

# in-fan-ci-a 62

educar de 0 a 6 anys



setembre - octubre 1991



*Treball globalitzat  
a partir de centres  
d'interès*

Passem als mestres l'experiència d'uns altres mestres que han fet treball globalitzat amb els seus alumnes i en coneixen les dificultats, els avantatges i els recursos.

**3/4 ANYS**

*El 3*

Quadern amb 12 temes  
Carpeta de material  
Guia del mestre

**4/5 ANYS**

*El 4*

Dos quaderns de treball  
Llibre d'imatges  
Carpeta de material  
Guia del mestre

**5/6 ANYS**

*El 5*

Dos quaderns de treball  
Llibre d'imatges  
Carpeta de material  
Cinc murals  
Guia del mestre

**5/7 ANYS**

*Nas de barraca*

Dotze llibres per  
aprendre de llegir

**EL CATÀLEG MÉS  
COMPLET  
D'EDUCACIÓ INFANTIL**



*Cursos globalitzats  
a partir  
d'objectius d'aprenentatge*

La col·lecció **Xiri-miri** ha sorgit amb l'afany d'oferir una eina de treball que afavoreixi el desenvolupament global dels nens de 2 a 6 anys a partir d'uns objectius concrets fent avançar cada nen des del nivell de desenvolupament i d'aprenentatges en què es troba i tenint en compte les característiques personals i ambientals que li són pròpies.

**2/3 ANYS**

*Quac/Quac*

Un quadern de treball  
Bossa de gomets  
Guia del mestre

**3/4 ANYS**

*Cucut*

Dos quaderns de treball  
Bossa de gomets  
Guia del mestre

**4/5 ANYS**

*Cric-Cric*

Dos quaderns de treball  
Bossa de gomets  
Guia del mestre

**5/6 ANYS**

*En Nil*

Dos quaderns  
Llibre de lectura  
Bossa de gomets  
Carpeta de material  
Guies del mestre

*Col·lecció La Clau,  
de Rosa Sensat*

**EDITORIAL ONDA. Passeig de Gràcia, 120, pral. Tel. 415 02 12 / 08008 Barcelona**

*Col·lecció Xiri-miri  
de l'Avet*

# PERSPECTIVES INQUIETANTS

Comença el curs 1991-92, comença el període d'aplicació de la reforma del Sistema Educatiu que s'emmarca en la LOGSE, i comencen amb una perspectiva inquietant per a INFÀNCIA, perquè és inquietant per a l'educació de la infància de 0 a 6 anys.

El setembre de 1987, sortia la proposta de reforma, que recollia els resultats d'un pla experimental, caracteritzat pel treball de definició, homologació i relació dels dos cicles en què s'ha ordenat l'Educació Infantil; la perspectiva, llavors, era bona.

El 1989, el Llibre Blanc amb el seu dens contingut, permetia confiar en la continuïtat dels plantejaments, que pocs mesos després, el text del projecte de Llei esquematitzava i, com a tal esquema, s'aprojava en la perspectiva d'uns decrets que l'havien de desplegar.

Els decrets d'aplicació de la LOGSE concretaven els requisits mínims de les escoles, espais, equipament, puntualitzaven ratios, mestre/nens de cada edat especialment, i establien la titulació, per tant la formació, del personal educador en els dos cicles.

Sembla que els debats darrers sobre els decrets no han estat a l'alçada dels debats sobre l'avantprojecte de llei. Si l'educació dels nens més petits va sortir reforçada en el de la Llei, en el debat dels decrets ha quedat fins i tot disminuïda, menys valorada, per no dir menyspreada.

Encara que alguna ratio ha millorat, lluny però de les que s'aconsellen, s'han reduït les exigències d'espai, i s'ha admès un nivell més baix de formació entre els educadors d'Escola Bressol.

Les perspectives de l'Escola Bressol són les que aparentment queden més afectades, per aquests decrets i per la manca de xifres oficials en valorar la futura demanda, que segons la Llei caldrà atendre.

I ens temem que les perspectives han anat definint-se amb aquesta migradesa perquè la realitat de l'Escola Bressol, com a servei en quantitat i de qualitat, és una realitat no sols migrada sinó desastrosa com a conjunt en el país: menys de la meitat de la que es necessita i amb equipaments obsolets, menys proporció de sector i de dedicació pública, menys consideració del seu personal educador. I potser més resistència a canviar, a respondre a una exigència, per part d'alguns sectors.

Sabem que dessoria les dificultats d'implantació d'una bona Escola Bressol, com de la Reforma de tots els nivells del Sistema, hi ha els inevitables problemes d'economia; però no és el seu abast el que ens inquieta més, sinó el desequilibri amb que uns i altres nivells i cicles avançaran en l'aplicació de la Reforma.

L'Escola Bressol demana tota la seva petita part proporcional des d'ara en aquesta aplicació, per ella i per tot el Sistema, i molt especialment per tot el nivell d'Educació Infantil que quedaria greument afectat, sense concretar futur allò que recomana la Llei com a definició del nivell: «l'estreta relació entre els dos cicles». Una perspectiva tan inquietant no ens permet estar quiets.

A Catalunya podríem esperar que l'aplicació de la Reforma que el Govern de la Generalitat ha de fer, sigui digna de les inquietuds i les realitats que entre nosaltres ha suscitat fa més d'un segle, l'educació dels infants més petits.

editorial

sumari

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: IL·LUSTRACIÓ I EXPERIÈNCIA COGNITIVA/Gabriel Janer Manila	4
Educar de 0 a 6 anys: ART I ESCOLA/Roser Juanola i Terradellas	9
Escola 0-3: EL NOSTRE BARRI: UN RACÓ DE BARCELONA/Araceli Higes i Magda Torres	13
Bones pensades	16
Escola 0-3: L'AIGUA COM ELEMENT DE L'ENTORN EDUCATIU DE L'INFANT/Carme Cols i Clotet	17
Escola 3-6: EL CLIK DELS NENS/Puri Biniés	21
Escola 3-6: UNA EINA PER A LA IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA. ELS TELEVISORS DE JOGUET/Carme Moreno, Joan Vila i Lola Bertolín	25
Infant i Societat: MATARÓ/NINS/Grup «0-8» del MEM	28
Infant i Societat: L'INFANT I LA VIOLÈNCIA TELEVISIVA/Liliane Lurçat	32
Infant i Salut: PREVENCIÓ DELS MALTRACTAMENTS I L'ABANDONAMENT INFANTIL/Xavier Querol	35
Racó del Conte: HEROIS DE PAPER: TILL EULENSPIEGEL/Roser Ros	40
Informacions	44
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

## La flor que no tenia color

De contes n'hi ha de moltes menes i és un material que arriba a tots els nivells, però vet aquí que en l'etapa de 0 a 3 anys n'hi ha ben pocs. Per això he gosat d'escriure els contes que vaig explicant als infants de les escoles bressol on treballa de mestra suplent i així ampliar un material escàs en aquest petit món de l'ensenyament.

Un dels contes amb el qual em sento satisfeta és: «*La flor que no tenia color*». Va ser creat amb una finalitat determinada: continuar treballant la noció cromàtica, específicament el color groc, color de la tardor.

L'explicació del conte va ser realitzada al matí, període en què l'infant està més descansat.

El conte anava adreçat al grup de 2 anys i mig - 3 anys. L'infant en aquesta edat requereix una motivació adequada; per tant, vaig acompanyar la narració del conte amb imatges visuals agafant tres fulls, en els quals vaig dibuixar tres situacions diferenciades per a les diverses etapes que passa la flor.

Vaig quedar ben sorpresa del bon seguiment i de l'atenció per part dels menuts, i encara més quan em demanaren que el tornés a explicar.

Durant els dies que vaig estar amb ells sempre trobàvem un moment o altre per tornar-lo a escoltar.

Gràcies a l'èxit d'aquesta experiència em vaig animar a traspasar-lo al paper i presentar-lo a l'equip de redacció de la revista INFÀNCIA per si me'l volien publicar.

Els va semblar bé la proposta.

Espero que gaudiu amb ell. Només em resta dir que cal llegir-se'l amb ulls d'infant i fruit d'una etapa ja perduda en l'adult.

## La flor que no tenia color

*Hi havia una vegada una flor que estava trista perquè no tenia color. En canvi, ella veia que les flors veïnes lluien els seus pètals de lluminosos colors. Una era taronja amb el botó verd, l'altra lila... però ella no. Era ben estrany! Les seves amigues li aconsellaren que anés a visitar el senyor Sol, potser li solucionaria el seu problema. La flor va fer una llarga excursió fins a arribar a un gran bosc on el senyor Sol lluia intensament els seus raigs llarguissims i càlids. S'hi estava tan bé que es quedà adormida. Quan es va despertar, sabeu de quin color s'havia convertit? Doncs, de color groc. I, contenta, se'n va entornar al seu bosc a lluir el nou vestit.*

M. Neus Marqués

## Diguem-ne ESCOLES

Les denominacions de *guarderia*, *llar d'infants*, *escola bressol* es basen en conceptes ja superats que no poden perpetuar-se més enllà de la seva finalitat determinant.

La *guarderia* té milions d'anys d'existència.

Espècies animals, com els pingüins i els rat-penats, utilitzen el sistema de guarderies supervisades per uns quants adults mentre les mares cerquen menjar. Són un procés natural que apareix d'acord amb les necessitats de l'espècie i les condicions de vida de progenitors i cries.

La *llar d'infants* emergeix -des del punt de vista teòric- fa un parell de segles i, com a institució escampada i acceptada, només un. Comença com a substituït temporal i diürn de la família, proveint serveis maternals: alimentació, cura i una dosi d'atenció individual.

L'*escola bressol* admet la pedagogia i els drets dels infants, però encara no s'ha tret el «bressol» de sobre (és a dir, la paraula; el moble ja és fora). Remarquem que, actualment, es veu el bressol com un símbol de restricció de moviment, d'aïllament de l'entorn, de limitació física obligada. Era una conveniència per a l'adult, no per a l'infant, i no ha estat mai universal.

Cada una d'aquestes institucions ha com-

plet el seu paper històric, però a finals de segle és hora de renovar-lo.

N'hi ha que ja ho fan i es mereixen plenament el nom d'escola, les altres s'hi haurien d'aproximar aviat, amb professionalitat i programació com cal.

¿No estem tots d'acord que l'educació comença al naixement?

¿No tenim els esquemes definits per les institucions d'infants?

Si es així, treballem per avançar-les totes. Arraconem la paraula arcaica «bressol» i substituïm-la per la categoria d'edat:

E S C O L A 0 - 3

És un dret.

Cada vegada hi ha més estudis que demostren l'avantatge del veterà de bona escolarització 0-3 sobre el que no ha sortit de casa.

Aquesta proposta no significa provocar canvis de nom de les organitzacions existents, sinó precedir-los de la paraula «escola». Per exemple: escola «llar d'infants Maria Segura».

Les noves podrien anomenar-se «escoles» de dret, com «Escola Josep Coll» i en termes genèrics «escoles 0-3».

Dolors Canals

Centre 0-3 de Barcelona



## Llars d'infants: centres educatius de segona classe

Les titulacions exigibles en els centres d'atenció assistencial i educativa als infants fins a 6 anys, no inscrits en Centres d'Ensenyament, van quedar determinades en l'Ordre de l'1 de juny de 1983, i posteriorment modificades i concretades en l'Ordre de l'1 d'agost de 1984. Quan l'any 1985, l'ICASS (Institut Català d'Assistència i Serveis Socials), com a organisme responsable de les llars públiques de Catalunya, va fer un estudi sobre la titulació del seu personal, el resultat obtingut va ser preocupant: tan sols el 21,5% del personal educador i directores disposava, el mes de gener de 1985, de la titulació adient.

El Conveni Col·lectiu sobre relacions laborals de l'ICASS, signat el 1986 (DOGC de 28.7.86), va contemplar diferents aspectes per facilitar que el personal pogués assolir les titulacions mínimes exigides. Això, junt amb la implantació del Pla Especial de Magisteri, i els cursos d'adoneització, va fer que la situació variés favorablement i les dades del curs 1987/88 van ser les següents:

- Personal amb la titulació: 37,6% del total de personal de les llars d'infants.
- Personal que cursava estudis en aquell moment: 37,88%.

(En aquests percentatges s'inclouen tant els llicenciats, com els de Magisteri, de FP2, i els d'adoneïtat.)

Actualment, el febrer 1991, les dades són les següents:

Titulació (educadors i directores)	Subjects	Percentatges
Llicenciats (Psic.-Ped.)	32	8,27
Magisteri	114	29,46
FP2	83	21,45
FP1	18	4,66

Idoneïtat	96	24,81
Cap titulació	42	10,86
Altres titulacions	2	0,52
TOTAL	387	100,03

D'aquest personal, està cursant estudis actualment (o tenen previst iniciar estudis aquest curs):

(educadors i directores)	Subjects	Percentatges
Llicenciatura	6	5,41
Magisteri	55	49,55
FP2	10	9,01
Idoneïtat	40	36,04
TOTAL	111	100,01

Al final d'aquest curs, només quedaran 12 persones sense cap titulació, i 1 persona amb una altra titulació (11. Història). La resta de personal està en vies d'obtenir la titulació adient o la seva homologació. En aquests cinc anys, l'esforç del personal de les llars d'infants públiques per a adequar-se a la titulació és evident.

Encara que l'administració en aquests anys ha donat permisos de sortida a alguns treballadors (no a tots, ni en tots els casos), per realitzar el Pla Especial de Magisteri, les pèssimes condicions laborals existents han obligat a un gran esforç, no només individual, sinó fins i tot dels centres afectats, per arribar a l'obtenció del títol de Magisteri, títol que per altra banda no era obligatori.

Avui, quasi al final de la total adequació, ens trobem davant del Reial Decret de requisits mínims del MEC.

Dintre de l'ambigüitat d'aquest Reial Decret, l'administració catalana interpreta que per cada 3 mòduls hi haurà d'haver un mestre es-

pecialista en educació infantil, i 2 tècnics qualificats, per la qual cosa disposa que només contemplarà i assumirà la titulació dels mestres que li siguin necessaris.

Ara que el nivell actual dels professionals de les llars d'infants supera aquests requisits mínims, és la mateixa Generalitat, sense cap necessitat, la que imposa uns mínims.

¿És que davant l'esforç de formació del personal de les llars d'infants és injust demanar l'aplicació d'uns màxims, i no d'uns mínims?

I, per altra banda, si la mateixa administració ha permès i ha promogut la formació del seu personal, ¿com s'entén ara que només reconegui la titulació d'uns quants? ¿És que hi ha categories de títols?

En tot aquest reajustament, els més perjudicats són justament les persones que han fet l'esforç de reciclar-se, i no els titulats amb FP2 que han optat per no fer res, ja que aquests últims els serà permès conservar el seu lloc de treball amb les mateixes condicions, condicions fins i tot alleugerides, quant a responsabilitat, per la presència d'un mestre especialista reconegut.

Pel que fa a les directores, la Generalitat vol imposar els consells escolars, i democratitzar així el càrrec de direcció, aplicant el model de primària.

Les mateixes directores de llars d'infants, verbalment i per escrit, han demanat repetidament a totes les direccions generals d'Ensenyament la creació d'uns òrgans directius, ja que la gran acumulació de tasques que tenen avui en dia fa molt necessària una redistribució més adequada d'aquestes tasques, i evidentment de les responsabilitats que se'n deriven.

Això no obstant, els mecanismes de control democràtic no necessàriament han de ser el fidel model dels existents avui en dia, i més si tenim en compte les dificultats referents a direcció que ja generen a la primària.

Si el model de direcció rotatiu ha provocat, a la primària, una sèrie de conflictes i dificultats, és evident que en el cas de nens de 0 a 3 anys, en què la cohesió i la coordinació de tot l'equip educatiu és bàsica per aconseguir els objectius fixats, l'administració catalana hauria de tenir més cura a l'hora d'aplicar un model que preservés els interessos dels més petits.

Si el sector de llars d'infants ha estat un sector molt castigat històricament, avui en dia les expectatives futures van en la mateixa línia de manca de reconeixement de la tasca duta a terme.

En aquests cinc anys, l'administració catalana ha facilitat diferents canals de formació, sense tenir en compte la divisió de tasques que comportaria després, i sense voler canviar el ritme de treball de les seves llars.

Si la història reconeix que la Generalitat de Catalunya ha estat pionera en aquest camp, i actualment es vanagloria de la qualitat educativa dels seus centres, les seves intencions futures són de continuar vivint del voluntarisme dels professionals que hi treballen, sense cap intenció de reconèixer ni de preservar la seva tasca.

Encara que en el Disseny Curricular de l'Educació Infantil existeix una base educativa teòrica coherent, a la pràctica el sector de llars d'infants serà un sector educatiu de segona classe.

**P. Esquiús, A. Cobera, P. Compte**  
Llar d'Infants La Ginesta  
Manresa





educar de 0 a 6

## IL·LUSTRACIÓ I EXPERIÈNCIA COGNITIVA

GABRIEL JANER MANILA

En els nostres dies, si tenim en compte el desenvolupament que han seguit durant les últimes dècades les ciències cognitives, resulta difícil comprendre la funcionalitat de la il·lustració del llibre infantil aïlladament, al marge dels suggeriments que aporta la teoria alemanya de la recepció literària<sup>1</sup> en aplicar-la a l'estudi de la lectura i la seva funció en l'estructuració de les capacitats mentals dels lectors joves. Es tracta, doncs, d'entendre l'activitat lectora com un joc –la lectura s'insereix en la utilització que un nin fa del seu temps, com un joc entre altres jocs– de representació.

El nin interpreta allò que llegeix i se'n fa la seva pròpia representació; però es tracta d'una interpretació que porta implícita la recreació del significat en virtut de la capacitat generadora de la intel·ligència humana i en relació a la funció poètica del text, que no és altra que la seva capacitat de suscitar múltiples lectures –contingudes virtualment en el text– en el temps i l'espai. L'estudi dels processos interpretatius que el text literari suscita en la ment del lector constitueix un camp paradigmàtic especialment atractiu des del punt de mira de la cognició. La teoria de la recepció s'ocupa del procés a través del qual un text literari és interpretat, i s'interessa pels aspectes gnoseològics –psicologia de la recepció– tant com per aquells altres històrico-culturals –sociologia de la recepció– que condicionen la construcció d'aquell procés. La seva aportació més significativa és, segurament, el fet d'haver posat en primer terme, quant al seu objecte d'estudi, la relació entre el text i el lector.



Llavors, la lectura ha d'entendre's en sentit dinàmic: la construcció de sentit a partir del text. El text literari es caracteritza per la seva capacitat de suscitar significats i, en conseqüència, no es pot atribuir a un text un significat únic, prefixat i sempre disponible, sinó solament estructures a partir de les quals es podran concretar els múltiples significats. És aquesta virtualitat del text allò que configura la seva naturalesa dinàmica, allò que fa caure el pes de la lectura sobre el destinatari –el receptor– com a força productiva.

El text literari és, doncs, susceptible de múltiples lectures. Una d'aquestes lectures és la il·lustració; però es tracta d'una lectura que conté un missatge estètic, que comprèn i suscita una nova dinàmica: l'emoció –o la commoció– estètica.

Tradicionalment, hom ha atribuït diverses funcions a la il·lustració: especificar els continguts literaris i clarificar-los fent-los més assequibles, expandir i potenciar la fantasia del lector, participar en la creació –la recreació– de l'atmosfera que subjau en el text, accentuar les propostes de divertiment, sintetitzar de forma breu alguns continguts...

M'agradaria fixar l'atenció en la creació continguda en el text i referir-la, especialment, a l'àmbit de la cultura en la qual s'insereix. No pot oblidar-lo, aquest extrem, l'il·lustrador, ni pot desentendre's del teixit sòcio-cultural que el text exhala. Teresa Duran ha escrit sobre la necessària vinculació artística de l'il·lustrador als conceptes estètics del seu temps i a l'atmosfera que la cultura crea en un espai determinat, alhora que insinua fins a quin punt aquests dos requisits s'han donat al llarg de la història de la il·lustració: «cada avenç cultural, cada renaixença, ha comptat amb els seus il·lustradors idonis, homes i dones plenament identificats amb la cultura del seu temps i del seu país».<sup>2</sup>

És evident que la imatge que il·lustra el llibre infantil no aconsegueix al llarg de la maduració intel·lectual del nin una mateixa funció. Les capacitats cognitives que la il·lustració estimula divergeixen d'una etapa a l'altra, però no es tanquen, isolades, en compartiments impermeables. En cada estadi de Piaget les estructures d'adquisició del coneixement no s'acumulen les unes sobre les altres, sinó que s'organitzen. I aquest és el principi bàsic del model piagetian: cada nova etapa ha estat preparada per l'etapa precedent. Es podria parlar d'interdependència d'una etapa en relació de les precedents: per aquesta causa l'ordre d'adquisició és sempre constant i per aquesta raó el model de Piaget és conegut sota l'apel·latiu de constructivista. La ment humana és una estructura de capacitats en construcció.<sup>3</sup>

Sovint, els estudiosos han agrupat en tres nivells diferenciats les il·lustracions, segons la funció que aconsegueix el llibre que il·lustren. Aquests nivells sintetitzen algunes de les funcions que s'integren en els estadis de Piaget i s'hi relacionen amb profunditat. En el primer moment, es tractaria d'unes imatges capaces de suggerir la història completa, quan els nins encara no saben llegir. Llavors, les imatges estimulen la narració oral i l'acompanyen. Els llibres







il·lustrats per a infants petits constitueixen una invitació al joc de narrar en veu alta i les il·lustracions són l'element que els provoca, aquells relats orals, alhora que els il·lustren. Però també són una invitació a l'exercici de la imaginació.

En el segon nivell, destinades a aquells nins que han d'enfrontar-se amb les primeres lectures, la funció fonamental de les il·lustracions es dirigeix a la motivació del lector i a l'exercici de la persuasió. Ens trobem en un moment en què la il·lustració se centra en la captació del lector, a atreure'l, al servei del text. Més endavant, en un tercer nivell, quan el pre-adolescent és capaç de portar a terme pel seu compte la descodificació del text, la il·lustració li ofereix l'abundància d'una lectura paral·lela, alternativa i divergent que li permet de contrastar-la amb la seva pròpia. F. Boada insisteix en la funció motivadora de la il·lustració al servei de la lectura en cada un d'aquells tres nivells: «Per la imatge, el nen que no llegeix ha de comprendre una història, sense que li falli cap element. Per les il·lustracions, el nen que comença a llegir s'ha de sentir atret i estimulat a desxifrar el text i el sentit de la narració que té al davant i, en conseqüència, inclinat positivament envers el llibre. Per la imatge, finalment –tercer estadi–, el lector ha d'obtenir informació suplementària que faci possible una comprensió més aprofundida, més crítica, de la història». Es tracta, doncs, de la imatge que facilita la lectura i la desvetlla. Una imatge, per tant, al servei del text: «En tot cas –afegeix–, la il·lustració ha d'ésser suggeridora, més encara, suggestiva, ha de captivar l'atenció i ha de desvetllar l'interès cap al llibre que il·lumina». Però aquesta dependència del text –sovint s'afirma el caràcter adjectiu, accessori i subsidiari de la il·lustració– la vincula a un teixit discursiu extern. Una relació que no pot determinar-se en el sentit de dependència i, més que una limitació, ha de constituir un desafiament. Durant el procés de recepció, «l'il·lustrador és un creador gràfic que dialoga amb un text aliè –escriu J. Sarret– i que, mitjançant aquest diàleg, malda per imbricar el seu propi discurs gràfic amb un altre discurs fins a fer-se'l seu i esdevenir conjuntament una unitat». Cal que la il·lustració no sigui una redundància del text, sinó una invenció autònoma que, tot partint del text, proposa una sèrie de suggestions no contingudes de forma explícita en l'obra literària. Es tracta d'una interpretació –d'una lectura– del text, més que no d'un suport. Llavors, l'il·lustrador participa en la reinvençió d'una nova realitat literària i la seva contribució constitueix una experiència de la sensibilitat, un joc de formes visuals irremplaçables.

L'encontre d'il·lustració i text amb el receptor fa que l'experiència estètica que proposen existeixi realment. El receptor és una força productiva que dona un nou sentit a la proposta, i allò que només era una estructura es concreta i pren forma. Ens trobam en el punt de partida de la teoria de Saussure: la virtualitat de la il·lustració i el text se situen en l'esfera de la «llengua», mentre que les diverses concrecions que en faran els lectors es mouen en el pla de la «parla». En la recreació del significat, el lector descodifica gràcies a

la seva competència una «performance» particular. La lectura significa l'actualització del text. Però la teoria de la recepció s'integra en la teoria del coneixement i és aquesta una de les expectatives més suggerents que s'obrin sobre l'estudi de la funció cognitiva de la il·lustració. El text literari i la il·lustració participen en l'estructuració d'un determinat nombre de facultats cognitives incipients. És important insistir en la importància de la percepció visual i la seva funció en el marc de l'activitat cognitiva del nin. Precisament, han estat les ciències de la cognició que han accentuat el valor de la percepció –en el nostre cas, de la percepció visual– en la configuració de processos cognitius interdependents. Adhuc m'atreveria a anunciar que el text literari i la il·lustració que se'n deriva –en tant que representa plàsticament una de les múltiples lectures possibles– participa en el traçat d'un estil cognitiu propi. Es tracta de formes particulars de processar, filtrar i relacionar la informació, de la creació d'hàbits recurrents, de formes específiques de pensar.<sup>7</sup>

La proposta es dirigeix a investigar en quin sentit un text literari il·lustrat contribueix al fet que el nin utilitzi el seu patrimoni intel·lectual. Un i altra –il·lustració i text– haurien de considerar-se «andamiatges» al servei de l'estructuració mental. Els «andamiatges» són aquelles activitats, experiències, informacions i representacions de la realitat dirigides a facilitar l'adquisició de les capacitats que el nin no obtindria per ell mateix i que donen resposta a les necessitats que planteja el seu desenvolupament. La primera funció de la literatura és, segurament, contribuir a l'actualització d'aquelles capacitats. Però la intel·ligència humana és fonamentalment generadora d'idees noves. Per mitjà de la imaginació –al desenvolupament de la qual contribueixen les il·lustracions d'un text literari– la ment humana transcendeix la immediatesa referencial i inventa, ni que sigui en les il·lustracions que produeix la ment, realitats inèdites, universos possibles.

G.J.M.

*Ponència presentada en el marc del Premi Catalònia. Nov. 1990.*

#### Notes

1. Veg. JAUSS, H.R., *La història de la literatura com a provocació a la teoria literària*, -ELS MARGES-, núm. 7 (juny, 1976).
2. ISER, W., -El proceso de lectura: enfoque metodológico-, a J.A. MAYORAL (Ed.), *Estética de la recepción*. Madrid. Arcos/Libros, 1987.
3. DÚRAN, T., *De professió il·lustrador*, -FARISTOL-, núm. 2 (Consell Català del Llibre per a infants-. (Barcelona, juny 1986).
4. Veg. PIAGET, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris. Delachaux et Niestlé, 1945.
5. BOADA, F., *La il·lustració*. -EL MÓN-, 9-XII-1983, pàg. 20.
6. *Ibidem*, pàg. 20.
7. SARRET, J., *La responsabilitat ètica del dibuixant*, -EL MÓN- 9-XX-1983, pàg. 20.
7. BRUNER, J., *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata, 1988.

Amb el nou curs **Infància** reprèn les visites escolars a diferents indrets del nostre país. El **dissabte 23 de novembre** anirem a **Parets del Vallès i Bellaterra**, on companys d'escola bressol i parvulari ens acolliran i explicaran la seva experiència.

## VISITA A PARETS DEL VALLÈS I BELLATERRA

Dissabte 23 novembre 1991

Lloc de trobada:

a **Barcelona**: c. Còrsega, 271

Hora: 9 h. del matí

a **Parets del Vallès**: E.B. La Cuna

c. Ponent s/n

Hora: 10 h. del matí



visca la pepa!



CARTERA NOVA!!!

A QUINA BUTXACA HI POSO  
LES MOLTES PREGUNTES  
QUE ME'N VULL ENDUR  
A L' ESCOLA?



...I A QUINA BUTXACA HI POSO  
LES MOLTES RESPOSTES  
QUE VOLDRE' ENDURME'N A CASA?

TERESADURAN 91

## ART I ESCOLA

ROSER JUANOLA I TERRADELLAS

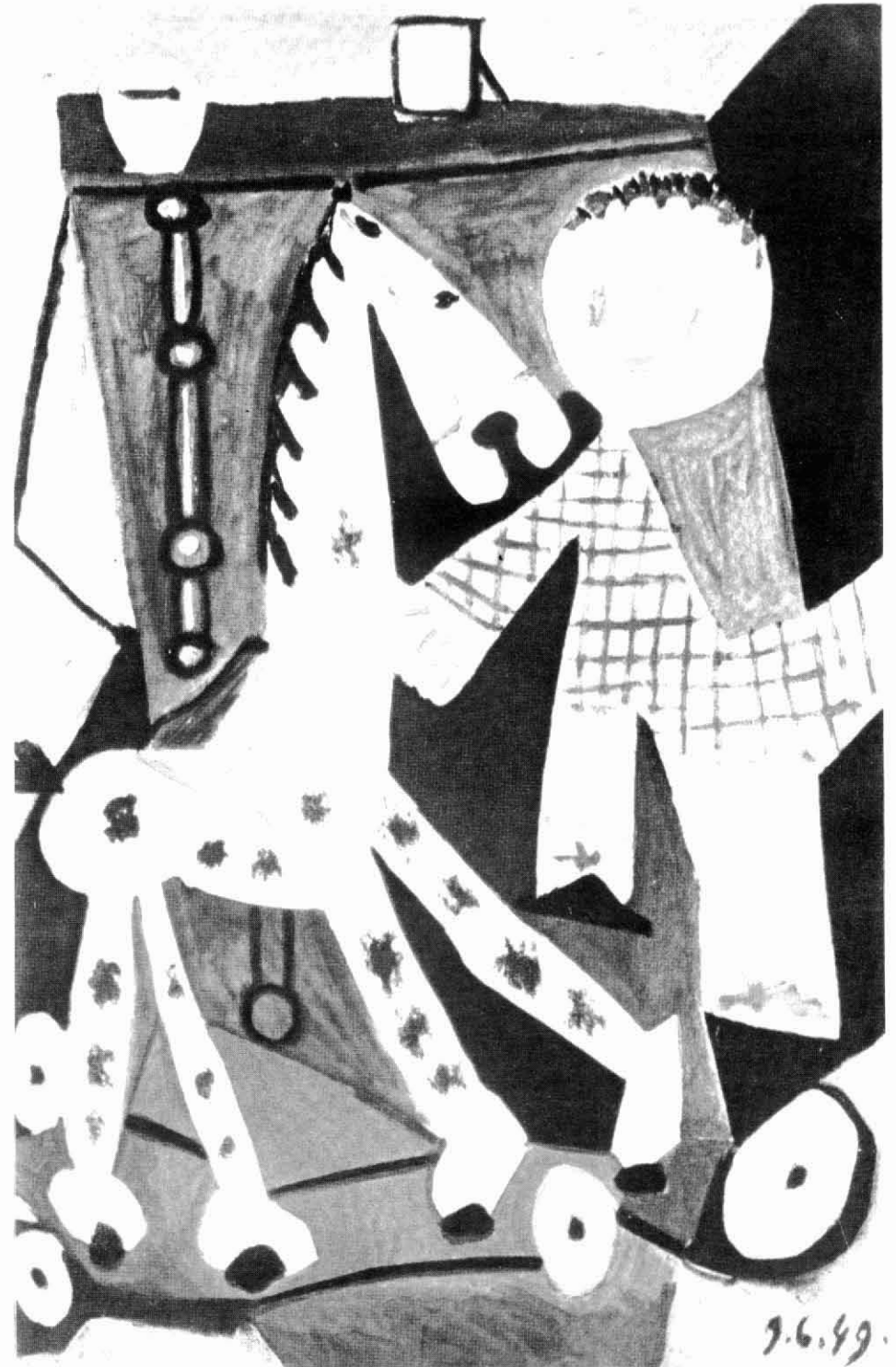
Tot el que conforma el nostre entorn és tema d'interès a l'escola. L'art –entès d'una manera oberta, és a dir, donant lloc a les més dinàmiques i variades manifestacions: pintura, arquitectura, arts decoratives, mass-media, etc.– és una mostra palpable del nostre entorn i creativitat que identifica el tipus de cultura i el moment històric que l'ha originat. El fet artístic pot representar per a l'infant un dels molts descobriments naturals en el seu desenvolupament quotidià. Per tant, l'ensenyament-aprenentatge de l'art ha d'estar ben representat en els projectes escolars i afavorir la interconnexió escola i societat. Per iniciar la reflexió sobre el *que comprèn l'ensenyament de l'art i com s'ha de fer la selecció dels continguts*, cal, primerament, precisar les bases en què es fonamenta el currículum de l'àrea artística i definir-ne les funcions.

Les activitats de l'educació artística es divideixen en dos grans blocs. El primer, el de percepció-apreciació i el segon, d'experimentació-producció, tots dos amb relacions recíproques. Aquests configuren les següents dimensions:

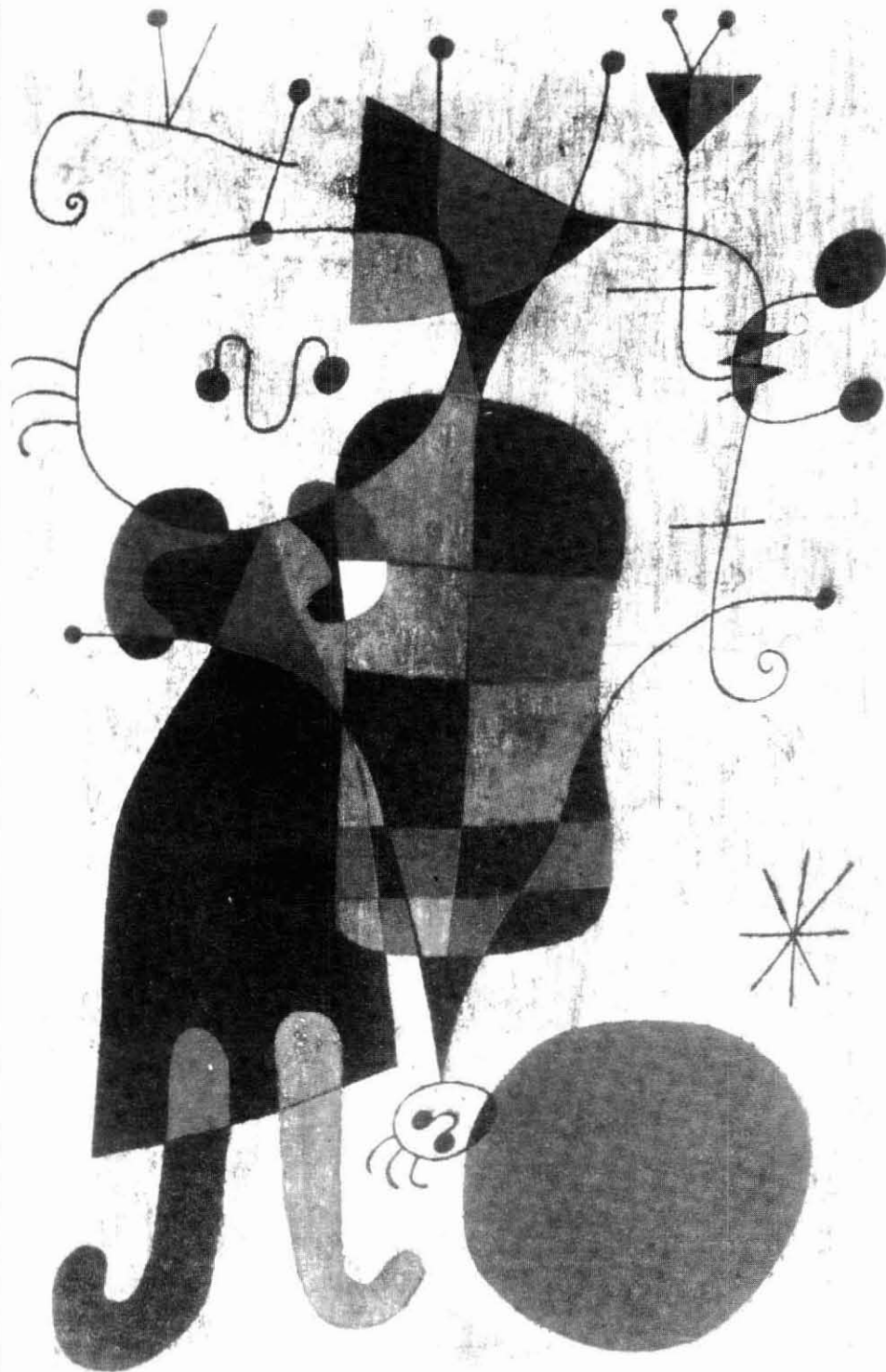
- a) *L'educació estètica* (percepció-apreciació).
- b) *L'educació plàstica* (experimentació-producció).

a) *L'educació estètica* s'ocupa de la valoració sensible dels objectes naturals, les obres d'art i els esdeveniments. Intenta fomentar la capacitat de discriminar les qualitats sensorials (formes, colors, textures, etc.) amb els màxims matisos a fi d'ensenyar a veure les coses amb profunditat i a gaudir de l'aprenentatge assolit. Totes les arts de tots els temps, èpoques i cultures: pintura, fotografia, música, teatre, etc., han complert la funció de propiciar l'experiència estètica; l'escola dels petits ha de planificar activitats artístiques que posin el nen en contacte amb imatges de contingut estètic que li facin desvetllar la imaginació, la fantasia i la sensibilitat.

Activitats com les visites als museus o a tallers d'artistes, potencien, en l'infant, la descoberta d'elements sensibles necessaris per a millorar les capacitats perceptives, valorar les qualitats dels objectes i enriquir l'expressió. L'escola és una oportunitat per a ajustar les diferències individuals de molts infants que tenen poques possibilitats en el seu ambient familiar d'apreciar





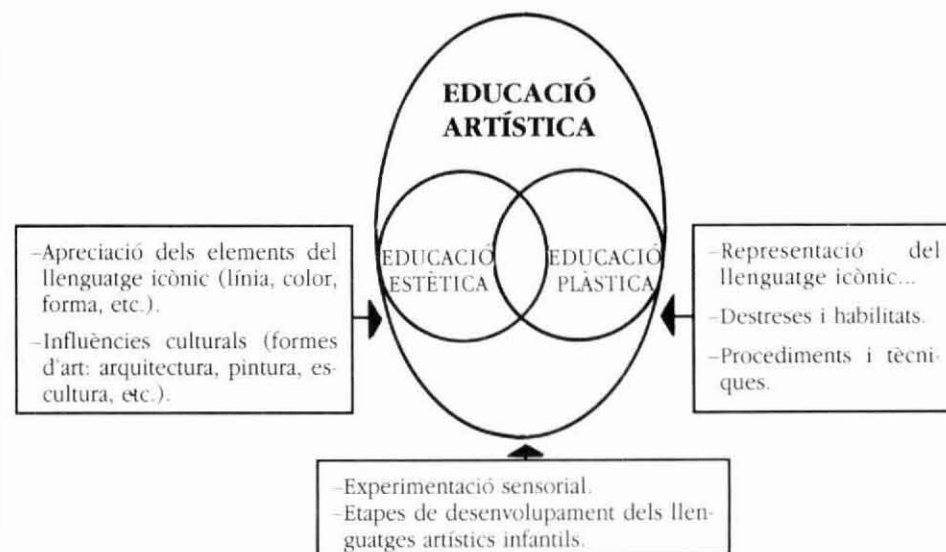


elements culturals i d'ampliar les seves capacitats mitjançant la percepció d'imatges estètiques.

b) *L'educació plàstica.* El seu propòsit és la producció o representació plàstica i s'expressa en el llenguatge de les formes mitjançant tècniques plàstiques. Potencia la utilització de les habilitats adequades (coordinació òculo-motriu, gest, traç, etc.) utilitzant diferents procediments (dibuix, pintura, modelat, construccions, etc.) i materials que propiciïn l'expressió i la creació de missatges, idees i sentiments emprant el codi icònic (línies, superfícies, colors, etc.).

A l'hora de trobar incentius i motivacions per a l'expressió amb materials plàstics, el nen compta amb diferents influències, tals com: curiositat, desig d'aprendre, plaer visual/motriu, ganes de comunicar-se, sentit lúdic, etc.; és convenient que també s'impliqui la recerca estètica i que es creï la interrelació recíproca d'apreciació-producció en el sentit que s'ha definit anteriorment.

La globalització de les dues dimensions esmentades dona lloc a *l'educació artística*, terme que dona nom a l'àrea i que emmarca els continguts bàsics fonamentals. Podem passar a analitzar els elements que intervenen en aquest procés. Donat que existeixen moltes relacions entre ells, la millor manera d'explicar-ho és a través d'un esquema que indicaria la següent lectura gràfica:



### Cal que s'ensenyi art a l'escola dels petits?

La pregunta de si cal ensenyar art a l'escola dels petits va precedida d'una altra: *quan o a quina etapa es pot iniciar l'ensenyament de l'art a l'educació obligatòria?*

Les opinions sobre l'adequació didàctica d'iniciar l'art a l'etapa infantil són

contradictòries. Tanmateix, potser l'opinió més generalitzada tendeix encara a considerar l'art com un domini del món dels adults, i a pensar que no cal implicar-hi l'infant. Aquesta argumentació es basa principalment en dos punts:

I. Creure que les representacions artístiques (obres dels museus, arquitectura, etc.) a causa de la seva complexitat no poden ser percebudes ni reproduïdes pels infants i per tant se'ls exclou completament d'aquest camp d'experimentació artística.

II. Entendre la participació del nen en l'art únicament com la capacitat de produir objectes mitjançant tècniques artístiques, i no donar cap valor a la percepció visual. Això vol dir no aplicar l'educació artística en totes les seves dimensions abans esmentades, deixant de banda el primer concepte, és a dir, els aspectes relacionats amb l'apreciació.

Aquests dos arguments, des de la psicologia de l'aprenentatge, actualment es consideren ja superats, ja que s'ha comprovat que la participació de l'infant en l'observació de les obres d'art pot ser molt enriquidora. És acceptat per tot-hom també que tant en les activitats científiques com en les artístiques és interessant el procés d'aprenentatge independentment del producte final.

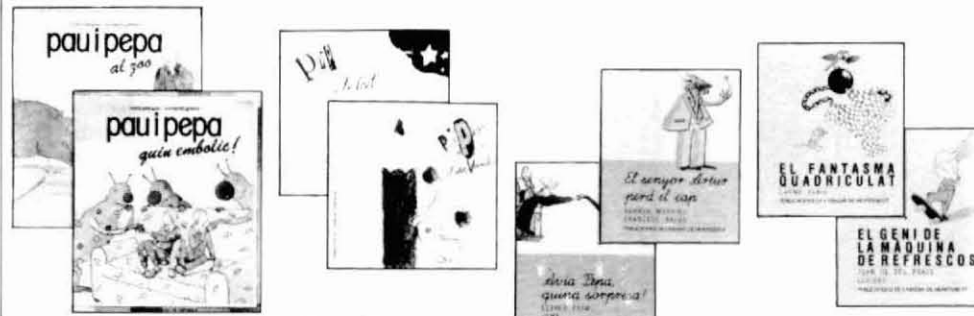
L'observació dels objectes, experimentació i comunicació sensible de formes, colors, ritmes, etc., defineix una part del contingut que correspon a l'etapa infantil. Aquest aprenentatge a través de l'anàlisi, l'associació o la comparació, és la preparació per a altres més complexos, com l'estudi de fets artístics o relacions a l'espai/temps que es desenvoluparan en nivells superiors. És del tot necessari iniciar l'ensenyament de l'art des dels primers nivells educatius, ja que únicament en un procés gradual de més simple a més complex el nen arribarà a assolir autèntics dots d'observació i a crear un judici estètic ben fonamentat.

### El medi escolar com a aprenentatge artístic

Iniciar l'ensenyament-aprenentatge de l'art en el nen petit comporta altres compromisos dintre dels molts aspectes de la metodologia o *el com fer aquest aprenentatge*. Igualment que la participació en els museus, s'han de valorar també com a elements afavoridors de l'aprenentatge artístic el marc escolar i les seves instal·lacions.

Vetllar per aconseguir una ambientació escolar adequada és defensar que existeix un aprenentatge a través del medi. Aquest aprenentatge actua de manera indirecta en la percepció sensorial de les formes, colors, harmonies i és motivat per la llum, espai o l'organització dels materials i estris de l'aula. Els afectes plaents o desplaents dels elements citats anteriorment, segons estan il·luminats o col·locats, creen una influència *d'equilibri i ordre* en el nen que es tradueix en diferents compensacions emotives, socials, expressives, etc. o bé, al contrari, en tensions i incomoditat. No hi ha dubte que tant els aspectes

# LLIBRES PER A L'ESCOLA



## Col·lecció Pau i Pepa

Llibres de cartó per als nens que encara no saben llegir.  
Marta Balaguer / Montse Ginesta

1. Un dia de cada dia 2<sup>a</sup> edició
2. Fan vacances 2<sup>a</sup> edició
3. És Nadal! 2<sup>a</sup> edició
4. Es distressen 2<sup>a</sup> edició
5. Una nit estelada 2<sup>a</sup> edició
6. Al fons del mar 2<sup>a</sup> edició
7. I el cavaller Sant Jordi 2<sup>a</sup> edició
8. Fan el pallaso 2<sup>a</sup> edició
9. Festa Major!
10. Al país dels contes
11. Al zoo
12. Quin embolic!

Preu de cada volum: 600 ptes

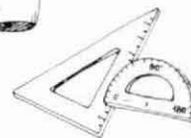


## Col·lecció Pip

Llibres de cartó. Pip és una narració en imatges. A partir d'ella, els més menuts podran confeccionar els seus primers contes. Els més grans també els poden ajudar i, deixant lliure la imaginació, entre tots recrearan les aventures d'en Pip.  
Ricardo Alcántara.  
Dibuixos de Gusti.

1. Pip i la nit
2. Pip i el dia
3. Pip i el color vermell
4. Pip i el color blau
5. Pip i la linia
6. Pip i el cercle

Preu de cada volum: 450 ptes.



## Col·lecció La porta

Llibres per als nens més petits, escrits a mà amb la intenció d'afavorir l'ensenyament de la lectura i l'escriptura per mitjà de textos amens i ben il·lustrats.

7. Una mosca a la sopa  
Montse Ganges  
Dibuixos d'Imma Pla
8. La Palmera  
Carme Casas i Mas  
Dibuixos de Montse Ginesta
9. Un berenar a casa l'àvia Pepa  
Esther Pim  
Dibuixos de Joma
10. Pirates  
Merce Maure  
Dibuixos de Pere Puig
11. Marrameu!!  
Joan Armarquè  
Dibuixos de Pep Montserrat
12. El senyor Artur perd el cap  
Renada Matheu  
Dibuixos de Francesc Salva
13. Àvia Pepa, quina sorpresa!  
Esther Pim  
Dibuixos de Joma

Preu de cada volum: 350 ptes



## Col·lecció La finestra

Una col·lecció de llibres de lectura per a nens i nenes, tant per a l'escola com per a les estones de lleure.

9. Un bigoti i en Joan  
Jordi Sarsanedas  
Dibuixos de Montse Ginesta
10. La llàgrima del sol  
Jules Sennell  
Dibuixos de Carme Pèris
11. El somni de l'arbre  
Text i dibuixos d'Antoni Castells-Rey
12. Una correspondència estrafolaria  
Joan Ramon Miquel  
Dibuixos de Gusti
13. La família Tastets  
Teresa Duran  
Dibuixos d'Irene Borday
14. El geni de la màquina de refrescos  
Joan de Déu Prats  
Dibuixos de Lluísot
15. El fantasma quadriculat  
Text i dibuixos de Carme Pèris

Preu de cada volum: 350 ptes



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes  
Llull, 10, 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - 08005 Barcelona





positius com els negatius tenen una repercussió en les representacions infantils.

La tendència de l'infant a buscar formes estables, regulars i ordenades en el seu entorn immediat és en definitiva com el *sentit de l'estètica o l'ideal de bellesa* propi de l'etapa infantil. Si volem aprofitar el potencial de facultats perceptives i naturals que existeixen en cada alumne, ho aconseguirem propiciant un espai-ambient ple de motivacions i suggestions estètiques que fomenti la creació d'imatges mentals.

### Algunes conclusions

Després de donar elements per defensar la necessitat de l'art a l'escola, es fa necessari justificar les característiques i procedència d'aquestes necessitats. Les argumentacions poden provenir de diferents camps disciplinaris (el filosòfic, l'antropològic, el psicològic, el sociològic i el pedagògic). Tots tenen en comú considerar insubstituïbles els valors propis de l'art en l'educació integral i destacar-ne les qualitats úniques per a aconseguir un equilibri intel·lectual i moral.

Per concloure podríem dir que els principals punts per a concretar el paper de les arts en l'educació dels nens petits són:

- Tenen un paper important en la formació del pensament.
- Permeten l'expressió dels sentiments i, per tant, ajuden a l'observació de les conductes afectives.
- Ajuden a establir relacions de comprensió entre les conductes humanes, les produccions, els usos i les qualitats dels objectes.
- Possibiliten una connexió entre el món exterior i l'interior.
- Estableixen xarxes culturals a partir del coneixement dels objectes dels nostres temps i els del passat.
- Ajuden a la formació integral, afavorint l'apreciació de les qualitats sensibles dels objectes, i de la seva discriminació i valoració, així com de les possibles comparacions i avaluacions.

No hi ha dubte que és bo començar l'educació artística ben aviat, i que portar-ho a terme és un gran repte per a l'escola dels petits.

**R.J.T.**

*Escola Universitària de Mestres de Girona*

### Bibliografia

- EISNER, E.W., *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona. Martínez Roca, 1987.  
JUANOLA, R., *La didáctica de l'art*. Interaula. Vic. EUMO, 1990.  
MARIN, R., *Primacia de la experiencia y de las políticas del método*. Sevilla. SEEA, Facultad de Bellas Artes, 1987.  
STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata, 1984.

## EL NOSTRE BARRI: UN RACÓ DE BARCELONA

Premi: «Barcelona a l'escola»

La revista *INFÀNCIA*, d'acord amb la seva trajectòria de publicar els articles que concursen a la convocatòria «Barcelona a l'escola», feta per l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, així ho fa amb l'article de Magda Torres i Araceli Higes de l'escola bressol La Vinya, titulat «El nostre barri: un racó de Barcelona». És notable l'esforç i la voluntat de les autores per tal d'informar-nos de la seva tasca per inserir els infants i, fet molt interessant, els pares dels nens dins del barri, la qual cosa mereix tot el nostre suport, ja que un dels objectius és el d'educar ciutadans ben adaptats al seu medi, al seu hàbitat. És per això que ens plau publicar aquest article, per la seva voluntat de formar infants arrelats al seu entorn i, amb ells, les seves famílies.

ARACELI HIGES PERDICES, MAGDA TORRES LOZANO

El desenvolupament de l'infant és un procés fruit de la interrelació entre factors biològics i socials. La interrelació amb l'entorn natural i social és una condició indispensable per al desenvolupament de l'infant.

L'educador ha de facilitar al nen la coneixença i l'arrelament del país on viu, ha de ser un dels transmissors dels valors culturals que fan possible el desenvolupament de l'infant, ha de fer conèixer i estimar el seu barri i la seva cultura.

Nosaltres, com a educadores d'escola bressol, ens hem plantejat de treballar conjuntament amb els nens la nostra ciutat: la ciutat de Barcelona. Tenint en compte les característiques de l'edat dels nens, hem cregut oportú centrar-nos en el barri i les seves rodalies. És per això que hem anomenat aquesta experiència: «el NOSTRE BARRI: UN RACÓ DE BARCELONA».

Aquesta descoberta ha estat realitzada pel grup d'infants de tres anys, de l'E.B.







«La Vinya», situada a la Zona Franca. Cal esmentar que aquesta experiència de treball està perfectament vinculada al grup classe, car es tracta de la continuació del treball dut a terme en anys anteriors.

### **Quina ha estat la nostra motivació?**

És a partir del coneixement de si mateix i de la pròpia identitat que el nen pot interactuar amb l'entorn.

La nostra experiència va ser iniciada en començar el curs. Com si d'uns cercles concèntrics es tractés, vam partir del treball de la pròpia identitat, cosa que ens va dur a parlar de la família de cada nen i d'on vivia. Es va parlar dels seus habitatges i de les seves característiques, d'on estaven emplaçats en referència a l'escola i de què hi havia al seu voltant.

El tema ja estava iniciat, parlàvem del nostre barri. Vàrem sortir a passejar, a observar directament la nostra realitat, el nostre entorn i ens vam adonar dels diferents trets que el caracteritzen: les seves edificacions, les zones verdes, el carrer i el que hi trobem, els senyals de trànsit, les bústies, els arbres, el mercat... i el carter!

### **Vam descobrir que:**

*La nostra escola està envoltada de cases de colors i amb formes característiques: la casa rosa i l'anomenada el convent, que és on es troba situada la nostra escola.*

*Hi ha zones verdes on els nens es troben en sortir de l'escola: el parc Can Ferrero, que es troba al costat de l'escola; jugant-hi els nens aprenen a conèixer i a utilitzar correctament els seus elements.*

*Des de la nostra escola es veu una muntanya: en ella podem gaudir de la seva font i el seu teatre.*

Vam construir una maqueta on, entre tots i partint de l'escola, vam situar l'edifici del convent, l'edifici rosa, el parc Can Ferrero i la muntanya de Montjuïc.

Vam fer cases de cartró i de fang amb les quals es podia jugar lliurement reproduint allò que havien vivenciat.

Es van elaborar murals i diferents jocs a partir dels quals el nen fos capaç de recordar i reconèixer tot allò que havia observat.

Vam visitar la muntanya de Montjuïc i vam veure les Fonts de Montjuïc; els vam explicar que en sortir la lluna sona música i l'aigua és de colors. També descobrim el Teatre Grec, i durant la visita tots nosaltres ens convertim en actors i ens expressem mitjançant el cos.

*Per passejar sense perill per la ciutat cal tenir presents les normes i els senyals de circulació: el racó de cotxes va millorar incorporant senyals de trànsit i d'altres complements; jugant s'entén millor el seu significat; un plànol, on es podien diferenciar zones verdes, zones edificables i carreteres, servia*

per a reproduir el nostre barri, i sobre ell podien situar cases, senyals i fer circular cotxes.

Viatgem en autobús veient la ciutat, o bé per sota utilitzant el metro; el pare de la Noelia que hi treballa s'ofereix molt il·lusionat a ensenyar-nos-el.

Altres pares s'interessen pel nostre treball. L'Estela ens diu que el seu pare és bomber, i aquest també ve a l'escola on ens ensenya el seu uniforme, ens explica la seva feina i ens dóna alguns consells.

Aviat no donem abast. La Sofia vol que vingui el seu pare, és policia, ... després ve el carter, l'escombriaire,... que tot i que no són pares ens expliquen de bon grat la seva tasca. Hem pogut parlar personalment amb tots ells; ens han explicat coses molt interessants de la seva feina: el que fan, les eines que utilitzen...

Recollint tota la informació vam crear el racó dels oficis i de les disfresses, en el qual han col·laborat mares que han fet els vestits dels diferents oficis.

Vam fer jocs de simulació, representació...; recordàvem els estris que utilitzava cada personatge i el relacionàvem amb l'ofici.

*L'aspecte més alegre del nostre barri es reflecteix en les festes.*

Per Carnaval a l'escola ens disfressem de ciutat i amb aquestes disfresses els nens també participen a la rua del barri.

Per Sant Jordi també vam passejar pel barri, gaudint de l'ambient de festa i observant els llibres i les roses.

Hem après cançons, danses, jocs,... que després hem pogut cantar i ballar amb els nostres pares i amics.

Valorem la feina feta com a positiva. Hem aconseguit les nostres fites, els nens han viscut d'una manera activa la seva participació en l'entorn més immediat, el barri. En l'actualitat són capaços de situar en l'espai els seus edificis més singulars, de reconèixer diferents senyals de trànsit i entendre el seu significat i utilitat, d'assumir i fer seves unes normes de convivència social, d'identificar diferents serveis públics i oficis i entendre el servei que aquests realitzen a la comunitat,...

Els objectius i activitats proposats han estat d'acord amb els interessos dels nens i els pares han intervingut en l'elaboració d'aquestes aportant a l'escola el seu saber i la seva experiència.

La resposta a les propostes fetes al grup classe ha estat positiva. Hi han participat activament tant els nens com el grup de pares. D'aquesta manera s'ha complert un dels nostres principals objectius: que el nen fos part activa del projecte, considerant-lo dins del seu context, per així arribar a sentir-se membre de la pròpia comunitat.

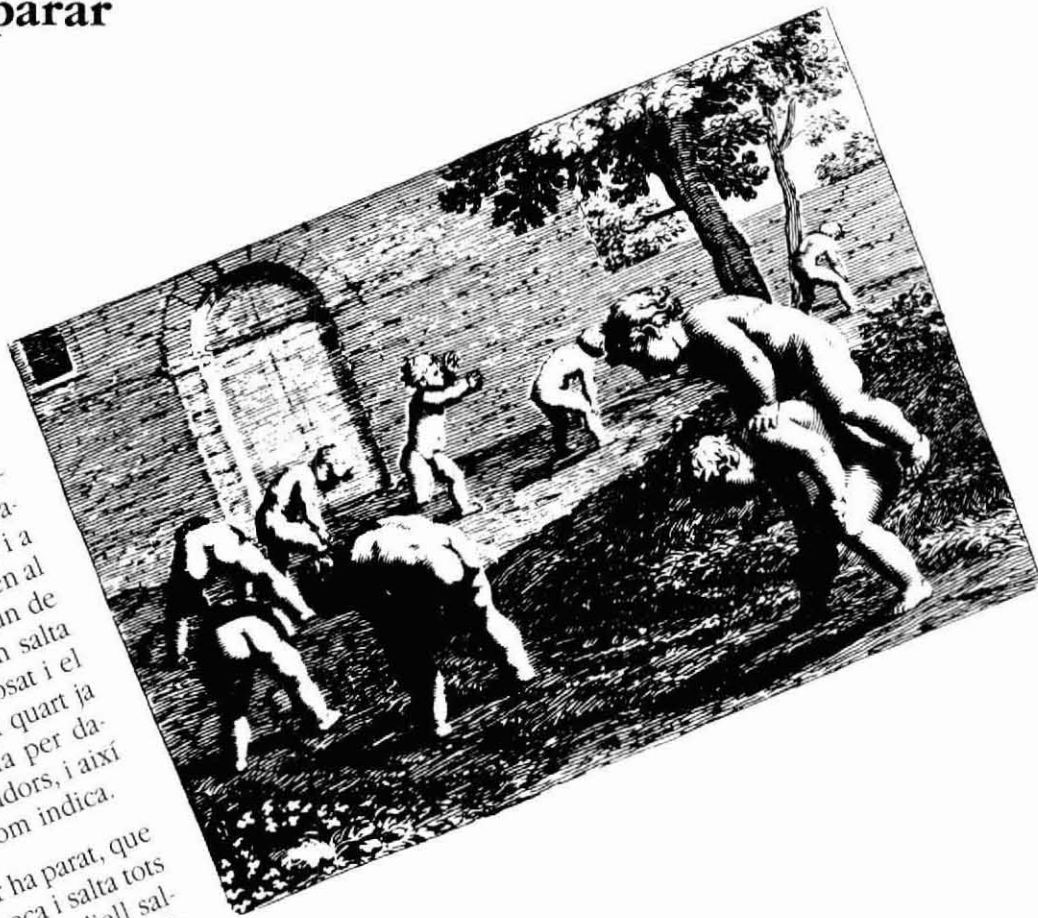
**A.H.P., M.T.L.**  
Escola Bressol La Vinya  
Barcelona





## Joc de saltar i parar

És anomenat també *passagim* i *andarrí*. Joc de fadrinalla i d'infants, propi d'aplecs i de plaça. El primer jugador s'ajup i para l'esquena i els altres li saltan pel damunt recolzant lleugerament les mans en la seva esquena, i a mesura que van saltant tots s'ajupen al seu torn a unes quantes passes un de l'altre; de manera que el segon salta damunt del qui primer s'ha posat i el tercer damunt del segon, i el quart ja en salta tres, puix que ho fa per damunt dels tres primers saltadors, i així tota la colla, tal com el nom indica. Saltats tots, el qui primer ha parat, que encara no ha saltat, s'aixeca i salta tots els seus companys, i darrera d'ell saltan el primer i el segon i així tots els altres; s'estableix, doncs, una cadena sense solució de continuïtat.



## L'AIGUA COM A ELEMENT DE L'ENTORN EDUCATIU DE L'INFANT

**Volem presentar diferents situacions que són fruit de la reflexió i la pràctica educativa entorn de dos eixos: l'infant amb les seves necessitats i interessos i l'aigua com a element a descobrir, conèixer i interioritzar.**

CARME COLS i CLOTET

### L'actitud enfront de l'aigua

El nostre ambient cultural reflecteix una realitat en la qual l'aigua només esdevé un recurs utilitari, un element per a la subsistència, de neteja o un enemic a vèncer; un medi a dominar, per la qual cosa cal aprendre certes tècniques. Aquesta concepció limita les possibilitats educatives entorn de l'aigua i demana a totes les institucions implicades: família, escola i comunitat, assumir l'educació de l'infant amb una nova actitud enfront d'aquest important element natural.

L'aigua forma part de l'entorn on viu el nen petit, però sovint, tot i ser un element tan quotidià, el seu tractament educatiu passa més per l'atzar que per unes estratègies conscients i definides dins d'un projecte.

Hi ha situacions que des de sempre han estat privilegiades en la descoberta i en el joc de l'infant: poder observar l'arc de Sant Martí; sortir a buscar cargols; olorar l'herba mullada; emmirallar-se davant d'un toll; fer pastetes; tirar pedres al riu... Ara, a les ciutats, l'infant ha perdut moltes de les possibilitats de







contacte i joc amb l'aigua, que el medi natural li oferia i que es donaven d'una manera espontània.

El nen, des de petit, manifesta un natural atractiu per l'aigua, que la nostra cultura urbana va ofegant de mica en mica. Sovint no es dona resposta a les necessitats dels nens petits i, sense gairebé adonar-nos, ens posem en contradicció: tant a casa com a l'escola, el nen pot jugar amb l'aigua durant els mesos d'estiu. Però durant molts mesos de l'any són moltes les situacions que viu el nen en les quals la nostra resposta és: «no toquis l'aigua», «no vagis als tolls», «no beguis tant», «si et mulles agafaràs un refredat», no..., no..., no!

«No, no puc; m'agradaria, però no tinc condicions», diu la mestra. I els mestres generalment diuen: «els pares no volen que els nens juguin amb aigua».

En el mare de l'escola d'estiu de Barcelona A. Imeroni ens deia: «És *l'acquitività*: un neologisme que no és al diccionari, amb el qual s'expressa la necessària relació entre l'aigua i el cos humà. Aquesta és la paradoxa: que nosaltres no viuríem sense aigua. Som aigua, el nostre cos és fet d'aigua; vivim de l'aigua; depenem de l'aigua. En canvi, tota la cultura i l'educació ens fa defensar de l'aigua, com si fos un enemic».<sup>1</sup>

### **Estratègies per a una nova cultura entorn de l'aigua**

Els jocs i les situacions amb l'aigua no poden faltar quan fonamentem la nostra acció educativa en uns principis pedagògics basats en el respecte pel nen com a persona. En l'autonomia com a valor per a anar conquistant. En la utilització de situacions quotidianes que creixen quan el nen troba un equilibri afectiu que el fa interessar-se per la descoberta de les coses. En la creació d'un ambient ric, tranquil i assegurador, que dona al nen la possibilitat d'actuar i expressar les seves demandes a través del joc i de la seva activitat.

### **Els dos primers anys de vida**

Durant els dos primers anys de vida del nen, en l'actuació de pares i mestres l'aigua està present en moltes de les situacions quotidianes:

La satisfacció de la necessitat fisiològica de beure, amb la resposta de l'adult acompanyada de la relació afectiva i individual dels primers mesos, són els primers passos, entre altres que més endavant descriurem, per començar a estimar l'aigua.

El canvi dels bolquers; l'hora del bany; quan li rentem la cara i les mans, són també bons moments de relació individual i afectiva, on l'aigua esdevé per al nen tot una font de percepcions sensorials. Tocar-se, rentar-se, ensabonar-se, dutxar-se..., esdevenen moments particulars en els quals l'objectiu higiènic aconseguit de manera lúdica s'inscriu inesborrable en la història individual.

Poder experimentar amb un rajolí d'aigua; posar les mans dins d'un giberell; transformar l'aigua de colors... Escoltar l'aigua quan cau; omplir, buidar... Bufar i fer moure l'aigua...

Des del grup d'infants, els lactants, *l'aigua* es tractada com un element que



*forma part de l'entorn educatiu.* Les diferents propostes que oferim al nen l'ajuden a la conquesta progressiva de la seva autonomia en el medi terrestre i aquàtic. Però a la vida del nen, l'aigua també està present sota usos i formes diferents, habituar-s'hi i fruit-ne, no passa només pel contacte quotidià; *l'actitud de l'adult i el conjunt d'experiències i situacions que se li puguin oferir són les que condicionen l'actitud del nen envers l'aigua, sempre que es respectin les seves manifestacions i el seu procés.*

Pares i educadors busquen fonts d'informació i formació que els ajudin a reflexionar i veure la incidència que, dia a dia, va transmetent l'acció educativa. Tot aquest treball obre un camí d'implicació amb els pares en el qual, l'alegria dels seus fills i un treball constant i progressiu ajuden a *veure l'aigua com a font de plaer.* Aconseguim que la banyera de casa es pugui convertir en una situació de joc, amb el pare, la mare o el germà, de relació i diàleg corporal inoblidables: *els primers passos per a dominar el medi aquàtic.* La informació i sensibilització que pares i mestres ens anem transmetent va configurant i generant una nova actitud entorn de l'aigua que ens permet eixamplar el camp de les experiències.

### **A partir dels dos anys**

Aquesta edat és un dels moments evolutius en què l'infant demana, de moltes i diferents maneres, poder experimentar amb l'aigua.

### **Situacions de joc en el pati**

Incidint en el control d'esfínters, les sabatilles de goma estan a la bossa... El bon temps ens permet sortir a jugar amb els elements naturals: aigua, terra, llum i aire. Fer bombolles de sabó... Trobar l'arc de Sant Martí en el raig d'aigua de la mànega o dels aspersors. Fer, amb la mànega, un gran arc i passar per sota...

Oferim propostes diversificades però que puguem controlar per estar molt alerta a les demandes de cada nen. Hi ha nen que és molt feliç jugant amb una ampolla d'aigua al sorral sense que ningú l'empipi, i, altres, fent xip-xap als tolls dels sots dels arbres... Aquestes situacions, cal sempre presentar-les a l'estiu i continuar-les el setembre, quan recomencem el curs. Això permet que el nen pugui experimentar amb tota l'amplitud i desfogament inicials, propis d'aquestes situacions.

*L'actitud de l'adult transmet confiança per continuar en les descobertes que fa el nen/a: és molt diferent que l'adult tingui la mànega i el nen s'apropi per mullar-se, perquè ell vol; que sigui a l'inversa. També tot el conjunt d'aspectes organitzatius possibiliten les situacions de joc amb l'aigua: un gibrell o alguns cossis d'aigua neta i una tovallola per poder-se rentar i assecar les mans després de fer pastetes fa que la pica no s'embussi i dóna als nens punts de referència. A mesura que es donen a l'infant possibilitats d'acció sap acceptar les normes que permetran: fer xip-xap i emmirallar-se davant d'un toll, fer pastetes; regar els arbres; dibuixar a la terra mullada; fer-se la seva pròpia pintura amb aigua i terra...*

### **Situacions d'experimentar amb l'aigua**

La pica o la taula de l'aigua, que cada dia està preparada perquè el nen pugui manipular i experimentar i observar, traspasant, omplint, buidant...<sup>2</sup>

*La manipulació és essencial per a conèixer el món físic, però també com diu C. Kamii<sup>3</sup> el que importa en l'acció és la part mental, sense la qual l'acte extern no seria més que una manipulació inconscient.* El mestre pot suggerir activitats que plantegin noves possibilitats d'intervenció per part dels nens i pot començar a plantejar preguntes que condueixin a nous descobriments.

Situacions d'experimentació i observació comprovant: Què passa quan mullem el pa? I les mongetes? I el paper? I si ho posem al congelador de la nevera? Les verdures tenen aigua? I les taronges? Experimentem-ho! Una tauleta amb dues safates i una gerra d'aigua són suficients per fer un racó d'experimentació que, dia a dia, pot créixer amb la combinació de diversos materials.

Les dues situacions que presentem han de ser racons en què l'espai limiti el nombre de nens a dos o quatre per poder proporcionar un ambient adequat per a la concentració. Evitant les interferències, fins i tot les que el mateix mestre pot tenir la temptació de fer amb la intenció de reforçar els conceptes, tot verbalitzant situacions i processos. Cal disposar de materials diversos tenint en compte qualitats importants, com són la transparència, que permeten al nen veure el que fa i el seu procés.

### **Situacions d'observació**

Tenim records i vivències de l'aigua en relació al món dels animals que viuen en aquest medi. La peixera: un món fantàstic... Observar el moviment dels peixos, els seus colors... Trobar l'arc de Sant Martí dins la peixera... Animals que tenen moltes similituds amb el que fem nosaltres dins la banyera, a la platja o a la piscina... Viuen en el medi terrestre i en l'aquàtic.

L'observació amb els jocs d'aigua: aquella caixeta en la qual, quan la canviem de posició, es desencadena un petit espectacle visual. Observar el seu recorregut... Meravellar els nostres ulls en llibres d'imatges, diapositives, fotos. Veure l'aigua i la seva relació amb els diferents llenguatges...

### **Situacions de joc simbòlic**

Utilització de l'aigua dins del joc simbòlic: banyar les nines. Fer menjar. Rentar els plats, la roba, el cotxe... Simulació de totes les seves vivències: beure, omplir ampolles, nedar... Jocs que s'amplien dia a dia per les múltiples descobertes que fan els nens. Descobertes que se sumen a tot el que ells ja saben, i van edificant el seu coneixement.

### **Situacions de la descoberta de l'aigua com a element de la natura i del medi urbà**

*L'aigua està a les nostres places i en el medi natural: sortir a fer navegar la*





barqueta de paper, que li ha fet el pare o la mare o la mestra, a l'estany de la plaça del barri; beure aigua de la font del camí... Meravellar els nostres ulls contemplant l'aigua en l'art i l'arquitectura, en les fonts, en els llacs... Un dia de pluja és diferent: aturar-se a sentir la pluja; preparar vestits i botes impermeables amb bosses de plàstic i sortir sota el plovisqueig; anar a buscar cargols... Regar les plantes, els arbres; anar a veure el jardiner que s'ocupa de les nostres places i les fa boniques... Els pares també ens hi acompanyen.

### **L'infant i l'aigua com a centre d'atenció i coordinació entre famílies, educadors i comunitat**

La creació de situacions quotidianes continuades, progressivament elaborades i definides posen a l'abast del nen, pares i educadors els mitjans i la motivació per tal que, d'una manera satisfactòria, puguin experimentar, avançar i créixer en la descoberta de diferents contextos on l'aigua sigui l'eix vertebrador de situacions diverses.

Jugar amb l'aigua demana dels nens criteri i control. El nen demana oportunitats per aprendre a diferenciar com ha d'utilitzar l'aigua en cada moment. Totes les situacions de joc amb aigua, descrites anteriorment, el nen les troba i retroba a casa, a l'escola i en la comunitat on viu.

L'observació d'aquestes situacions ens va donant les respostes adequades per a respondre a les necessitats de l'infant, possibilitant el desenvolupament de totes les seves capacitats. Els pares molt aviat s'adonen que l'aigua forma part de la seva identitat cultural, revivint a través dels seus fills els records de la seva infantesa. La família i l'escola obren les seves portes i posen en comú els seus objectius educatius comunicant-se, interaccionant i cooperant junts.

L'educació és un projecte comú a tots: família, escola, comunitat. La riquesa de l'ambient, la diversitat i qualitat de situacions que podem crear fa que trobem el gust per arrelar-nos a la nostra cultura modificant-la i fent-la créixer.

És per això que al voltant dels dos anys i mig, paral·lela a les situacions que anteriorment hem descrit,<sup>1</sup> pares i mestres ens posem en relació amb un altre col·lectiu de persones que puguin coincidir amb les nostres idees, donant-los continuïtat i generant tot un seguit de situacions educatives: anem a **LA PISCINA**.<sup>2</sup>

C.C.C.

<sup>1</sup> Extret del Diari, de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat n.º 8, del 13 de juliol de 1983.

<sup>2</sup> Es poden trobar situacions de joc amb l'aigua en el llibre: KAMII, C., *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid, Siglo XXI, 1983.

<sup>3</sup> Article a In-fàn-cia. *Que aprenen els nens amb la manipulació dels objectes?* núm. 22 gener-febrer 1985, pág. 6-10.

<sup>4</sup> Podem trobar algunes observacions a la revista In-fàn-cia n.º 17, (pp. 15-16): *Diari d'una mestra d'escola bressol*. També en el vídeo editat per l'Ajuntament de Cornellà: *L'aigua forma part de l'entorn educatiu del nen petit*.

<sup>5</sup> Vegeu el pròxim article *L'escola va a la piscina, la piscina va a l'escola*.

## EL CLIK DELS NENS

### Un espai per a la descoberta i l'experimentació

**El Museu de la Ciència, de la Fundació La Caixa, ha volgut apropar el món de la ciència als més menuts. Per això ha creat una sala a la seva mida, plena de tota la màgia dels colors, les formes, les màquines senzilles i les diverses matèries. Màgia que els nens tracten d'esbrinar amb unes mans i uns ulls que tot ho toquen i observen, ajudant així a la ment a elaborar, de mica en mica, les seves pròpies explicacions. Observant i experimentant, els nens de 3 a 7 anys juguen a fer de científics, i la ciència, ofegada entre tants resums al dictat dels llibres de text, recupera els seus trets definitoris i inherents.**

PURI BINIÉS

Tot era un mirar aquí i veure allà, un no saber on anar, per on començar. A la mà, un vaixell de fusta fortament agafat; als ulls, aquelles bombolles gegants de sabó que un company de classe enlairava una mica més enllà; a l'oïda, els platerets i bombos que amb els pedals d'una bicicleta feien sonar al fons de la sala... Eren tants els atractius, tantes les coses per poder tocar, estirar, agafar, bufar, olorar..., que no deixava de ser un petit sacrifici escollir-ne una i deixar-ne una altra. Així que als primers moments de la visita tot eren corredisses per la sala per a veure i fer funcionar això, i també allò, i també allò altre.





Els més petits, de tres i quatre anys, tan sorpresos com els grans a la sessió anterior, no gosaven, però, aventurar-se molt més enllà, ells ja fruïen girant i regirant qualsevol dels «experiments» que els caigués al davant, sempre pendents de no quedar-se sols, de notar a prop la presència del mestre, del grup, del monitor.

Així que entre els petits de 3 anys i els vaillets de 7, es reparteixen, dia rera dia, les visites a aquest espai de ciència especialment pensat i dissenyat per a ells. L'interiorista i arquitecte Alfred Arribas va ser l'encarregat d'inventar portes d'1'40 d'alçada (perquè els nens ja en tenen prou amb aquesta grandària), i de treure de la sala qualsevol indicació feta amb les lletres dels grans (donat que no són gaire aclaridores per a uns nens que encara no en saben de llegir). El dissenyador Xavier Mariscal, tan proper a l'estètica infantil, va donar a la sala l'atractiu de la forma i el color. S'intentava, en definitiva, que l'espai científic creat especialment per als nens fos, per damunt de tot, atractiu.

### Tot serveix per a jugar

Amb un «*avui jugarem a ser científics, a fer experiments*» i l'encara més important «*tot ho podeu tocar*», els tres monitors de la sala acompanyen els nens a dintre. Després d'una estona d'experimentació, els monitors aniran sorprenent i qüestionant els nens, repartits pels diferents mòduls, amb alguna demostració o altra d'allò que encara han de descobrir –«*¿veieu com fico tota la meva mà dins d'aquesta bombolla gegant i no es trenca? qui sap per què?*».

Els monitors, al Clik dels Nens, no donen grans explicacions, es limiten a provocar en el nen, quan es necessari, el dubte, l'interrogant, l'interès pel misteri... «*El seu paper no és un altre* –assenyala Joana Prats, responsable pedagògica de la iniciativa– *que el de motor i provocador. Han de saber estirar el fil per fer qüestionar-se al mateix nen. No volem convertir aquesta sala en una escola plena d'explicacions, aquest espai va ser creat per a l'experimentació lúdica del nen*».

Una experimentació, una manipulació que, com molt bé indica Maria Gascón, coordinadora d'aquest espai educatiu, «*permet passar del mirar a l'observar*». I és precisament l'observació atenta la que provoca tots aquests dubtes i interrogants que es volen suscitar des del Clik dels Nens. Perquè, en definitiva, el Clik no vol dictar respostes sinó suscitar preguntes, imbuir els nens d'esperit científic, deixar que siguin ells mateixos, fonamentalment, els que «inventin» les respostes, respectant el seu ritme, les seves capacitats. Aquell «clik» que es produeix a la ment d'un nen quan *comprèn o entén* una realitat només pot ser fruit de la manipulació, de l'observació, de la reflexió, mai del dictat. I tot això és el que s'intenta demostrar cada dia des d'aquest primer i únic espai científic creat per a nens de 3 a 7 anys a l'estat espanyol.

El cos, el moviment, la matèria i la comunicació són les quatre grans àrees



que doten de contingut científic els diferents mòduls de la sala. I és cert que «tot serveix per a jugar», amb tot es pot jugar: des d'aquella càmera amb zoom que permet veure a la pantalla un ull, una sabata, o una orella terriblement grans, a la piscina dels vaixells de fusta, al túnel del vent, a les màquines que fan música, als tubs que permeten sentir tan bé el company que parla fluixet i lluny, o a les bombolles gegants que permeten ficar-hi tota una mà a dintre sense desfer-se.

El mòdul de la piscina, invariablement preferit pels més xics, disposa d'uns sortidors a pressió que els nens dirigeixen, entusiasmats, per fer moure els vaixells. Uns vaixells que haurien d'estar flotant a l'aigua, però que acaben fent, força avall, de submarí, o fins i tot, segons el grau de trapella que tinguem al davant, de coets que cauen a l'oceà. Una aigua que no hauria de sortir de la seva piscina, però que els petits, arremangats per no mullar-se però mullats de dalt a baix, escampen i esquitxen pertot arreu, ben bé com fan amb les seves rialles.

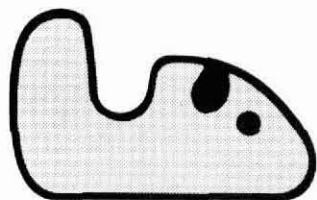
El túnel del vent resulta enormement atractiu per als més grandets. Aquell aire tan fort que ara sembla que et xucla i que ara et tira enrera els permet notar la seva presència invisible per tot el cos. I així van entrant en els misteris de la matèria. I aquella màquina per fer música, digna del més enginyós «invent del TBO», en la qual cadenes, cordes i engranatges aconseguen el miracle del moviment a distància, inunda de curiositat i interrogants la ment dels nens: més d'un, després d'una bona estona de «pedalejo i els platerets dringuen / deixo de pedalejar i els platerets no es mouen», opta per anar per terra observant i tocant aquells engranatges i cordes que ho fan possible tot...

### De respostes, les seves

Amb l'experimentació, els nens petits van formulant les seves pròpies explicacions, més o menys properes a la realitat, més o menys encertades, però les seves. El nivell de resposta va des de la lluita de sinònims («¿Per què baixa més ràpid el triangle que el quadrat?» —«Perquè corre més». —«Perquè va més depressa»), a la fantasia més afectiva («¿Per què no es trenquen les bombolles en xocar amb la mà si la tenim mullada amb aigua i sabó? —«Perquè es troben com a casa!»).

Però també hi ha respostes d'aquelles que dona un vailet que tot seguit es gira distret, deixant el monitor corresponent ben bocabadat («Hi ha alguna cosa dintre les bombolles?» —«És clar que sí, aire; a més, si no hi bagués res es trencarien.»). I seguint amb els més espavilats, per petits que siguin, també tenim els que s'entranquen definint un clau com «un ferro fet de clau» donada la pressa que tenia per dir, abans que ningú, que «de toda la vida que l'imant enganxa el ferro».





FABRICANTS D'ELEMENTS DE FOAM  
PER A L'ESTIMULACIÓ PSICOMOTRIU

C/ Ocaña, 105 Tel. (91) 719 47 31 Fax 91 - 719 43 48 28047 - Madrid

# TAMDEM®

FIGURES GEOMÈTRIQUES

CAVALCADURES

ESCALES

RAMPES

PILOTES

MATALASSETS

ARCS D'ESTIMULACIÓ

CORRONS DE TERÀPIA

COIXINS DE MESURES ESPECIALS

i 35 articles més, cadascun  
específic per a un tractament  
psicomotor diferent. Coneixeu-los  
per mitjà dels nostres distribuïdors  
**exclusius** a tot Catalunya, o bé trucant al  
telèfon **91 - 719 47 31**. Rebreu de franc un  
ampli catàleg.

Articles protegits pel Dret de Models Industrials

Per a la vostra tranquil·litat us preguem que comproveu que als articles que heu demanat hi ha l'«etiqueta» TAMDEM. Us donarà la seguretat que heu adquirit un producte de qualitat, avalat per l'opinió favorable de cada cop més professionals de l'educació.

La didàctica de la ciència aplicada als més petits és un terreny amb molt poca reflexió i investigació, segons manifesta Joana Prats. Així que El Clik del Nens també ha hagut d'aprendre de l'experiència. Durant aquest any llarg de funcionament, han pogut valorar encerts i pensar a subsanar errors. Aquest és el cas, concretament, del mòdul dels tres hipopòtams i la palanca. Es tracta de tres hipopòtams que pesen exactament el mateix cada un («com dues senyoretetes juntes») i que estan agafats a tres barres de diferent llargària. Però, als nens, no hi ha qui els faci comprendre que l'últim el poden aixecar per allò que la seva barra és molt més llarga que les altres. Per als nens, el que passa es que «és el fill», «pesa menys», o «està ple de palla». La decisió de deixar a la sala només un hipopòtam, amb aquella barra enormement llarga que permetrà aixecar-lo, anul·larà la confusió que ara mateix provoca tota la família d'hipopòtams al complet.

## Els pares al Clik

A més a més de les sessions diàries amb les escoles, El Clik també obre les seves portes els caps de setmana. En un principi es va decidir que aquest espai havia d'estar reservat exclusivament als nens, amb la qual cosa els pares no podien entrar a la sala. L'espectacle, una mica penós, de molts caps de pares mirant per un finestró el que feien allà dins els nens va motivar un canvi de tàctica i pares i mares van poder visitar, amb els seus fills, El Clik.

«L'experiència va ser bastant negativa –afirma Joana Prats–. Els pares es veien en l'obligació d'explicar quelcom als seus fills i, involuntàriament, ens trencaven per complet la filosofia d'experimentació i manipulació lliure d'aquest espai.» Així que l'experiència, una vegada més, els ha portat a adoptar una solució intermèdia i vàlida: «Ara els pares entren a la sala, però només l'últim quart d'hora; d'aquesta manera són els nens els que prenen la iniciativa i expliquen als pares tot el que han descobert d'interessant».

Entre uns monitors que es limiten a «importunar» amb alguna o altra pregunta, però que no cauen en el parany de l'explicació formal, i uns pares presents, allà al darrera, però absents de la sala, els nens més petits tenen l'oportunitat de remenar, tibar, girar i regirar, bufar, mirar i tornar a mirar, tots aquells elements tan especials posats al seu abast com a primer contacte amb el món de la ciència.

Però, en definitiva, són unes mans petites, que intenten enfonsar, amb tota la seva força, aquell vaixell que emergeix tossut a la superfície una vegada i una altra, les que posen de manifest el sentit i la necessitat d'una didàctica de les ciències per a aquestes primeres edats.

P.B.

Periodista especialitzada en educació

## UNA EINA PER A LA IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA «ELS TELEVISORS DE JOGUET»

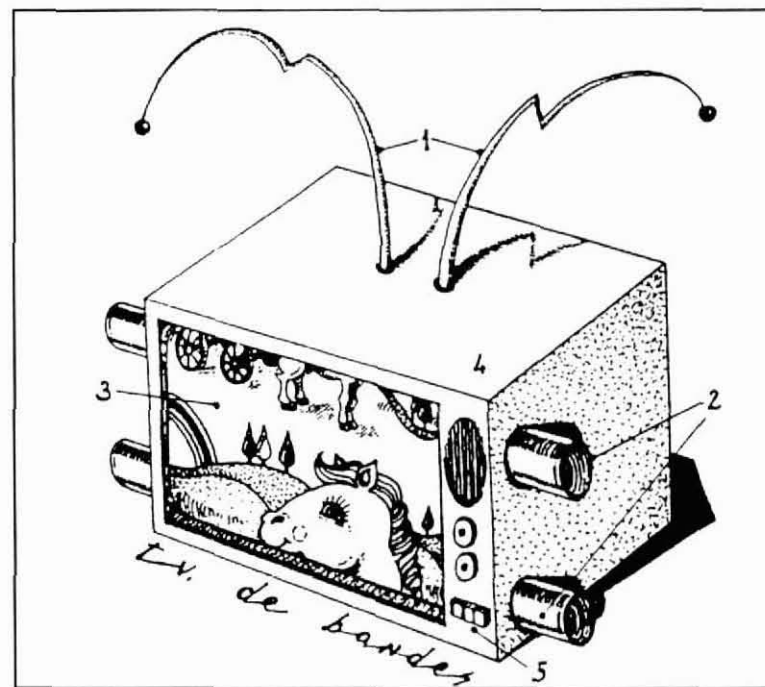
«Una imatge val més que mil paraules». A partir d'una imatge podem aconseguir les mil i una paraules. El televisor de joguet és una font d'imatges i per tant una font provocadora de paraules que desenvolupa la capacitat d'imaginació, creació i comunicació.

CARME MORENO I SÀNCHEZ, JOAN VILA i COLOMER, LOLA BERTOLÍN i GUARCH

Com sempre, per arribar als xiquets/etes que estan amb nosaltres en els programes d'immersió lingüística, cal motivar i fer parlar sobretot; açò ho sabem, però moltes vegades necessitem eixes eines diverses, que agraden als xiquets/etes i a nosaltres, que ho potencien i que ens ajuden a desenvolupar un xiquet/eta obert, comunicatiu, creatiu, amb iniciatives i autònom, que tinga ganes de fer, de crear i sobretot de parlar.

Aquestes necessitats ens han portat al col·lectiu «Puça» al si de diverses escoles del País Valencià a fabricar aquests televisors de joguet que reuneixen aquestes característiques, a través del treball diari a les classes, des del gran grup al racó i des del racó per la creació al grup, sempre realitzant-ho l'element actiu i principal de l'ensenyament, el xiquet/eta que parla.

### Descripció del televisor



1. Decoració d'antenes.
2. Corrons de cartró, fusta, plàstic, o...
3. Banda d'imatges.
4. Caixa de cartró o fusta.
5. Decoració de botons per a la selecció de canals (sempre en valencià).



És una caixa de cartró o fusta, decorada, oberta per davant i amb dos tubs, necessaris per a passar les bandes d'imatges.

Aquestes bandes poden ser fabricades amb paper d'ordinador, folis enganxats, paper continu, etc.

La seua utilització és molt senzilla: s'enganxen les bandes als corróns, el principi de la banda aniria al corró de dalt i el final al de baix. Segons la banda d'imatges rode endavant o endarrere, s'utilitzarà el corró de dalt o el de baix.

### L'arribada del televisor

Abans de l'arribada del televisor a la classe, s'ha creat un ambient d'expectació per a rebre el nou joguet. Aquest ambient es crearà mitjançant una sèrie de pistes que provocarien una tasca de descobriment del joguet: color, forma, utilització, materials, elements que ho componen, fent així un joc d'endevinalla.

Posteriorment, el mestre/a apareix amb el seu joguet cobert amb un llençol..., creant així un ambient sorpresa del «...què serà?», i comprovant si havien endevinat allò de què es tractava.

Reunits en assemblea, mostra el joguet i es crea el silenci per a vore què ens conta. En aquesta arribada ens conta un conte, pel que té de màgic i d'atracció per als xiquets/etes, intentant que atenga a la repetició de paraules i d'estructures gramaticals senzilles per a la seua utilització oral.

### Eina de treball quotidiana

Després de l'arribada del televisor i creada l'expectativa de les coses que ens pot contar, apareixerà periòdicament amb una banda d'imatges diferent, creada també amb diferent tècnica i amb diferent finalitat.

Les diferents bandes d'imatges poden ser:

- històries, vocabulari, contextos, orientació espàcio-temporal, diferents àrees curriculars...

Tècniques:

- a partir de contes vells, dibuixades, fotocopiades, a partir de revistes, amb tècniques de collage...

Finalitats:

- expressió oral, reforç d'estructures gramaticals, imaginació, memòria visual-temporal, creació i transformació de seqüències narratives amb finalitats de contar-ho al grup (a diferents classes, als pares, per a correspondència esco-

lar...), creació d'històries a partir de diferents imatges, creació de diferents històries a partir de les mateixes imatges, creació de diferents imatges a partir d'una mateixa història, incorporació del món àudio-visual a l'educació infantil, creació de material àudio-visual (tant per part del mestre com de l'alumne), treball d'expressió oral autònom en racons...

### El racó com a lloc de treball autònom

La utilització periòdica d'aquesta eina crea la necessitat i desig per part del xiquet/eta d'utilitzar-la i de contar per ella les seues creacions. D'ací naix la necessitat de fabricar-ne una per al grup, apareixent així aquest racó de treball.

Cada racó ha de tenir els següents elements: una part de material plàstic de l'eina TV de joguet, una part de creació plàstica de les bandes d'imatges i una part de treball lúdic d'exposició i manipulació.

La part de creació de l'eina ha de comptar amb:

- caixa de cartró, tubs de cartró, macarró elèctric, paper xerolat, materials de decoració, pintures, goma d'apegar, tisores i punxons...

La part de creació plàstica d'imatges comptaria amb:

- paper d'ordinador, folis, paper continu, cel.lofana adhesiva, materials per a dibuixar i pintar, contes vells, revistes, fotocòpies, diferents materials plàstics...

La part de treball lúdic d'exposició i manipulació seria la plasmació dels resultats de les dues parts anteriors, que es faria primer al grup-classe i després aniria contant-se a les altres classes de l'escola. També s'utilitzaria com a regal, eina per a la correspondència escolar, muntatge del racó al pati...

Dintre de les activitats del racó hi hauria: la creació d'un televisor personal «portàtil» per a cada xiquet/eta que s'utilitzaria com a regal, per a contar als pares el que es fa a la classe, un conte o qualsevol tipus d'iniciativa personal i/o col·lectiva. Les activitats pròpies d'aquest racó provocarien la necessitat de construir una «bandoteca» (arxiu de bandes d'imatges).

### Conclusió

La consideració final que us fariem és la invitació a la fabricació i utilització dels televisors de joguet, perquè comprovareu així vosaltres el bé que us ho podeu passar amb els vostres alumnes, i a poc a poc podreu descobrir les moltíssimes possibilitats que tenen.

Llibres a mida

 Grup Promotor  
d'Ensenyament



# Rodolí

Educació infantil  
Parvulari

**Rodolí** és una proposta de Grup Promotor d'Ensenyament per a la reforma d'educació infantil.

Un material obert que permet la participació directa del professor. Amb un plantejament vivencial i significatiu de l'aprenentatge. Amb importants novetats, des d'un suport físic d'enquadernació innovador fins a un material per compartir l'educació amb la família. Amb escenaris per contextualitzar els centres d'interès.

**Rodolí**, un material fet a mida de l'entorn, del nen i del professor. Un material a mida per a la nova educació infantil.



infant i societat

## MATARÓ/NINS

Un programa de televisió local  
sobre l'educació de *zero a vuit*

L'estiu del 88 el «grup 0-8» del *MOVIMENT EDUCATIU DEL MARESME (MEM)* va entrar en contacte amb *TELEVISIÓ DE MATARÓ (TVM)* per tal de preparar un programa divulgatiu sobre la infància adreçat al gran públic. El Departament d'Educació de l'Ajuntament de Mataró va conèixer la idea i es va oferir com a patrocinador. Així s'arriba a fer «*MATARÓ/NINS*», un producte comunicatiu original que, durant dos anys, arribaria a les llars de la ciutat per a mostrar i comentar situacions relacionades, preferentment, amb l'educació dels nens i les nenes d'edats compreses entre *zero i vuit* anys.

-GRUP 0-8- MEM\*

### Neix la idea

El nostre grup, creat per analitzar la reforma de l'educació infantil i integrat majoritàriament per educadores d'escola bressol, va pensar en les possibilitats de la televisió local per a arribar als pares d'una manera diferent de les entrevistes i a les reunions d'aula i dir-los un munt de coses sobre la nostra tasca comuna d'educar. Sovint els infants són els principals receptors de missatges televisius, però quasi mai no són els protagonistes de la tele o, si més no, quan hi surten és per a entretenir-los o per a utilitzar-los amb fins publicitaris.



Feia temps que la gent de Televisió de Mataró ens havia dit que «es volia fer un programa infantil»... Però nosaltres apareixíem amb un projecte diferent: proposàvem fer un programa divulgatiu i de debat adreçat al gran públic i en especial als pares, que s'emetés en directe i que tingués els nens com a centre d'interès. Ja ens encarregaríem de triar els temes i de fer els guions. Fins i tot la conducció l'assumíem nosaltres. Per això vam convèncer dues mestres per a fer de presentadores: la Fina Martí el primer any i l'Anna Oliveras el segon. Els companys de TVM enregistriaren imatges a casa, a les escoles, al carrer... L'edatge dels informes el faríem conjuntament.

El regidor d'Educació va rebre bé el projecte i s'hi va apuntar amb una part del seu pressupost. Així «MATARÓ/NINS» va tenir també patrocinador. I el divendres, 11 de novembre de 1988, a les 10 de la nit, començava l'aventura.

### De què parlarem?

Abans de cada programa, quantes hores pensant, discutint, enregistrant imatges i buscant convidats!

El primer que feiem era una tria de temes que despertessin interès. Calia evitar tòpics i no esdevenir «el programa dels mestres». Repassàvem, doncs, allò que era actualitat o que generava polèmica dins de l'educació i que podia interessar tothom. O bé plantejàvem qüestions noves i insòlites que, amb l'ajut d'un bon plantejament àudio-visual, piquessin la curiositat.

El primer programa havia de servir de «llançament». I vam fer una «pel·lícula»! Era una mena de reportatge que mostrava la vida quotidiana d'una família amb dos fills: una nena de 5 anys i un nen de 3. La càmera entrava a casa seva i mostrava el que hi passava. Després seguíem els nens a les respectives escoles: l'escola bressol i el parvulari. Tot resultava versemblant, quotidià... El títol del vídeo fou «UN DIA QUALSEVOL» i el tema del debat «educar tant a casa com a l'escola».

Després van venir setze programes més: el joc, l'alimentació, els nens i els espais urbans, la participació dels pares a l'escola, el sexisme, ... (vegeu el quadre adjunt).

### L'estructura d'un «MATARÓ/NINS»

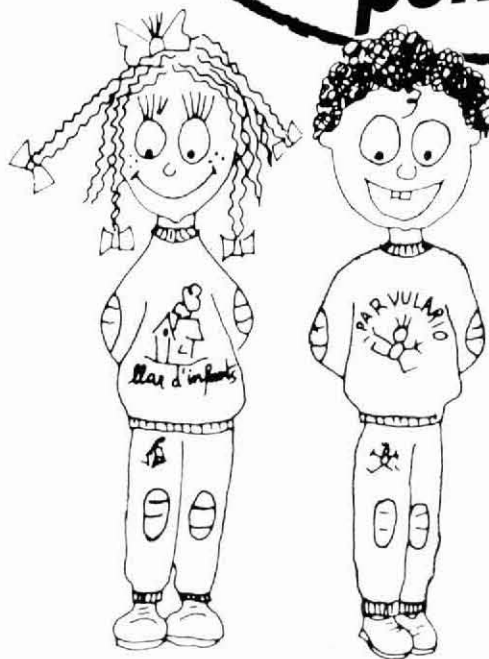
Cada programa tenia uns apartats fixos, però, al llarg del temps, en canviàvem una mica la disposició i la durada.

En primer lloc, hi havia la *introducció* amb la qual la conductora situava el tema. Al marge de la informació que ja se'n tingués per l'*spot* que uns dies abans s'havia emès. Tot seguit es feia la *presentació dels convidats* -dos o



## XANDALS - BABIS CAMISETES - PANTALONS - SARRONS MOTXILLES - PITETS

**Segur que  
havíeu  
pensat...**



- ✓ Donar un servei millor
- ✓ Oferir un producte a bon preu
- ✓ Pensar en la comoditat dels nens
- ✓ Distingir-se de la competència
- ✓ Sense la necessitat de fer comandes grosses



**RIVASPORT** amb els seus productes,  
us dona l'oportunitat d'aconseguir-ho.

Demaneu informació a: Concepció Arenal, 97-101, Baixos  
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57  
08027 BARCELONA

tres- que s'havien triat i s'entrava a veure el vídeo de l'*informe-reportatge* que uns quants de nosaltres havia elaborat per il·lustrar el tema que ens ocupava. Després el *debat*, on la conductora encetava el col·loqui amb els convidats tot aportant reflexions sobre el tema. I arribava un dels moments més esperats: el de la *participació dels espectadors*. Mitjançant el telèfon s'intervenía en el programa per donar opinions o per preguntar. A cada programa buscàvem el millor moment per iniciar aquest apartat, que de vegades es convertia en el centre d'atenció, ja que generava una autèntica confrontació de punts de vista.

Quan el rellotge marcava els 60 minuts de programa, arribava l'*acomiadament*. La conductora donava les gràcies als convidats i anunciava el tema del programa següent tot convocant els espectadors a acompanyar-nos de nou.

### Missatge força insòlit

La gent que vam fer possible «MATARÓ/NINS» valorem positivament tant el treball global realitzat com l'acollida que el nostre programa va rebre. Tot i la relativa varietat de temes abordats, amb diferències entre els pretesament més polèmics i els que resultaven totalment nous per al gran públic, el missatge subjacent i l'objectiu principal sempre eren els mateixos: es tractava de transmetre als espectadors la idea que *educar és una feina que ha de ser la de tots i que cal fer de manera natural, sense altra dificultat que la d'observar cada persona i dialogar amb ella*. Per a nosaltres, *els nens i les nenes són gent important, no només perquè seran els protagonistes del demà sinó perquè ja ara són ciutadans de ple dret. La millor manera d'aprendre a educar els petits és responant als dubtes i als conflictes que se'ns presenten cada dia; reflexionant sobre la nostra actitud amb esperit obert i partint de la base que de pares perfectes no n'hi ha*.

Amb el «poder» de la petita pantalla, amb la combinació d'imatges i paraules, parlant de tu a tu, vam intentar conscienciar l'espectador de la importància de l'educació integral a les primeres edats, que és quan els nens fonamenten la construcció de coneixements i estructuren la seva personalitat. També vam mostrar com es treballa a les escoles, quines experiències s'hi duen a terme i quina és la seva finalitat.

Tot plegat va ser un missatge senzill però profund. Una cosa nova per a la nostra «tele» local i una experiència força insòlita dins de la televisió convencional. Algú ens va catalogar com a *escola televisiva de pares*.

### Passar-s'ho bé i aprendre

Sortir mensualment a la pantalla per plantejar i intentar solucionar dubtes i fer propostes noves sobre i per a la infància era un repte. El «grup 0-8», i tot el

moviment de renovació pedagògica, l'assumíem com a nova faceta del nostre treball. Ens hi abocàvem volent connectar amb l'espectador. Buscàvem el llenguatge més apropiat per obtenir un programa divulgatiu i no erudit. Discutíem aferrissadament per seleccionar els temes, els enfocis i els recursos que els poguessin fer interessants.

No sabem fins a quin punt ho vam aconseguir... Els espectadors mai no responen prou i el desitjat *feed back* resta lluny del nivell òptim. Però nosaltres ens ho vam passar d'allò més bé. La nostra feina voluntària, tot i que suposava sacrificar hores de descans, va resultar gratificant i apassionant. I, a més, vam aprendre un munt de coses: a adaptar-nos al nou mitjà, a utilitzar un codi diferent i a sintetitzar (i tant que ens costa als mestres!). L'experiència també va resultar una escola d'àudio-visuals per a tots, ja que en l'elaboració dels vídeo/reportatges vam treballar colze a colze amb els tècnics de TV i vam aprendre secrets de l'enregistrament i de l'editatge.

Aquest curs «MATARÓ/NINS» ha descansat. Després de dos anys ens convenia una pausa. Però tanmateix enyorem el tragí de la tasca televisiva. Ens vénen a la memòria quantitat d'imatges i de guions, de sessions de treball i de tafanejades amb la càmera per a obtenir instantànies, de discussions per a trobar el títol o la frase escaient, d'angúnies abans d'entrar en directe... Recordem amb nostàlgia la visita de tants convidats, gent maravillosa que sovint descobríem un cop asseguts en el plató, i les tertúlies amb ressopó de després de cada programa.

Ara ens agradaria que el nostre assaig engresqués algun altre grup. Que s'establissin més col·laboracions entre mestres i televisions locals. I nosaltres, amb «MATARÓ/NINS» o amb qui sap què, voldríem tornar-hi, millorar i fins ampliar... Però el temps i els recursos disponibles diran l'última paraula.

**GRUP «0-8» MEM**  
*Mataró, gener de 1991*

• Els components del grup són els següents:

JULIANA BACARDIT GARRIGA. *Mestra. Educadora de l'Escola Bressol -Cerdanyola- de Mataró.*  
MERCÉ BUSQUETS AROMÍ. *Mestra. Educadora de l'Escola Bressol -Tabalet- de Mataró.*  
MARTA CARRETERO COLOMER. *Psicòloga. Professora del C.E. Freta.*  
ANNA M. FRÀBREGAS PUNTÍ. *Mestra. Administrativa.*  
CATERINA FERRAGUT GUILANEU. *Mestra. Educadora de l'Escola Bressol -Figueretes- de Mataró.*  
CORAL GÓMEZ PUIG. *Mestra. Educadora de l'Escola Bressol -Tabalet- de Mataró.*  
FINA MARTÍ CARRASCO. *Mestra. Treballa a l'EP -Torre Llauder- de Mataró. Conductora del programa durant el curs 88/89.*  
PERE MATA LLANA DURAN. *Mestre. Treballa a l'EP -Camí del Mig- de Mataró.*  
ANNA OLIVERAS ROVIRA. *Mestra. Treballa com a assessora al SEDEC. Conductora del programa durant el curs 89/90.*  
IMMA ORDAS. *Puericultora.*  
RAFAEL DE PALOMAR PALOMAR. *Mestre. Treballa a l'EP -Germanes Bertomeu- de Mataró.*  
JOSEP SIVILLA BOSCH. *Mestre. Treballa a l'EP -Germanes Bertomeu- de Mataró.*

*Temes dels programes*

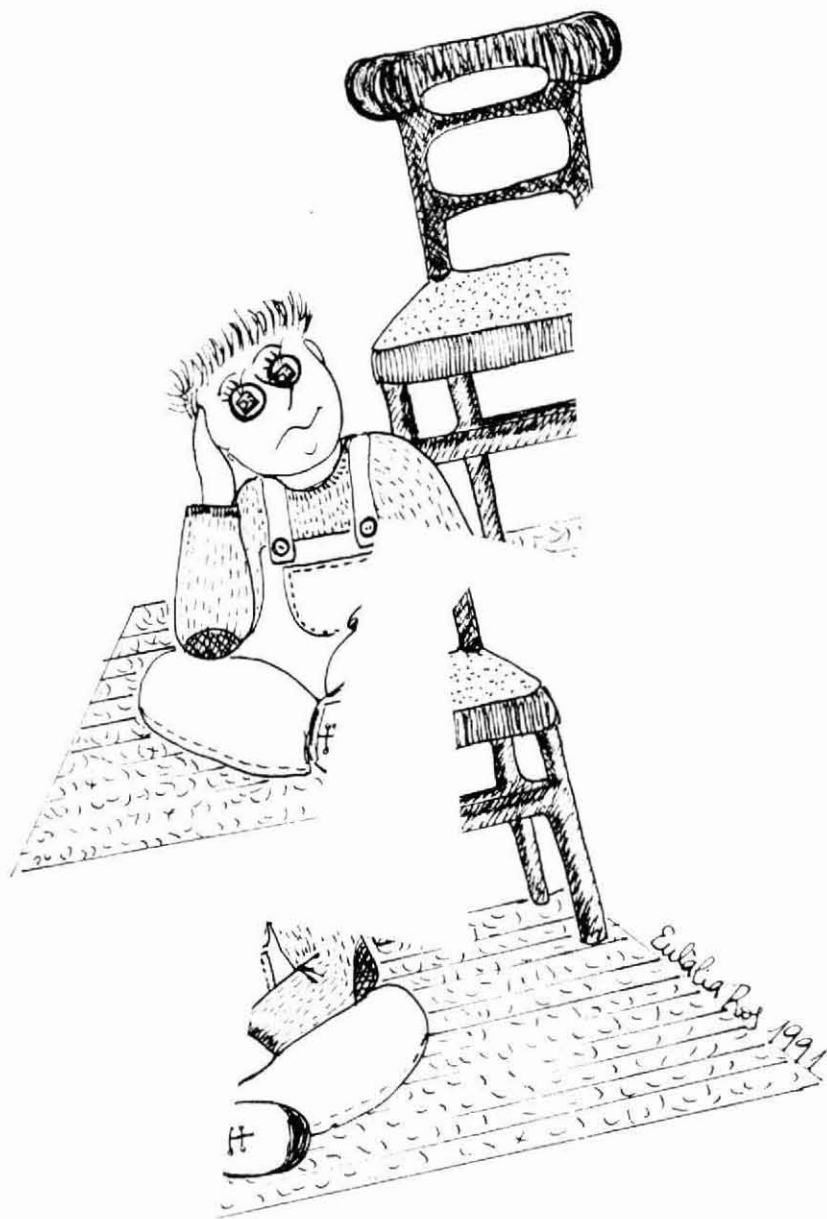
CURS 88/89

Novembre-88. UN DIA QUALSEVOL.  
Desembre-88. EL JOC I LA JOGUINA.  
Gener-89. LA PARTICIPACIÓ DELS PARES A L'ESCOLA.  
Febrer-89. L'ALIMENTACIÓ.  
Març-89. ELS ESPAIS URBANS I ELS NENS.  
Abril-89. ELS LLIBRES I ELS NENS.  
Maig-89. LES FESTES DE L'ESCOLA.  
Juny-89. MATARÓ/NINS RECULL.

CURS 89/90

Octubre-89. LLÀGRIMES DE SETEMBRE.  
Novembre-89. UNA ESCOLA PER A TOTS?  
Desembre-89. QUI REPRODUUEIX EL SEXISME?  
Gener-90. LES LLETRES, «DISFRUTANT», PER SEMPRE ENTREN.  
Febrer-90. PARE: ON ANIRÉ EL CURS VINENT?  
Març-90. QUI MALTRACTA ELS NOSTRES FILLS?  
Abril-90. L'EDUCACIÓ EN EL TEMPS LLIURE.  
Maig-90. L'ESCOLA QUE VOLEM.  
Juliol-90. FER DE MESTRE.





## L'INFANT I LA VIOLÈNCIA TELEVISIVA

LILIANE LURÇAT

### Sentit del real

Les emissions infantils i els dibuixos animats formen part de l'univers cultural dels infants. Les altres emissions els fan usurpar, a cops malgrat ells, el que pertany en principi al món dels adults, per al qual res encara no els ha preparat. És, doncs, una iniciació brutal, l'actualitat irromp en el seu univers infantil. L'enllacen a allò que els és familiar, no en la vida familiar, sinó en el món de les imatges aportades per la televisió. La seva referència és interna a la televisió. No és accessible per l'experiència directa, és mediatitzada.

Ens podem preguntar com la mediatització de la violència pot afectar el sentit del real. Els infants posen al mateix nivell esdeveniments de naturalesa diferent perquè es guien per les aparences. Per això, amalgamen les diferents formes de violència, reals i fantàstiques. Nogensmenys, alguns d'ells fan esforços per emetre hipòtesis sobre el possible origen de l'esdeveniment o sobre la seva naturalesa. Per als altres, el pensament és una cosa purament associativa.

Es pot pensar que posar en el mateix pla les causes fantàstiques i les causes reals o possibles mostra un pensament que amalgama més que no pas distingeix i que associa per una mena de condicionament les diferents maneres de violència. L'associació i l'amalgama són afavorides per la mediatització en general. I també per l'ús immoderat d'escenes violentes en els dibuixos animats. Sovint, la violència hi és omnipresent: els personatges s'esclafen, exploten, es refan immediatament. Presentada com una diversió i volent ser estrafo-lària, la violència dels dibuixos animats atura en certa manera el judici dels petits que estan en una etapa elemental de la discriminació de les causes. La

multiplicació dels dibuixos animats i l'abús de l'estona en què els nens se'ls miren augmenta la confusió entre les causes possibles i les causes fantàstiques. Més generalment, la mediatització fa més difícil la distinció entre el real i l'imaginari.

### **El sentit de l'altre**

La televisió ha transformat els infants nascuts després d'ella. Fins llavors, eren iniciats pel seu entorn familiar, del qual extreien els costums i els valors. Ara, estan atrapats per poderosos feixos d'influències a l'edat sensible de la formació de la personalitat.

Amb la introducció de la televisió a les llars, s'ha produït una ruptura cultural sense precedents històrics: la separació entre la vida pública i la vida privada s'ha vist trencada per la irrupció de la vida pública en allò que H. Arendt anomena la seguretat de la vida privada. Des d'ara ja no es pot dir que «aquestes quatre parets dins de les quals es desenvolupa la vida de família constitueixen una protecció contra el món i, en particular, contra l'aspecte públic del món».

La iniciació a l'altre per part de la televisió té conseqüències sobre les representacions que hom se'n pot fer, és un coneixement sense intercanvi, sense interacció. L'altre és vist sempre en situació, massa vegades es fa present sota un aspecte decisor i inquietant. La mediatització de la violència és deshumanitzant, ja que revela el sofriment sense fer-lo sentir. La banalització dels actes violents legitima la crueltat i difon la por.

En un univers brutal, el coratge és la virtut dels éssers mítics, dispositaris de mitjans sobrenaturals, i l'infant s'hi identifica a la força. Les virtuts de la vida quotidiana són inexistentes, ja que no es presten a la mediatització.

En suma, la violència televisiva no deixa els infants intactes, encara que ens ho sembli als adults. Actua de moltes maneres i és necessari protegir-los. Per això caldria:

Limitar el temps de veure-la, no ritualitzar el fet d'escoltar-la i diversificar les activitats culturals dels infants. Caldria escollir les emissions que veuen, vetllar pel seu contingut, encara que es tracti de programes destinats als infants. Caldria impedir-los de veure escenes horribles que s'imposen de manera persistent i que poden crear malestar i el desig una mica borrós de tot allò que esborrona. Si el joc pot tenir un efecte alliberador, no impedeix la invasió del camp mental pels temes irracionals i decisoris.

**L.L.**

*Traducció: Roser Ros.*

*Extret de: LURÇAT, L. Violence à la télé. L'enfant fasciné. Paris. Syros, 1989.*

## **.MOBILIARI PER ESCOLES BRESSOL I PRE-ESCOLAR**

## **.PARCS INFANTILS**

## **.MANTENIMENT PER ESCOLES, ÀREA DE BARCELONA**



**COOPERATIVA  
ALBERA**

**F U S T E R Í A**

**Libertat, 25**

**Tel: (93) 207 46 14**

**08012 Barcelona**

**Rafael de Casanova, 60**

**08913 Badalona**

Llibres a mida

 Grup Promotor  
d'Ensenyament

Quaderns de Lectoescriptura

# Filaberquí



**Filaberquí** obre una via innovadora en l'aprenentatge de la lecto-escritura del català. Integra els principis fonamentals dels mètodes analítics i dels sintètics. Utilitza com a recurs bàsic la gran quantitat de paraules monosil·làbiques de la nostra llengua. Parteix d'un conte i d'una làmina i treballa una dotzena de tècniques per a cada fonema.



## PREVENCIÓ DELS MALTRACTAMENTS I L'ABANDONAMENT INFANTIL

XAVIER QUEROL

Quan ens endinsem en el fenomen dels maltractaments i ens aturem a reflexionar sobre quines poden ser les mesures preventives més eficaces per a evitar els efectes negatius, descobrim que ens trobem davant d'un dels aspectes més importants dels maltractaments, i també un dels més difícils i complicats de resoldre. De fet, es tracta de trobar quines vies d'actuació poden posar-se en funcionament, a partir de les quals sigui possible canviar en un futur el denominat «substrat o base maltractant» en el qual, factors relacionats amb els pares, el nen, i psicosocials, impedeixen el funcionament de relacions afectives normals entre pares i fills, o educadors i menors.

Des d'un bon principi observem que les causes psicosocials, l'entorn, i factors macroestructurals de la societat conflueixen negativament en el problema que ens ocupa. Tots aquests factors no poden, ni a curt termini ni a mitjà, evitar-se des d'un model de prevenció de tipus mèdic. És a dir, no disposem de vacunes, com en el cas d'una grip, contra l'agressivitat o violència social, ni vitamines que estimulin la nutrició emocional dels pares envers els fills, ni de fàrmacs que puguin ser utilitzats per a canviar els hàbits o actituds negatives de la societat adulta envers la societat infantil. Tot això, afegit a la manca de recursos econòmics destinats de manera generalitzada i efectiva a pal·liar els problemes d'atur, habitatge, etc., deixen en evidència la necessitat d'instaurar programes preventius que millorin el context global, sense escissions, que permetin elevar el nivell de mobilització de la comunitat, que redueixin la violència de la nostra cultura, i que incideixin en la millora dels desequilibris socials. De tota manera volem que quedi ben palès que el maltractament i l'abandó no són únicament propis dels contextos socials lligats a la pobresa i la marginació, tot i que els hi trobem freqüentment; apareixen, com ja hem dit en nombroses ocasions, a qualsevol cultura, raça, religió, o grup socioeconòmic.

És per cada una d'aquestes raons que gosem afirmar que la millor, i segurament més admirada i reconeguda inversió de qualsevol govern, seria la que anés adreçada al bon funcionament d'àmplies mesures de protecció a la infància. Mesures de protecció o preventives que, lluny d'un marc a vegades



només teòric, intentessin trencar, en relació al maltractament, l'espiral de violència, evitant futures generacions d'adults «maltractants» i potenciant alhora els efectes preventius d'altres problemes socials emparentats, com ara és el cas de la marginació, la drogaaddicció, la delinqüència, la deficiència mental, el fracàs escolar, la mortalitat infantil, etc... i que tenen un model ecològic semblant al de l'abandó i maltractament infantil. Si el futur d'una societat radica en el col·lectiu infantil, atenent tant les potencialitats innates positives com les adquirides depenents d'una adequada educació, serà necessari, per tant, aconseguir les millors condicions de benestar familiar i social, en què tots els nens puguin aspirar a créixer i desenvolupar-se en igualtat d'oportunitats, en què tots puguin manifestar que la societat ideal és «la que els atén i protegeix», i en definitiva, en què ningú no pot sentir-se maltractat o rebutjat.

L'èxit d'un programa preventiu, tot i que possiblement no obtingui resultats immediats, està en relació amb el tipus de prevenció i del seu nivell d'aplicació. Tot i que és convenient considerar les accions individuals, un programa preventiu en relació al maltractament hauria de contemplar-se, tal com anteriorment se suggeria, des d'un punt de vista global, atenent les múltiples causes etiològiques. Per tal raó és fonamental que tot programa s'enfoqui cap a la societat, la família i els diferents professionals que tenen relació amb els nens. Les accions, no únicament preventives sinó també d'intervenció, institucionals i/o governamentals, poden enfocar-se des del punt de vista primari, secundari, o terciari, atenent les realitats i característiques de les diferents societats on hagin de ser aplicades. És a dir, cap model preventiu o d'intervenció no pot ser exportat ni importat de manera indiscriminada.

### Prevenió primària

La prevenció de tipus primari té com a objectiu eradicar el problema del maltractament i l'abandó, amb l'acció de mesures educatives i sòcio-econòmiques, anticipant-se de manera que ni el maltractament ni l'abandó arribin a manifestar-se.

#### Mesures educatives

Caldria fomentar l'antiviolència i la solidaritat versus la competitivitat, revaloritzar el paper del nen i el reconeixement dels seus drets facilitant la integració social; estimular l'afectivitat dels pares i el contacte precoç en l'època del naixement, així com la seva educació en el futur paper de pares, sensibilitzar i informar sobre el problema a la societat, i sensibilitzar i formar els professionals implicats d'alguna forma en el món infantil.

No hi ha dubte que els receptors i efectors de tals mesures han de ser: el nen a l'escola, a centres infantils, serveis sanitaris; els pares durant els períodes d'embaràs matern, peri- i postnatales, a associacions escolars de pares, i per què no, per activitats fomentades des d'associacions de veïns o de barri; els

professionals a través dels seus programes de formació, de pre- i postgrau, sense oblidar els relacionats amb la justícia, la policia i els mitjans de comunicació.

#### Mesures sòcio-econòmiques

Intenten millorar les condicions ambientals que poden generar estrès, disfuncions o violència sòcio-familiar. Per fer-les possible hauria de millorar la qualitat de vida amb una política que fomentés el treball i reduís l'atur laboral, que augmentés o promocionés habitatges de tipus social, que s'ocupés de la marginació, contemplés els «pous de pobresa» de manera reversible, i que distribuís equitativament els recursos econòmics, aplicant-los prioritàriament i, segons les necessitats, als diferents àmbits de l'educació, sanitat i benestar social.

### Prevenió secundària

Aquest tipus de prevenció persegueix la identificació o detecció de famílies amb risc o vulnerables, i en conseqüència, el funcionament d'equips multidisciplinaris amb una doble funció, de prevenció i d'intervenció, per tal d'evitar l'aparició de noves manifestacions.

És a nivell dels serveis materno-infantils on millor pot desenvolupar-se aquest tipus de prevenció, ja que el medi permet detectar a partir dels pares i de la seva elaborada història psicosocial, els factors de risc o substrat maltractant. És evident, però, que és necessària una determinada predisposició o sensibilització envers el problema per part dels professionals, així com una formació adient per a tractar-lo. L'època de l'embaràs constitueix un període de gran interès per al problema que tractem, i no únicament perquè permet la detecció de factors que poden predisposar en el futur al maltractament, sinó també perquè suposa un període de temps suficientment llarg com per a preparar els pares en l'atenció i cura dels seus fills. Per aquest motiu creiem en la importància, tant en l'àmbit de la sanitat pública com privada, dels pediatres, pediatres-neonatòlegs i infermeres en el medi hospitalari, dels pediatres en els centres d'Atenció Primària (CAP) i àrees bàsiques de Salut (ABS), i dels psicòlegs i psiquiatres infantils en els centres d'Assistència Psiquiàtrica Infantil Primària (CAPIP), aquests últims, depenent del nivell de desenvolupament o implantació en les diferents comunitats autònomes, del model sanitari basat en el sistema nacional de salut. A partir del naixement, denominat per alguns «punt zero de la prevenció», la valoració d'un possible futur maltractant depèn, lògicament, de tots els professionals que per la seva professió conviuen amb el nen, ja sigui de manera habitual, o el tractin amb relativa freqüència, com ara és el cas de mestres i psicòlegs a les escoles; professionals que treballen a escoles bressol, parvularis, etc... i els treballadors socials, peça fonamental del fenomen que tractem, en el sector o espai mèdico-social.

Així doncs, a les funcions pròpies i específiques derivades de les diferents

professions i des d'àmbits dispars, s'hi poden afegir funcions de detecció i preventives-educatives, de cabdal importància no només en relació amb els maltractaments sinó també amb d'altres problemes emparentats.

Les mesures aplicades fan referència a l'educació general dels pares per a l'atenció als infants, especialment sobre normes de puericultura, vacunacions, alimentació, etc..., estimulació del contacte precoç pares-fill; suport familiar domiciliari, valorant, mitjançant control i seguiment, la conducta dels pares.

A partir del moment en què qualsevol professional en contacte amb el nen, amb funcions específiques derivades de la pròpia professió, amb sensibilitat envers el problema i amb una adequada responsabilitat social detecta una situació de risc o una família vulnerable, no ha de desentendre's del problema ni ser desatès pels equips multidisciplinaris (EM) de prevenció-intervenció amb funcions específiques i concretes. No se n'hauria de desentendre perquè el seguiment, participació activa i fins i tot capacitat de decisió en casos concrets pot significar un estímul i un augment positiu de la resposta emocional dels diversos professionals en casos futurs. No hauria de ser desatès o desinformat pel que li suposa de possible desil·lusió, frustració i contradicció, impeding-li la valoració o el coneixement dels resultats d'una intervenció. De totes maneres, les respostes emocionals dels professionals han de tenir present la capacitat real dels programes de prevenció-ajuda i intervenció, ja que ignorar-ho és exposar-se a construir falses expectatives o «castells de cartes» basats en solucions immediates de caràcter generalitzat.

La col·laboració amb professionals dels EM d'experts sobre el tema, amb funcions específiques de prevenció-intervenció és fonamental.

#### *Equips Multidisciplinaris (EM)*

Possiblement en cap altre problema de tipus mèdico-social no és tan important treballar en equip com en el tema que aquí tractem, sent el treball individual difícil de comprendre, amb tota seguretat abocat a l'aïllament i al fracàs. El caràcter multidisciplinari o, més ben dit, transdisciplinari, ve determinat per la composició de diferents professionals implicats, procedents del camp de la pediatria, la psicologia, l'educació, els serveis socials i la justícia, un cop que el problema iniciat des de la pediatria, però que sobrepasa els seus límits, s'enfoca de manera multifactorial ateses les arrels etiològiques.

L'esperit que ha de presidir qualsevol EM, un cop resoltes les discrepàncies normals d'opinió, lògicament derivades de la multiplicitat de professionals, és el de la col·laboració, el suport mutu sense crítiques ni fisures, així com el concepte d'acceptació clara d'un problema que no és exclusivament pediàtric, ni psicològic, ni de serveis socials, ni judicial, ni de ningú, sinó que, tot al contrari, és un problema de tots, del conjunt. No deixarem d'insistir, com hem fet en altres ocasions, sobre el criteri d'equip i de col·laboració, ja que podríem caure en un protagonisme que ens pot conduir a efectes negatius

## Espai per a una creativitat sense límit

**Ceres, Pintures de dit, Tempera,  
Gouache, Barnís fixador,  
Pasta Blanca per enganxar.  
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

**MANLEY®**



per al bon funcionament de l'equip, i que s'apartaria del respecte que mereix el tema que estem tractant.

Des de la perspectiva institucional o governamental hauria d'acceptar-se una nova política, que, a partir del reconeixement del nen com a ésser autònom i amb drets propis, creés les condicions necessàries de col·laboració entre els diferents sistemes sanitaris, de salut pública, de benestar i socials, justícia i educatiu-pedagògics, que permetessin la creació i legalització de suficients EM segons les necessitats reals. La legalització dels EM, fet existent en altres països de la Comunitat Europea, constitueix, segons la nostra opinió, un objectiu prioritari en el nostre medi. La qual cosa permetria millorar l'eficàcia de la protecció infantil evitant el ben intencionat concepte «d'intrusisme professional» en el problema, centraria les responsabilitats i, indubtablement, milloraria la descoordinació observada en l'actualitat. La descoordinació en la qual freqüentment ens perdem deixaria de ser un fet en el moment en què els EM, prèviament legalitzats, portessin a la pràctica les funcions per a les quals han estat creats, i qualsevol professional s'hi pogués dirigir sense dificultat.

El tractament d'un cas concret per part del EM, un cop detectat un substracte amb factors de risc, planteja diverses dificultats. Superades les possibles discrepàncies d'opinió o els diferents enfocaments preventivo-terapèutics, els EM poden veure's desbordats per la impossibilitat de solucions immediates pel que fa a problemes psicosocials, relatius concretament a la insuficiència econòmica, d'habitatge, o d'atur laboral. En segon lloc, poden descobrir que el concepte de prevenció o ajut que els anima a fer cap a una llar amb problemes, o bé no s'hi arriba a temps per prevenir-los (prevenció tardana) o bé l'ajuda de la qual són portadors és interpretada per la família com una acusació. En aquest moment es planteja una confrontació pares-professional o pares-fills versus culpables-innocents. En conseqüència, hauria de trobar-se la via a través de la qual els EM, en els sistemes de protecció (prevenció i/o intervenció) combinessin en un de sol els conceptes d'ajut-protecció de la família per una part, i els de jutges-acusació per l'altra.

Així doncs, els països amb experiència en el funcionament d'EM legalitzats, en els quals les denúncies no són obligatòries, han constituït equips integrats per un pediatre, un psicòleg, un treballador social i un jurista. La intervenció o actuació precoç de tals equips ha aconseguit resultats francament positius, en salvar-se els efectes negatius d'una llarga burocratització judicial, i els efectes negatius que comporta la «judicialització» del cas, interpretada per la família com la justícia que els «prendrà el nen». D'aquesta manera, a les famílies amb risc o vulnerables, se'ls dóna des de fora la possibilitat d'utilitzar sistemes de suport o d'ajut que poden ser interpretats com a prolongacions positives de la comunitat envers la família, i ser rebuts com a veritables sistemes de protecció, un cop alliberats del concepte d'equips sancionadors o fins i tot coaccionadors.

## Prevenió terciària

Intenta evitar la reaparició de nous casos de maltractament en famílies amb greus trastorns o disfuncions, en les quals el substrat maltractant presenta una gran acumulació de factors de risc. L'actuació dels EM en aquest tipus de prevenció, així com en la secundària, es basa en programes terapèutics (intervenció) en l'entorn familiar, en els quals les visites terapèutiques de suport tinguin un caliu i siguin suficientment freqüents com per a seguir l'evolució i la valoració dels resultats. En els casos en què s'ha observat una incidència alta, o en què el context familiar s'ha deteriorat profundament, pot ser necessària una separació temporal en centres o famílies d'acollida. Diversos autors es consideren no partidaris de la separació precipitada del nen del seu ambient familiar, tot i que en casos extrems no hi ha dubte que han de tenir prioritat els drets del nen a ser protegit contra tota forma de violència i abandonament, que pugui posar en perill la seva integritat. Altres dubten sobre l'eficàcia d'una separació temporal, atenent possibles efectes negatius per al nen, com a conseqüència de la falta d'adaptació a un ambient estrany, o a la manca de preparació de la família que els acull.

De fet, la separació del nen de la família pròpia constitueix el reconeixement del fracàs d'una societat que en el seu moment no va saber, o no va poder aplicar, unes mesures preventives (primàries i secundàries) i que, d'haver-ho fet, haurien evitat circumstàncies sòcio-familiars que en l'actualitat la mateixa societat jutja negativament. Per aquest motiu, hauríem de plantejar-nos si professionalment, institucionalment, governamentalment i socialment, som veritables defensors dels drets de l'infant i, en cas afirmatiu, plantejar el grau de responsabilitat d'una societat capaç de separar, havent tingut, en el seu moment, la possibilitat d'evitar.

La Declaració Universal dels Drets de l'Infant l'any 1959, l'Any Internacional de l'Infant el 1979, i l'aprovació per l'Assemblea General de les Nacions Unides dels Drets de l'Infant, el 20 de novembre de 1989, són fets que demostren a nivell internacional un sentiment progressiu i positiu envers l'infant. Tal sentiment hauria d'arribar a totes les nacions components d'aquesta organització, atorgant al món infantil el paper primordial, o el protagonisme, que li correspon socialment. Segons la nostra opinió, és necessari crear de manera permanent un estat de consciència governamental, social i professional, que valori com una «necessitat» la protecció de la població infantil, i de les famílies d'acolliment. Per aconseguir-ho, caldria que els diferents governs posesin en funcionament campanyes antiviolència i de solidaritat envers els nens, caldria redistribuir equitativament els recursos econòmics, destinant pressupostos més elevats per a la millora del benestar de la població infantil submergida en la pobresa, estimular una nova política d'habitatges socials, actualitzar les lleis referents al món infantil, fent compatible la seva aplicació amb els drets proclamats, i informar la societat sobre els efectes positius d'una correcta planificació familiar, buscant el «fill desitjat» en el millor moment psicològic i sòcio-econòmic. La societat ha de conscienciar-se de la seva respon-

sabilitat col·lectiva envers els infants, fomentant les demandes que aspiren a cobrir les seves necessitats bàsiques, de manera equitativa, en relació als serveis sanitaris, de benestar social, i educatius, per a tot això és cabdal el paper dels diferents col·lectius professionals. Entre ells volem destacar el paper fonamental, a voltes oblidat, que els mestres, educadors i pedagogs tenen en la nostra societat i en el greu problema que ens ha ocupat en el present article.

Com a fill de mestres, ja desapareguts, i des del record dels seus ensenyaments, vull evocar l'enriquidor missatge que des de la situació social i professional tots ells puguin irradiar: una nova cultura o pedagogia de la no-violència, de la solidaritat, de la justícia i de l'ètica, i de la responsabilitat.

X.Q.

#### Bibliografia

- KEMPE, CH.; SILVERMAN, FN.; STEELE, BF.; DROEGEMUELLER, W.; SILVER, HK., *The battered child syndrome*. JAMA, núm. 181(1) (1962), p. 17-24.
- QUEROL, X., *Pediatría Preventiva y Social. Violencia hacia el niño*. «Arch Pediatr.», núm. 33, supl. I, (1982), p. 307-312.
- MEADOW, R., *Munchausen syndrome by proxy. The hinterland of child abuse*. «Lancet», núm. 2 (1977), p. 343-345.
- WYNN, A., *Health care system for pre-school children*. «Proceedings the Royal Society. Medicine», núm. 69, (1976), p. 340-343.
- GRAY, JD.; CUTLER, CA.; DEAN, JG.; KEMPE, H., *Prediction and Prevention of child abuse*. «Seminars in Perinatology», núm. 3(1) (1979), p. 85-90.
- FONTANA, VJ.; ROBISON, E., *A multidisciplinary approach to the treatment of child abuse*. «Pediatrics», núm. 57(5) (1976), p. 760-764.
- HEMPE, CH., *Approaches to preventing child abuse. The health visitors concept*. «Am J Dis Child», núm. 130(9) (1976), p. 941-947.
- CONSEJO DE EUROPA. CONSEJO DE MINISTROS. Recomendació núm. R (79) 17. Annex I. Principi Ib. Consell de Ministres, 13 de Sep., 307a. reunió.
- MARTIN, HP.; BEEZLEY, P., *Behavioral observations of abused children*. «Develop Med Child Neurol», núm. 19 (1977), p. 373-387.
- GAENSBAUER, TJ.; SANDS, K., *Distorted affective communications in abused/neglected infants and their potential impact on caretakers*. «J Am Acad Child Psychiat», núm. 18(2) (1979), p. 236-250.
- BARAHAL, RM.; WATERMAN, J.; MARTIN, HP., *The social cognitive development of abused children*. «J. Consult Clin Psychol», núm. 49 (1981), p. 508-516.
- VIDAL, C., Programa «Tots els nens són nostres» a Viladecans. I Congrés Estatal sobre la Infància Maltractada. Comunicació. Barcelona, Nov. 1989.
- CORNELLÀ, J., *Cuando el acogimiento familiar puede suponer un maltrato psíquico*. I Congrés Estatal sobre la Infància Maltractada. Comunicació. Barcelona, Nov. 1989.
- ECHEVARRÍA, J.; REQUENA, C., *Conveniencia o no de la separación del niño de la familia*. I Congrés Estatal sobre la Infància Maltractada. Taller 5. Barcelona, Nov. 1989.
- GRISÓ, R., *Campaña sobre la infancia maltractada*. I Congrés Estatal sobre la Infància Maltractada. Comunicació. Barcelona, Nov. 1989.
- PRATS, L.; CASTRILLO, JM.; MANTÉ, R., *Els escolars de l'escola Cervantes a Ciutat Vella pateixen maltractament físic i psíquic*. I Congrés Estatal sobre la Infància Maltractada. Comunicació. Barcelona, Nov. 1989.
- QUEROL, X., *El Niño Maltratado*. Tema monogràfic. «Medicina Integral», núm. 12(1) (1988), p. 1-42.
- QUEROL, X., *El Niño Maltratado. Factores de riesgo*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Divisió de Ciències de la Salut. Barcelona, 1989.
- QUEROL, X., *El Niño Maltratado. Aspectos médico y social*. Treball presentat a l'Institut Base de Cooperació Iberoamericana (I. Premi). Bilbao, 1984. pàg. 1-239.
- QUEROL, X., *El Niño Maltratado*. Barcelona. Ed. Pediàtrica, 1990. p. 1-224.



## HEROIS DE PAPER: TILL EULENSPIEGEL



**L'obra.** Vers el 1480 es va publicar un llibre, d'autor desconegut, que era una compilació de les bromes, males passades, aventures i més aventures que s'adjudicaven a un popular bufó alemany del segle XIII, anomenat Till Eulenspiegel. D'aquest primer llibre no se n'ha conservat cap còpia enlloc, però sí, en canvi, una nova edició feta l'any 1500 que va gaudir d'una gran popularitat; bona mostra d'això és que va ser publicada en vers, i traduïda a diversos idiomes.

Aquest llibre, compendi de les trapellereries que suposadament va crear en Till, significa el triomf de la vida simple del camp davant la refistolada manera de viure que menaven els afectats habitants de ciutat; la pretesa estúpida de l'heroi no era altra cosa que una actitud activa, intel·ligent i visceral alhora, amb l'objectiu de defensar la pervivència de les formes de vida del poble que ell representava enfront de la civilització, posant en evidència que les intencions de l'home de ciutat que tan cultivat sembla es basen en el més pur egoisme i que abusa del pobre camperol.

**El personatge.** Es creu que en Till era un popular bufó alemany, fill d'uns camperols, que es va dedicar professionalment a gastar bromes als altres amb gran desesperació dels seus pares, que no sabien on ficar-se cada cop que en passava alguna. Quan va ser gran, lluny ja del control patern i matern, se les va campar tot sol i per sobreviure va fer tota mena d'oficis: flequer, sabater, sastre, vigia, endeví, metge, ferrer, cuiner, capellà, fuster, carnisser, fogoner, professor... Va morir víctima de la pesta l'any 1380.

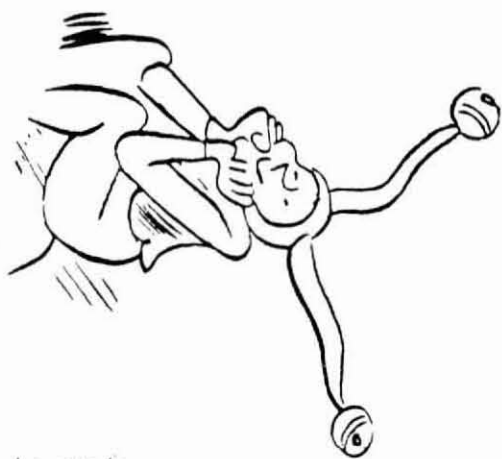
Des de ben petit, en Till va demostrar la seva descarada afeció a fer mofa, befa i escarni de tot aquell que se li posava al davant. Però el trapella d'en Till

no triava pas les seves víctimes de manera indiscriminada, no; de fet, ell anava en contra de l'ordre establert i d'aquells qui el detenien; així, els qui més cops varen rebre les conseqüències de les seves males passades varen ser els prínceps, els clergues, els burgesos i els artesans. És a dir, les capes socials que més bé vivien en el seu temps.

Que quedi clar: en Till no és un personatge d'origen literari. Més aviat va ser la fama de les seves brometes el que li atorgà el dret a veure la seva vida i les seves proeses estampades a les planes dels llibres. És per aquesta raó que cap de les actuacions d'en Till (tant si les va fer ell realment com si li van ser atorgades gratuïtament pel poble), no acaben castigant l'autor de tanta bromeja. En efecte, cap de les bromes que ell va posar en marxa no té aquell cert tuf de moralitat que tantes literatures de tantes altres èpoques i indrets han tingut la gentilesa de dedicar als nens, i que ells, murrís com són, han tingut la gentilesa de no creure's massa i de practicar encara menys.

En Till Eulenspiegel és una persona de carn i ossos que, a causa del seu pas pels llibres, s'ha convertit en un digne heroi de literatura picaresca. El recull de les aventures no fou pas fet pensant en els nens. La seva partida de naixement (tant la del personatge com la del llibre) permet assegurar que la seva existència és molt, molt més antiga que la noció mateixa de literatura infantil. El segle XIII ningú no pensava semblants coses! Però, tot i això, se n'han fet versions per a nens. I els nens les llegeixen. I, pel que sembla, s'ho passen prou bé! Però, i els que no saben encara de llegir? Per a aquesta mainada, ve-li aquí dues de les seves aventures. De fet, són les brometes més divertides i més entenedores per a ells, les que va fer quan encara era un marrec força petit, però que ja prometia!





la estrofa

Trumm, trumm, trumm, trumm, trumm, trumm,

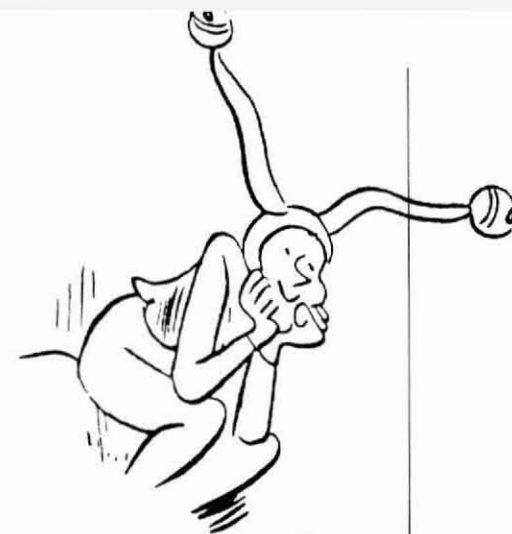
Eu - len - spie - gel ve per 'quí, Eu - len - spie - gel ve per 'quí,

nois i no - ies es - col - teu,

nois i no - ies es - col - teu; que amb ell us di - ver - ti - reu,

que amb ell us di - ver - ti - reu. Dins la clos - ca hi du quel - com

queens po - dri - a treu - re el son.



Quan en Till encara no aixecava un pam de terra, els dignes conciutadans del poblet de Kneitlingen ja havien tingut el gust d'adonar-se amb quina mena de marrec se les baurien d'heure a partir d'alesbores. En efecte, les seves bromes ben aviat els van augurar que els esperaven dies força distrets i plens de sorpreses, en una paraula, que no s'hi valia a badar!

Vet aquí que un dia, son pare, tip de les queixes que contínuament li adreçaven els bons vilatans, volgué assabentar-se per boca del seu fill de quines trapelleries feia a tota aquella bona gent, que cada dia li venia a casa queixant-se d'ell. En Till li respongué que aquells no en tenien res de bona gent, sinó que eren tots una colla d'envejosos i de rondinaires i que es posaven a insultar-lo sense ni com va ni com costa. Per demostrar que allò que deia era la pura i l'única possible veritat, en Till va proposar a son pare d'anar a mercat per tal que s'adonés allà mateix, davant de la gent, com era ell el qui tenia raó. Tal dit, tal fet. Pare i fill van pujar a cavall; en Till al davant, son pare al darrera. En Till, cada cop que passava algú, s'afanyava a fer llengotes i cares estranyes, sense que son pare se n'adonés. —Poca-pena! Maleducat! Caragirat!— deien els vilatans en veure-li de carusses. Però en Till tot era dir al seu pare que eren els vilatans els qui no giraven rodó. Ell no els deia res, pobrissó!, ni els feia res, ai el meu rei!, i mira com me l'insultaven i me l'amenaçaven! Veritablement, el pobre home no sabia qué fer ni qué pensar, però com que no se n'acabava de fiar, del seu filllet, li va dir de pujar al darrera, que ell ja es posaria al davant. Per si les mosques. I, a partir d'aquell moment, cada vegada que passava algú, en Till s'aixecava la bata i li ensenyava el darrera.

—Desvergonyit! Poca-pena! —feien indignats, els qui el veien.

Davant allò el pare d'en Till no va tenir més remei que pensar, una mica descorcertat, que potser sí que era veritat de la bona allò que la gent de la vila tenia mania al seu fill i que la seva mala anomenada no tenia causa ni raó.



2a estrofa

Klip i klap, klip i klap,  
 ja s'a-cos-ta ga-lo-pant, ja s'a-cos-ta ga-lo-pant;  
 nois i no-ies el bri-vall,  
 nois i no-ies el bri-vall ja en téun' al-tra coll a-vall.  
 ja en téun' al-tra coll a-vall. Dins la clos-ca hi du quel-com  
 queens po-dri-a treu-re el son.



A Kneitlingen hi havia el costum que cada any, per sant Martí, els pagesos, segons un torn establert, convidaven els nens a berenar. La quitxalla, és clar, esperava el dia de Sant Martí com una gran diada. Un any, li va tocar el torn a un vell solitari, conegut arreu per la seva gran gasiveria. No li mancava de res al vell –les seves gallines eren les més ponedores de la contrada, la mel de les abelles i la llet de les vaques rajava tothora–, però només de pensar que havia de gastar tot aquell bé de Déu de coses per alimentar tots els galifardeus de la vila, ja li venia basca. Tant és així que, uns dies abans de Sant Martí, va fer córrer la veu que –mala negada!– la guineu se li havia menjat totes les gallines, que els vedells –revatua l'olla!– no deixaven ni una gota de llet a les mamelles de les vaques i que –bony de rebony!– les abelles dels seus ruscs havien escampat la boira. Així es va preparar el terreny per tal que el dia del convit quedés del tot justificat que el berenar per a la quitxalla consistís només en una sopa feta de cansalada rànica i uns quants rosegons de pa sec. Els vaillets, que havien envaït la cuina d'aquell vell garrepa disposats a treure el ventre de pena, es van quedar amb un pam de nas davant d'un convit tan magre. Tant com van poder varen rondinar i pernejar dient que allò no era un convit digne del dia de Sant Martí, però el vell garrepa els va treure de males maneres de casa seva dient-los a crits que on s'és vist quina colla de desagrats no eren aquella patuleia –mala negada tingueu!–. Els marrecs varen elegir en Till per tal que els vengés d'aquella feta, i ell, que no esperava altra cosa que aquesta mena d'ocasions, es disposà a barrinar-ne una de ben sonada. Tal dit, tal fet. L'endemà al matí es va llevar a punta d'alba, i sense fer soroll se'n va anar cap al corral del vell garrepa. Tal i com era d'esperar, allí hi havia les gallines picoteja que picoteja... Llavors, ell que sí que els va tirar uns trossets de pa sec que els animals es van empassar goludament. Però com que en Till s'havia entretingut a lligar aquells trossets de dos en dos amb un fil, les gallines es van quedar presoneres també de dues en dues. Hom assegura que, després d'això, una guineu molt llesta que corria per allí va baixar al corral del vell garrepa i va fer una estossinada de gallines que fins i tot se les menjava de dues en dues. –Gràcies Till!– diuen que anava dient la molt goluda!



3a estrofa



Tra - ri - rum, tra - ri - rum;



Eu - len - spie - gel no és gens ruc, Eu - len - spie - gel no és gens ruc;



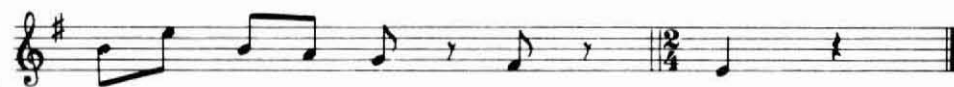
nois i no - ies, a - ten - ció,



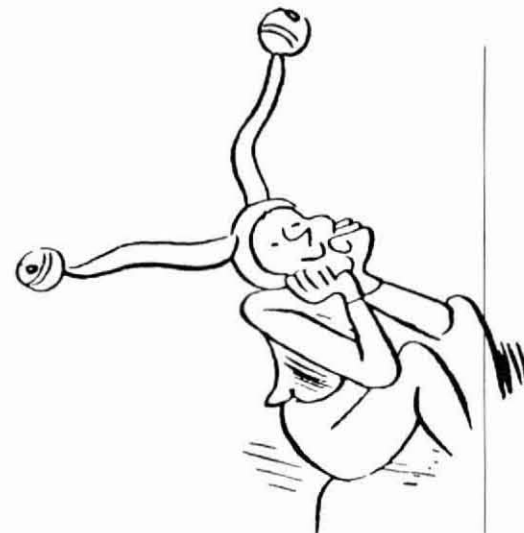
nois i no - ies, a - ten - ció; per-quèen Till fa a-narel bas-tó,



per-quèen Till fa a-narel bas-tó. Dins la clos-ca hi du quel-com



queens po - dri - a treu - re el son.



### Bibliografia:

- GONZÁLEZ PORTO-BOMPIANI, *Diccionario literario*. Tom XI. Barcelona. Muntaner y Simon, 1967.
- *Till Eulenspiegel*. Versió catalana d'Albert Jané. Barcelona. Barcanova, 1985.
- *Till Eulenspiegel*, Versió alemanya d'Erich Kästner, traducció al castellà de Rosa Pilar Blanco. Madrid. Altea, 1985.
- JANISCH, Heinz. *Till el murri*. Versió catalana de Marta Fernández-Villanueva. Barcelona. Destino, 1991.

**Tafaneries.** Sabíeu que... Strauss va compondre una música inspirada en Till Eulenspiegel?

*Autor de la música:* Günter Kretzchmar.

*Autora del text alemany:* Mathilde Oltman.

*Traductor i adaptador del text al català:* Pere Ros.

*Comentaris i tria:* Roser Ros i Vilanova.

### Fe d'errades

INFÀNCIA núm. 60, p. 41. Racó del Conte. Heroïnes de paper: Alicia.

A l'apartat «Alicia en Català» s'hi diu que l'any 1985 Quaderns Crema fa una nova edició d'Alicia, sota el títol *Alicia a través de l'espill*. En realitat, no es tracta d'una reedició d'*Alicia en terra de maravelles*, sinó el segon llibre d'Alicia que va escriure Lewis Carroll, publicat l'any 1872 sota el títol *Through the looking-glass and what Alice found there*.



## Llibres a mans dels infants

## ELS PETITS RATOLINS

Sovint trobem en els llibres il·lustrats que uns petits animalons, anomenats ratolins, protagonitzen històries de la vida quotidiana. Ells serveixen d'excusa per a descriure de manera bonhomiosa, tendra, o enjogassada, gairebé copiada de la quotidianitat dels infants, peripècies i proeses tan conegudes per ells com dormir, menjar, jugar, estudiar, feinejar, celebrar l'aniversari, preparar el Nadal, anar d'excursió...

Si dels molts àlbums il·lustrats que hi ha sobre ratolins, n'haguèssim de fer una tria, hauríem de citar, per raons d'agraïment històric, l'obra de Beatrix Potter, d'entre la qual destacaríem el títol de *El sastre de Gloucester*. L'autora l'escrigué i dibuixà el 1903, i fou el seu segon llibre. L'argument és basat en un conte popular, en el qual un sastre malalt és ajudat pels follets de la llar. Però Beatrix Potter, que era una doneta casolana, una aquarellista remarcable i, sobretot, una pertinaç observadora de la natura, va transformar els follets en ratolins, atorgant a aquests totes les virtuts i atributs d'aquells. I aquesta fou una jugada mestra, a fe! Impossibile fer marxa enrera, literàriament parlant. Des del 1903 els ratolins ajudaran els seus protectors en cas de necessitat, seran polits i endreçats, sí, però també enjogassats i imprevisibles, tal com ho són els follets, amb l'avantatge que, de follets, no se'n veuen pas cada dia, però de ratolins, ja ho crec que n'hi ha! Donar carta de naturalesa, fins i tot en el sentit més ecològic de la paraula, a la màgia dels éssers sobrenaturals va ser la gran aportació de Miss Potter. I d'aleshores ençà ja cal que ens mirem als ratolins amb altres ulls.

Per exemple, amb els ulls de Jill Barklen, de qui els «Contes de les quatre estacions» estan directament emparentats amb l'obra de la Potter, tot i que neixin vuitanta anys després. Aquests quatre llibrets també poden ser llegits i, sobretot, admirats pel rigor naturalista del dibuix, amb clau de follet. I com els de Jill Barklen entre molts i molts d'altres, amb un denominador comú: l'amor a la natura i la convivència pacífica.

Ara bé, qui més destrament va saber recollir el protagonisme dels ratolins per identificar-los no pas amb els follets, sinó amb els infants, canviant el risc d'ensucrament que corrien els successors –i succedanis– de Beatrix Potter, per un devassall d'aventures tan agosarades com improbables, fou Arnold Lobel, que, el 1972, ens llegà unes esplèndides *Historias de ratones* magistralment fetes per delirar-s'hi i per identificar-s'hi. Res d'humà no els és aliè als



ratolins de Lobel, ni l'èpica ni la lírica, i sembla mentida que uns éssers tan menuts puguin arribar a tenir tanta pregonesa de sentiments i tanta elasticitat d'imaginació.

La tercera gran obra mestra de ratolins és un llibret petit, sense cap mena de text, que és un autèntic homenatge a l'enginy. Realitzat per Monique Félix, es titula *Historia de la ratita encerrada en un libro*. El títol resumeix la portada, i tot el llibre consisteix a explicar-nos, visualment i a format natural, l'odissea d'aquesta enginyosa rateta per a escapar de l'opressió del llibre. Un hàbil joc entre el realisme gràfic i el domini de la proporció i la perspectiva són els recursos utilitzats, per damunt dels quals plana una alenada poètica i comunicacional de primera magnitud. Ja no es tracta d'una història codificada amb lletres i dibuixos sobre el suport d'un llibre, sinó de la utilització del mateix llibre com a protagonista «au pair» de la rateta. Com que és impossible de narrar-ho oralment, cal veure-ho per creure-ho.

Heus ací com, de Beatrix Potter a Monique Félix, hem trobat tres llibres prototípics capaços de passejar els lectors des del món de la literatura tradicional al món del disseny gràfic, passant per les aventures de Lobel.

**Bibliografia** per a saber-ne més

- BARCKLEN, Jill, *Cuentos de las cuatro estaciones*. Barcelona. Bruguera, 1980.  
 CAPDEVILA, Roser, *La ratona*, Text de M.A. Ollé. Revista El Tatano, 1990-1991.  
 DELESSERT, Etienne, *Cómo el ratón descubre el mundo...* Madrid. Altea, 1971.  
 DISNEY, Walt, *Mickey Mouse*.  
 FELIX, Monique, *Historia de la ratita encerrada en un libro*. Caracas. Maria di Mase, 1981.  
 GABAN, Jesús, *El cascanyueces de Nuremberg*. Madrid. Anaya, 1987.  
 LIONNI, Leo, *Frederik*. Barcelona. Lumen, 1988.  
 LOBEL, Arnold, *Historias de ratones*. Madrid. Alfaguara, 1978.  
 LLIMONA, Mercè, *La rateta que escombrava l'escaleta*, Text de J.S. Grau, Barcelona. Hyma, 1988.  
 MASGRAU, Fina, *Marieta i el telèfon*. València. Tàndem, 1990.  
 POTTER, Beatrix, *El sastre de Gloucester*. Londres. Norman Warner, 1987.  
 RODARI, Gianni, «El ratón del tebeo» en *Cuentos por teléfono*. Barcelona. Joventut, 1980.  
 SMITH, Wendy, *Bartolo, ratón único y solo*. Madrid. Altea, 1988.  
 TÜRK, Hanne, *Alex fotògraf*. Barcelona. Destino, 1985.  
 WELLS, Rosemary, *Julietta, estate quieta*. Madrid. Altea Benjamín, 1981.

**Primeres Jornades de Treball de la Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya. SAIFORES (Baix Penedès). 1 i 2 de desembre de 1990.**

**-CONCLUSIONS-**

**«L'ESCOLA BRESSOL A DEBAT»**

**1.- L'EDUCACIÓ DEL NEN A LA SOCIETAT ACTUAL**

És evident que el nen petit, des de l'inici de la seva vida, té unes necessitats de tipus biològic, psicològic i social que podríem dir que no han variat substancialment al llarg de la història de la humanitat; aquestes necessitats d'higiene, de descans, d'alimentació, de relació, d'activitat, d'afecte, de descoberta de l'entorn, d'investigació, etc., són compartides per tots els infants del món independentment del medi geogràfic, social o cultural on creixen: són, per tant, les mateixes al món rural o al món urbà, a la societat occidental o a qualsevol altra societat.

No obstant això, els nens d'un grup social concret tendeixen a desenvolupar uns interessos específics en funció de les característiques de la societat adulta que els envolta, la qual està influïda per diverses variables de tipus geogràfic, social, cultural, econòmic, etc.

Situats en el nostre context socio-cultural, comprovem com la societat actual, preocupada per assolir el major benestar material possible, sacrifica una part important del propi temps de lleure i de dedicació als fills per consagrar-lo al treball productiu. Això comporta que els interessos i les necessitats dels infants es vagin allunyant cada cop més dels interessos i necessitats dels pares, amb la qual cosa es produeix un divorci o desajustament entre les necessitats/interessos dels més petits i la seva satisfacció.

D'altra banda, les condicions materials de la nostra societat actual no faciliten l'assumpció, per part de les famílies -i de la societat en general-, d'uns plantejaments educatius concordes amb les necessitats/interessos dels infants, de tal manera que els educadors -que mitjançant l'observació i el contacte diari amb els nens descobreixen i interpreten les seves necessitats de tota índole- tendeixen a defensar uns valors que progressivament es van allunyant dels que, explícitament o implícitament, mouen les famílies i, per generalització, la societat.

Per aquest motiu, l'educació infantil apareix, des del punt de vista dels educadors d'escola bressol, com una eina important de normalització o d'equilibri de la societat i d'ajuda a les famílies que intenta compensar i reequilibrar les atencions que mereixen els nostres infants. Però, per poder desenvolupar aquesta funció, els educadors no poden lluitar sols i, encara que pugui semblar contradictori, es fa del tot imprescindible una estreta relació i una col·laboració sincera entre pares i educadors que permeti lentament avançar cap a uns objectius educatius d'atenció a la primera infància que acabin sent compartits per uns i altres.

**2.- EL MODEL D'ESCOLA BRESSOL QUE NECESSITA L'EDUCACIÓ DEL NEN D'AVUI**

Perquè una escola bressol pugui afrontar amb èxit el repte d'educar els infants en la situació que acabem de descriure, ha de comptar amb unes característiques determinades en relació a les condicions materials del centre, a l'organització i funcionament intern, a la preparació acadèmica i a les qualitats humanes del personal educador.

**2.1.- Característiques arquitectòniques del local i condicions materials de les instal·lacions.**

Bàsicament es troben exposades a les Ordres del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que en matèria d'Escoles Bressol es van dictar durant els anys 1983 i 1984.

**2.2.- Organització i funcionament intern.**

No es pot definir un únic model vàlid d'organització i funcionament perquè la pràctica quotidiana ha demostrat que molts dels diferents models que existeixen en l'actualitat en el món de l'escola bressol són prou vàlids. No obstant això, qualsevol d'ells haurà de reunir un mínim de condicions en relació als següents aspectes:

**2.2.1. RELACIÓ ESPAI/NENS I NENS PER EDUCADOR:**

En aquest apartat serveixen com a punt de partida les actuals normatives del Departament d'Ensenyament, però amb la condició que en algunes edats s'haurien de rebaixar el nombre màxim de nens per grup.

**2.2.2. HORARI LABORAL DEL PERSONAL:**

El personal educador hauria de dedicar un màxim de 5 o 6 hores diàries d'atenció directa amb nens i reservar un mínim de 5 hores setmanals per a la preparació d'activitats, el contacte amb els pares i la formació permanent.

**2.2.3. FORMACIÓ PERMANENT:**

La formació permanent és un dret i a la vegada un deure de qualsevol educador, però cal que es pugui realitzar íntegrament dins l'horari laboral.

**2.2.4. TREBALL EN EQUIP:**

Els diferents educadors han de treballar en equip, la qual cosa vol dir coordinació i col·laboració entre ells, amb absència de jerarquització malgrat la possible divisió de funcions; les relacions entre ells han de ser cordials i fluides i com a equip han d'estar immersos en un procés constant d'autoavaluació.

**2.2.5. LÍNIA EDUCATIVA:**

Tota escola ha de comptar amb un projecte educatiu viu i perfectament adaptat a les característiques de cada centre. Aquest projecte, revisable cada 2 o 3 anys, ha de ser elaborat i assumit per tots els membres de l'equip.

**2.2.6. RELACIÓ AMB ELS PARES:**

Cal que els pares assumeixin també com a seu aquest model d'escola per als seus fills i cal que participin activament en les diverses activitats de l'escola i en la gestió del centre.

**2.2.7. INTEGRACIÓ:**

Una escola d'avui ha de ser una escola capaç d'acceptar i d'integrar la deficiència i diversitat (ètnica, religiosa, cultural, social, psíquica, física, etc.).

### 2.2.8. ESCOLA I ENTORN:

Entre escola i entorn ha d'existir una total permeabilitat que permeti, per una banda, acollir dins l'escola tot el bagatge cultural que aporten els nens i, per l'altra, oferir a les famílies i a la societat en general la possibilitat de modificar algunes actituds educatives vers la primera infància perquè a poc a poc es puguin anar modificant algunes concepcions obsoletes sobre l'educació dels més petits.

### 2.2.9. REMUNERACIÓ DEL PERSONAL:

És urgent que el col·lectiu d'educadors d'escola bressol gaudeixi d'una remuneració digna d'acord amb el seu status professional de l'educació.

### 2.2.10. COORDINACIÓ AMB ALTRES CENTRES:

La unitat de l'etapa anomenada -educació infantil 0-6- fa necessària una estreta coordinació entre les escoles bressol i els parvularis, així com amb les altres etapes educatives.

### 2.2.11. EXISTÈNCIA D'ALTRES ESPECIALISTES:

En cas que l'escola compti amb la col·laboració d'altres especialistes com psicòlegs, psicomotricistes, etc., cal que aquests estiguin perfectament integrats en l'equip educatiu i participin en l'elaboració del projecte d'escola.

## 2.3. Preparació acadèmica i qualitats humanes dels educadors.

### 2.3.1. PREPARACIÓ ACADÈMICA:

La titulació més idònia per a treballar en un centre d'educació infantil 0-6 és la de mestre amb l'especialitat corresponent d'educació infantil, que no coincideix amb els actuals plans d'estudi de l'especialitat de pre-escolar.

### 2.3.2. QUALITATS HUMANES:

Diverses són les qualitats que hauria de reunir un educador d'escola bressol, però aquí només n'apuntarem algunes: equilibri emocional, sensibilitat, capacitat d'observació i de treballar en equip, etc.

## 3.- LÍNIES D'ACTUACIÓ DE LA COORDINADORA D'ESCOLES BRESSOL DE CATALUNYA A PARTIR D'ARA

### 3.1.- Línies d'actuació a nivell educatiu: Propostes pedagògiques.

- Cal continuar defensant l'etapa 0-6 com una etapa plenament educativa.
- Es proposa continuar amb l'experiència d'aquestes jornades i realitzar anualment unes jornades sobre un tema concret d'actualitat en aquell moment.

### 3.2.- Línies d'actuació a nivell organitzatiu: Propostes de funcionament intern.

- Caldria nomenar un grup de treball que s'encarregués de revisar la proposta de plans d'estudi de la futura especialitat d'educació infantil.
- Es considera adequat continuar les trobades bimensuals itinerants.
- Cal profunditzar en un sistema d'organització de les diferents escoles de la Coordinadora a través de zones territorials (per comarques o províncies) que permeti acostar la Coordinadora a les escoles associades i augmenti la participació d'aquestes en les diferents activitats.

- L'Associació hauria de disposar d'una persona alliberada que pogués realitzar totes les gestions necessàries; en aquest sentit es buscaran mecanismes perquè el cost d'aquesta persona pugui ser subvencionat per algun organisme.

- Cal que la Coordinadora s'incorpori als Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

- Per tal de conèixer realment les característiques de les escoles que formen part de la Coordinadora, caldria fer un recull de dades per a després fer una -carta d'identitat- en la qual consti, per una banda, el model d'escola que defensa l'Associació i, per l'altra, els mínims o indicadors de qualitat que defineixen aquestes escoles. Per tal de revisar constantment aquest model d'escola i per debatre de manera concreta les línies d'actuació de la Coordinadora, es convocarien anualment unes jornades de treball i reflexió.

### 3.3.- Línies d'actuació a nivell de projecció exterior.

- Cal incrementar la projecció cap a l'exterior de la Coordinadora a través dels mitjans de comunicació.

- Cal continuar defensant la necessitat de l'educació infantil i una escolarització pública, gratuïta i sobretot de qualitat.

#### • Relacions amb l'administració:

- Se sol·licitarà a l'administració la possibilitat de participar en el disseny curricular dels nous plans d'estudi de la futura especialitat d'educació infantil.

- Es demanarà als ajuntaments que assumeixin més competències en matèria d'escoles bressol.

- Es faran les gestions necessàries per tal de facilitar la formació permanent a comarques.

- S'oferirà a l'administració educativa la col·laboració de la Coordinadora per a fer unes pautes d'observació que facilitin la tasca de la inspecció educativa de les escoles bressol.

- Partint de la base que les escoles que conformen la Coordinadora no tenen afany de lucre i, a més, reuneixen uns mínims de qualitat que s'especifiquen en els seus projectes educatius, se sol·licitarà a l'administració de la Generalitat que aquestes escoles es puguin integrar en un futur en la xarxa pública.

#### • Accions sindicals:

- La Coordinadora farà una proposta de condicions laborals per a donar-la a conèixer als sindicats perquè la puguin utilitzar en futures negociacions.

## IV Jornades Internacionals sobre la Síndrome de Down

La Fundació Catalana Síndrome de Down ha convocat per als dies 19, 20, 21 i 22 de novembre d'enguany les seves IV Jornades Internacionals.

*Organització i Informació:* Fundació Catalana Síndrome de Down. C/ València, 231, 4t. 4a. 08007 Barcelona. Tel. (93) 215.74.23. Fax: (93) 215.76.99.



### Aprentatge

BULLICH, L.; MAURA, M.: -L'hora del conte: Una experiència de narrativa oral-. *Faristol*, núm. 10-11, març 1991, p. 28-33.  
 FORTUNATI, A. i Col·lectius d'Educadors. -Il cielo in una stanza-. *Bambini*, núm. 4, abril 1991, p. 39-42.  
 SPERATI, S.: -Il laboratorio delle qualità-. *Bambini*, núm. 4, abril 1991, p. 35-38.

### Didàctica

FEMYROU, R.: -Incidències psicològiques de l'Avaluació-. *Butlletí Col·legi de Doctors i Llicenciats*, núm. 74, febrer 1991, p. 36-44.  
 MONTERO, P.: -Literatura tradicional. Cuentos populares extremeños: Una aportación metodológica desde la Etnografía-. *Campo Abierto*, núm. 7, 1990, p. 149-174.  
 VANDELLI, G.: -Educare l'intelligenza con il movimento-. *Vita dell'infanzia*, núm. 8, abril 1991, p. 30-31.

### Educació

BERTOLINI, P.: -Il futuro de l'infanzia-. *C.E.*, núm. 1-2, gener febrer 1991, p. 6-9.  
 MINGUEZ VALLEJOS, R.: -La tolerancia como finalidad educativa-. *Anales de pedagogía*, núm. 8, abril 1990, p. 199-202.  
 VIGHI, M. L.: -Maria Montessori e l'educatione alla pace-. *Vita dell'infanzia*, núm. 8, abril 1991, p. 3-5.

### Educació especial

Dossier: -L'Educació Especial-. *Interaula*, núm. 12, març 1991, p. 1-32.  
 ECHEITA, G.: -Los desafíos de la Reforma: Las necesidades educativas especiales-. *Nuestra Escuela*, núm. 122, abril 1991, p. 29-32.  
 Informació: -Orientaciones Pedagógicas para abordar transtornos del desarrollo-. *Comunidad escolar*, 1991, núm. 322, p. 7.

### Espai

RESTUCCIA, L.: -Pensare lo spazio nelle istituzioni per l'infanzia-. *Infanzia*, núm. 8, març 1991, p. 9-15.  
 ROSSINI, S.: -Per una lettura della proposta di nuovi orientamenti: Il corpo e il movimento-. *Infanzia*, núm. 8, març 1991, p. 22-23.

### Formació

BALLESTA PAGAN, F.J.: -Perspectivas actuales sobre los Mass-Media en la Enseñanza-. *Anales de pedagogía*, núm. 8, abril 1990, p. 181-198.  
 NÚÑEZ J.; OCON J.M.: -La voz: Instrumento de trabajo-. *Educa*, núm. 27, abril 1991, p. 18-21.  
 NORTES CHECA, A.: -Cómo valoran los alumnos de Primero de Magisterio su currículum-. *Anales de pedagogía*, núm. 8, abril 1990, p. 209-234.  
 -La formació lingüística dels Professors a Catalunya-. *Institut de Sociolingüística catalana*, maig 1991, p. 35-38.



# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
 08008 BARCELONA

## Butlleta de subscripció

Cognoms		Nom	
Adreça			
Codi P.	Població	Província	
Telèfon			

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números)

Import: 3.150,- ptes. (IVA inclòs) per l'any 1991.

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta   
Per domiciliació bancària

## Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms del titular		
Entitat	Oficina	Compte
Població		Província

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva subscripció a **In-fàn-ci-a**.

(firma)



biblioteca



**Guia de Centres d'atenció a la infància en risc social**, Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1990.

Recull realitzat per la Direcció General d'Atenció a la Infància del Departament de Benestar Social, a partir de dades actualitzades on s'hi pot trobar la informació referent a Centres Residències i Centres diurns, ordenats territorialment per comarques de Barcelona, Girona, Lleida i Tarragona. És obvia la utilitat del volum per a totes aquelles persones que treballen amb infants que pertanyen a capes de població amb un nivell de risc social considerable.

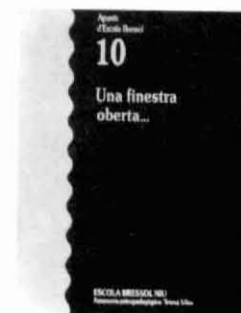
Edició i Administració: A.A.P.S.A. «Associació de Mestres Rosa Sensat.» Còrsega, 271 - 08008 Barcelona. Telèfon 237 07 01

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Marisol Gelonch. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Carme Colis, Mercè Comas, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun, Natí Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.  
Composició i fotolits: Libertype Fotocomposició, S.L. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

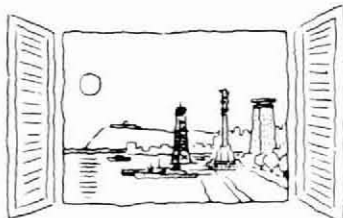
Distribució i Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Preu de subscripció: 3.150 ptes. l'any P.V.P.: 580 ptes. I.V.A. inclòs.



E. B. NIU: **Una finestra oberta**, Barcelona. Patronat Municipal de Guarderies Infantils, 1990 (Col. Apunts).

És el núm. 10 de la col·lecció *Apunts*. Tracta d'una temàtica present en la major part de les escoles bressol situades en zones marginals d'una gran ciutat com Barcelona: la creixent presència en aquestes institucions d'infants procedents de famílies d'integració social. Una de les dades que permeten quantificar les característiques d'aquests infants, l'interès del llibret, recau en el seguiment del canvi experimentat pel propi equip que, tot i haver començat parlant d'*integració social* acaba convenent-se i convenent-nos que del que cal parlar en realitat és de *diversitat*. Ens felicitem de poder disposar d'un treball que de manera clara i entenedora ofereix la possibilitat d'orientar la tasca educativa amb un enfocament obert i professionalment seriós.



*Barcelona*

AULA  
OBERTA

El programa BARCELONA AULA OBERTA, patrocinat per l'Ajuntament de Barcelona, ofereix a les escoles de fora de la ciutat la possibilitat de fer una estada de dos o cinc dies durant els quals Barcelona es converteix en una gran aula on aplicar els coneixements i les experiències dels joves escolars.

## **ITINERARIS MONOGRÀFICS**

(Un dia i mig)

- |  |  |
|--|--|
| 1.- BARCELONA OLÍMPICA                     | 9.- BARCELONA I LA CIÈNCIA                     |
| 2.- BARCELONA I EL MAR                     | 10.- BARCELONA I EL CONTROL DEL MEDI AMBIENT   |
| 3.- BARCELONA I ELS GRANS SERVEIS          | 11.- BARCELONA I LES NOVES TECNOLOGIES         |
| 4.- BARCELONA I EL COMERÇ                  | 12.- BARCELONA I ELS MITJANS DE TRANSPORT      |
| 5.- DESENVOLUPAMENT URBANÍSTIC A BARCELONA | 13.- BARCELONA I ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ    |
| 6.- ROMÀNIC I GÒTIC A BARCELONA            | 14.- ESTUDIAR A BARCELONA                      |
| 7.- MODERNISME A BARCELONA                 | 15.- INSTITUCIONS POLÍTIQUES A BARCELONA       |
| 8.- L'ART CONTEMPORANI A BARCELONA         | 16.- MÚSICA I ARTS DE L'ESPECTACLE A BARCELONA |

## **ITINERARIS GLOBALS**

(Quatre dies i mig)

- 1.- BARCELONA CIUTAT

### **PER A MÉS INFORMACIÓ:**

SECRETARIA TÈCNICA Tel.: (93) 318 92 62

Horari: de 9 a 14 i de 16 a 19 hores.



Ajuntament de Barcelona



Temes d'Infància, és una col·lecció de llibres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Vol esdevenir un instrument de treball, una aportació més a aquest compromís col·lectiu que molts professionals han pres per convertir en realitat el projecte per a una bona atenció educativa al nen petit.

**NOVETAT**



Temes d'Infància, és una iniciativa conjunta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i la Diputació de Barcelona.

# temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

- |   |   |
|---|---|
| 1. <b>Les necessitats i els drets dels infants.</b><br>Liliane Lurçat | 10. <b>Quan dues intel·ligències es troben</b><br>Gianna Immovili i al.         |
| 2/3. <b>Trenta-tres contes.</b><br>A cura de Roser Ros                | 11/12. <b>Ser infant abans d'ara.</b><br>Josep González-Agàpito                 |
| 4. <b>L'infant i l'escola bressol.</b><br>Pepa Òdena                  | 13. <b>El context socio-familiar en l'educació de l'infant</b><br>H.R. Schaffer |
| 5. <b>Esport.</b><br>Andrea Imeroni                                   | 14. <b>Maneres d'acollir els infants</b><br>a cura d'Hélène Stork               |
| 6. <b>Jocs dansats.</b><br>Mercè Vilar                                | 15. <b>Ser infant a Europa avui</b><br>Peter Moss i Angela Phillips             |
| 7. <b>El mirall travessat pels infants.</b><br>Equip Reggio Emilia    | 16. <b>Barrila de titella</b><br>Roser Ros                                      |
| 8/9. <b>De nadó a company</b><br>Joaquim Juber i al.                  |   |