aprender (el tema del mes)»

DIVERSOS AUTORS

**El Niño**, núm. 2, 1995

«El niño y la muerte»

SABEL GABALDÓN

«Una guardería diferente. Entrevista a Laurent Gahete»

SANDRA BASCH

## Butlleta de subscripció

□□

\_\_\_\_\_

Cognoms Nom

\_\_\_\_\_

Adreça

\_\_\_\_\_

CP Població Provincia

\_\_\_\_\_

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFÀNCIA (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/caixa Entitat Oficina DC

\_\_\_\_\_

Adreça de l'agència Compte/llibreta

\_\_\_\_\_

CP Població Provincia

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

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

**RED DE ATENCIÓN A LA INFANCIA: Revisión de los servicios infantiles en la Unión Europea, 1990-1995**, Brusel·les: Comissió Europea, 1997.



Aquesta tercera revisió aporta una àmplia informació sobre els serveis d'atenció, educació i activitats de lleure per a la infància de zero a deu anys. S'hi descriuen la situació laboral dels pares, els índexs de natalitat, població infantil i famílies monoparentals, i les baixes laborals per als treballadors amb fills. A més, presenta els perfils estatals dels quinze països membres sota un mateix esquema, que inclou, entre d'altres, la descripció del sistema de serveis infantils, els nivells de provisió de serveis finançats amb fons públics, informació sobre l'atenció d'infants amb pares que treballen, una valoració personal del representant de cada país, etc. Cal destacar que les publicacions de la Xarxa són de difusió gratuïta. Si us interessa aquest informe, demaneu-nos-el.

**FERRIÈRES, Adolphe: L'autonomia dels escolars**, Vic: EUMO, 1997.

El mestre suís Adolphe Ferrière, de formació humanista i científica, es va lliurar de ple a la pedagogia per difondre, amb rigor i amb una gran fe en el progrés humà, els principis de l'escola activa. El seu objectiu era impulsar el «desig de viure i de saber». I va encomanar l'entusiasme d'ensenyar a altres educadors, com ara Freinet. Va fundar escoles, va organitzar congressos i va publicar sense treva articles i llibres, com el que us presentem.

Ferrière propugna en aquesta obra les seves idees capitals sobre l'autonomia de l'infant i l'educació dels valors. En paraules del propi autor: «Imagineu-vos una societat d'adults formada per homes i dones educats a l'escola que somiem: tot-hom haurà après a treballar, és a dir, a crear valors útils a la humanitat, tot-hom haurà après a obeir i manar, és a dir, col·laborar.»



**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, Fidel Garcia-Berlanga,

Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Sol Indurain, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, 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  
**Fotografia portada:** Carme Cols  
**Composició i fotolits:** Addenda, Pau Claris, 92, 08010 Barcelona  
**Impremta:** Romanyà Valls, Verdaguer, 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:**  
 4.575 ptes. l'any  
 PVP: 815 ptes. IVA inclòs

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

# Activitats d'interès educatiu organitzades per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona

## Jornades de Coeducació

Sota el títol **"El femení com a mirall a l'escola"**, els dies 24 i 25 d'octubre de 1997 es realitzaran a la sala d'actes de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB) unes jornades sobre coeducació.

Les jornades inclouen dues conferències i el desenvolupament de tres àmbits de treball articulats a l'entorn dels títols **"Pensar des de la complexitat"**, **"Sabers i realitats"** i **"L'autoritat femenina a l'educació"**. Aquests àmbits de treball tractaran respectivament aspectes rellevants d'ordre conceptual, institucional i de la funció docent. Es preveu la participació de ponents estrangeres i de la resta de l'Estat.

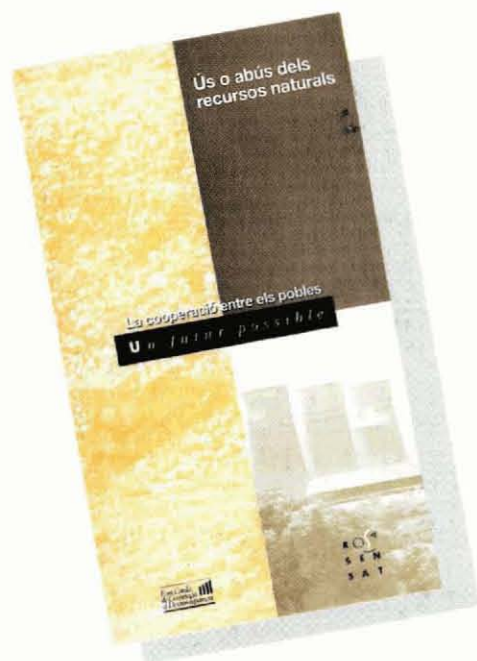
Col·laboren amb l'IMEB en l'organització de les jornades: el CIRDA, el DOE de la Facultat de Pedagogia de la UB, el Programa Dona de l'ICE de la UAB i la llibreria Pròleg.

Per a més informació: Institut d'Educació, Sra. Ofelia Saborido, Tel.: 402 35 29

Ajuntament  de Barcelona

Institut d'Educació

# NOVETAT VÍDEO



Sèrie: **LA COOPERACIÓ ENTRE ELS POBLES: UN FUTUR POSSIBLE**

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

## • • • *Ús o abús dels recursos naturals*

Guió : **Montse Abad** • Realitzador: **Agustí Corominas**

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

La Terra i els seus recursos, l'aire, l'aigua, els minerals, les plantes, han donat vida als homes, a les dones i a la resta dels éssers vius que hi habiten.

La disponibilitat dels recursos afecta la vida de tothom, de la nostra generació i de les futures. Des d'aquesta perspectiva és imprescindible afavorir el repartiment just i equilibrat dels recursos disponibles, defensar la justícia social i mantenir actituds solidàries amb la natura, amb tots els pobles de la Terra i amb les generacions futures.

Altres títols de la sèrie:

- *Un món plural*
- *Desenvolupament, subdesenvolupament?*

**R** **O** **S**  
**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  
E-mail: [rsensat@pangea.org](mailto:rsensat@pangea.org)  
<http://www.pangea.org/rsensat>

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