

educar de 0 a 6 anys

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT
in-fàn-ci-a

2005

147

NOVEMBRE
DESEMBRE



Tothom està content

Des del curs passat el Departament d'Educació ha emprès una iniciativa, de la qual es diu que tothom està content. Es tracta de l'estol de «tècnics» que ha anat introduint teòricament als grups de tres anys dels parvularis públics del país. Hom podria pensar que per fi hi ha alguna acció a celebrar.

Les «tècniques» són un bàlsam a diversos mals del nostre parvulari, alguns estructurals com les ratios o la imprevisió del Govern; d'altres, conjunturals com la poca o nul·la professionalitat d'alguns mestres que s'han equivocat d'ofici o d'etapa, o com els d'un sindicalisme mal entès, que en comptes d'ocupar-se de la dignificació del treball amb els infants proposa que els mestres alliberin hores. Però les «tècniques» han estat majoritàriament un bàlsam.

Unes, són noies joves que per fi tenen feina en allò que els agrada, i a més són contractades per l'Administració; altres, no són tan joves, vénen de les llars d'infants del Departament o de les seves llistes de suplències, són persones que potser mai no han entès prou la dimensió pedagògica del treball amb infants de 0 a 3 anys, i ara veuen com una promoció aquesta iniciativa de treball de «tècniques» al parvulari.

Segons com sigui la mestra a qui hagin de donar suport fins i tot potser aprendran l'ofici. Paradoxalment és possible que aquestes mestres de qui podran aprendre siguin les

parvulistes que s'havien resistit a la mesura perquè el que volien no era un suport sinó una altra mestra, no per a elles sinó per als infants; i la direcció de l'escola o els companys les han obligat a admetre el suport, o les circumstàncies finalment les han fet claudicar i acceptar-lo.

Des d'aquestes planes es respecta les persones que han fet l'opció d'acceptar aquest lloc de treball. Tothom té dret a tenir feina i, per tant, a elles, no se'ls farà ni un sol retret ans al contrari, perquè són un exponent de com el mercat, en aquest cas el Departament d'Educació, s'aprofita de la necessitat de treballar d'aquestes persones, amb una jornada de treball de 37 hores i mitja a l'escola, amb un salari mensual net de 1.100 euros, un mes de vacances a l'agost, i un contracte de treball amb data de finalització.

Ha estat una mesura que ha calmat la tensió generada per les ratios excessives. Si les ratios establertes ja són altes, quan per falta de previsió o per atzar són encara més altes, la situació es fa insostenible; ha calmat les mestres amb incapacitat de netejar i canviar la roba d'un infant, quan s'ha escapat un pipí o una caca; ha calmat les mestres a qui agrada tenir algú al seu servei, a les seves ordres, a la seva disposició; ha calmat també els que reclamen alliberar hores de treball amb els infants.

Però aquesta mesura no té futur, o desitjaríem que no en tingués, primer perquè es il·legal, encara que des del

Departament d'Educació, com que ho saben, argumenten que les «tècniques» en cap moment poden estar soles amb els infants del grup classe, en la mesura que la llei diu que a parvulari només hi poden treballar mestres. Segon, perquè el que cal es complir la llei, no sobrepassar en cap cas el nombre d'infants per grup i garantir com a mínim que cada tres grups de parvulari té un quart mestre. Tercer, perquè quines feines faran en les 12 hores i mitja «no lectives» que tenen cada setmana? Quart, perquè, si no es fa marxa enrere, una mesura com aquesta molt aviat generarà un conflicte laboral d'una magnitud imprevisible. I moltes altres qüestions que per falta d'espai no s'enumeren.

Aquesta és una mesura que emmascara la situació del nostre parvulari, una situació fruit del desconeixement del que són, necessiten i tenen dret els infants, i també del concepte d'educació com a una responsabilitat compartida entre iguals. És una situació que cal tractar no amb bàlsams sinó amb rigor i amb els recursos humans i físics per garantir la qualitat educativa per als infants de 3 a 6 anys. Malgrat que molts avui estiguin contents, aquesta és una mesura més que lamentable, tant pedagògicament, com política, laboral, o social, per reaccionària. Es pot veure com el retorn a la concepció que es tenia del parvulari a principi del segle xx, amb la figura de les mainaderes, o com la implantació de la figura del tafaforats, propi de l'especulació econòmica en educació.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	Espais per a la infància	Isabel Cabanellas i Clara Eslava	4
Escola 0-3	Les activitats dirigides	Anna Tardos	12
Bones pensades	Petits constructors	Sílvia Majoral	17
Escola 3-6	Què fem amb l'espai quan no en tenim	Dolors Todolí	18
Infant i societat	Comentaris d'arquitectura	Jánice Moret	23
Infant i salut	Els paràsits més freqüents en els nens	Óscar García-Algar	27
	L'afectivitat en els primers anys	Eulàlia Ruiz Farré	30
	La pràctica de l'autoobservació del mestre d'infantil	Lluís López González	32
El conte	Neda-que-neda	Elisabet Abeyà	38
Llibres a mans dels infants	Menú d'hivern	Tertúlia de rates	40
Informacions			41
Abstracts			42
Cop d'ull a revistes			43
Biblioteca	sumari		44
Índexs 2005			45

Relacions entre generacions



*Ens apropem a través de la mirada.
Gent gran, mestres i infants, tots
junts en el mateix projecte.*



Noves amistats

Una experiència d'interrelació
entre la gent gran del Servei
de Teràpia Ocupacional del Ventall
i els infants de l'Escola Bressol
Municipal El Puig del Vendrell

E. B. El Puig

Ens vàrem proposar iniciar aquesta experiència emmarcant-la dins l'Any Internacional dels Discapacitats Físics i Psíquics i també per considerar aquest aspecte destacable de la nostra societat.

Aquest projecte es va iniciar arran de les inquietuds dels professionals d'ambdós centres, per tal de potenciar les relacions entre generacions, crear vincles entre persones de diferents grups d'edat, de manera que cadascuna d'elles pogués aportar els seus coneixements, crear nous llaços afectius basats en el respecte i la convivèn-

cia, compartir experiències, intercanviar moments de joc, etc.

Considerem la gent gran transmissora de les tradicions i les vèlues que uneixen les generacions. Per tant, facilitar aquest contacte ha comportat un enriquiment a partir de la convivència, ha creat llaços multigeneracionals fora de la família, que han ajudat ambdós grups a mantenir relacions estimulants i a superar l'aïllament que produeixen diferents fets o situacions de la vida.

Després d'analitzar les diverses possibilitats dels grups i també dels



*Després d'un any de relació,
els infants hem preparat una festa
per acomiadar-nos.
La tendresa acosta generacions.
A través del tacte aprenem a estimar.*

centres, vàrem decidir dur a terme l'activitat amb una freqüència quinzenal i amb una durada d'una hora i mitja aproximadament.

En aquest espai de temps, la gent gran i els infants comparteixen diverses activitats quotidianes a l'escola bressol i també d'altres de lúdiques (l'hora de berenar, l'estona de pati, jocs diversos, etc.), proposades pels dos equips.

Per tal que la proposta formés part de la programació de l'escola bressol, la vàrem englobar dins els eixos transversals de la programació curricular del centre. ■



*Fa molta calor i, per això,
els regalem un ventall
que han pintat els infants.*



Espais per a la infància

Isabel Cabanellas i Clara Eslava

Cal establir un nexa amb la cultura infantil que desvetlli la multiplicitat d'interaccions que els infants construeixen amb el seu entorn, que permeti observar la riquesa i el potencial de l'experiència de l'espai apropant-nos a la seva interpretació des del joc com a clau.

De molt petit, a Orio, on he nascut, el meu avi acostumava a portar-me a passejar a la platja. Jo sentia una enorme atracció per uns grans clots que hi havia a la part més interior. Sovint m'hi amagava, estirat, i mirava només el gran espai del cel que quedava al meu damunt, mentre desapareixia tot el que hi havia al meu voltant.¹

JORGE DE OTEIZA



*L'infant viu una emoció intensa quan apareix la interacció que li torna el reflex de les seves accions.
La sorra li ofereix totes les possibilitats de la seva plasticitat receptora d'empremtes, com a matèria en transformació.
Acció, percepció i emoció formen un tot.
El nen es posa en contacte directe amb el territori i viu el seu espai, que emergeix del seu cos, des del moviment dels seus braços, des del sentiment de la matèria, la llum, o el fred i l'escalfor de la sorra.*

Jorge de Oteiza ens ofereix, des de la seva infància, el record de la vivència d'un diàleg intens amb l'espai. En aquest text tracta de la mirada que travessa el cel i el transita fent-lo seu amb la força que, des de la protecció del clot, s'expandeix fins a àmbits més dilatats, «mentre desapareixia tot el que hi havia al seu voltant», en una presa de consciència del seu jo. La seva memòria s'uneix a la de tants altres artistes que ens revelen fragments de la seva infància que, com senyals, ens indueixen a observar les relacions entre els infants i el seu espai, on emergeixen actituds simultàniament bàsiques i plenes de matisos: un món summa-

ment ric en el qual desitgem submergir-nos i indagar a partir de les formes pròpies i diverses de la infància, sentir-lo i habitar-lo.

L'oblit dels sentits vitals de l'espai

Trobem que la dimensió essencial de l'espai, el seu principi vital en constant transformació i recreació, no apareix amb prou força en el món de l'educació, tot i les experiències i investigacions que se n'han fet, les quals constitueixen un veritable bagatge amb el qual podríem enfrontar-nos amb el caràcter obert i aleatori de les preguntes i respostes en aquest àmbit. Les aportacions de Lilianne Lurçat, els estudis recents a Alemanya sobre les escoles Montessori i les de Fröbel, l'enfocament crític d'U. Lange,² o els treballs fets a les escoles de Reggio Emilia sota la inspiració de Loris Malaguzzi,³ com també el seu seguiment actual a Catalunya i Navarra o el de Walter Fornasa a Bèrgam, són alguns dels plantejaments que ens permeten donar un enfocament a la nostra aproximació i ens ajuden a trobar les nostres preguntes.

Potser hauríem d'assumir la dificultat que comporta enfrontar-se amb el caràcter de relació entre els agents i les disciplines que hi intervenen, afrontar fins i tot la impossibilitat d'arribar a valoracions «generalitzables» o conclusions «definitives», qüestions que poden haver portat a l'abandonament i allunyament d'aquests «sentits vitals de l'espai», en el



L'infant coneix el territori en un procés de mútua construcció.

Mira l'herba del prat, la trepitja i la doblega.

L'herba el frega, el punxa, l'acaricia o se li enganxa. Són herbes que mou el vent, que s'arrapen a la terra quan les estira, flors que miren el sol amb els seus pètals, i que ell contempla o arrenca en un joc transgressor.

El territori «obert» es reconeix i s'interioritza sense perdre el vincle emocional amb el ninot, objecte amb el qual ell construeix el seu espai immediat.

medi escolar, en les seves programacions i objectius. Tot i això, irreducible i transgressor, el joc amb l'espai s'infiltra d'una manera imprevista en la pràctica diària a través de la sensibilitat i creativitat de les propostes de molts educadors. Quan els espais de l'escola es converteixen en objecte de manipulació i transformació, es produeixen aprenentatges que no consten en els continguts escolars: un procés de presa de consciència de l'infant en relació amb el seu entorn, l'adquisició d'un coneixement del seu territori, la construcció dels seus espais i el descobriment de nous vincles emocionals en ells, interioritzant les seves experiències a partir de l'acció.

Redescobrir el trobament del nen amb l'espai

«La nostra recerca està marcada pel desig de trobar quins vincles primigenis s'estableixen entre l'infant i el seu espai des dels quals es puguin interrogar recíprocament, amb força o amb ingenuïtat, les evidències del món amb el qual vivim.»⁴

És necessari establir un nexa amb la cultura infantil que ens reveli la multiplicitat d'interaccions que els infants construeixen amb el seu entorn, que permeti observar la riquesa i el potencial de l'experiència de l'espai apropant-nos a la seva interpretació des del joc com a clau, intuïnt que pot ser una estratègia comuna entre nosaltres, els observadors, i els infants, els quals condueix a una profunda comprensió de l'espai.

Incorporant factors com l'acústica, el tacte o l'olor pròpia de la matèria, l'infant recrea els seus propis espais somiats, imaginaris, metafòrics, socials, i construeix els seus àmbits com a experiències, com a camps d'actuació i de trobada amb «allò altre», desenvolupant vivències de l'espai complementàries del desenvolupament de l'orientació, o l'apropiació motora d'aquest mateix espai. En els primers anys de vida, s'inicia el descobriment i domini del propi cos, es creen metàfores corporals des de les primeres experiències d'observació, es fan adquisicions sensoriales i perceptives, s'experimenta i es descobreix el món exterior, en un desenvolupament d'allò que és afectiu i del que és social. L'espai del que és afectiu, com suggereix Wallon,⁵ és «el transvasament a l'espai ambient d'una sensibilitat íntima» en desbordar el propi espai postural que marca els límits fronterers del sentiment i de l'acció; acció que permet a l'ésser humà posar en correspondència una part del seu cos amb

la direcció corresponent: braç esquerre amb la direcció esquerra, braç dret amb la direcció dreta, part anterior amb la direcció davant, és a dir, amb el sentit que l'acció i, per tant, l'espai permetin construir. Es tracta d'un continu exercici d'ubicació i transvasament del propi jo amb el món, un saber on i comestic en relació amb l'entorn i metafòricament en relació de sentit amb els altres.

Entenem, per tant, que l'espai concret de l'aula es pot transformar mitjançant les relacions creades entre els seus ocupants, o per les connexions que establim entre els objectes, activant un espai «virtual» que emergeix i desapareix amb el joc que el crea, generador de camps diversos d'emoció.

Interpretar a partir d'indicis

L'àmbit ens retorna la nostra pròpia postura com en el joc del frontó: la pilota retorna segons la força i direcció amb què és enviada. Aquest «transvasament d'una sensibilitat íntima a l'espai» no s'ha de veure expressat d'una manera unidireccional, sinó des de la reciprocitat que suposa que les estructures d'aquest espai permeten un acoïment amb les de l'ésser que l'habita. Tots dos es modifiquen mútuament en una trobada que possibilita la construcció de l'àmbit de l'infant amb l'entorn: una «fàbrica de metàfores» nascudes de l'experiència viscuda. Vivències primigènies com poden ser l'espai matern, el buit afectiu, o espais que marquen una potència o un domini, s'interpreten com a sentiment de sentir-se acollit o acollidor, dominant o perdut, oprimat o subjecte..., envoltat, tancat o expandit.

No es tracta de definir posicions com a coordenades de situació «x, y, z» en l'espai, sinó de trobar quin tipus de referències poden funcionar com a



L'arquitecte Aldo Van Eyck, ja l'any 1956, en el text When snow falls on cities, ens mostra com el nen s'apodera de les ciutats quan hi cau la neu. Tot i que de manera efímera, sorgeix «la regió d'allò intermedi», on la matèria plàstica de la neu permet als nens reinterpretar l'entorn urbà com un espai de joc, on deixen les seves empremtes. «Espai i temps» es redescobreixen com a «lloc i ocasió», per la qual cosa cal la interacció amb la persona, cor en moviment a l'interior de l'arquitectura, que Eyck interpretarà en els seus projectes i àrees de joc, i en recull testimonis, documentats amb fotos d'aquest joc popular.

receptores de les possibles dades significants de l'entorn amb les quals l'infant construeix en cada moment el seu espai, el seu àmbit, no solament a partir dels seus recorreguts funcionals, sinó a partir del seu deambular, el seu anar aparentment «erràtic», la seva transformació simbòlica, els seus temps... Es tracta d'assimilar-ho amb sentiments viscuts: sentir com varia l'espai amb els canvis de llum o amb la introducció d'un element nou, sentir les nostres fronteres, emocionals, físiques, socioafectives i intel·lectuals en empatia amb el caràcter sensible de l'espai.

L'escola ha d'oferir la possibilitat de recrear els seus espais a partir de l'acció dels infants i proposar un camp d'experiències que permetin transformar-los. Aquests processos comporten una presa de consciència, un aprenentatge que facilita el pas d'allò que és merament natural viscut al que és conegut conscient. Però sovint l'estudi d'aquest aprenentatge es perd en classificacions o etapes evolutives sobre el desenvolupament de relacions espacials lògiques, reduint la qüestió només a una sola de les parts, la que des de la nostra inseguretad adulta hem cregut que podíem mesurar i quantificar.

Com es pot descobrir la riquesa potencial dels espais intermedis, els espais entre objectes, interpersonals, afectius, posturals, mentals?

Anomenar de nou i renunciar a les paraules instituïdes

La recerca educativa implica estar disposats a fer evolucionar els nostres propis plantejaments i ser conscients que no podem considerar-los com a «veritats instituïdes»; implica l'intent constant d'observar sense judicis previs per ser eficaços en els nostres propòsits investigadors. Podem entendre metafòricament aquest viatge investigador com un retorn a aquelles primeres vivències encara innominades de la infància a través de les quals veiem el reflex d'un món primigeni des del qual podem sentir les nostres arrels. Els termes instituïts perden la riquesa del seu sentit original i entelen la nitidesa del reflex que cerquem; es deformen les perspectives i s'emboquen falsament els conceptes. Renunciem a termes que han perdut sentit per tornar als factors originaris que són subjacents a cada pregunta. Despullem de paraules les accions que busquem per recuperar-les, transformades.

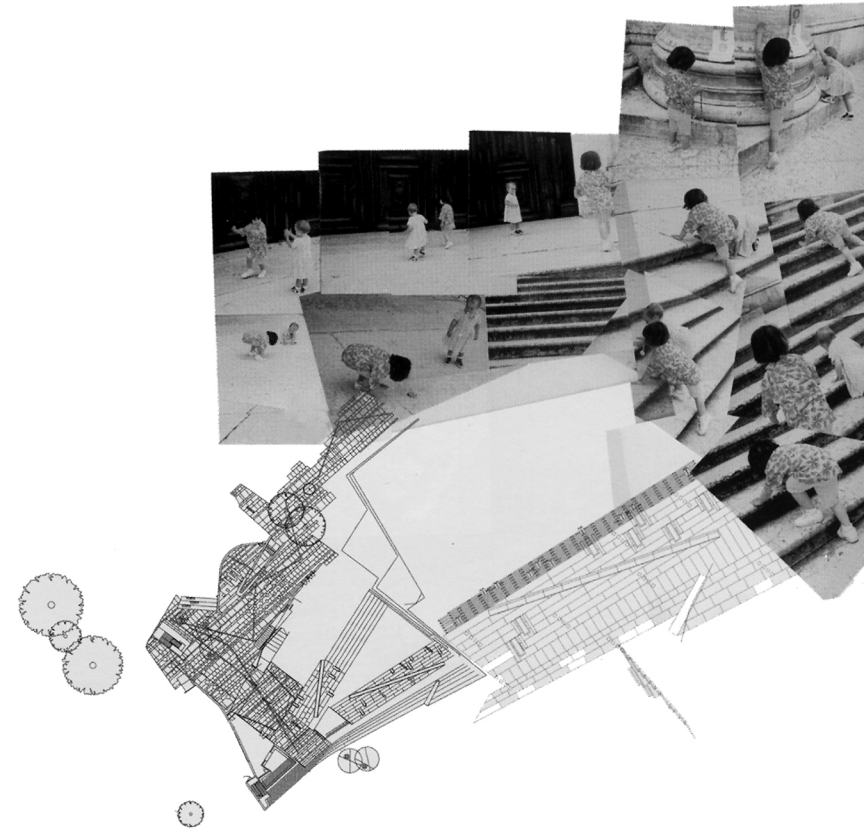
Fa anys, vam iniciar el procés d'«anomenar de nou» amb el terme «gargot», que de cosa mancada de significat ha passat a ser els «primers grafismes infantils», donant així valor a l'acció de l'infant. En aquest moment, cerquem desvestir de paraules instituïdes les accions educatives i infantils entorn de l'espai i ens submergim així en el caos d'allò que és innominat, per tal de buscar nous noms i sentits, per situar-nos en una nova presència atenta de les experiències viscudes i trobar d'aquesta manera com a «noves» les experiències espacials quotidianes que estan a la base del coneixement de l'ésser humà. Cal que la «normalitat» se'ns presenti com a «estranyesa» perquè sigui novament receptora de símbols. Cerquem una nova manera d'anomenar, de donar nom, «com un joc d'intersticis que lleva als signes culturals el seu arrelament i els fa tornar recognoscibles i alhora estranys».⁶

Quines paraules i quin lloc estem donant a l'espai on es desenvolupa la infància?

Racons? Incidir en un context existent

Fa gairebé un segle que Dewey, Decroly, Freinet i tants altres pedagogs van replantejar les situacions d'aprenentatge distribuint-les al voltant de blocs temàtics que es desenvolupaven en diversos nuclis espacials amb un caràcter determinat: els anomenats «racons». S'havia fet el primer pas important i, amb la lentitud d'una màquina pesada i complexa, es desmuntava l'«aula única» fins a articular-se en diverses àrees en les quals es poden ubicar les activitats i configurar els continguts. S'ofereixen materials de joc o se simbolitzen situacions reals on es fa viable l'interès per la individualitat de cada nen o nena: «Cada alumne és diferent de l'altre; les seves experiències anteriors, els seus interessos i les seves possibilitats han de ser el punt de partença de la seva formació.»⁷

Tanmateix, les innegables aportacions d'aquest enfocament han deixat en l'oblit el terme «espai» en el seu sentit més ample i originari: com un focus que ens hagués enlluernat, la reflexió respecte al seu caràcter funcional i el seu potencial organitzatiu ha deixat a l'ombra altres aspectes que haurien de funcionar com a aliats dintre de la mateixa qüestió. Responent a hipòtesis de treball sobre la utilització de l'espai físic de l'aula com a espai didàctic, s'obliden significats essencials de l'experiència espacial i s'ofereixen massa sovint espais estereotipats



L'arquitecte Enric Miralles juga a renombrar i redescobrir l'espai d'una escala, la base d'una columna o una portalada, des de l'acció infantil que s'hi produeix. Dos nens experimenten el territori de l'escala com a espai per a l'acció creativa i l'experiència vital. Les múltiples accions que els dos infants desenvolupen són recollides mitjançant el fotomontatge simultani de les seqüències. Subratlla la importància de l'acció de l'infant com un esdeveniment no vinculat a patrons de comportament apresos, culturals o socials, sinó practicant una llibertat vital que es tradueix en una relació immediata entre l'ésser (cos) i el territori de l'escala, experimentant l'escala, alterant-ne l'ús, i s'hi enfilen, ho mesuren, ho toquen...



En aquesta proposta, el forat previst al terra conté les caixes que treuen els nens. Se'ls provoca a jugar amb el «buit», a transformar-lo amuntegant-ho, convertint-ho en «torre», agrupant o dispersant els elements, i generen diverses relacions que els infants mateixos construeixen, amb interpretacions lliures.

que limiten la llibertat de l'acoblament afectiu i cognitiu de l'infant, conduint-lo dintre d'un determinat registre, reduint les seves possibilitats d'establir relacions dinàmiques o intercanvis diversos i imprevistos.

La «pedagogia de racons» pot perdre el seu sentit perquè s'utilitza com un instrument per organitzar un grup infantil sense tenir en compte la realitat vital de les relacions entre l'infant i el propi àmbit i es redueix sovint a organitzar espais pensats per facilitar la tasca docent distribuint-la per àrees de treball: el

racó de l'observació, el racó de l'escriptura, el racó de les matemàtiques o el de la pintura... Els racons ajuden a organitzar el mobiliari: la casa de les nines, la tenda, la cuina... i donen un ús millor al material escolar: col·locació de murals didàctics, el calendari, làmines per a l'expressió oral... S'introdueixen elements d'«ambientació», com fotografies, dibuixos, teles, cortines, mòbils, plantes que acaben sent una mera concessió o un tribut estètic en lloc de constituir un valor realment estructurador de l'espai que rodeja l'infant, la construcció vital del seu «ambient».

Posar en qüestió el terme «pedagogia de racons» ens porta a la difícil recerca de trobar un vehicle portador de nous significats, però no podem defugir les paraules d'Udo Lange quan comenta críticament aquest tipus d'organització que es presenta a les escoles alemanyes des

dels anys seixanta: «Personalment afirmo que aquest mètode limita no poc l'autonomia dels infants; és un apropament només aparentment democràtic, perquè no fa altra cosa que subdividir l'aula en zones i superfícies, però sense crear espais de joc en els quals els infants puguin apropiarse de la realitat amb modalitats creatives pròpies, i on cada u pugui aprendre a percebre el món d'una manera lúdica, com a protagonista del propi desenvolupament [...] es tracta d'un mètode molt subtil darrere del qual s'amaga un tipus de dictadura de la cortesia.»⁸

Per què s'ignoren les múltiples capacitats dels infants per experimentar amb l'espai? Per què reduïm el potencial del seu desenvolupament cognitiu i afectiu amb propostes estereotipades?

Espai acció, espai experiència, espai sensible, espai simbòlic

Entenem que hem d'oferir un entorn de possibilitats, de manera que no sigui l'adult qui creï i proposi un únic fet espacial, sinó que ofereixi un registre de suggeriments en el qual es moguin els infants i puguin proposar i construir creativament les seves situacions espacials. Això no obstant, la interpretació que permeten els àmbits que trobem habitualment a les escoles és determinista i unívoca, generalment pel seu caràcter marcadament «figuratiu», interpretació segons la qual la cuina sempre és cuina i l'adequació de la proposta es mesura per la literalitat en la forma, i no provoca la multiplicitat de significats que podrien sorgir en el joc simbòlic de l'infant.

Podem proposar un suport de jocs que l'infant pugui vehicular a una diversitat de transformacions?

L'escola infantil Montessori construïda per Herman Hertzberger responia ja a aquestes preguntes atenent la diversitat, acceptant l'escala dels infants, relacionant les parts i el tot de l'escola, fusionant la seva proposta concreta amb una pluralitat d'interpretacions.

En les investigacions dutes a terme actualment a l'escola Amalur de Villaba,⁹ es planteja un joc concebut com un suport per possibilitar la creació i la transformació d'àmbits, sempre receptiu a assumir noves experiències efímeres, on factors com la seqüència, el recorregut, transparència, opacitat, compressió, descompressió, concavitat, convexitat, llum, color, textura, ritme... activaran l'acció.

En les experiències que s'han fet, hem observat com es desvetllaven

actituds envers el fet espacial construït, vivint-se moments d'intensa emoció en posseir un lloc, descobrir un àmbit, travessar-lo, cercar i sentir els límits de l'entorn o en trobar vincles entre el que és interior i el que és exterior. Permetent la construcció de micro-mons, aquest joc es converteix en mediador entre l'infant i l'entorn, canalitzant gestos de relació amb l'espai que compleixen les necessitats d'enfrontar-se a una realitat i transformar-la.

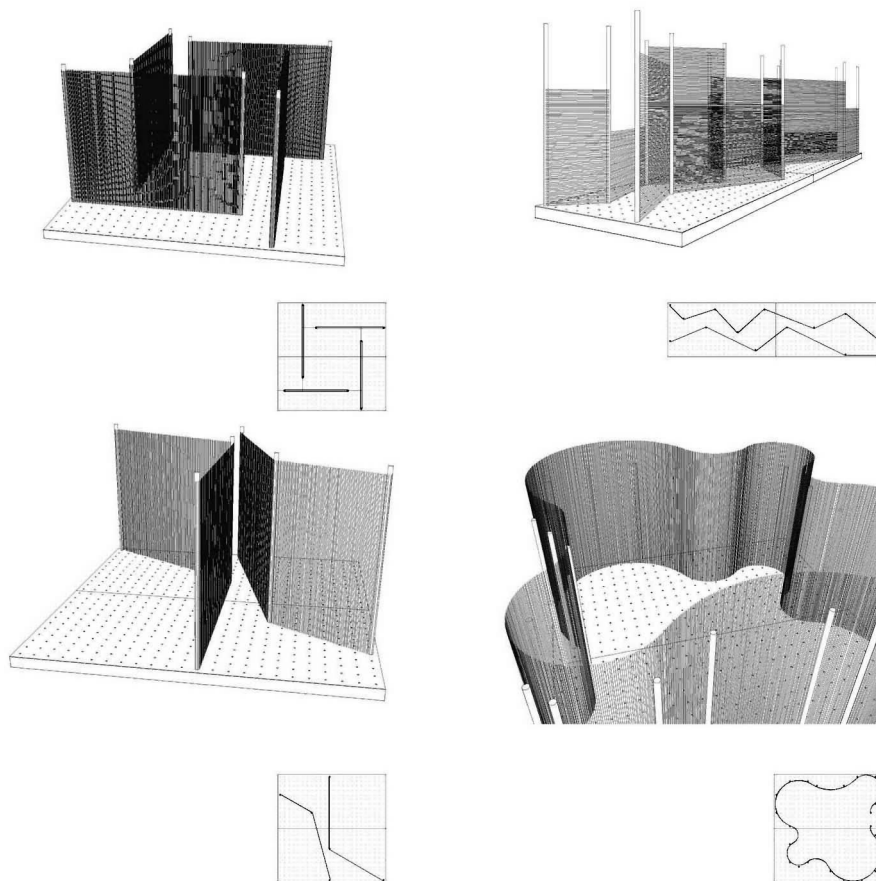
Serem capaços de trobar quines són les relacions subjacents entre l'infant, l'espai i els objectes en la construcció del seu propi àmbit? ■

Traducció de Jordi Tomàs

Isabel Cabanellas és catedràtica emèrita de la Universitat Pública de Navarra. Clara Eslava *****.

Notes

1. OTEIZA, J.: *Quousque Tandem...!*, Iruñea: Pamiela, 1993.
2. LANGE, U., i T. STADELMANN: *Das Paradies ist nicht möbliert*, Berlín: 1999. *Spiel-platz ist überal*, Freiburg: Herder Verlag, 1996.
3. CEPPI, G.; ZINI, M. i altres: *Bambini, spazi, relazioni*, Reggio Emilia: Reggio Children i Comune di Reggio, 1998.
4. CABANELLAS, I., i C. ESLAVA: «Infancia, espacio vital», *Revista Huarte de San Juan*, núm. 10, Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2003.
5. WALLON, H.: «Importance du Mouvement dans le développement psychologique de l'enfant», a *Enfance*, 1956, pàg. 1-4.
6. BARTHES, R.: *La Torre Eiffel*, Barcelona: Paidós, 1961.
7. LAGUIA, M. J., i C. VIDAL: *Rincones de actividad en la escuela infantil*, Barcelona: Graó, 2003.
8. LANGE, Udo: «El paraíso no está amueblado», *Turrisbabel, noticiario de arquitectura*, Bolzano: gener de 2000, pàg. 24.
9. Joc espacial dissenyat per Clara Eslava i Miguel Tejada, arquitectes. Experiència duta a terme a l'escola Amalur de Villaba per l'equip d'investigació dirigit per Isabel Cabanellas, amb la participació d'Eva Mendía, atelierista, i Raquel Polonio, sociòloga.



El joc es compon d'un pla-terra amb una matriu de perforacions on s'introdueixen uns pals de fusta per construir diversos espais. Canvien la posició i altura dels pals, i també els materials per escollir: teles més o menys espesses, trames, malles, làmines plàstiques, transparents, acolorides o reflectants.

A sota, teniu alguns exemples de propostes, suggeriments de les possibilitats i diversitats del caràcter dels espais que es poden crear. Ens sorprendrem mútuament en el joc amb els infants, en trobar tantes possibilitats que desconeixem. L'ús de llums, la projecció d'imatges damunt d'aquests materials i la introducció de sons, són altres possibles instruments que poden formar part del joc, sempre oscil·lant entre la iniciativa de l'adult i l'autoconstrucció de l'espai per part de l'infant.

Ja fa molts anys que hom s'ha adonat que sigui quina sigui la qualitat de les atencions que es proporcionen i de les normes d'higiene que s'apliquen als nens petits, aquestes no bastaven per assegurar-los un desenvolupament harmònic. Per omplir aquest buit, els professionals han començat a buscar altres pràctiques. Les activitats organitzades han fet la seva aparició en les col·lectivitats d'infants petits per respondre a aquest desig de millorar el benestar dels infants. Majoritàriament, aquestes activitats s'han estès sota la forma de jocs dirigits, d'activitats musicals col·lectives, d'aprenentatge d'activitats manuals o de gimnàstica. Una observació atenta dels resultats d'aquestes pràctiques permet verificar avui que no responen a les esperances que s'hi havien dipositat i que s'ha de continuar buscant en altres direccions.

Amb el nom d'activitats dirigits s'entén en general el temps durant el qual es mostra o es presenta o s'ensenya alguna cosa als infants. Es considera una cosa molt important organitzar activitats per compensar el fet que els infants que estan en escoles bressol tinguin estímuls. Per mitjà de les activitats dirigides, doncs, hom s'esforça d'eixamplar el seu camp de coneixements.

Segur que aquesta reflexió és justa, però incompleta. Les possibilitats limitades d'adquisició de coneixements de l'infant que viu en grup en una escola bressol no són només les conseqüències del fet que els objectes que for-

men part del seu entorn són menys variats, sinó també del fet que només rarament té l'ocasió de poder conèixer-los experimentant amb aquests objectes. Les seves possibilitats d'actuar són clarament limitades. En efecte, el que es pot permetre a un infant no sempre és possible de fer-ho amb deu o dotze. L'infant en el context familiar no solament està en disposició de conèixer locals diferents, mobiliaris

Les activitats dirigides

Anna Tardos

variats, d'observar el que passa a la cuina, al pati; té també la possibilitat d'acostar-se a cada objecte, d'intentar de desplaçar-los i tornar-los a lloc, d'explorar-ho tot: les joguines que es troben al racó que se'ls ha preparat o a l'habitació, els objectes del mobiliari i d'ús diari, les eines o els estris de treball dels adults. Per contra, en un grup, l'infant té dificultat de trobar-se sol amb una joguina, perquè corre el risc constant que algun dels seus companys el molesti. Pràcticament mai no té l'ocasió d'acostar-se a mobles o altres objectes no destinats als infants. Dins el grup, l'infant no

solament no veu l'adult escombrant l'habitació, sinó que encara té menys possibilitats d'agafar l'escombra i experimentar-ho per ell mateix. No sols no veu com es prepara el dinar a la cuina, sinó que encara té menys ocasions de tocar els plats o els coberts.

I, fins i tot, si per exemple veu escombrar o preparar el menjar, no és la seva mare que ho fa sinó un adult neutre. No només no troba animals domèstics en el seu entorn, encara que en vegi de tant en tant mentre és a passeig, si hi va amb l'escola, sinó que sobretot no pot observar, experimentar el seu comportament, la seva reacció, etc.

Les experiències dels primers anys constitueixen les condicions de base de la formació ulterior dels conceptes del pensament abstracte. Cada vegada hi ha dades més nombroses que provenen que els objectes, és a dir, les imatges visuals dels objectes, tot allò que envolta l'infant, tenen un sentit per a ell quan pot servir-se'n, quan en «fa» alguna cosa;

quan la imatge de l'objecte s'associa a algun dels seus moviments, a alguna de les seves activitats. Per tal que les nocions, fins i tot les més elementals, es desenvolupin en els infants, ells han d'haver viscut unes experiències concretes. Cal que disposin de coneixements adquirits per exploracions pràctiques —«actuades»— de la natura, dels materials de

Anna Tardos analitza el resultat de les activitats dirigides dels infants dutes a terme fa alguns anys en les escoles bressol d'Hongria. Avui, sense dubte, la situació no és del tot la mateixa ni a Hongria ni entre nosaltres, però pensem que encara hi ha semblances i que l'anàlisi d'Anna Tardos dona peu a la reflexió a tota persona que tingui responsabilitats educatives amb infants petits en col·lectivitat.

l'entorn a partir dels quals podran fer abstraccions i generalitzacions.

Les adquisicions d'experiències pràctiques a través dels objectes en el decurs dels primers anys revesteixen també una importància capital en el desenvolupament de les capacitats intel·lectuals. Com demostren les recerques psicològiques, els processos necessaris per a l'establiment de noves aptituds i de nous coneixements són operacions de la intel·ligència que es formen a partir de les activitats materials exteriors. Reben una forma definitiva per mitjà de variacions i reduccions successives.

La limitació de les possibilitats d'actuar, a més de retardar l'adquisició dels coneixements i la formació dels conceptes elementals, dificulta també el desenvolupament de les funcions psíquiques i les aptituds que constitueixen la base de l'activitat cognitiva. És, per tant, justificat d'intentar posar remei a aquesta situació de desavantatge resultant de la vida en grup.

Quins tipus d'activitats dirigides?

Vegem en quina mesura les activitats dirigides més sovint aplicades satisfan l'objectiu buscat.

La conversa

La conversa és la forma més generalitzada de les activitats dirigides. La puericultora o l'edu-

cadora presenta als infants asseguts en cercle en un banc o en caixes un objecte o una o algunes imatges. Ella planteja qüestions, els infants responen; és la conversa. La mestra mostra, per exemple, una poma i pregunta què és, què se'n pot fer, a qui li agrada menjar-ne? On n'han vist abans, de quin color és?, etc. En una altra ocasió, mostra una imatge que representa ani-



mals domèstics, o bé intenta fer conèixer d'aquesta manera als infants els estris de neteja.

Aquestes «activitats» compleixen el paper desitjat? Bé que el punt de partença de l'educadora era aparentment l'experiència concreta, ja que els ha mostrat una poma de debò, això no és de cap manera concret per als infants. Un

“Un infant assegut entre els seus companys, que només veu la poma de lluny, no associarà cap activitat real a la imatge visual, tret que en tingui una experiència prèvia”

infant assegut entre els seus companys, que només veu la poma de lluny, no associarà cap activitat real a la imatge visual, tret que en tingui una experiència prèvia: no pot agafar la poma amb la mà, no la pot palpar, no pot raspar una mica la seva pell o tastar-la. No pot fer res de tot això, encara que hagi tingut l'ocasió de tenir la poma a la mà durant uns segons. Si no ha vist mai una poma sencera (ja que segurament només l'ha consumit tallada), després de l'activitat la poma continuarà sent per a ell, com abans, aquesta compota o aquesta fruita blanca tallada. Fins i tot en el cas que hagi tingut experiències prèvies referides a la poma, el fet de veure-la no li proporciona cap possibilitat d'eixamplar les seves experiències. Aquesta activitat dirigida no dona, doncs, a l'infant noves possibilitats d'adquisició d'experiències, tot i que ha pogut veure de lluny una poma de debò.

Després de la presentació de la poma ha començat una conversa. Això encara ha allunyat més els infants de la possibilitat d'eixamplar el camp de les seves experiències. En efecte, la conversa no pot suplir l'adquisició d'experiències, no pot fer altra cosa que ajudar que les experiències ja adquirides, basades

“Tot allò que envolta l'infant té un sentit per a ell quan pot servir-se'n, quan en «fa» alguna cosa”

“La conversa no pot suplir l’adquisició d’experiències”

en coneixement concrets, s’organitzin i se sistematitzin. Però, aquesta no és la tasca dels primers anys. Si se separa massa aviat l’infant del coneixement immediat de l’entorn, del procés d’adquisició d’experiències, se l’allunya del desenvolupament normal.

I si les activitats dirigides es desenvolupen sistemàticament i amb èxit de manera semblant, llavors es disminueix la necessitat natural de l’infant de voler-ho tocar tot, experimentar el que és dur, el que és llis, voler-ho tastar tot, voler-ho intentar tot, és a dir voler explorar el món de la manera que correspon a la seva edat.

La imatge

L’eficàcia d’aquestes activitats és encara més discutible si, com passa sovint, en lloc de l’objecte només es mostra als infants la seva imatge. Les imatges simples i de qualitat fetes per als infants tenen un paper important en el desenvolupament de les seves aptituds intel·lectuals i del seu gust. Serveixen per fixar i ajudar a l’evolució de les experiències ja adquirides, dels coneixements concrets; permeten fer reviu allò que ja és conegut (per exemple, la imatge d’un gos). Paral·lelament, les seves presentacions simplificades i estilitzades afavoreixen també la percepció de les formes. Reconèixer una imatge procura als infants una gran joia, una joia «intel·lectual». Però la situació és radicalment diferent si aquestes imatges estan destinades a substituir

les experiències concretes. La imatge subjectiva, formada pel dibuix simplificat i esquemàtic, encara té menys sentit que l’objecte mateix. És impossible associar-la a una activitat, l’infant no pot experimentar la imatge. En rigor, potser acaronarà el dibuix que representa el gos, però no podrà recular, espantat per la reacció inesperada de l’animal. Acaronar la imatge permet a l’infant evocar en ell una representació que hi ha a la seva memòria, però no pot procurar-li la sensació que produeixen els pèls del gos quan els toca.

Veure, doncs, l’objecte o la imatge de l’objecte i després conversar sobre el que s’ha vist no és satisfactori pel que fa a l’adquisició d’experiències. Com a conseqüència del que precedeix, és lògic constatar que les activitats del tipus que acabem de descriure no poden complir la seva funció pel que fa als infants; només eixamplen el seu camp de coneixements si es refereixen a activitats reals, «actua-des» amb els objectes o materials que s’associen en experiències multisensorials.

Les activitats de manipulació

Una altra mena d’activitats dirigides responen habitualment, a primera vista, a aquesta exigència.

Els infants construeixen torres, treballen amb el fang de modelar, estripen paper o dibuixen. Davant de cada infant, per exemple, hi ha els pots necessaris per a la construcció d’una torre. Després dels aclariments de l’educadora, primer xerren, diuen algunes paraules, «és maco, una torre», i després es posen a treballar. L’educadora supervisa les activitats, es

passeja entre les taules i dirigeix a cada infant unes paraules afables. Felicita els que han aconseguit acabar la torre i ajuda els infants que hi tenen dificultats. Si han omès una peça, assenyala el lloc on s’ha de posar o ella mateixa la hi col·loca; si un infant s’ha parat en la seva activitat, l’educadora li assenyala el pot següent o potser l’hi allarga de manera que ell el pugui posar fàcilment sobre l’anterior. Un cop acabada l’activitat, s’alça una torre ben regular davant de cada participant.

Als infants, els agrada aquesta mena d’activitats que els ofereixen molt més que aquelles en què se’ls obliga a estar asseguts amb les mans sense fer res i a participar uns quants en una conversa. Però, això no obstant, aquestes activitats plantegen també molts problemes, tant teòrics com pràctics.

En primer lloc, l’oportunitat de fer la mateixa cosa, sovint al mateix ritme, a tots els infants (com és sovint el cas en el decurs de les activitats dirigides) és discutible. Se’n deriven un gran nombre d’exigències inútils imposades als infants, exigències que contrarien l’aspecte positiu de l’activitat. Com per exemple l’espera inevitable. Els nombrosos pots o altres objectes ja estan col·locats davant

“Acaronar la imatge no pot procurar a l’infant la sensació que produeixen els pèls del gos quan els toca.”

dels infants, però no tenen el dret de tocar-los fins que no hi són invitats.

Els infants que participen en l'activitat no són tots de la mateixa edat i, sobretot, el seu grau de desenvolupament no és idèntic; ni el seu desenvolupament intel·lectual, ni la seva destresa, ni el seu ritme de treball. N'hi haurà, doncs, que enllistiran abans la feina i s'hauran d'esperar que tothom acabi, ja que sovint no tindran el dret d'aixecar-se i començar altres activitats.

Per interès de la disciplina formal, la llibertat de moviment dels infants és limitada, fins i tot durant el «treball». No poden passejar si en tenen ganes, ni poden aixecar-se de la taula i, si per exemple, a un infant, li cau un pot i rodola pel terra («què passaria si tothom fes el mateix»?!), l'infant està obligat a esperar que l'educadora li torni la peça que ha caigut (jo he vist un infant que intentava recuperar-la amb el peu, però no s'aixecava). El moviment és limitat; les activitats també ho són. L'infant ha de ser actiu, però d'altra banda es veu obligat a observar una certa inactivitat, ha d'obeir gran quantitat de regles. Com si en un cotxe es bloquegessin tots els frens («no et moguis», «no parlis»; «no passegis»; «no ho

“Per interès de la disciplina formal, la llibertat de moviment dels infants és limitada, fins i tot durant el «treball»”

toquis abans d'hora»; «no facis res més amb això») i, a continuació, des de l'exterior, s'empenyís el vehicle («i ara ves-hi i fes exactament el que et dic»).

L'altre problema didàctic plantejat per aquesta mena d'activitats resulta també del fet que tots els infants fan al mateix temps les mateixes activitats. Com que els infants no



evolucionen tots al mateix ritme, per força n'hi haurà alguns entre ells que no podran aconseguir la tasca proposada.

Alguns infants no saben encara dibuixar la gota d'aigua de pluja o la tàpia, ni formar una bola amb el fang de modelar, o aixecar la torre. Els consells, fins i tot els més ben intencionats, no poden ajudar-los. La tasca només es pot fer si l'educadora guia les seves mans, acaba en lloc seu la bola, la torre, etc.

En general, aquests infants no són pas maldestres, però el seu desenvolupament no ha

“Gràcies a la intervenció de l'adult s'obté el resultat material desitjat, tot i que no correspon de cap manera al grau de desenvolupament funcional de l'infant”

assolit encara el nivell necessari per a aquest tipus d'activitat.

Afavoreix, aquesta «ajuda», el desenvolupament de l'infant? Què passa en aquest cas? Es demana el desenvolupament de l'infant donant-li moltes possibilitats d'exercitar-se, però disminuint la seva autonomia. El seu nivell d'activitat no canvia, però gràcies a la intervenció de l'adult s'obté el resultat material desitjat, tot i que no correspon de cap manera al grau de desenvolupament funcional de l'infant.

En general s'admet que un aprenentatge que s'anticipa a la maduració de l'infant no solament és inoportú perquè demana una despesa d'energia inútil, tant de l'infant com del seu «professor», sinó també perquè l'infant fa a contracor aquest treball o se n'allunya perquè hi associa els sentiments desagradables del fracàs. A més a més, això disminueix greument l'autonomia de l'infant i l'acostuma a no cercar, a no temptar, a no intentar resoldre ell tot sol els problemes, sinó a demanar l'ajuda de l'adult des del moment en què es troba en dificultat.

Aquestes formes d'activitats dirigides plantegen encara un últim tipus de problemes; amb aquesta pràctica s'elimina totalment la

fantasia creadora de l'infant. Les seves possibilitats d'iniciativa resten enormement limitades. Constantment es veu obligat a actuar d'acord amb les directrius rebudes. Passa sovint que ni tan sols pot jugar amb la plastilina al seu gust, sinó que ho ha de fer seguint les instruccions: primer es fan les boles, després s'aplanen, després les tallarines, etc., perquè aquest és «l'ordre» que cal seguir; és així com normalment s'ensenya als infants!

Aquestes remarques crítiques relatives a mètodes incomplets de l'activitat dirigida expliquen potser per què creiem que l'organització i l'orientació de les activitats dels infants de divuit mesos a tres anys comporten certs riscos i no afavoreixen necessàriament el seu desenvolupament.

Pensem que l'infant petit educat en grup necessita efectivament que es compensin els inconvenients causats per la insuficiència dels seus mitjans d'adquisició d'experiències. Els nostres esforços en aquest sentit tindran èxit si ens preocupem abans de tot de l'eixamplament d'aquests mitjans, fent que l'espai més gran de què es pugui disposar, el jardí per exemple, sigui

“L'infant petit necessita veure que se li ofereixen possibilitats d'activitat de tal manera que tingui els mitjans de participar-hi o de quedar-ne al marge fent una altra cosa”

funcional, útil; proposant contínuament materials aptes per procurar experiències variades, com l'aigua, les pastes alimentàries, etc. Sense prescriure, sense proposar, sense ni tan sols suggerir a l'infant l'objectiu o el fi de l'activitat.

L'infant petit necessita sobretot veure que se li ofereixen possibilitats d'activitat de tal manera que tingui els mitjans de participar-hi o de quedar-ne al marge fent una altra cosa; que enmig de les condicions ofertes tingui la possibilitat d'actuar (tot respectant les regles «socials»), fent el que desitja i mentre en tingui ganes.

Em sembla interessant d'acabar aquest article recordant els obstacles especials que sovint impedeixen la realització d'aquestes activitats. Són d'ordre subjectiu i deriven de certes habituds dels adults. De vegades, fan que sigui difícil la solució de problemes aparentment simples.

Els adults, en general, i mestres i les educadores en especial, desitgen obtenir ràpidament uns resultats espectaculars concrets. Per això volen acabar el dibuix projectat encara que sigui guiant la mà de l'infant. Per això, els agrada donar directrius pas a pas, ja que així prendran forma dins el dibuix la bola, la gota d'aigua o la tàpia, és a dir, els resultats visibles de l'activitat. El resultat passa al davant de l'infant.

Una altra peculiaritat dels adults és que els agrada una certa uniformitat. La uniformitat a les escoles bressol no significa només unes vestimentes idèntiques, les bates (això ja no és moda), sinó també el fet que els infants ho han de fer tot al mateix temps; rentar-se les mans, vestir-se, passejar, participar a les activitats. És, de debò, la millor manera d'organitzar el mode de vida de deu o catorze infants?

“No hi ha res més difícil que estar-se d'intervenir en allò que fa l'infant”

El desig de l'adult de ser actiu, d'estar segur de la seva utilitat, serà sovint un obstacle encara més gran que el desig de resultats visibles o de progressió uniforme.

Als adults, en general, els agrada fer alguna cosa amb l'infant, mostrar-li, dir-li, jugar-hi. No hi ha res més difícil que estar-se d'intervenir en allò que fa l'infant, o, abans de tot, esperar pacientment el resultat de la seva iniciativa, de les seves temptatives. No hi ha res més difícil que abstenir-se de mostrar-li com fer una construcció, de no apressar-lo perquè continuï si es para un momentet davant la porta d'un garatge que troba interessant, durant una passejada.

Però, de vegades, es passa d'un extrem a l'altre, i alguns educadors ja no fan res, ni tan sols presten atenció a les activitats de l'infant, quan de fet la disponibilitat i l'interès de l'adult ajuden l'infant a créixer. A més a més, l'adult ha d'ensenyar i fer comprendre certes coses als infants, com les regles bàsiques de la vida en comú. Ha de respondre a les seves preguntes, adonar-se del moment en què l'infant necessita la seva ajuda, etcètera. Tot això exigeix un bon coneixement de l'infant, molta atenció i sol·licitud. ■

Traducció de Jordi Tomàs

Anna Tardos, és psicòloga a Loczy (Hongria).



Petits constructors

Sílvia Majoral



Aquest curs estem observant i analitzant el joc lliure dels infants de parvulari tant a l'interior com a l'exterior. Una de les activitats que més es repeteix és el joc amb els espais i la seva contínua transformació.

Qui no els ha vist amagar-se sota les taules o el cavallet de pintura? Entre els arbusts del jardí? Darrere les cortines? Posar-se dins un cercle cridant «És casa!»

D'altra banda, fan el mateix a escala petita, construint per als ninos, els cotxes o els animallets camins, pàrkings, escales, cases i castells.

És una activitat d'exploració i creació, rica, imaginativa. Un dels nostres reptes, penso, és ajudar a desenvolupar aquesta capacitat i proporcionar als infants el temps, els reptes i els materials per experimentar amb la creació de nous espais.

Al bosc es poden marcar límits amb munts de pinassa, a la platja amb sots i murets de sorra i a la classe podem investigar també col·leccio-

nant i barrejant objectes, deixant que ells els otorguin nous usos.

Això és el que va passar amb les pedres del racó d'observació, no solament eren a la taula per mirar sinó que es van incorporar a les construccions interaccionant amb trens, cotxes i animallets, convertint-se en camins, cases i muntanyes, esdevenint part de nous paisatges imaginaris.

Com podríem fer un túnel que no s'ensorrés? I un pont perquè hi passi el tren? Com ho farà aquest cotxe per sortir del pàrking? Com passem de les construccions planes al volum?

Tot mirant i preguntant el que fan descobrirem com aportar nous materials, preguntes, propostes i situacions perquè aquest joc s'enriqueixi, provoqui nous reptes i aconsegueixi sorprendre'ns sempre la gran capacitat d'aquests petits constructors. ■

Què fem amb l'espai quan no en tenim

Qualsevol persona que vol desenvolupar un projecte pensa com pot transformar les situacions que ja existeixen en situacions desitjables. És necessari construir plans, opcions, reflexions de tipus cognitiu, objectiu, simbòlic i afinar les capacitats comunicatives.

LORIS MALAGUZZI

Estem on estem, la nostra tasca hauria de ser augmentar la capacitat del nostre entorn, enriquir els seus components pel que fa a varietat d'estímuls, diversitat de situacions, integra-

Quan ens arriben a les mans escrits que parlen de les necessitats dels infants en relació amb l'espai, estem d'acord que hauríem de disposar de tot allò que ens mostren: espais amplis, alguns sense parets, amb una il·luminació correcta, amb mobiliari i materials adequats i, a fora, un jardí ampli. Però molts de nosaltres no tenim l'espai físic que desitjaríem a l'escola i tampoc no comptem amb la possibilitat de transformar els espais arquitectònics. I fins i tot considerant l'espai com un element educatiu, la majoria de vegades, els adults, el dissenyem tenint en compte les nostres necessitats, pensant que hi tenen cabuda cadascuna de les necessitats dels infants, però sense comptar amb la seva participació real.

obres sobre educació infantil.

A manera de síntesi vegem que cal atendre almenys les exigències següents:

ció de nivells de desenvolupament cognitiu, fantàstic, motor, social, etc., i complementació dels diferents llenguatges i models de relació.

En conjunt la literatura pedagògica que parla sobre l'espai i els ambients de la classe ha anat establint i especificant uns principis que podem trobar en la major part de les

Dolors Todolí

- *Necessitat d'autonomia:* que quant a espai implica espais oberts i lliures per poder moure's i llibertat per fer-ho, coses per agafar, manipular, transformar, oportunitats de contacte amb els altres...
- *La dialèctica entre el que és individual i el que és del grup:* L'espai que creem a l'escola ha de salvaguardar la possibilitat de comportaments individuals (desig d'estar sol, rabietes, jocs egocèntrics), amb els estímuls per a les activitats en grup. Això comporta la sectorització de les zones, la creació de microambients on el nen que ho desitge pugui amagar-se; l'acceptació col·lectiva que existeixen les dues opcions a experimentar i que el grup ha de respectar.
- *Curiositat i descobriment:* El nen és per damunt de tot un «descobridor». Està des-



cobrint el món i descobrint-se ell mateix. El nostre paper consisteix a multiplicar els estímuls, les perspectives, els paisatges, els detalls, etc. Pel que fa a espais significa enriquir i diversificar els estímuls. Això es converteix en l'exigència d'una triple riquesa: instrumental i d'objectes, arquitectònica i finalment estètica.

- *Iniciativa:* Els nens petits expressen un alt nivell d'iniciativa i per tant hem de potenciar la que ja tenen i tractar d'aconseguir-la en els menys decidits o més insegurs. Llavors, l'espai ha de donar opció a la iniciativa dels nens, oportunitats per actuar amb/sobre els objectes i sobre l'espai.
- *La tercera dimensió de l'espai:* Aspecte important que de vegades oblidem. Els nens necessiten un espai de tres dimensions i

l'amplitud té en aquest aspecte un paper important. En l'àmbit escolar restringim, sovint, l'espai a la dimensió vertical i es concedeix menys opció a les dimensions extensives.

- *Els espais afectius:* On poder treure les emocions, tant positives com negatives.

Tenint en compte el que abans he exposat, una vegada feta la reflexió al voltant de l'espai que volem, a l'estil d'ensenyament que farem servir (opció pedagògica) i a les necessitats dels nens i nostres, arriba l'hora de passar a la pràctica quotidiana.

Com podem donar cabuda a tanta necessitat si comptem amb un espai reduït?

Idees i plans

Són les coses, els fets, les experiències reals les que donen cos a les idees; i són les experiències reals les que generen conseqüències i respostes –també reals– que suggereixen i indiquen les eleccions que s'han de prendre.

LORIS MALAGUZZI

Seguint el camí d'aquestes paraules i d'algunes idees de Montessori anem avançant en aquest «projecte» que encetem cada any i que va canviant a mesura que canvien els nens i nosaltres.

Idees

Algunes idees que hem tingut en compte a l'hora de pensar com ho fem en relació amb la creació dels ambients i la utilització dels espais disponibles i així poder fer els plans han estat, de manera molt resumida, les següents:

- Considerar l'ambient com qualsevol altre element clau en l'educació dels infants.
- Els infants ens suggereixen contínuament coses perquè tenen interessos. Els adults hem de conèixer aquests per sintonitzar els nostres amb els dels nens.
- Escoltar els desitjos, pensaments, expectatives que tenen i quina utilització volen fer de l'espai. El més important és que els nens siguin capaços de fer coses.
- Tota activitat fa créixer, tot ens servirà per educar els infants. Si les coses estan a l'abast dels nens, ells aprendran a fer-les servir i aquest aprenentatge els farà créixer. El centre són ells i hem d'ajudar a desenvolupar les seues facultats de creació-adaptació a l'hora de trobar solucions.
- Deixar espais per a la negociació, processos lliures on es poden cometre errors però també ajuden a canviar les idees que tenim els nens i nosaltres.
- Procurar intervenir el menys possible, però oferint materials que possibiliten el treball dels infants.
- Observar molt i realitzar recognicions respecte del que ocorre, tractant de mantenir la motivació dels nens el més alta possible.

Plans

- Aprofitar al màxim l'espai que tenim utilitzant materials de rebuig i quotidians (tenint en compte els paràmetres de seguretat) sense deixar de demanar contínuament millores i ampliació de pressupostos destinats a aquest fi.
- Aprofitar al màxim la capacitat d'organitza-

ció i autoorganització dels nens i ampliar la seua participació en la creació dels ambients de l'escola, donant-los l'oportunitat de col·laborar en la seua planificació.

- Afavorir les formes, ritmes i estils d'utilització dels espais.
- Que els nens troben un sentit en allò que fan.
- Demanar col·laboració a les famílies i implicar-les en el «projecte».
- Cadascú anirà desenvolupant el projecte al seu grup, i organitzarem l'espai atenent a les característiques del grup-classe, posant-nos d'acord amb la utilització dels espais comuns de l'escola.

Els espais i els materials

Hem anat considerant cada vegada més la utilització d'altres espais que tenim al centre, a banda de la classe, ja que moltes activitats que desenvolupem en aquesta poden fer-se també a l'exterior (ja que comptem amb un clima prou suau la major part de l'any) i aquest fet soluciona en part la manca d'espai a l'interior.

Generalment hi ha 25 a 26 nens per grup amb una educadora per cadascun dels nivells i amb una educadora de suport a les vesprades, que està al grup de 3 a 4 i de 4 a 5, dues vesprades, i al grup de 5 a 6, una vesprada.

Algunes consideracions respecte a les edats i la participació dels nens:

- De 3 a 4: participen en l'ambientació i la modificació dels espais que es fa mitjançant l'observació del grup en relació amb com utilitzen els espais i el transport de materials



a altres zones de la classe. L'adult proporciona els materials i a mesura que avança el curs els nens comencen a aportar idees (generalment al segon trimestre)

- De 4 a 6: participen activament des del començament del curs (a partir d'octubre) en la planificació dels espais.

L'espai de la classe

La classe, des del primer dia, es distribueix per racons d'activitat, espais clarament limitats per mobles i que intenten respondre a la diversitat de necessitats i desitjos dels infants en un mateix temps. També es té en compte la necessitat d'espai per realitzar els tallers i les activitats en grup.

En un principi la distribució del mobiliari i la utilització dels espais és dissenyada pels adults: armaris, taules i zones on es troben els



materials (classificats i a l'abast dels nens), però hi ha una flexibilitat a l'hora de permetre als nens apropiar-se dels espais i utilitzar-los al seu gust, dintre d'un ordre. La lògica de cada activitat va creant les normes de convivència. La reflexió en grup dels conflictes que van apareixent ajuda a crear les normes d'utilització dels espais i de convivència en aquests.

Materials

Després de donar moltes voltes al tema dels materials que farem servir per a la creació d'ambients a la classe, hem optat pels d'ús quotidià, de recuperació (que poden aportar les famílies) i d'altres d'ús comú que són de baix cost. Els nens participen al llarg del curs en l'elaboració de materials que serviran per modificar i crear espais per a diferents usos.

Un altre aspecte que hem tingut en compte és pensar en els diferents usos que pot tenir un mateix material i així evitar l'acumulació que ens resta espai.

També hem pensat en el transport dels materials que permeten als nens ser autònoms a l'hora de preparar els seus espais que utilitzaran per desenvolupar les diferents activitats.

Fets i experiències

Com que l'espai arquitectònic no podem canviar-lo al nostre gust intentem, cada any, introduir noves maneres de veure'l i viure'l, comptant amb l'ajuda dels nens, amb l'experiència que ens dona el temps i amb la recerca constant d'informació que ens arriba de moltes fonts.

Al llarg del curs no canviarà la disposició global del mobiliari i el lloc on es troben els dife-

Materials

Caixes de cartró de diferents mides. Les aporten les famílies o nosaltres. Cada any els nens participen en el procés de transformació. En finalitzar el curs, qui ho desitja pot agafar-les per a casa o les portem al contenidor de papers i cartró.

Bosses de fem de diferents colors i mides.

Caixes de fusta.

Teles de diferents mides i colors.

Cordes.

Pinces de la roba.

Ampolles d'aigua de diferents mides.

Una caixa de cartró pot tenir moltes utilitats i després pot tornar a reciclar-se. Els nens participen en la seua transformació, en un primer moment guiats per l'adult, després van descobrint altres maneres d'utilitzar-les...

És un material que ocupa poc espai i esta al nostre abast sempre.

Les caixes de fusta ens poden servir per crear zones de joc, fer castells, cases...

Podem utilitzar-les de moltes maneres i per a moltes coses i ocupen poc espai.

Per fer diferents activitats i per tenir aigua a l'abast dintre l'aula.

Utilització

Modificació d'espais.
 Contenedors de materials.
 Transport de materials.
 Racó de la tenda, casa.
 Castellet: titelles.
 Cavallets per pintar.
 Prestatgeries.
 A dins de l'escola i a l'exterior.

Modificació d'espais.
 Folrar les caixes.
 Fer decorats.
 Als tallers de plàstica.

Modificació d'espais.
 Contenedors de materials.
 Transport de materials.
 Castellet de titelles.
 A dins de l'escola i a l'exterior.

Modificació d'espais.
 Ambientació d'espais.
 A dins de l'escola i a l'exterior.

A dins de l'escola i a l'exterior.

A dins de l'escola i a l'exterior.

Activitats amb aigua, hort en miniatura, modificació d'espais...
 A dins de l'escola i a l'exterior.

rents materials, però anirem modificant-los segon les necessitats del moment.

Per raons de funcionalitat, el dilluns planifiquem la setmana (les activitats en grup relacionades amb el projecte, els tallers, i també si hi ha alguna novetat de materials o necessitat de canvis relacionats amb els racons). Aquesta planificació pot variar si hi ha alguna incidència que resulta més interessant. L'espai s'adequa a les nostres necessitats.

Creiem necessari fer cada any el mateix procés. Primer, una vegada ha passat el temps d'adaptació (després de les vacances d'estiu els nens necessiten un temps per adaptar-se una altra vegada a l'escola, retrobar-se amb els companys o conèixer de nous, tornar a integrar-se en un grup...), fem un plànol de l'aula i veiem com podem millorar la utilització que fem dels espais i demanem la col·laboració dels nens. ■

Dolors Todolí és mestra al C. E. Gregori Mayans de Gandia

Bibliografia

PABLO, Paloma de, i Beatriz TRUEBA: *Espacios y recursos para tí, para mí, para todos*, Madrid: Escuela Española, 1994.
 TRUEBA, Beatriz: *Talleres integrales en educación infantil*, Madrid: de la Torre, 1999.
 RITSCHER, Penny: *El jardí dels secrets*, Barcelona: Rosa Senseat, 2003, Temes d'Infància, núm. 45.
 GARCIA, Mònica: «Entrevista a Paola Strozzi», *INFÀNCIA*, núm. 130, pàg. 11-15.
 CANALS, M. Antònia, «Maria Montessori i el seu concepte d'educació», *INFÀNCIA*, núm. 130, pàg. 5-10.

Aquesta és una petita llista d'alguns materials que fem servir a l'hora d'utilitzar l'espai disponible

Comentaris d'arquitectura



El Col·legi d'Arquitectes de Catalunya, a través del seu Servei Educatiu Arquitectura, SEA, ofereix una visió més pròxima de l'arquitectura i la ciutat. Amb el programa artec, dirigit als centres d'ensenyament, vol interessar, informar i educar tot potenciant l'observació directa i l'experimentació, amb l'objectiu d'oferir els recursos adients per apreciar i gaudir del disseny com a patrimoni cultural i propiciar una actitud crítica amb l'anàlisi d'obres modernes i contemporànies.

Jánice Moret

Que els col·legis professionals sentin la responsabilitat i l'interès de difondre i apropar els seus coneixements als infants i joves, és sense dubte una iniciativa lloable, tant des d'una perspectiva cultural com de col·laboració amb el món de l'escola i l'educació.

Per tant és interessant donar a conèixer el treball que s'ha emprès des del Col·legi d'Arquitectes, on també han pensat amb els més petits. La primera experiència del Servei Educatiu d'Arquitectura SEA, va ser amb

Visita al Pavelló Mies van der Rohe. Treball a partir d'una maqueta de fusta col·locada davant d'aquest edifici. Després, en reconeixement els espais i el sistema constructiu.

infants de parvulari i culminà amb una gran exposició.

Les persones que varen coordinar l'experiència tingueren l'oportunitat de descobrir les moltes idees que els infants, des de molt petits, tenen sobre l'espai, sobre els espais. Varen poder fascinar-se amb l'extraordinària capacitat dels infants de representar-lo i quedaren impactats amb la imaginació que tenien per superar dificultats tècniques en les seves realitzacions.

«[...] quan vaig començar a fer classes, vaig haver d'aclarir, amb força precisió, allò que jo feia gairebé sempre de manera inconscient».

PAUL KLEE (del text de Helene Schmidt-Nonne al llibre *Padagogisches Skizzenbuch*).

Projectar l'arquitectura cap als infants va ser l'objectiu que ens va posar en marxa. A partir d'aquí, i com molt bé hem reconegut a les paraules de Paul Klee, havíem de començar replantejant els nostres coneixements i la nostra activitat d'arquitectes.

En aquest procés estem treballant per donar les eines necessàries per tal que siguin capaços de descobrir l'arquitectura que ens envolta i promoure'n, amb el seu coneixement, les seves interpretacions personals.

El método proyectual consiste simplemente en una serie de operaciones necesarias, dispuestas en un orden lógico dictado por la experiencia. Su finalidad es la de conseguir un máximo resultado con un mínimo esfuerzo.

BRUNO MUNARI. *¿Cómo nacen los objetos?*

Les propostes es dirigeixen a treballar per construir aquesta experiència necessària. Treballar i experimentar assignant diferents tasques en un ordre lògic: hi ha coses que s'han de fer primer i d'altres, després. Dins l'evolució d'aquest procés, els estudiants podran anar trobant les seves respostes, estimulant la seva curiositat.

De dins a fora, de les parts a la totalitat, examinant els detalls, fent entrar els nens i les nenes en un procés d'anàlisi de l'entorn, començant pel més proper, la casa, o per on es troben en aquell moment.

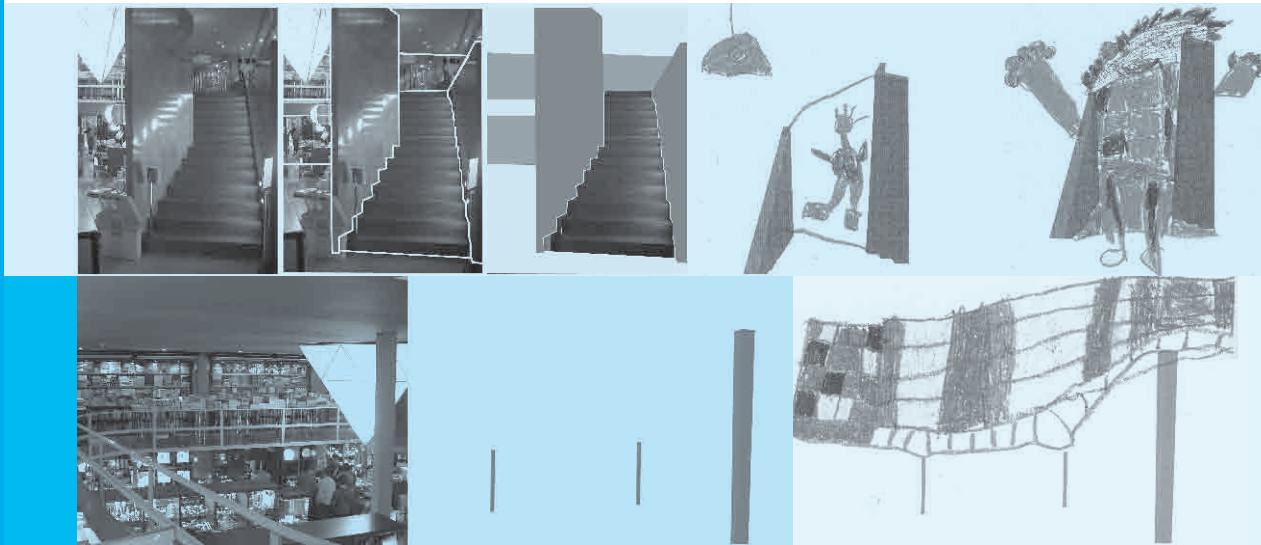
Intentem preguntar-los, sense donar una opció com a millor que l'altra i, ordenant les respostes, intentem que entre tots es vagi construint una opinió sobre què ens interessa reflexionar o què fixa la seva atenció.

Els criteris d'elaboració del material també estan relacionats amb l'arquitectura. Fem servir maquetes, visites a edificis, fotografies, com a suport de treball, també el dibuix, tot entès com a eines de reflexió per interpretar l'entorn.

També estem desenvolupant aquest treball directament en tallers guiats per arquitectes o bé entrant en una col·laboració, sempre necessària i molt interessant, amb els educadors, dins l'escola. Els programes no es limiten als escolars sinó que també elaborem material per als educadors.

Recuperar l'interès sobre la pròpia ciutat i els edificis i carrers que trepitgem cada dia, ente-

Taller associat a l'exposició 25 anys de la Cooperativa Jordi Capell, «eines inèdites». Treball sobre l'escala i els plans horitzontals i verticals. Posterior interpretació i canvi d'escala amb els elements treballats. Tomàs i Fèlix, de cinc anys, i Emma de quatre.



sos com a part de la quotidianitat, ens permet introduir l'arquitectura com a part d'aquesta quotidianitat.

Segons l'arquitecte italià Renzo Piano: «L'arquitectura és societat perquè no existeix sense la gent, sense les seves esperances, les seves expectatives, les seves passions.

»I l'arquitectura és un servei, és un art que produeix coses que serveixen. Però és un art socialment perillós. Podem no llegir un llibre dolent, o podem no escoltar una música que ens desagrada, però no podem ignorar l'horrible casa de pisos que tenim davant. I aquesta és una greu responsabilitat, també de cara a les generacions que vénen. En conseqüència, també és important que les noves generacions sàpiguen desenvolupar un sentit crític respecte de l'arquitectura que ens envolta.»

Projecte de curs dels infants de cinc anys de parvulari desenvolupat a l'escola Costa i Llobera. Reflexions prèvies a la construcció d'una maqueta de fang sobre la casa dels seus somnis, que formava part de l'exposició «La ciutat dels nens, un somni construït», amb la participació d'onze escoles de Catalunya.

La arquitectura es una de las necesidades más urgentes del hombre, ya que la casa ha sido siempre la indispensable y primera herramienta que se ha forjado.

LE CORBUSIER: *Hacia una arquitectura.*

- Les cases serveixen per viure, perquè si ens quedem fora i plou, com avui, ens quedariem xops.
- I gelats!
- A les cases, hi podem guardar la roba d'hivern i d'estiu, hi podem tenir les joguines, hi podem mirar la televisió, hi podem convidar els amics i jugar-hi, guardar-hi coses que comprem i que tenim...
- Les cases van molt bé per viure!
- Tothom n'hauria de tenir una. ■

Jánice Moret, arquitecta, coordina els Serveis Educatius d'Arquitectura del CoAC.

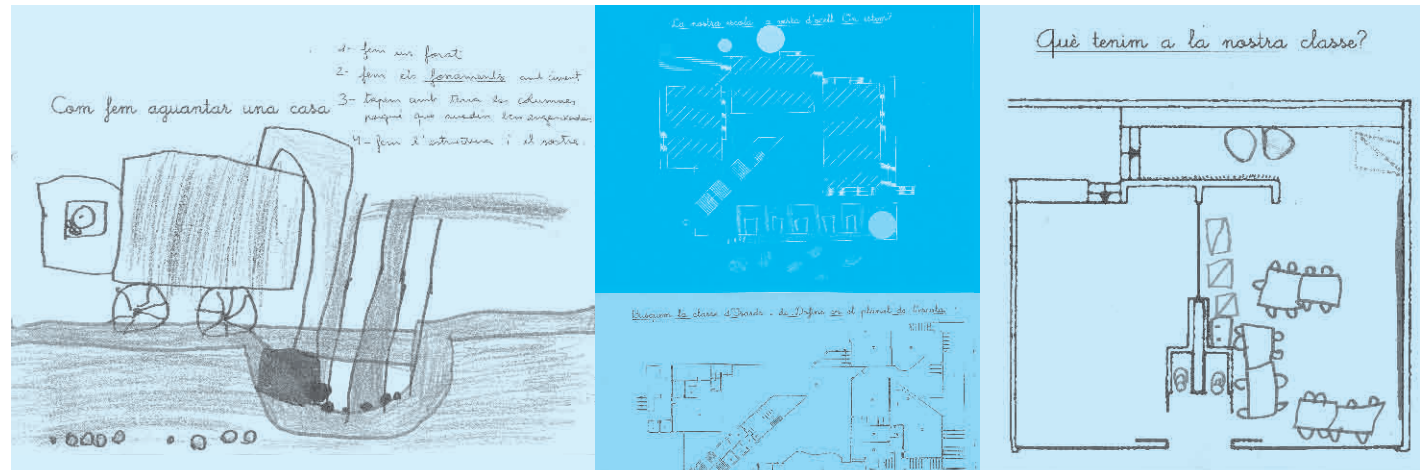
Programació

Trobareu a la nostra web, www.coac.net/sea amb informació actualitzada del SEA i els apartats següents:

- Info: tot el que s'està portant a terme en aquell moment.
- Qui som: informació sobre el servei educatiu arquitectura.
- Programació escoles: propostes programades dirigides als centres, dividides en tallers i itineraris.
- Activitats: diferents fets al voltant de l'arquitectura i de la ciutat, en diferents formats, per a grups i famílies.
- Consultes: lloc on trobareu informació d'arquitectes moderns i contemporanis i sobre les seves obres.
- Eines: material didàctic desenvolupat per al servei i que podeu adquirir on line.
- Links: llistat de webs relacionades amb temes d'arquitectura i art.
- Contactar: apartat on trobareu les nostres dades per poder contactar amb nosaltres.

Bibliografia

- LE CORBUSIER: *Hacia una arquitectura.* Arganda del Rey: Poseidón, 1998.
- MUNARI, Bruno: *¿Cómo nacen los objetos?*, Barcelona: Gustavo Gili, 2004.
- LIONNI, Leo: *Frederick*, Barcelona: Lumen, 1969.



Espai per a una creativitat sense límit

Ceres, Pintures de dit, Témpera,
Gouache, Vernís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.

AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT

MANLEY[®]

In-fàn-ci-a

visita

Calders

escola bressol
i parvulari

dissabte, 11 de març del 2005

Lloc de trobada: a la plaça de Calders

Hora de trobada: 11 del matí

Per arribar-hi, vegeu www.viamichelin.es

Comentaris d'arquitectura



El Col·legi d'Arquitectes de Catalunya, a través del seu Servei Educatiu Arquitectura, SEA, ofereix una visió més pròxima de l'arquitectura i la ciutat. Amb el programa artec, dirigit als centres d'ensenyament, vol interessar, informar i educar tot potenciant l'observació directa i l'experimentació, amb l'objectiu d'oferir els recursos adients per apreciar i gaudir del disseny com a patrimoni cultural i propiciar una actitud crítica amb l'anàlisi d'obres modernes i contemporànies.

Jánice Moret

Que els col·legis professionals sentin la responsabilitat i l'interès de difondre i apropar els seus coneixements als infants i joves, és sense dubte una iniciativa lloable, tant des d'una perspectiva cultural com de col·laboració amb el món de l'escola i l'educació.

Per tant és interessant donar a conèixer el treball que s'ha emprès des del Col·legi d'Arquitectes, on també han pensat amb els més petits. La primera experiència del Servei Educatiu d'Arquitectura SEA, va ser amb

Visita al Pavelló Mies van der Rohe. Treball a partir d'una maqueta de fusta col·locada davant d'aquest edifici. Després, en reconeixement els espais i el sistema constructiu.

infants de parvulari i culminà amb una gran exposició.

Les persones que varen coordinar l'experiència tingueren l'oportunitat de descobrir les moltes idees que els infants, des de molt petits, tenen sobre l'espai, sobre els espais. Varen poder fascinar-se amb l'extraordinària capacitat dels infants de representar-lo i quedaren impactats amb la imaginació que tenien per superar dificultats tècniques en les seves realitzacions.

«[...] quan vaig començar a fer classes, vaig haver d'aclarir, amb força precisió, allò que jo feia gairebé sempre de manera inconscient».

PAUL KLEE (del text de Helene Schmidt-Nonne al llibre *Padagogisches Skizzenbuch*).

Projectar l'arquitectura cap als infants va ser l'objectiu que ens va posar en marxa. A partir d'aquí, i com molt bé hem reconegut a les paraules de Paul Klee, havíem de començar replantejant els nostres coneixements i la nostra activitat d'arquitectes.

En aquest procés estem treballant per donar les eines necessàries per tal que siguin capaços de descobrir l'arquitectura que ens envolta i promoure'n, amb el seu coneixement, les seves interpretacions personals.

El método proyectual consiste simplemente en una serie de operaciones necesarias, dispuestas en un orden lógico dictado por la experiencia. Su finalidad es la de conseguir un máximo resultado con un mínimo esfuerzo.

BRUNO MUNARI. *¿Cómo nacen los objetos?*

Les propostes es dirigeixen a treballar per construir aquesta experiència necessària. Treballar i experimentar assignant diferents tasques en un ordre lògic: hi ha coses que s'han de fer primer i d'altres, després. Dins l'evolució d'aquest procés, els estudiants podran anar trobant les seves respostes, estimulants la seva curiositat.

De dins a fora, de les parts a la totalitat, examinant els detalls, fent entrar els nens i les nenes en un procés d'anàlisi de l'entorn, començant pel més proper, la casa, o per on es troben en aquell moment.

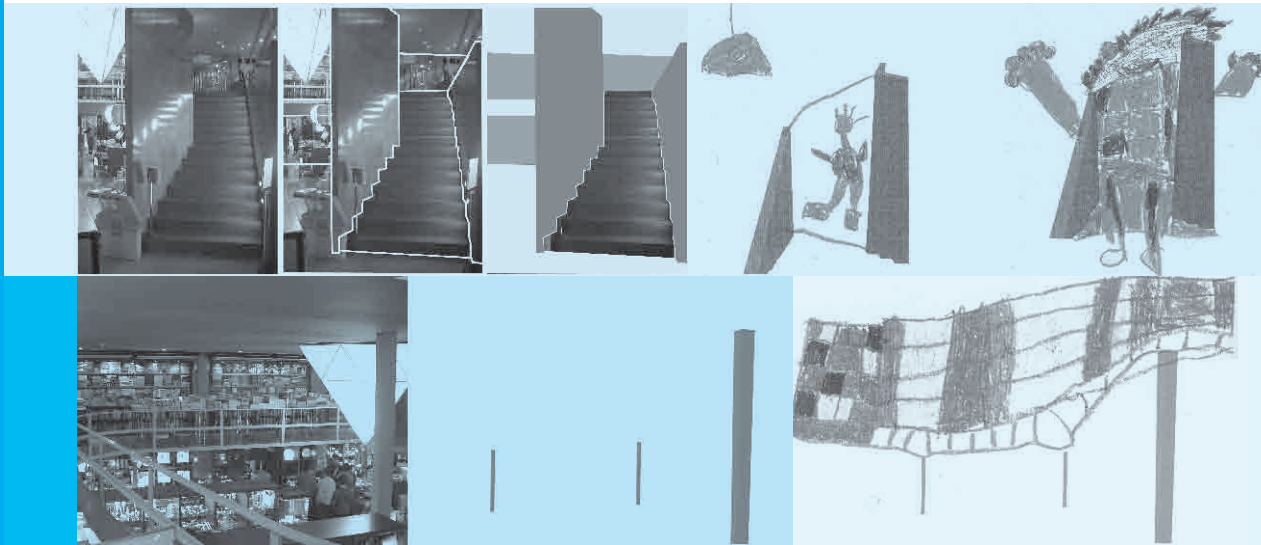
Intentem preguntar-los, sense donar una opció com a millor que l'altra i, ordenant les respostes, intentem que entre tots es vagi construint una opinió sobre què ens interessa reflexionar o què fixa la seva atenció.

Els criteris d'elaboració del material també estan relacionats amb l'arquitectura. Fem servir maquetes, visites a edificis, fotografies, com a suport de treball, també el dibuix, tot entès com a eines de reflexió per interpretar l'entorn.

També estem desenvolupant aquest treball directament en tallers guiats per arquitectes o bé entrant en una col·laboració, sempre necessària i molt interessant, amb els educadors, dins l'escola. Els programes no es limiten als escolars sinó que també elaborem material per als educadors.

Recuperar l'interès sobre la pròpia ciutat i els edificis i carrers que trepitgem cada dia, ente-

Taller associat a l'exposició 25 anys de la Cooperativa Jordi Capell, «eines inèdites». Treball sobre l'escala i els plans horitzontals i verticals. Posterior interpretació i canvi d'escala amb els elements treballats. Tomàs i Fèlix, de cinc anys, i Emma de quatre.



sos com a part de la quotidianitat, ens permet introduir l'arquitectura com a part d'aquesta quotidianitat.

Segons l'arquitecte italià Renzo Piano: «L'arquitectura és societat perquè no existeix sense la gent, sense les seves esperances, les seves expectatives, les seves passions.

»I l'arquitectura és un servei, és un art que produeix coses que serveixen. Però és un art socialment perillós. Podem no llegir un llibre dolent, o podem no escoltar una música que ens desagradava, però no podem ignorar l'horrible casa de pisos que tenim davant. I aquesta és una greu responsabilitat, també de cara a les generacions que vénen. En conseqüència, també és important que les noves generacions sàpiguen desenvolupar un sentit crític respecte de l'arquitectura que ens envolta.»

Projecte de curs dels infants de cinc anys de parvulari desenvolupat a l'escola Costa i Llobera. Reflexions prèvies a la construcció d'una maqueta de fang sobre la casa dels seus somnis, que formava part de l'exposició «La ciutat dels nens, un somni construït», amb la participació d'onze escoles de Catalunya.

La arquitectura es una de las necesidades más urgentes del hombre, ya que la casa ha sido siempre la indispensable y primera herramienta que se ha forjado.

LE CORBUSIER: *Hacia una arquitectura.*

- Les cases serveixen per viure, perquè si ens quedem fora i plou, com avui, ens quedariem xops.
- I gelats!
- A les cases, hi podem guardar la roba d'hivern i d'estiu, hi podem tenir les joguines, hi podem mirar la televisió, hi podem convidar els amics i jugar-hi, guardar-hi coses que comprem i que tenim...
- Les cases van molt bé per viure!
- Tothom n'hauria de tenir una. ■

Jánice Moret, arquitecta, coordina els Serveis Educatius d'Arquitectura del CoAC.

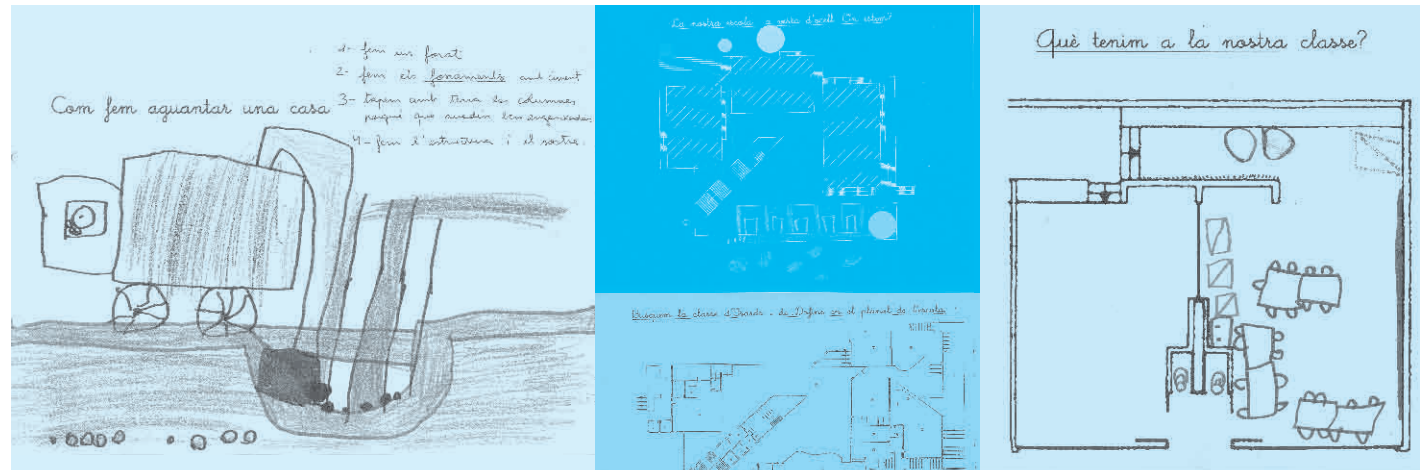
Programació

Trobareu a la nostra web, www.coac.net/sea amb informació actualitzada del SEA i els apartats següents:

- Info: tot el que s'està portant a terme en aquell moment.
- Qui som: informació sobre el servei educatiu arquitectura.
- Programació escoles: propostes programades dirigides als centres, dividides en tallers i itineraris.
- Activitats: diferents fets al voltant de l'arquitectura i de la ciutat, en diferents formats, per a grups i famílies.
- Consultes: lloc on trobareu informació d'arquitectes moderns i contemporanis i sobre les seves obres.
- Eines: material didàctic desenvolupat per al servei i que podeu adquirir on line.
- Links: llistat de webs relacionades amb temes d'arquitectura i art.
- Contactar: apartat on trobareu les nostres dades per poder contactar amb nosaltres.

Bibliografia

- LE CORBUSIER: *Hacia una arquitectura.* Arganda del Rey: Poseidón, 1998.
- MUNARI, Bruno: *¿Cómo nacen los objetos?*, Barcelona: Gustavo Gili, 2004.
- LIONNI, Leo: *Frederick*, Barcelona: Lumen, 1969.



Espai per a una creativitat sense límit

Ceres, Pintures de dit, Témpera,
Gouache, Vernís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.

AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT

MANLEY[®]

In-fàn-ci-a

visita

Calders

escola bressol
i parvulari

dissabte, 11 de març del 2005

Lloc de trobada: a la plaça de Calders

Hora de trobada: 11 del matí

Per arribar-hi, vegeu www.viamichelin.es

Els paràsits més freqüents en els nens

Els tres paràsits més freqüents són els *polls*, el *cucs* (oxiürs) i les *làmblies*.

Làmblies

La lambliazi és una malaltia limitada al budell prim i/o tracte biliar produïda per un paràsit microscòpic anomenat tècnicament *Giardia lamblia*, que afecta nens petits, especialment si assisteixen a l'escola bressol, encara que també pot afectar nens més grans i adults.

Es contagia a través de l'aigua, els aliments i els objectes contaminats pels quists o els ous del paràsit, que poden sobreviure diversos dies en l'ambient. En les escoles bressol es dissemina a través de les mans, les joguines, els xumets o les superfícies contaminades.

En més de la meitat dels casos, aquesta infecció no produeix símptomes en els nens

El nen poden patir infestacions per alguns paràsits, sobretot en relació amb la seva assistència a l'escola, on estan en un contacte molt proper amb altres nens, la qual cosa afavoreix el contagi entre ells.

i poden infectar els adults, els quals acostumen a tenir dolor abdominal, meteorisme, flatulències, etc. En els nens el símptomes més freqüents són diarrees aquoses i fètides i si es cronifica diarrees intermitents, que poden alternar amb fases de restrenyiment, falta de gana, panxa voluminosa i pèrdua de pes.

En els adults, el diagnòstic s'estableix analitzant les femtes al laboratori i el tractament específic amb medicaments antiparasitaris és molt eficaç.

Què cal fer

- Consultar el pediatra en el cas dels nens, si els símptomes duren més de set dies, i el metge de capçalera en el cas dels adults simptomàtics.

Óscar García-Algar

- Un nen que té diarrea per *G. lamblia* pot anar a la escola si fa bé el tractament.
- Cal extremar les mesures higièniques, tant a casa com a l'escola. La neteja ha de ser meticolosa, especialment en les superfícies on es canvien els bolquers. Cal rentar-se les mans després de manipular els bolquers dels nens, abans de preparar o servir el menjar i rentar totes les joguines i objectes al seu abast.
- Si en un grup es detecta un cas d'aquesta infecció, s'han d'analitzar les femtes de tots els nens simptomàtics i del personal que hi treballa.
- Els nens infectats simptomàtics han de començar el tractament, però no cal tractar els nens asimptomàtics infectats, excepte si tenen risc nutricional (immunodeficiència, cardiopatia, etc.). Encara hi ha molta polèmica sobre la necessitat de fer tractament específic als portadors asimptomàtics.



Cucs

Cucs és el terme popular amb el qual s'acostuma a anomenar els oxiürs, uns petits paràsits que poden infectar totes les persones, però especialment els nens.

Existeixen altres cucs que poden parasitar els nens, però tots són molt poc freqüents.

Els cucs adults són semblants a un petit fragment de fil blanc i fan entre mig i un centímetre de longitud. Viuen al budell gruixut i emigren, generalment a la nit, cap a la pell al voltant de l'anus, on la femella pon els ous. L'embolcall d'aquests ous és enganxós i origina irritació i pruija. Quan el nen es grata, els ous queden en els seus dits i sota de les

ungles i, si es porta la mà a la boca, se'ls empassa. A partir d'aquest moment, els cucs surten dels ous a l'intestí i aproximadament en dues setmanes es reproduïxen i comencen de nou el cicle.

Els ous passen d'un nen a un altre a través de les mans o en compartir una joguina, la roba o el bany. És comú que diversos membres de la família i altres nens de l'escola estiguin també afectats.

L'afecció pot ser asimptomàtica i la manifestació més freqüent és la pruija al voltant de l'anus. A vegades, el fet de gratar-se pot produir irritació i envermelliment de la pell i això pot despertar el nen a la nit. En les nenes, aquesta

irritació es pot donar també a la vagina, per la qual cosa tenen flux i molèsties en orinar.

No són certes algunes afirmacions populars, com que els oxiürs provoquen dolor abdominal, falta de gana, poc augment de pes, cansament, anèmia, hiperactivitat o carrisqueig de les dents. Tampoc no és cert que un consum augmentat de sucre o de dolços afavoreixi la seva aparició.

El diagnòstic dels oxiürs es basa en les dades clíniques i en l'anàlisi de les femtes. També es pot fer una prova que consisteix a col·locar una cinta adhesiva sobre l'anús del nen al matí abans de llevar-se i enganxar-la després sobre un vidre especial. Aquesta cinta s'observa atentament al microscopi i s'hi detecten els ous dels cucs.

Què cal fer

- Fer tractament específic al nen i a tot el grup familiar convivent. No donar fàrmac a les embarassades. N'hi ha prou amb una sola dosi del medicament per tractar la infestació. Generalment aquesta dosi es repeteix al cap de dues setmanes per si alguna larva o algun ou s'han escapat de la primera dosi.
- La dosi acostuma a ser la mateixa per a qualsevol edat.
- Cal mantenir les ungles curtes i insistir que l'infant renti les mans sovint, sobretot en llevar-se, abans de menjar i després d'haver anat al vàter.
- La roba del nen, especialment el pijama, les tovalloles i la roba de llit, s'han de rentar amb aigua calenta el primer dia que prengui la medicació, evitant espolsar-la per no dispersar els ous del paràsit per l'aire.

- Els oxiürs no es transmeten a partir dels animals domèstics.
- Si un nen té oxiürs, no s'ha de pensar que la casa, l'escola o els amics tenen manca d'higiene; poden afectar qualsevol persona.
- Si els pares volen saber si el seu fill o filla té oxiürs, poden examinar-li la zona al voltant de l'anús mirant atentament amb una llanterna, o àdhuc amb una lupa, unes hores després que el nen s'ha posat a dormir o al matí immediatament abans de llevar-se.

Polls

Els polls són uns insectes diminuts del grup dels artròpodes que infesten els cabells de les persones. El poll adult pon ous, anomenats llémenes, en l'arrel del pèl, on queden fortament fixats, a diferència de la caspa, que es pot espolsar fàcilment. A partir dels ous es formen nous polls adults al cap de dues setmanes.

L'insecte pica en el cuir cabellut per xuclar sang, de la qual s'alimenta. En la zona de la picada, apareix pruija, sobretot després de l'exercici o si fa calor, i es poden observar els petits ous en l'arrel del pèl o àdhuc els polls en moviment.

La infestació per polls es coneix amb el nom de pediculosi i pot afectar els nens en qualsevol zona amb cabell, però sobretot al cap.

El contagi és molt fàcil i acostuma a produir-se a les escoles, a partir d'altres nens ja infestats. La seva presència no indica falta d'higiene.

El primer símptoma és la pruija i el fet de gratar-se sovint el cap.

Què cal fer

- Si el nen es grata amb insistència el cap, sobretot si va a l'escola, cal sospitar una infestació de polls.
- Si es troben llémenes o polls vius en el cabell, el nen no pot tornar a l'escola fins després d'haver començat el tractament.
- El tractament dels polls consisteix en l'aplicació d'un xampú o loció específics, que es deixen actuar uns minuts o àdhuc tota la nit sobre el cap moll. En acabar el tractament, es retiren les llémenes mortes, amb una pinça fina.
- Impregnar el cabell amb aigua tèbia i vinagre, a parts iguals, ajuda a desenganxar-se les llémenes i facilita la seva eliminació. Encara que l'activitat pediculicida dura dues setmanes després de l'aplicació, es recomana una segona tanda a la setmana, o 10 dies, del tractament.
- La detecció de polls vius a les 24 h o més després del tractament vol dir ús incorrecte del pediculicida, infestació molt important, reinfestació o resistència al tractament. Es recomana retractament amb pediculicida diferent i fer dues tandes de tractament.
- Cal revisar el cap de la resta dels membres de la família i altres contactes propers per mirar si s'hi troben llémenes i fer tractament si estan infestats.
- És fonamental fer un diagnòstic precoç per evitar l'aparició d'epidèmies a les escoles.
- No s'han d'utilitzar locions ni xampús com a mesura profilàctica. ■

Óscar García-Algar és pediatre del Servei de Pediatria de l'Hospital del Mar de Barcelona.

L'afectivitat en els primers anys



Com és d'important la relació afectiva amb els nadons i durant els primers temps de vida, és punt de reflexió per a tots els qui, des de diferents àmbits tenen cura de la infància, però buscant d'entendre les famílies dels qui tenim al càrrec.

Als educadors de la petita infància, que col·laboren, amb les seves actituds i la seva tasca amb la salut present i futura.

A molts infants i adults que han patit i que m'han deixat les seves vivències, sensacions i sentiments, que qui sap si podien haver estat diferents.

Les conductes de vinculació tenen relació amb els potencials que el bebè ja té en néixer per al seu desenvolupament sensorial, igual que els ximpanzés, que inicien la «vinculació» amb la «interacció». És cada cop més clar i conegut que els sentits i el joc afavoreixen la relació afectiva.

La conducta del bebè no difereix de la de l'animal amb conductes com de prensió per tenir companyia, el somriure social.

d'haver aconseguit que s'ocupin d'ell i ha de sentir-se segur en les seves relacions amb la mare, el pare o qui en té cura.

Cada nen és diferent en els seus estats de calma, d'atenció, etc., i té les seves capacitats, diferents i pròpies, per calmar-se més o menys. Igualment cada mare també aporta les seves actituds, quan parla, mira, acarona, i reacciona de manera diferent.

Com que cada bebè és diferent i necessita la pròpia manera de ser cuidat, no es pot, doncs, estandarditzar o donar fórmules que serveixin a tots de la mateixa manera. Les persones que en tenen cura s'han d'adaptar a les necessitats

Perquè el bebè sigui capaç d'interessar-se per persones del seu voltant i s'hi vulgui atansar, abans ha

del lactant, intentant interpretar les seves reaccions, conductes, mirades, plors, somriures, apatia, etc., i responent per satisfer les seves necessitat de calma, gana, ganes de jugar, etc.

S'ha observat que la interacció, en el joc, l'atenció dels dos primers mesos, deixen en el nen empremtes de sensacions agradables en la seva memòria. És molt important el joc de la mare i el bebè, des del primer moment, en què es comença a establir el diàleg i el bebè inicia el seu coneixement de la mare com a font de plaer i, alhora, l'ajuda a poder-se conèixer a si mateix i diferenciar-se de la mare.

La mare no solament alimenta el fill de manera física, sinó també psíquicament, calmant-lo, interpretant les seves necessitats i atenent-les adequadament, en els primers mesos de vida. Actualment, han de veure complementada la seva tasca amb la col·labo-

Eulàlia Ruiz Farré



ració eficaç del company o d'altres adults. Les escoles bressol han de tenir la capacitat d'entendre les necessitats dels infants i ser conscients que no són substituïts de la família, però sí que poden fer una tasca de suport adequada. Alhora, si poden tenir una bona relació de manera empàtica amb la família, seran un pont que facilita la tasca familiar envers l'infant.

En els primers mesos de vida, per establir una relació adequada, cal que hi hagi una presència física i un contacte directe, per poder establir una vinculació, perquè progressivament el nen pugui adquirir una seguretat que contribueixi a diferenciar-lo com a persona.

Perquè això sigui possible, cal també que la mare o la persona que en tingui cura sigui capaç de deixar que el nen s'adapti a l'entorn i

que s'aparti d'ella, que s'interessi per d'altres i pel món de fora de la mare. Si això és així, l'infant podrà anar-se separant de la mare amb seguretat afectiva.

Cal que els que en tenim cura tinguem en compte les reaccions del nen o la nena quan els fem jugar, quan els parlem. La seva reacció, amb aspecte inhibit o expressiu, permet captar-ne les necessitats.

És important que la mare, l'educador, etc., descobreixin els desigs o necessitats del bebè i captin com aquest respon als estímuls, per poder adequar-hi les actuacions, jocs, etc. Per poder fer això, l'adult que té cura del bebè ha de sentir-se tranquil en les seves relacions humanes, en el seu entorn. Ha de poder sentir-se, també, emparat afectivament. ■

Eulàlia Ruiz Farré és psicòloga clínica.

Bibliografia

- BOWLBY, J.: *Una base segura*, Barcelona: Paidós, 1996.
 – *La separación afectiva*, Barcelona: Paidós, 1999.
 GOLSE, B.: *El desarrollo afectivo e intelectual del niño*, Barcelona: Masson, 1987.
 LEBOVICI, S.: *El bebé, su madre y el psicoanalista*, Madrid: Amorrortu, 1988.
Infancia y aprendizaje, núm. 15, Universitat de Barcelona, 1981.
 SPITZ, R. A.: *El primer año de vida del niño*, Madrid: Aguilar, 1993
 WINNICOTT, D. W.: *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, 2005.



La pràctica de l'autoobservació del mestre d'infantil



T'has aturat a observar la teva postura a l'escola? I els teus pensaments? N'ets conscient, de les teves emocions? Controles les teves reaccions? De vegades els mestres no reconeixem els nostres estats interns i ens bloquegem, ens fatiguem massa o caiem en actituds o reaccions descentrades. Sabies que l'autoobservació ens pot ajudar a controlar millor el grup i gaudir més d'estar a classe? En aquest article et proposem diversos aspectes sobre què és i com es practica l'autoobservació.

Lluís López González

Si fixem un instant la nostra atenció en el nostre cos, de seguida ens adonem de la quantitat de sensacions que hi ha. De la mateixa manera, també podem observar com canvia el nostre pensament d'un moment a un altre, o com se'ns bloqueja la respiració davant un crit o una situació desagradable.

L'autoobservació d'un mestre és la seva capacitat de sentir i observar-se durant la seva tasca docent. És l'activitat psicocorporal d'estar alerta dels propis pensaments, sentiments i accions. La tasca d'autoobservar-se ve a ser una mena d'autoregulació sistemàtica de la interacció entre el mestre i el grup.

Com es fa?

1. Autoobservar-se com un altre, com si no fos jo mateix.
2. Fer-ho sense rigidesa, amb una certa passivitat

3. No moralitzar o jutjar allò que trobo en la meua observació.
4. Començar parant atenció a coses concretes (respiració, esquena, etc.) per anar passant a una autoobservació més global i integral.
5. Acceptar de bon grat la dificultat que això requereix.
6. Sistematitzar-ho sense obsessionar-se.
7. Acceptar les distraccions.
8. Practicar-la fora i dintre de la classe i integrar-la a la pròpia realitat.

Observar què?

Hi ha tres camps i diversos aspectes d'un mateix els quals caldrà observar

1. *Cap*: Estat general de la ment (mal de cap, frescor, claredat mental, tensió, espessor, etc.). Freqüència, dinamisme o tendència del pensament.
2. *Cor*: Emocions i sentiments. Reaccions pròpies.
3. *Cos*: Respiració. Sensacions. Energia. Postura. Gestos i moviments. Veu.

Consciència del pensament i la ment

Tots hem experimentat no poder parar de pen-





sar en alguna cosa o sentir-nos el cap pesat. Què hi podem fer? Observar els quatre factors del nostre cap següents:

1. L'estat general de la ment (mal de cap, frescor, claredat mental, tensió, espessor, etc.).
2. Freqüència de pensament.
3. Dinamisme o tendència del pensament.
4. Qualitat.

Observar l'estat general de la ment (somonolència, claredat, pressió, cansament, etc.) ens ajuda a admetre que la nostra capacitat de rendiment és canviant. També podem veure com la freqüència del pensament (calmat o accelerat) influeix en la marxa de la classe. Una altra dada a observar és que el dinamisme o la tendència d'aquest pensament (obses-

sió, dispersió, evasió, distracció...) ens indica com està la nostra capacitat de concentració. Així mateix, cal adonar-se de la qualitat de pensament que de vegades de manera negativa es genera en els nostres caps: pors, idees irracionals, clixés. Qui no s'ha dit a si mateix: «avui tindrè un mal dia»; «aquest grup no hi qui l'aguanti»; «els nens són així...»; «no hi ha res a fer»; «no puc més», «de vegades li donaria una bufetada», «les tardes són mortals»? En aquest sentit ens podem preguntar si són negatiu o positiu, si són selectiu amb els infants, si en faig judicis o en tinc prejudicis, o si tal vegada tendeixo a la comparació o caic en la generalització, la simplificació o l'exageració. L'autoobservació de com pensem ens fa reconèixer els nostres límits de tolerància amb els petits.

- En un lloc tranquil, observa el teu pensament i anota tot allò que aparegui en la teva ment.
- Observa el teu propi cap. On hi ha més estretor, pesadesa o bloqueig?
- Observa el teu cervell com si fos una nou. Intenta identificar i descriure la seva textura: atapeït/distés, obert/tancat, clar/espès, pesat/lleuger, etcètera.
- En el teu cervell, observa com els pensaments sorgeixen i van a parar al mateix lloc.
- Analitza els possibles clixés mentals que puguis tenir envers un grup, nen o nena.
- Busca alguna idea irracional característica de la teva activitat a l'escola.
- Intenta detectar pensaments distorsionats propis: generalització, negació, exageració, simplificació...

Consciència emocional

«L'emoció és un estat complex de l'organisme que es caracteritza per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta organitzada davant esdeveniments externs o propis del nostre psiquisme» (Bisquerra, 2000:61). Tot i ser més partidaris del procés d'autoobservació de l'emoció que d'etiquetar-les, potser val la pena

tenir-ne en compte quatre tipus: positives, negatives, ambigües i estètiques (bellesa, etc.).

Els mestres interaccionem amb els infants i tenim un seguit d'emocions diàries, però de vegades ens sentim malament quan n'observem les negatives. Per què no acollir-les? Això pot representar una oportunitat de canvi o transformació, perquè *emovere* (emocionar-se) vol dir moure's, canviar d'estat. Les emocions d'un mestre amb el grup d'infantil compleixen una triple funció: 1. L'informen de quelcom que està passant en aquell moment; 2. Li demanen certa adaptació i canvi en l'aquí/ara; 3. El motiven a crear noves actituds i conductes. Observem doncs les nostres reaccions i sentiments.

Atenció a les pròpies reaccions

Podem prestar atenció al tipus de reaccions i automatismes que solem tenir davant situacions quotidianes amb els infants: crits, sorolls, s'ha fet mal algú, no sabem què fer, no ens fan cas, com comencem el dia, com l'acabem.

Atenció a les emocions

Cal tenir en compte: a) Identificació de l'emoció (positiva, negativa o neutra). b) Localització anatòmica de l'emoció: a quina part del cos ho sento. c) Verbalització: Com és això que sento? Per treballar-ho us recomanem tres pautes:

1. Distingir el que ve de fora i el que procedeix de dins.
2. L'actitud ha de ser la d'un observador.
3. No voler canviar-hi res. Acceptar i esperar sense fer res més que observar.

- Detecta alguna reacció negativa.
- Detecta alguna resposta automàtica que fem habitualment i que pugui ser canviada.
- Detecta com s'ha enregistrat en nosaltres un sentiment envers algú (o grup) després d'haver sentit determinades emocions
- Posa nom a l'emoció.
- Quin sentiment et genera aquest grup o aquest infant?
- Posa-li nom abstracte (és com...). Verbalitzar «em sento...» va molt bé.
- Davant una emoció, aprendre a crear distància entre l'emoció i «jo». Jo no sóc l'emoció.

Consciència de la respiració

Hi ha una estreta relació entre la nostra activitat mental i la nostra respiració. Aquesta reflexionem les nostres pors, inseguretats, incerteses i estats d'ansietat. La respiració del mestre és com un termòmetre emocional del que passa i com passa a l'escola. En moments d'estrès esdevé ràpida i curta, ja que necessitem més oxigen; quan estem tranquils, és més profunda, tranquil·la, lenta i sembla que fluïm tot gaudint d'una sensació de benestar. L'atenció a la pròpia respiració és una de les millors maneres de mantenir el contacte amb un mateix i actuar amb equilibri i centrament en allò que fem. Una respiració adequada ha de ser lenta, distesa, profunda i completa, com quan dormim, tot fent l'expiració casi el doble de llarga que la inspiració.

Hi ha dos tipus de respiració importants per a un mestre: respiració profunda i respiració conscient. Ambdós són de fàcil aprenentatge.

- Compta quants segons trigues a omplir tot el cos d'aire. Després deixa'l sortir en el doble de temps. És aconsellable fer-ho dos o tres vegades al dia (6 o 8 cops).
- Buida tot el cos d'aire i, en inspirar, constata el seu recorregut: 1. Panxa; 2. Ronyons; 3. Tòrax; 4. Espatlles. Presta atenció a la pròpia respiració tot fixant-te quan entra i surt l'aire. Si et despistes, tornes a començar. Pots fer servir els ajuts següents: a) Comptar cada cop que entra i surt l'aire fins a 10. Un cop hi arribem, o quan ens distraiem, tornem a començar. b) Fixar-se en la sensació de fredor que tenim en els orificis del nas quan inspirem i en l'escalfor que sentim durant l'expiració; c) Podem verbalitzar interiorment una frase, per exemple: ara estic inspirant, ara estic expirant...
- Porta l'atenció a la pròpia respiració en moments de tensió.
- Fes 15 o 20 respiracions conscients abans d'iniciar alguna nova tasca.
- Fes respiració profunda o conscient a la classe sense que se n'assabenti ningú; ens carregà d'energia.

Consciència sensorial

Normalment els mestres no prestem atenció al nostre cos fins que ens fa molt mal. Fins i tot, a l'escola ens podem oblidar pràcticament que existeix. Rarament ens parem a sentir els dits dels peus, per exemple. En canvi, durant la nostra feina, el cos està produint centenars de sensacions, n'hi ha prou amb parar-hi l'atenció. La funció de les sensacions és avisar-nos d'allò que no va del tot bé. Així, si ens fa mal l'esquena és

Neda-que-neda

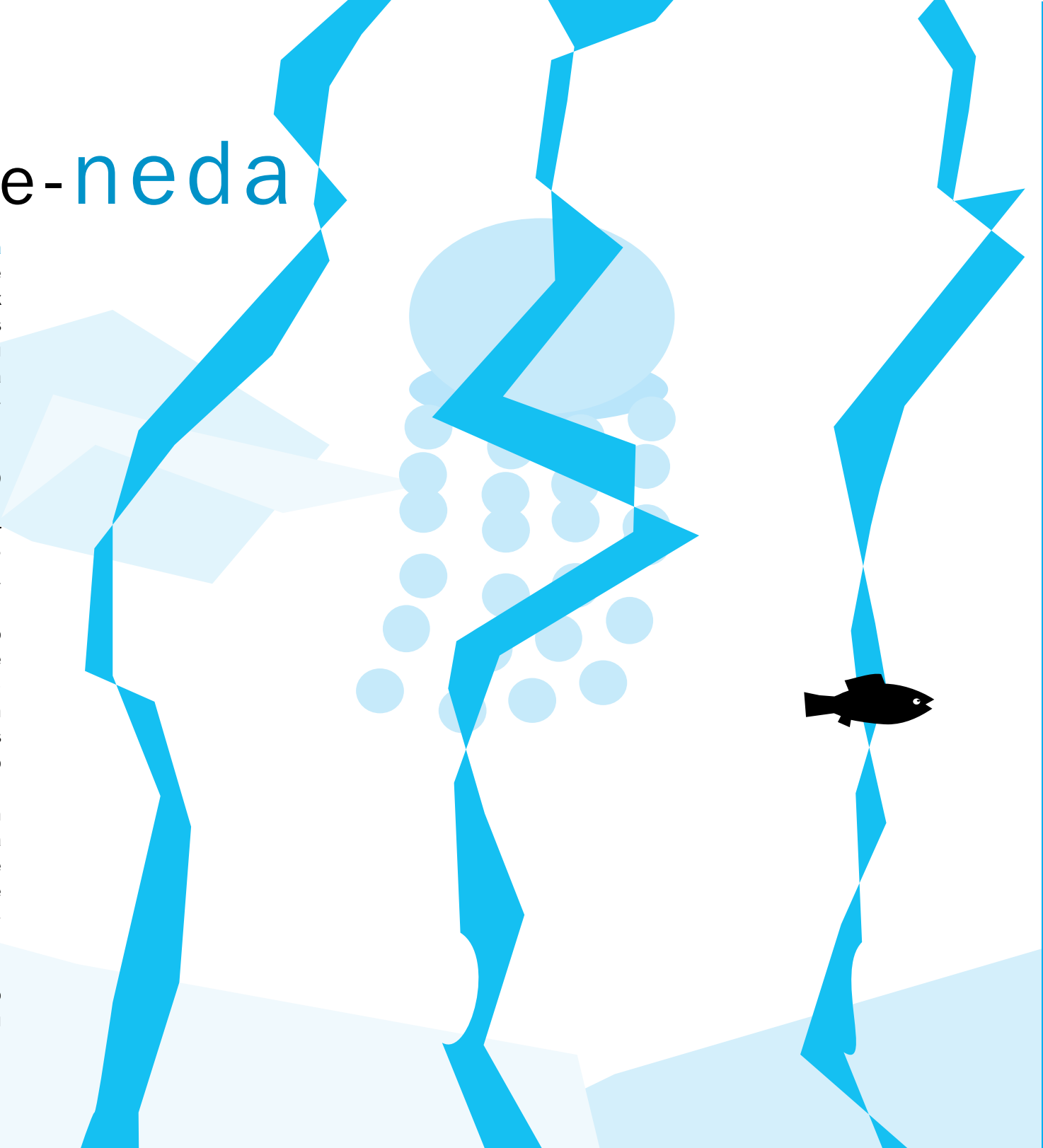
Elisabet Abeyà

En Neda-que-neda és un peixet negre i petitó enmig de l'oceà. Aconsegueix ensenyar als altres peixets que tots units es poden passejar per tot arreu i veure les meravelles del fons de la mar sense por dels «peixos grossos» que se'ls podrien menjar.

Aquest deliciós conte de Leo Lionni va ser publicat en català l'any 1969 per Lumen i ja va aparèixer al núm. 12 d'INFÀNCIA, seleccionat per na Roser Ros i, per tant, és també al recull 33 contes (núm. 2-3 de Temes d'Infància, Barcelona: Rosa Sensat, 1986). D'això ja fa uns quants anys. Però enguany els participants al Consell de Redacció d'aquesta revista hem decidit que els contes del 2005 tinguin com a protagonistes personatges petits que vencen els poderosos. No hi podia faltar Neda-que-neda.

Llàstima que l'àlbum de Lumen en català està exhaurit ja fa anys i no s'ha reeditat. Mentrestant podeu gaudir de les belles aquarel·les de l'autor que acompanyen el text, en la versió castellana (*Nadarín*), també de Lumen.

El podeu contar a qualsevol lloc i segur que agradarà als infants, però com serà més suggeridor és a l'estiu i a la vora de la mar. ■



UN ESBART BEN FELIÇ DE peixets vivia en un racó qualsevol del mar. Tots eren vermells. Només un n'hi havia de negre com la closca d'un musclo. I nedava més rabent que els seus germans i germanes. De nom li deien Neda-que-neda.

Un dia desgraciat, una tonyina veloç, fera i afamegada, va aparèixer travessant les ones com un dard. D'un glop va engolir tots els peixets vermells. Només en Neda-que-neda es va escapar.

I es va quedar nedant pel món profund i humit. Ben espantat, sol i tristíssim.

Però el mar era ple de criatures meravelloses i així nedant de meravella en meravella, en Neda-que-neda va tornar a ser feliç.

Va veure una medusa feta de gelatina tornassolada... una llagosta que anava donant voltes com un molí de vent... peixos estranys arrossegats per un fil invisible... un bosc d'algues sortint d'unes roques de sucre candi... i una anguila traginant una cua de tan lluny que quasi se la descuidava.

Aleshores va veure, sota l'ombra fosca de les roques i les herbes, un esbart de peixets, ben iguals que ell.

–Som-hi, anem a nadar i a jugar i a veure coses! –va dir alegrement.

–No podem –va dir un peixet vermell–. El peix gros se'ns menjaria.

–Però no ens podem quedar aquí per sempre més –va dir en Neda-que-neda–. Hem de pensar una cosa o altra.

I en Neda-que-neda pensa que pensaràs, pensa que pensaràs...

I de sobte va dir:

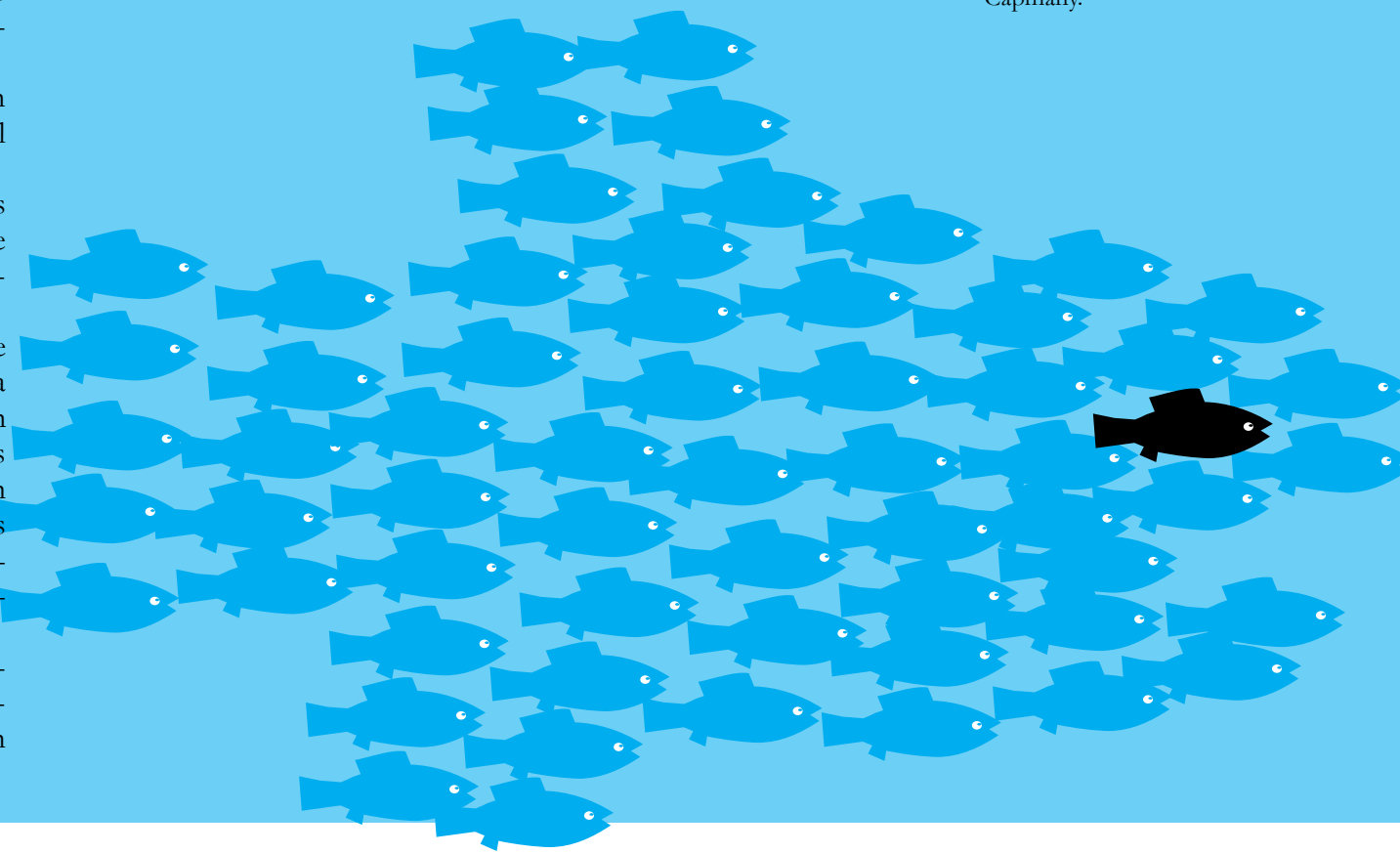
–Ja ho tin! Nedarem tots ben junts i semblarem el peix més gros de la mar!

Els va ensenyar a nadar ben junts, cada u al seu lloc... I quan havien après a nadar com si fossin un peix gegant va dir:

–Jo seré l'ull.

I així van nadar per l'aigua fresca de la matinada i per la claror del sol del migdia, i el peix més gros vinga fugir. ■

LIONNI, Leo: *Neda-que-neda*, Barcelona: Lumen. 1996. Traducció de M. Aurèlia Capmany.



perquè la nostra postura no deu ser correcta, o si notem tensió en les cervicals, tal vegada sigui perquè tenim massa activitat mental o actuem amb més tensió de la que ens caldria.

Acostumar-nos a observar el nostre cos a l'escola i a fora és una tasca molt enriquidora, portadora d'autoconeixement i d'estalvi d'energia, perquè les sensacions formen part de la nostra manera de ser i sentir. El nostre món interior queda reflectit en les sensacions que es creen en els nostres cossos: positives, negatives i neutres. Observar el propi cos ens pot ajudar a trobar sensacions agradables durant situacions adverses. Per captar les sensacions és important treballar la percepció i ens sembla important recordar que cada mestre té un canal sensorial més desenvolupat que un altre. Així, hi haurà mestres visuals, auditius i cinestèsics, igual que de nens i nenes.

Quines sensacions podem observar?

1. Les que emet el nostre cos en relació a l'entorn: espai de la sala, temperatura, olors, materials, infants, crits, etc. (exteroceptives).
2. Aquelles pròpies de la tensió muscular, postura, cansament (propioceptives).
3. Les relacionades amb el medi intern i la pell: gana, son, dolor (interoceptives).

De l'energia corporal

L'energia corporal, anomenada *ki* pels orientals i cada cop més estudiada a la nostra cultura (bio-energia, *élan vital*, *orgón*, etc.) circula pels nostres cossos sense que normalment li prestem atenció. Veritat que hi ha dies que et sents sense energies i en canvi n'hi ha d'altres en què et sents

Respiració adequada		Respiració incorrecta	
<ul style="list-style-type: none"> • Lenta i llarga. • Conscient i controlada • Completa (clavicular, toràcica, abdominal i lumbar). • Rítmica. 		<ul style="list-style-type: none"> • Ràpida i curta. • Inconscient, sense control. • Incompleta (clavicular i de vegades toràcica). • Bloquejada i arítmica. 	
Fase	Durada	Fase	Durada
Inspiració	Més curta que l'expiració (1x)	Inspiració	Igual o superior a l'expiració
Expiració	Surt tot l'aire. Doble que inspiració (2x)	Expiració	Resta molt d'aire residual i dura com la inspiració.
Apnea expiració	1/2x	Apnea expiració	Casi inexistent
Apnea inspiració	No és important. (1/4x)	Apnea inspiració	Bloqueig

	Respiració conscient	Respiració profunda
Definició	Prestar atenció a la pròpia respiració	Exageració de la durada de cada fase respiratòria
Característiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Només observar. 2. Sense canviar res. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'expiració sol ser més llarga que la inspiració. 2. Ús de totes les parts que hi intervenen (panxa, ronyons, tòrax i espatlles)
Aplicacions	<p>Centrar-se en el que s'està fent.</p> <p>Concentració. Interioritza la persona</p>	<p>Neteja el CO₂ residual. És relaxant. S'aplica en casos d'emocions intenses o estressants.</p>

com si flotessis? Això, entre altres aspectes, té a veure amb com circula l'energia corporal en el teu cos. L'energia, segons cada persona, s'acumula o bloqueja a diferents parts del cos. Una mateixa emoció pot provocar un nus a diferents parts del cos en persones diferents; a algunes se'ls acumula al cap, a d'altres en el pit i n'hi ha que a la zona de la panxa. Val la pena adonar-se de la part del propi cos on se'ns bloqueja més l'energia i identificar-ne els diferents tons vitals.

- Si fixes l'atenció en una petita part del cos, per exemple la punta d'un dit, sentiràs una sensació que en retirar-ne l'atenció desapareix. (Tancar els ulls ens pot ajudar en un principi.)
- Fes un recorregut sentint les puntes dels dits d'un en un, començant pel polze, per exemple fins haver-ho fet en els deu dits de les

mans. Fes el mateix amb els peus i altres parts del cos.

- Retira't a un lloc tranquil i observa una part del teu cos (cara, esquena, braç, o una altra), descobreix quantes sensacions diferents hi ha. Observa que es tracta d'una autèntica bullanga de sensacions.
- Detecta, de més a menys, les tres sensacions més desagradables que tinguis. A continuació, fes-ho amb les més agradables. Descobreix que el cos emmagatzema milers de sensacions diferents.
- On s'acumula l'energia en el teu cos? Comença pels peus i ves pujant cap a dalt.

Consciència de l'expressió corporal

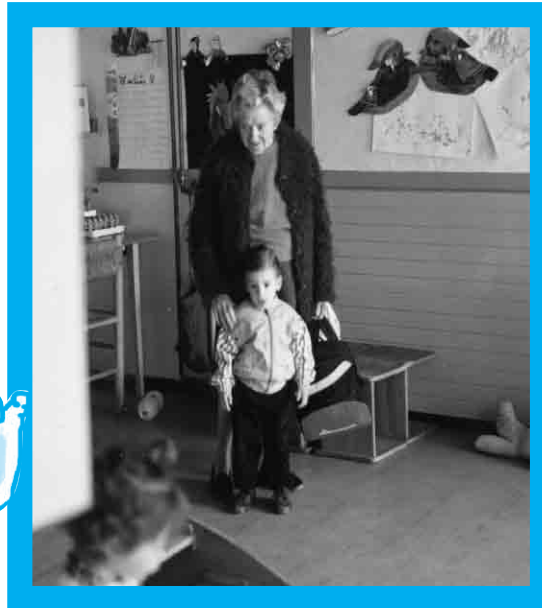
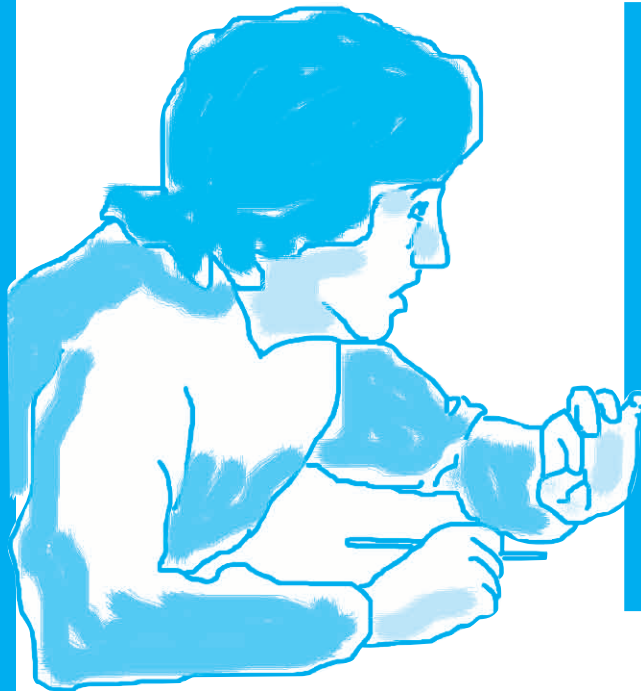
En l'etapa infantil, més que a qualsevol altra, els mestres són el punt de mira, referència i

imitació dels nens i les nenes, perquè comuniquem molt més del que ens pensem amb la postura, gestos, to de veu, moviments, etc. Per això, és molt important tenir-ne consciència. Quan un mestre està centrat, els seus gestos són invitacions per als infants, no per més gestos o èmfasi hi ha una millor comunicació i contacte. Quan un gest o una paraula surt de les nostres boques amb seguretat i serenitat arriba als infants d'una manera diferent que quan ho fem sense escoltar-nos, de manera automàtica i de vegades brusca. En aquest sentit tenim tres camps d'autoobservació:

1. Atenció a la pròpia postura per aconseguir una postura centrada.
2. Atenció a l'expressió corporal (gestos) per comunicar-se amb consciència.
3. Atenció als moviments per saber com i on ubicar-se a cada moment.

La postura

Al fil del que diria K. F. Durckheim (1989), la postura del mestre a la classe és la manera d'estar amb el grup. La postura revela en cada mestre el tipus de relació que té amb si mateix i amb els petits. El cos emmagatzema totes les tensions adoptant, amb els anys, trets posturals característics de cada persona. Cada persona usa el seu cos i el conforma segons les seves característiques psicològiques. També podem afegir que la majoria de nosaltres fem un ús incorrecte del nostre cos (Gelb, 1987), perquè no hi parem l'atenció. L'observació de la pròpia postura es pot fer en dos sentits:



1. Observar el grau de tensió-relaxació que tenim a cada part del cos. Es tracta de cercar l'*eutonia*, un to muscular just a la necessitat del moment.
2. Sentir la relació del cos amb la gravetat. Observar la base de sustentació del cos i arrelar-se al terra tot repartint el pes del cos en els dos peus i entre la part frontal i dorsal del cos. Una postura massa endavant denota agressivitat i inseguretat i una postura massa endarrere és captada pels nens i nenes com a distant.

Els gestos

Segons com, un gest ben fet a la classe pot ser més comunicatiu que una paraula. Fixem-nos un cop més en els directors d'orquestra o en els mestres de judo. Els gestos són extensions de la postura; de fet un gest no és més que passar d'una postura a una altra. Els mestres ens ajudem amb els gestos i també en fem molts d'inconscients. De vegades, certs gestos paràsits distreuen els nens i nenes. Una mica més de consciència en allò que fem (escriure, caminar, ajupir-nos, ajudar-los, etc.) ens donarà molta seguretat i benestar. Els gestos han d'estar carregats de significat i consciència. L'*eutonia* també és necessària en els gestos.

Els moviments

El mestre d'infantil fa servir molt la seva motricitat. Es mou d'una banda a una altra, àdhuc fa servir el tacte conscient per ajudar els infants. La consciència de la pròpia postura amb el to adient (*eutonia*) es pot traslladar als gestos i moviments aconseguint el que

anomenariem una *eumotricitat* (moviments amb la tensió justa).

Un altre treball a tenir en compte pot ser el fet de com ens ubiquem a l'escola. Cal mantenir una certa vigilància de quina és la relació psicoespacial entre el cos del mestre i el dels nens i nenes. Si prestem atenció a les «forces» que dominen l'espai (disposició de les taules, crits, moviments, tipus de feina, material etcètera), sentirem per intuïció on i com ens hi hem de situar. Ens adonarem de la influència que exerceix un petit canvi de postura o ubicació.

L'atenció a la pròpia veu

La veu és també un fidel reflex del nostre estat d'ànim i de la nostra personalitat. Igual que l'expressió corporal, la veu d'un mestre pot resultar per als nens càlida, convincent, convocadora i propera, o els pot sonar distant, freda i brusca. A més, la veu és un factor decisiu en el procés de comunicació amb els infants. És molt important sentir que la veu és com una extensió del cos ja que la intenció, l'emoció, el que volem dir i l'expressió verbal final formen un tot. D'aquesta manera, ens hem d'acostumar a parlar amb plena consciència de la nostra respiració i amb la tensió justa. Quan no ens autoobservem, caiem en el crit o fem gestos paràsits. Els trets principals de la pròpia veu a tenir en compte són: volum i entonació.

Parlar amb un volum elevat als nens sol ser signe de manca de control o sobreesforç. Tots sabem que no hi ha proporció entre volum de veu i comunicació. Si els acostumem a sentir-nos parlar fort el llindar del volum pujarà cada cop més fins que cridem.

Se'ls ha d'acostumar a escoltar-nos amb un volum suau. Aprofitem el llenguatge no verbal.

L'entonació inclou el to i el timbre. El to és la musicalitat amb què parlem i reflecteix el nostre estat anímic. Quan estem tranquils, parlem amb un to amable i acollidor. Quan estem cansats o enfadats, ho fem amb un to més agressiu. El timbre és la textura que identifica la nostra veu, té a veure amb el nostre aparell fonador i amb la nostra personalitat. La majoria de nosaltres parlem amb un timbre distorsionat perquè no fem servir bé l'aparell fonador i la musculatura que intervé a la parla. Fixem-nos-hi.

- Pots dir-ho d'una altra manera? Exercita't en un cas concret.
- Escoltar el propi cos abans de parlar. A quina zona del cos faig més tensió per parlar? Ho podem dir sense tanta tensió?
- Intenta canviar to i timbre quan parlis amb algun infant amb qui la relació sigui més difícil.
- Prova de parlar repartint l'energia entre gola, tòrax i panxa. ■

Lluís López González és professor d'educació física a l'IES Mediterrània.

Bibliografia

- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: Ciss Praxis.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997): *Fluir. Una psicología de la felicidad*, Barcelona: Kairós.
- DURKEIM, K. F., (1989): *Hara, centro vital del hombre*, Bilbao: Mensajero.
- GELB, M. (1987): *El cuerpo recobrado*, Barcelona: Urano.
- SERVAN-SCHREIBER, D. (2004): *Curación Emocional*, Barcelona: Kairós.

Neda-que-neda

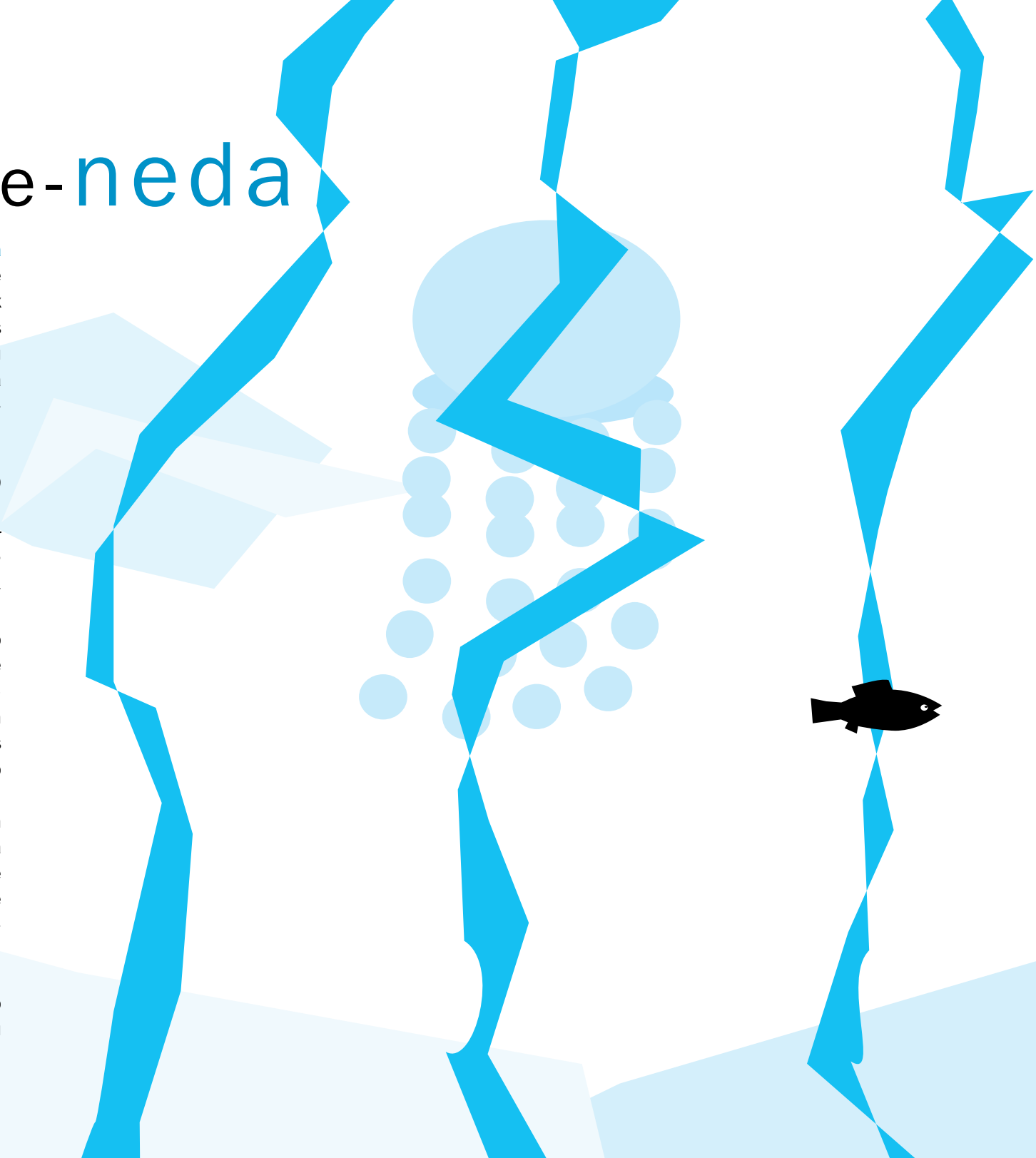
Elisabet Abeyà

En Neda-que-neda és un peixet negre i petitó enmig de l'oceà. Aconsegueix ensenyar als altres peixets que tots units es poden passejar per tot arreu i veure les meravelles del fons de la mar sense por dels «peixos grossos» que se'ls podrien menjar.

Aquest deliciós conte de Leo Lionni va ser publicat en català l'any 1969 per Lumen i ja va aparèixer al núm. 12 d'INFÀNCIA, seleccionat per na Roser Ros i, per tant, és també al recull 33 contes (núm. 2-3 de Temes d'Infància, Barcelona: Rosa Sensat, 1986). D'això ja fa uns quants anys. Però enguany els participants al Consell de Redacció d'aquesta revista hem decidit que els contes del 2005 tinguin com a protagonistes personatges petits que vencen els poderosos. No hi podia faltar Neda-que-neda.

Llàstima que l'àlbum de Lumen en català està exhaurit ja fa anys i no s'ha reeditat. Mentrestant podeu gaudir de les belles aquarel·les de l'autor que acompanyen el text, en la versió castellana (*Nadarín*), també de Lumen.

El podeu contar a qualsevol lloc i segur que agradarà als infants, però com serà més suggeridor és a l'estiu i a la vora de la mar. ■



UN ESBART BEN FELIÇ DE peixets vivia en un racó qualsevol del mar. Tots eren vermells. Només un n'hi havia de negre com la closca d'un musclo. I nedava més rabent que els seus germans i germanes. De nom li deien Neda-que-neda.

Un dia desgraciat, una tonyina veloç, fera i afamegada, va aparèixer travessant les ones com un dard. D'un glop va engolir tots els peixets vermells. Només en Neda-que-neda es va escapar.

I es va quedar nedant pel món profund i humit. Ben espantat, sol i tristíssim.

Però el mar era ple de criatures meravelloses i així nedant de meravella en meravella, en Neda-que-neda va tornar a ser feliç.

Va veure una medusa feta de gelatina tornassolada... una llagosta que anava donant voltes com un molí de vent... peixos estranys arrossegats per un fil invisible... un bosc d'algues sortint d'unes roques de sucre candi... i una anguila traginant una cua de tan lluny que quasi se la descuidava.

Aleshores va veure, sota l'ombra fosca de les roques i les herbes, un esbart de peixets, ben iguals que ell.

–Som-hi, anem a nadar i a jugar i a veure coses! –va dir alegrement.

–No podem –va dir un peixet vermell–. El peix gros se'ns menjaria.

–Però no ens podem quedar aquí per sempre més –va dir en Neda-que-neda–. Hem de pensar una cosa o altra.

I en Neda-que-neda pensa que pensaràs, pensa que pensaràs...

I de sobte va dir:

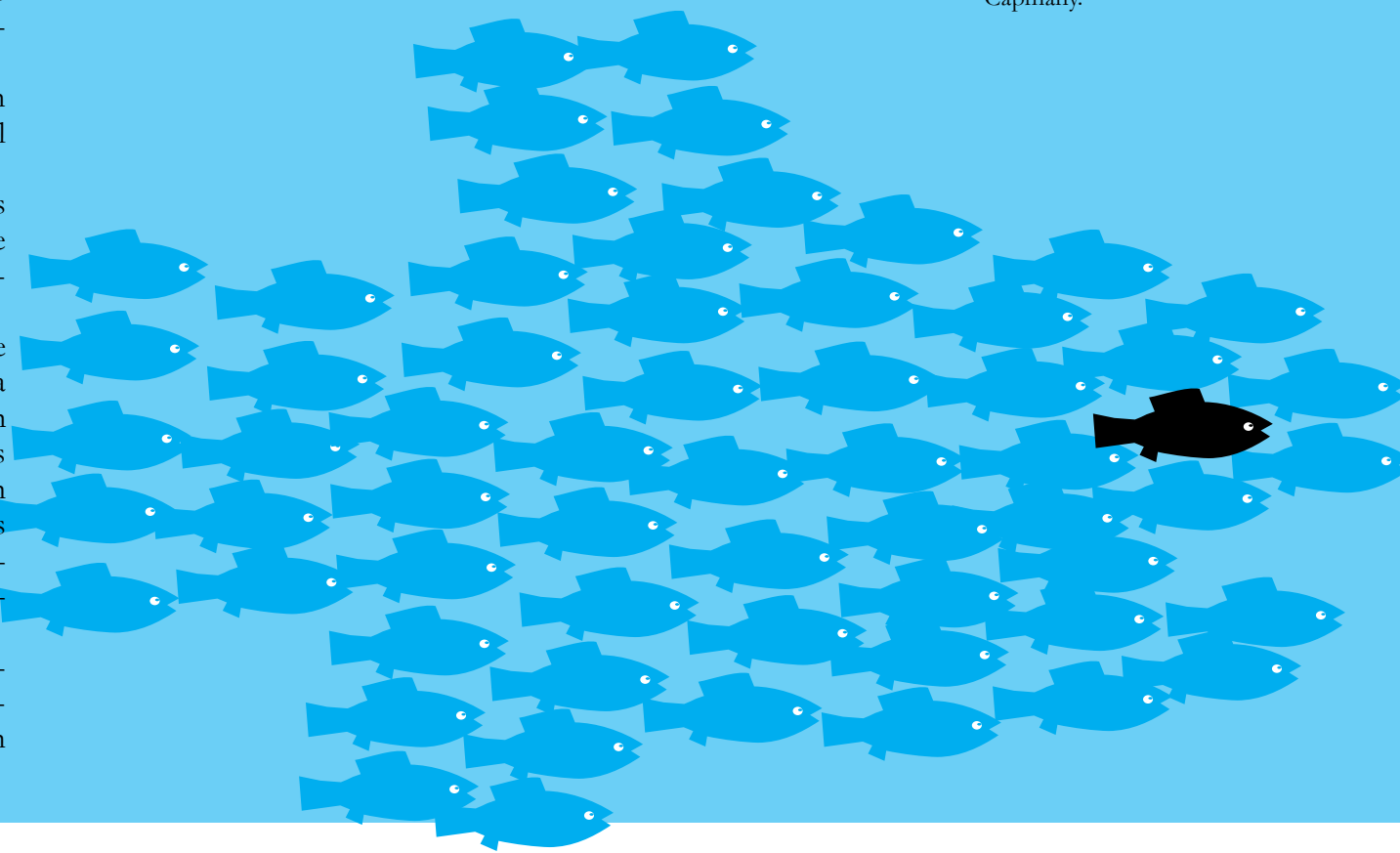
–Ja ho tin! Nedarem tots ben junts i semblarem el peix més gros de la mar!

Els va ensenyar a nadar ben junts, cada u al seu lloc... I quan havien après a nadar com si fossin un peix gegant va dir:

–Jo seré l'ull.

I així van nadar per l'aigua fresca de la matinada i per la claror del sol del migdia, i el peix més gros vinga fugir. ■

LIONNI, Leo: *Neda-que-neda*, Barcelona: Lumen. 1996. Traducció de M. Aurèlia Capmany.



Menú d'hivern

Tertúlia de Rates



Entrant

Fet amb fulles d'alzina i una mica de mel.

OMMEN, Sylvia Van: *La sorpresa*,
Mèxic: Fondo
de Cultura Económica, 2004.

Primer plat

A base d'un divertit elefant
amb molta troooooompa.

BADESCU, Ramona, i Benjamin CHAUD:
Pomelo, Madrid: Kokinos, 2005.

Segon plat

Des de Brasil amb gust de color de vi.

NÚÑEZ, Marisa: *En Tonet Ratolinet
i la Rateta Toneta*,
Pontevedra: OQO, 2005.

La il·lustració de fons de la nostra
pàgina és d'aquest llibre.

Postres poètiques

Per si encara no heu assaborit bé
la tardor i per acabar-la de rematar
amb castanyes i moniatos...

Ai, QUINA UFANA DE LLUNA!

Ai, quina ufana de lluna!
Amic, sortim a la finestra
entre les dotze i la una!

Lluna, moneda de coure
a l'aire, duu-nos fortuna
entre les dotze i la una!

MARÇAL, Maria Mercè, i Mabel
PIEROLA: *La màgia de les paraules*,
Baula, 2004,
col·lecció Ala Delta.



Foro Social Ibérico por la Educación

Amb el títol *Quina educació per a quina societat?*, els darrers dies d'octubre se celebrà a Córdoba, el I Fòrum Social Ibèric per l'Educació, en el qual participaren més de mil dos-cents mestres de la península.

En la trobada d'educació infantil, on participaren, professionals de les Balears, Catalunya, el País Valencià, entre d'altres, acordaren aportar al plenari quatre principis per que podessin ser incorporades a les conclusions de Fòrum:

1. Un concepte d'infant: reconegut com a persona amb drets des del seu naixement, ric, potent, amb un extraordinari potencial a desenvolupar que podrà ser expressat amb cent llenguatges.
2. Un concepte d'escola: oberta, dinàmica en constant diàleg amb la societat. Una escola amb entitat pròpia pensada per els infants de 0 a 6 anys, sigui quina sigui la seva estructura.
3. Un concepte de professional: professionals amb una única formació i qualificació, de mestre amb l'especialitat d'educació infantil.
4. Un concepte de qualitat: inquantificable, però que exigeix uns requisits per a tots els infants sense excepció, en les condicions físiques en els espais i en el nombre d'infants per grup.

Premis Catalunya d'educació 2005

Amb els Premis Catalunya d'Educació, el Govern de la Generalitat, fa un reconeixement públic a la tasca que duen a terme professionals i institucions per promoure i consolidar una oferta educativa que garanteixi una igualtat d'oportunitats a tota la societat.

Els Premis Catalunya d'Educació d'enguany han sigut un reconeixement a:

- Trajectòria professional mestra: Josepa Raimundi i Florensa.
- Innovació Pedagògica: Institut Miquel Tarradell.
- Institucions al servei de l'escola: Escola d'Estiu de Rosa Sensat
- Premi extraordinari a Òmnium Cultural, per la revista *Escola Catalana*

L'Associació de Mestres Rosa Sensat, essent honorada pel reconeixement a la seva tasca continuada durant 39 anys.

El Tatano Nova publicació de Cavall Fort

Cavall Fort fa més de mil números que cavalca, i, des de 1989 l'acompanya, cada dos mesos *El Tatano*, un suplement que s'adreça als infants que fan els primers passos pel món de la lectura. Ara

s'han proposat treure *El Tatano* com a revista independent, dotze números l'any, el primer dels quals apareixerà l'1 de gener. L'estem esperant. Més informació:

El Tatano
Pl. de Lesseps, 33 · 08023 Barcelona
Tel. 93 218 62 20
subscribers@cavallfort.net

Museu de Ciències Naturals Una animalada d'agenda

www.cavallfort.net
Per al curs 2005-2006, el Museu de Ciències Naturals ha preparat una agenda carregada de dinosaures, minerals i animals diversos. També hi trobareu activitats per a escoles i famílies. Més informació:

Parc de la Ciutadella
Telèfon: 93 319 69 12
museuciencies@mail.bcn.es

Roda d'espectacles infantils a Granollers

www.bcn.es/museuciencies
Durant el novembre i part de desembre, s'organitza aquesta Roda d'espectacles infantils. Més informació:

Associació Cultural
Espi i Grau, 1 · 08400 Granollers
Tel. 93 879 04 81

La nostra portada



Una fusta, dues pedres, tres pinzellades. El resultat, una obra d'art. Què ho fa que que n'hi hagi prou amb tan pocs elements per crear aquesta sensació de placidesa, d'escalfor. L'obra ens porta a la memòria l'art japonès, els jardins zen de còdols, la calligrafia. També ens remet al Miró més essencial, el que mira enlaire i que recull, als seus peus, pedres i fustes que els mar ha deixat damunt la sorra. Davant dels quadres de l'artista, de vegades se sent gent que al·lega que això ho podria fer el seu fill. I tant! I estem de sort perquè hi ha escoles, tallers, famílies, on els seus fills ho poden portar a la pràctica, i aquest any ho hem mostrat a les nostres portades. Hem d'agrair-ho als infants i els seus mestres.

Education 0 - 6 years old**Spaces for Children**

ISABEL CABANELLAS AND
CLARA ESLAVA

We must establish a nexus with infant culture that uncovers the multiplicity of interactions that infants build with their environment, which enable us to observe the wealth and potential of the experience of space by bringing us closer to its interpretation from the perspective of play as a key.

School for ages 0 - 3**Directed Activities**

ANNA TARDOS

Anna Tardos analyses the results of the directed activities of infants carried out a few years ago at day care centres in Hungary. Today, undoubtedly, the situation is not exactly the same in Hungary or for us, but we think that there are still similarities and that the analysis of Anna Tardos gives pause to anyone that has educative responsibilities for infants in day care.

School for ages 3 - 6**What do we do with the space when we have none?**

DOLORS TODOLÍ

When we receive articles talking about the needs of children in relation to space, we agree that we should have everything that we are shown: large spaces without walls, with the right lighting, with proper furniture and materials, and outside, a large schoolyard. But many of us do not have the physical space that we would like at our schools or the possibility of transforming the spaces we do have. And, even if we consider space as an educative element, most of the time, adults design it taking into account our needs, thinking that we are taking into account the needs of the children, but without really counting on their real participation.

Children and Society**Comments on Architecture**

JÁNICE MORET

The College of Architects of Catalonia, through its Architecture Education Services, offers an intimate view of architecture and the city. Its «artec» programme, addressed to schools, is designed to attract attention, provide information and educate by fomenting direct observation and experimentation. The goal is to offer suitable resources for appreciating and enjoying design and cultural heritage and to foment a critical attitude through analysis of modern and contemporary buildings.

Children and Health**The Parasites that Most Frequently Attack Children**

ÓSCAR GARCÍA-ALGAR

Children may be suffering from certain parasites, especially in relation to the attendance at school, where they are in very close contact with other children, which favours contagion.

Affection in the Early Years

EULÀLIA RUIZ FARRÉ

As the affective relationship with children is important right from the start of life, this is an important point to be dealt with by all those that are working with children, bearing in mind the search for the understanding of the families.

The Practice of Self-Observation of a Day Care Teacher

LLUÍS LÓPEZ GONZÀLEZ

Have you ever observed your posture at school? And your thoughts? Are you aware of your emotions? Do you control your reactions? At times teachers do not recognise their internal states and they get blocked, we get tired too often or adopt unfocused attitudes or reactions. Did you know that self-observation can help us to control the group better and enjoy the class more? In this article we propose different ideas on what the practice of self-observation is.

Traducció de Michael Tregobov

Bambini, setembre del 2005

www.edizionijunior.it/bambini.htm

«Cuciturere»

Franca Mazzoli

«Parlare dei momenti di cura al nido»

Francesco Caggio

«Il corpo a scuola»

Ave Giovanna Ravelli

«Di fiaba in fiaba»

Beatrice Meloncelli, amb la col·laboració d'Anna Tava

«Se il bambino competente entra al nido»

Jessica Magrini, Sara Zingoni

«Corpo - bocca - mano - pensiero»

Giorgia Ruffo, Martina Fasoli, Silvia Cingarlini

«Oh che bel castello!!!»

Rosanna Abbatinali, Vincenza Leso, Nuncia Russo

«Il nostro corpo»

Marie Rose Cerone

«Progetto gioco»

Anna Paola Baldi

Scuola Materna, setembre del 2005

www.lascuola.it

«I comportamenti-problema»

Barbara Lucchini

«Il bambino e l'educazione morale»

Fabrizio d'Aniello

«Costruiamo una classe accogliente»

Antonella d'Amoroso, Nadia Vaghi

«Lo spazio educativo: comunicazioni a cura dei docenti»

Paolo Catellani

Vita dell'Infanzia, setembre-octubre del 2005

«Il linguaggio»

Maria Montessori *et al.*

Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: _____

Nom: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____

Població: _____

Província: _____

Telèfon: _____

Correu electrònic: _____

NIF: _____

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)

Preu per al 2006 (IVA inclòs): 42,40 euros

Europa: 50,70 euros

Resta del món: 53,60 euros

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

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

Entitat Oficina DC Compte/llibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona

Subscripció per Internet: www.revistainfancia.org



KARMILOFF, Kyrá, i A. KARMILOFF-SMITH: **Hacia el lenguaje**, Madrid, Morata, 2005.

Els primers passos cap al llenguatge comencen abans del naixement. El fetus hi sent prou per poder distingir la veu de la seva mare. Ara també sabem que els infants, molt abans que produeixin les seves primeres paraules, han processat activament els sons, els ritmes, la construcció de paraules i de la gramàtica. Les capacitats lingüístiques emergeixen molt abans del que pensaven els investigadors no fa gaire. Mitjançant un ampli examen d'enfocaments experimentals i teòrics, el llibre presenta un nou model de l'adquisició del llenguatge, des del fetus a l'adolescència.

HIRSH-PASEK, Kathy, i Roberta MICHNICK: **Einstein nunca memorizó, aprendió jugando**, Madrid, Martínez Roca, 2005.

Els especialistes en desenvolupament infantil han arribat a la conclusió que el joc és el millor mètode perquè els infants aprenguin. Els nens, sotmesos prematurament a una estricta instrucció acadèmica manifesten menys creativitat i menys ganes d'aprendre. Els que a la primera etapa de la vida memoritzen fets i dades aïllades no mostren una major capacitat retentiva a llarg termini. És fonamental aprendre habilitats socials i emocionals jugant. A més de desmuntar la moda de la hiperestimulació, el llibre aporta jocs intel·ligents, senzills i plens d'amor.



Edició i administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.
Tel.: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50.
redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

Direcció: Irene Balaguer.

Cap de Redacció: Raimon Portell.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, David Altimir, Elisabet Amorós, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nancy Bello, Teresa Boronat, Meritxell Bonàs, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrés, Rosa Ferrer, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gó-

mez, Roser Gómez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Marta Mata, Blanca Montaner, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Elisenda Trias.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué

Impremta:
Gráficas y Encuadernaciones Reunidas, SA
Tambor del Bruc, 6
08970 Sant Joan Despí
Dipòsit legal: B-21091-83
ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50
Distribució a llibreries: Prólogo, SA
Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona
Tel. 670 59 71 31

**Preu subscripció 40,20 euros l'any
Exemplar 6,75 euros, 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.

Seccions

Editorial

Una oportunitat única núm. 142, pàg. 1
 Iniciativa legislativa popular i voluntat popular núm. 143, pàg. 1
 La LOE núm. 144, pàg. 1
 40 escoles d'estiu núm. 145, pàg. 1
 Una cruïlla núm. 146, pàg. 1
 Tothom content núm. 147, pàg. 1

Educar de 0 a 6 anys

MACHADO, M. Lucía de A.: Per una pedagogia de l'educació infantil núm. 142, pàg. 8-10
 GUILLOT, Gérard: L'educació artística a l'escola. Elements de reflexió filosòfica núm. 143, pàg. 5-10
 LARREA, Iñaki: Avaluació de la qualitat de les escoles infantils núm. 143, pàg. 11-14
 KAMII, Constance: La construcció de l'autonomia en l'educació infantil núm. 144, pàg. 5-8
 INFÀNCIA: Tere Majem, mestra de nens petits núm. 145, pàg. 2
 CLAVERÍA, Paquita, ORTIZ, Agnès, VILARÓ, Mercè: La panera dels tresors núm. 145, pàg. 3
 GIMENO SORIA, Xavier: La formació al llarg de tota la vida, la seva i la nostra núm. 145, pàg. 4-8
 MORÓN, Sílvia: La vinculació de l'escola bressol amb les famílies núm. 145, pàg. 9-11
 CUCALA, Judit: Fer escola núm. 146, pàg. 5-15
 CABANELLAS, M. Isabel, ESLAVA, Clara: Espais per a la infància núm. 147, pàg. *****

Escola 0-3

VENTURA, Imma, EL GUINYOL, LLAR D'INFANTS: Materials naturals núm. 142, pàg. 11-14
 GUZMAN, Marta: Una nova escola, una nova esperança núm. 142, pàg. 15-17
 TÈCNICS MUNICIPALS, SEMINARI DE: Una proposta de mínims núm. 143, pàg. 15-16
 GRAUGÉS, Marta: Què cal per jugar? núm. 143, pàg. 17-20
 GUZMAN, Marta: L'escola surt al jardí núm. 144, pàg. 9-12
 COLS, Carme: T'agradaria que t'ho fessin a tu? Quan les coses petites són grans núm. 145, pàg. 12-14
 FABRÉS, Montserrat: Com parlem als infants núm. 145, pàg. 15-16
 JUBETE, Montserrat: Uns espais i uns temps de socialització i aprenentatge núm. 145, pàg. 17-22
 NICOLÀS, Montserrat: Les imatges lluminoses. El retroprojector a l'escola bressol núm. 146, pàg. 17-22
 TARDOS, Anna: Les activitats dirigides núm. 147, pàg. *****

Bones pensades

MARTÍNEZ SORIANO, Juan Pedro: Caixes de fruita núm. 142, pàg. 18
 MUÑOZ, M. Paz: Construccions amb cilindres núm. 143, pàg. 21
 MARTÍNEZ SORIANO, Juan Pedro: Fem una ciutat núm. 144, pàg. 13
 MUÑOZ, M. Paz: Construccions moleculars núm. 145, pàg. 23
 MARTÍNEZ SORIANO, Juan Pedro: Hem fet un gratacels núm. 146, pàg. 23
 ***** núm. 147, pàg. ***

Escola 3-6

GARRIGA, Carme: Què hi fan tants rellotges en una platja? núm. 142, pàg. 20-22

FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Les regles: un acord entre tots núm. 142, pàg. 23-28
 PUENTES, Manuel Ángel: Anem al museu núm. 143, pàg. 22-28
 BELLUCI, Martina, CIAMARONI, Maura: El saber fer núm. 143, pàg. 29-34
 GÓMEZ BRUGUERA, Josepa: Escola antiga/escola nova. Espais petits/grans espais núm. 144, pàg. 14-16
 MAJORAL, Sílvia: El cel núm. 144, pàg. 17-24
 GÓMEZ BRUGUERA, Josepa: Beure aigua i alguna cosa més núm. 145, pàg. 24-25
 ABEYÀ, Elisabet: Millor tots junts, família i escola núm. 145, pàg. 26-30
 EEK, Montserrat: L'elecció del nom núm. 146, pàg. 24-26
 EL PUIG, ESCOLA COOPERATIVA: Construir un edifici núm. 146, pàg. 28-30
 TODOLÍ, Dolors: Què fem amb l'espai quan no en tenim núm. 147, pàg. *****

Infant i societat

AMARGÓS, Laia: Blanc sobre blanc núm. 142, pàg. 29-31
 RIU, Montserrat: Tenir-ne dos núm. 142, pàg. 32-33
 JEREMÍAS, Imma: Cada infant és un núm. 143, pàg. 35-38
 HUMBLET, Perrine: La manca de places per als infants més petits és inevitable? núm. 144, pàg. 25-30
 MOSS, Peter: Qui s'ocupa dels infants (i dels ciutadans)? núm. 144, pàg. 31-33
 SERRA, Rosa: L'àvia somriu núm. 145, pàg. 31-33
 ESTEBAN, Núria: Del programa «Ja tenim un fill» al «Ja som mares» núm. 145, pàg. 34-37
 GUZMAN, Marta: Hondures, el país dels infants estimats núm. 146, pàg. 31-35
 MORET, Jánice: Comentaris d'arquitectura núm. 147, pàg. *****

Infant i salut

CANALS, Ramon, PICH, Jordi, RIGAL, Natalie, THOMÀS, Mònica: Desenvolupament emocional i cognitiu de l'aliment núm. 142, pàg. 34-38
 CASAJUANA, Anna: Les primeres etapes de vida del nen núm. 142, pàg. 39-41
 GARCÍA ALGAR, Óscar: El desenvolupament dels sentits núm. 143, pàg. 39-41
 FALK, Judit, VINCZE, Maria: Sobre el control dels esfínters núm. 144, pàg. 34-38
 SERRA, Lluís: Menjar a l'escola. Una oportunitat perduda? núm. 145, pàg. 38-41
 LÓPEZ GONZÁLEZ, Lluís: La consciència psicocorporal del mestre d'infantil núm. 146, pàg. 36-39
 GARCÍA ALGAR, Óscar: Els paràsits més freqüents en els nens núm. 147, pàg. *****
 LÓPEZ GONZÁLEZ, Lluís: La pràctica de l'autoobservació del mestre d'infantil núm. 147, pàg. *****

El conte

ABEYÀ, Elisabet: El vestit nou de l'emperador núm. 142, pàg. 42-43
 — Na Ditona núm. 143, pàg. 42-43
 — En Polzet núm. 144, pàg. 40-41
 — El petit xacal i el vell cocodríl núm. 145, pàg. 42-43
 — La nena dels cabells d'or núm. 146, pàg. 40-41
 — Neda-que-neda núm. 147, pàg. *****

Llibres a mans dels infants

TERTÚLIA DE RATES: Menú d'hivern núm. 142, pàg. 44
 — Menú de Quaresma núm. 143, pàg. 44
 — Un menú molt d'aquí núm. 144, pàg. 39
 — Un menú d'estiu núm. 145, pàg. 44
 — Un menú de tardor núm. 146, pàg. 42
 — Menú d'hivern núm. 147, pàg. *****

Autors

ABEYÀ, Elisabet: El vestit nou de l'emperador núm. 142, pàg. 42-43
 — Na Ditona núm. 143, pàg. 42-43
 — En Polzet núm. 144, pàg. 40-41
 — Millor tots junts, família i escola núm. 145, pàg. 26-30
 — El petit xacal i el vell cocodril núm. 145, pàg. 42-43
 — La nena dels cabells d'or núm. 146, pàg. 40-41
 — Neda que neda núm. 147, pàg. **..**
 AMARGÓS, Laia: Blanc sobre blanc núm. 142, pàg. 29-31
 BELLUCI, Martina: El saber fer núm. 143, pàg. 29-34
 CABANELLAS, M. Isabel: Espais per a la infància núm. 147, pàg. **..**
 CANALS, Ramon: Desenvolupament emocional i cognitiu de l'aliment núm. 142, pàg. 34-38
 CASAJUANA, Palet: Les primeres etapes de vida del nen núm. 142, pàg. 39-41
 CIAMARONI, Maura: El saber fer núm. 143, pàg. 29-34
 CLAVERIA, Paquita: La panera dels tresors núm. 145, pàg. 3
 COLS, Carme: T'agradaria que t'ho fessin a tu? Quan les coses petites són grans núm. 145, pàg. 12-14
 CUCALA, Judit: Fer escola núm. 146, pàg. 5-15
 EEK, Montserrat: L'elecció del nom núm. 146, pàg. 24-26
 EL GUINYOL, Llar d'Infants: Materials naturals núm. 142, pàg. 11-14
 EL PUIG, Escola Cooperat: Construir un edifici núm. 146, pàg. 28-30
 ESLAVA, Clara: Espais per a la infància núm. 147, pàg. **..**
 ESTEBAN, Núria: Del programa «Ja tenim un fill» al «Ja som mares» núm. 145, pàg. 34-37
 FABRÉS, Montserrat: Com parlem als infants núm. 145, pàg. 15-16
 FALK, Judit: Sobre el control dels esfínters núm. 144, pàg. 34-38
 FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Les regles: un acord entre tots núm. 142, pàg. 23-28
 GARCIA ALGAR, Óscar: El desenvolupament dels sentits núm. 143, pàg. 39-41
 — Els paràsits més freqüents en els nens núm. 147, pàg. **..9*
 GARRIGA, Carme: Què hi fan, tants rellotges en una platja núm. 142, pàg. 20-22
 GIMENO SORIA, Xavier: La formació al llarg de tota la vida, la seva i la nostra núm. 145, pàg. 4-8
 GÓMEZ BRUGUERA, Josepa: Escola antiga/escola nova. Espais petits/grans espais núm. 144, pàg. 14-16
 — Beure aigua i alguna cosa més núm. 145, pàg. 24-25
 GRAUGÉS, Marta: Què cal per jugar? núm. 143, pàg. 17-20
 GUILLOT, Gérard: L'educació artística a l'escola. Elements de reflexió filosòfica núm. 143, pàg. 5-10
 GUZMAN, Marta: Una nova escola, una nova esperança núm. 142, pàg. 15-17
 — L'escola surt al jardí núm. 144, pàg. 9-12
 — Hondures, el país dels infants estimats núm. 146, pàg. 31-35
 HUMBLET, Perrine: La manca de places per als infants més petits és inevitable? núm. 144, pàg. 25-30
 INFÀNCIA: Tere Majem, mestra de nens petits núm. 145, pàg. 2
 JEREMÍAS, Imma: Cada infant és un núm. 143, pàg. 35-38
 JUBETE, Montserrat: Uns espais i uns temps de socialització i aprenentatge núm. 145, pàg. 17-22
 KAMII, Constance: La construcció de l'autonomia en l'educació infantil núm. 144, pàg. 5-8
 LARREA, Iñaki: Avaluació de la qualitat de les escoles infantils núm. 143, pàg. 11-14
 LÓPEZ GONZÁLEZ, Lluís: La consciència psicocorporal del mestre d'infantil núm. 146, pàg. 36-39

— La pràctica de l'autoobservació del mestre d'infantil núm. 147, pàg. **..**
 MAJORAL, Sílvia: El cel núm. 144, pàg. 17-24
 MARTÍNEZ SORIANO, Juan Pedro: Fem una ciutat núm. 144, pàg. 13
 — Hem fet un gratacels núm. 146, pàg. 23
 MORET, Jánice: Comentaris d'arquitectura núm. 147, pàg. *..**
 MORÓN, Sílvia: La vinculació de l'escola bressol amb les famílies núm. 145, pàg. 9-11
 Moss, Peter: Qui s'ocupa dels infants (i dels ciutadans)? núm. 144, pàg. 31-33
 MUÑOZ, M. Paz: Construccions amb cilindres núm. 143, pàg. 21
 — Construccions moleculars núm. 145, pàg. 23
 NICOLÀS, Montserrat: Les imatges lluminoses. El retroprojector a l'escola bressol núm. 146, pàg. 17-22
 ORTIZ, Agnès: La panera dels tresors núm. 145, pàg. 3
 PELLICER, Elena: Del programa «Ja tenim un fill» al «Ja som mares» núm. 145, pàg. 34-37
 PICH, Jordi: Desenvolupament emocional i cognitiu de l'aliment núm. 142, pàg. 34-38
 PUENTES, Manuel Ángel: Anem al museu núm. 143, pàg. 22-28
 TERTÚLIA DE RATES: Menú d'hivern núm. 142, pàg. 44
 — Menú de Quaresma núm. 143, pàg. 44
 — Menú de primavera núm. 144, pàg. 39
 — Un menú d'estiu núm. 145, pàg. 44
 — Un menú de tardor núm. 146, pàg. 42
 — Menú d'hivern núm. 147, pàg. **..**
 RIBAS, Aurora: Del programa «Ja tenim un fill» al «Ja som mares» núm. 145, pàg. 34-37
 RIGAL, Natalie: Desenvolupament emocional i cognitiu de l'aliment núm. 142, pàg. 34-38
 RIU, Montserrat: Tenir-ne dos núm. 142, pàg. 32-33
 SERRA, Lluís: Menjar a l'escola. Una oportunitat perduda? núm. 145, pàg. 38-41
 SERRA, Rosa: L'àvia somriu núm. 145, pàg. 31-33
 STROZZI, Paola: Les regles: un acord entre tots núm. 142, pàg. 23-28
 TARDOS, Anna: Les activitats dirigides núm. 147, pàg. **..**
 TÈCNICS MUNICIPALS, SEMINARI DE: Una proposta de mínims núm. 143, pàg. 15-16
 THOMAS, Mònica: Desenvolupament emocional i cognitiu de l'aliment núm. 142, pàg. 34-38
 TODOLÍ, Dolors: Què fem amb l'espai quan no en tenim núm. 147, pàg. **..**
 VILARÓ, Mercè: La panera dels tresors núm. 145, pàg. 3
 VINCZE, Maria: Sobre el control dels esfínters núm. 144, pàg. 34-38



Temes

Actualitat educativa

CASAJUANA, Palet: Les primeres etapes de vida del nen núm. 142, pàg. 39-41

Alimentació

CANALS, Ramon, PICH, Jordi, RIGAL, Natalie, THOMAS, Mònica:
Desenvolupament emocional i cognitiu de l'aliment núm. 142, pàg. 34-38
SERRA, Lluís: Menjar a l'escola. Una oportunitat perduda? núm. 145, pàg. 38-41

Anàlisi institucional

LARREA, Iñaki: Avaluació de la qualitat de les escoles infantils de 0 a 3 anys núm. 143, pàg. 11-14
JEREMÍAS, Imma: Cada infant és un núm. 143, pàg. 35-38
MORET, Jánice: Comentaris d'arquitectura núm. 147, pàg. *-***

Atenció a la infància

GUZMAN, Marta: Hondures, el país dels infants estimats núm. 146, pàg. 31-35

Autoavaluació

LÓPEZ GONZÁLEZ, Lluís: La pràctica de l'autoobservació del mestre d'infantil núm. 147, pàg. **-**

Autoestima

BELLUCI, Martina, CIAMARONI, Maura: El saber fer núm. 143, pàg. 29-34
LÓPEZ GONZÁLEZ, Lluís: La pràctica de l'autoobservació del mestre d'infantil núm. 147, pàg. **-**

Avaluació

LARREA, Iñaki: Avaluació de la qualitat de les escoles infantils de 0 a 3 anys núm. 143, pàg. 11-14

Cultura

GARRIGA, Carme: Què hi fan, tants rellotges en una platja núm. 142, pàg. 20-22
AMARGÓS, Laia: Blanc sobre blanc núm. 142, pàg. 29-31
GUILLOT, Gérard: L'educació artística a l'escola. Elements de reflexió filosòfica núm. 143, pàg. 5-10
PUENTES, Manuel Àngel: Anem al museu núm. 143, pàg. 22-28

Didàctica

EL GUINYOL, Llar d'Infants: Materials naturals núm. 142, pàg. 11-14
GARRIGA, Carme: Què hi fan, tants rellotges en una platja núm. 142, pàg. 20-22
PUENTES, Manuel Àngel: Anem al museu núm. 143, pàg. 22-28

Disseny

CABANELLAS, M. Isabel, ESLAVA, Clara: Espais per a la infància núm. 147, pàg. *-***

Dona

JEREMÍAS, Imma: Cada infant és un núm. 143, pàg. 35-38
SERRA, Rosa: L'àvia somriu núm. 145, pàg. 31-33

Educació arreu del món

HUMBLET, Perrine: La manca de places per als infants més petits és inevitable? núm. 144, pàg. 25-30
GUZMAN, Marta: Hondures, el país dels infants estimats núm. 146, pàg. 31-35

Educació

Riu, Montserrat: Tenir-ne dos núm. 142, pàg. 32-33
CANALS, Ramon, PICH, Jordi, RIGAL, Natalie, THOMAS, Mònica:
Desenvolupament emocional i cognitiu de l'aliment núm. 142, pàg. 34-38
KAMII, Constance: La construcció de l'autonomia en l'educació infantil núm. 144, pàg. 5-8
GÓMEZ BRUGUERA, Josepa: Escola antiga/escola nova. Espais petits/grans espais núm. 144, pàg. 14-16
FALK, Judit, VINCZE, Maria: Sobre el control dels esfínters núm. 144, pàg. 34-38
EEK, Montserrat: L'elecció del nom núm. 146, pàg. 24-26

Educació sensorial

GARCÍA ALGAR, Óscar: El desenvolupament dels sentits núm. 143, pàg. 39-41
CLAVERÍA, Paquita, ORTIZ, Agnès, VILARÓ, Mercè: La panera dels tresors núm. 145, pàg. 3
NICOLÀS, Montserrat: Les imatges lluminoses. El retroprojector a l'escola bressol núm. 146, pàg. 17-22

Equip

CUCALA, Judit: Fer escola núm. 146, pàg. 5-15
EL PUIG, Escola Cooperativa: Construir un edifici núm. 146, pàg. 28-30

Escola

GUZMAN, Marta: Una nova escola, una nova esperança núm. 142, pàg. 15-17
ABEYÀ, Elisabet: Millor tots junts, família i escola núm. 145, pàg. 26-30
CUCALA, Judit: Fer escola núm. 146, pàg. 5-15

Espai

GUZMAN, Marta: Una nova escola, una nova esperança núm. 142, pàg. 15-17
GÓMEZ BRUGUERA, Josepa: Escola antiga/escola nova. Espais petits/grans espais núm. 144, pàg. 14-16
EL PUIG, Escola Cooperativa: Construir un edifici núm. 146, pàg. 28-30
CABANELLAS, M. Isabel, ESLAVA, Clara: Espais per a la infància núm. 147, pàg. *-***
MORET, Jánice: Comentaris d'arquitectura núm. 147, pàg. *-***
TODOLÍ, Dolors: Què fem amb l'espai quan no en tenim núm. 147, pàg. *-***

Estètica

AMARGÓS, Laia: Blanc sobre blanc núm. 142, pàg. 29-31
NICOLÀS, Montserrat: Les imatges lluminoses. El retroprojector a l'escola bressol núm. 146, pàg. 17-22





Família

RIU, Montserrat: Tenir-ne dos núm. 142, pàg. 32-33
 SERRA, Rosa: L'àvia somriu núm. 145, pàg. 31-33
 ESTEBAN, Núria, PELLICER, Elena, RIBAS, Aurora: Del programa «Ja tenim un fill» al «Ja som mares» núm. 145, pàg. 34-37

Fer de mestre

BELLUCI, Martina, CIAMARONI, Maura: El saber fer núm. 143, pàg. 29-34
 GUZMAN, Marta: L'escola surt al jardí núm. 144, pàg. 9-12
 MAJORAL, Sílvia: El cel núm. 144, pàg. 17-24
 INFÀNCIA: Tere Majem, mestra de nens petits
 GIMENO SORIA, Xavier: La formació al llarg de tota la vida, la seva i la nostra núm. 145, pàg. 4-8
 MORÓN, Sílvia: La vinculació de l'escola bressol amb les famílies núm. 145, pàg. 9-11
 COLS, Carme: T'agradaria que t'ho fessin a tu? Quan les coses petites són grans núm. 145, pàg. 12-14
 FABRÉS, Montserrat: Com parlem als infants núm. 145, pàg. 15-16
 GÓMEZ BRUGUERA, Josepa: Beure aigua i alguna cosa més núm. 145, pàg. 24-25
 TARDOS, Anna: Les activitats dirigides núm. 147, pàg. **-**
 TODOLÍ, Dolors: Què fem amb l'espai quan no en tenim núm. 147, pàg. **-**

Filosofia

GUILLOT, Gérard: L'educació artística a l'escola. Elements de reflexió filosòfica núm. 143, pàg. 5-10

Formació de mestres

GIMENO SORIA, Xavier: La formació al llarg de tota la vida, la seva i la nostra núm. 145, pàg. 4-8

Higiene

GARCÍA ALGAR, Óscar: Els paràsits més freqüents en els nens .. núm. 147, pàg. **-**

Jardí

GUZMAN, Marta: L'escola surt al jardí núm. 144, pàg. 9-12

Joc

GRAUGÉS, Marta: Què cal per jugar? núm. 143, pàg. 17-20

Joguines

GRAUGÉS, Marta: Què cal per jugar? núm. 143, pàg. 17-20
 CLAVERIA, Paquita, ORTIZ, Agnès, VILARÓ, Mercè: La panera dels tresors núm. 145, pàg. 3

Metodologia

FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Les regles: un acord entre tots núm. 142, pàg. 23-28
 EEK, Montserrat: L'elecció del nom núm. 146, pàg. 24-26

Natura

EL GUINYOL, Llar d'infants: Materials naturals núm. 142, pàg. 11-14

Neurologia

GARCÍA ALGAR, Óscar: El desenvolupament dels sentits núm. 143, pàg. 39-41

Pedagogia

FILIPPINI, Tiziana, STROZZI, Paola: Les regles: un acord entre tots núm. 142, pàg. 23-28
 COLS, Carme: T'agradaria que t'ho fessin a tu? Quan les coses petites són grans núm. 145, pàg. 12-14
 FABRÉS, Montserrat: Com parlem als infants núm. 145, pàg. 15-16
 TARDOS, Anna: Les activitats dirigides núm. 147, pàg. **-**

Política educativa

TÈCNICS MUNICIPALS, SEMINARI DE: Una proposta de mínims núm. 143, pàg. 15-16
 HUMBLET, Perrine: La manca de places per als infants més petits és inevitable? núm. 144, pàg. 25-30
 MOSS, Peter: Qui s'ocupa dels infants (i dels ciutadans)? núm. 144, pàg. 31-33
 JUBETE, Montserrat: Uns espais i uns temps de socialització i aprenentatge núm. 145, pàg. 17-22
 ESTEBAN, Núria, PELLICER, Elena, RIBAS, Aurora: Del programa «Ja tenim un fill» al «Ja som mares» núm. 145, pàg. 34-37
 SERRA, Lluís: Menjar a l'escola. Una oportunitat perduda? núm. 145, pàg. 38-41

Projectes

MAJORAL, Sílvia: El cel núm. 144, pàg. 17-24

Psicologia

CASAJUANA, Palet: Les primeres etapes de vida del nen núm. 142, pàg. 39-41
 KAMII, Constance: La construcció de l'autonomia en l'educació infantil núm. 144, pàg. 5-8
 FALK, Judit, VINCZE, Maria: Sobre el control dels esfínters núm. 144, pàg. 34-38
 LÓPEZ GONZÁLEZ, Lluís: La consciència psicocorporal del mestre d'infantil núm. 146, pàg. 36-39

Psicomotricitat

LÓPEZ GONZÁLEZ, Lluís: La consciència psicocorporal del mestre d'infantil núm. 146, pàg. 36-39

Puericultura

GARCÍA ALGAR, Óscar: Els paràsits més freqüents en els nens .. núm. 147, pàg. **-**

Qüestions jurídiques

TÈCNICS MUNICIPALS, SEMINARI DE: Una proposta de mínims núm. 143, pàg. 15-16

Quotidià

GÓMEZ BRUGUERA, Josepa: Beure aigua i alguna cosa més núm. 145, pàg. 24-25

Relació amb pares

MORÓN, Sílvia: La vinculació de l'escola bressol amb les famílies núm. 145, pàg. 9-11
 JUBETE, Montserrat: Uns espais i uns temps de socialització i aprenentatge núm. 145, pàg. 17-22
 ABEYÀ, Elisabet: Millor tots junts, família i escola núm. 145, pàg. 26-30

Sociologia

Moss, Peter: Qui s'ocupa dels infants (i dels ciutadans)? núm. 144, pàg. 31-33