



Publicació  
de Rosa Sensat

Gener 1998

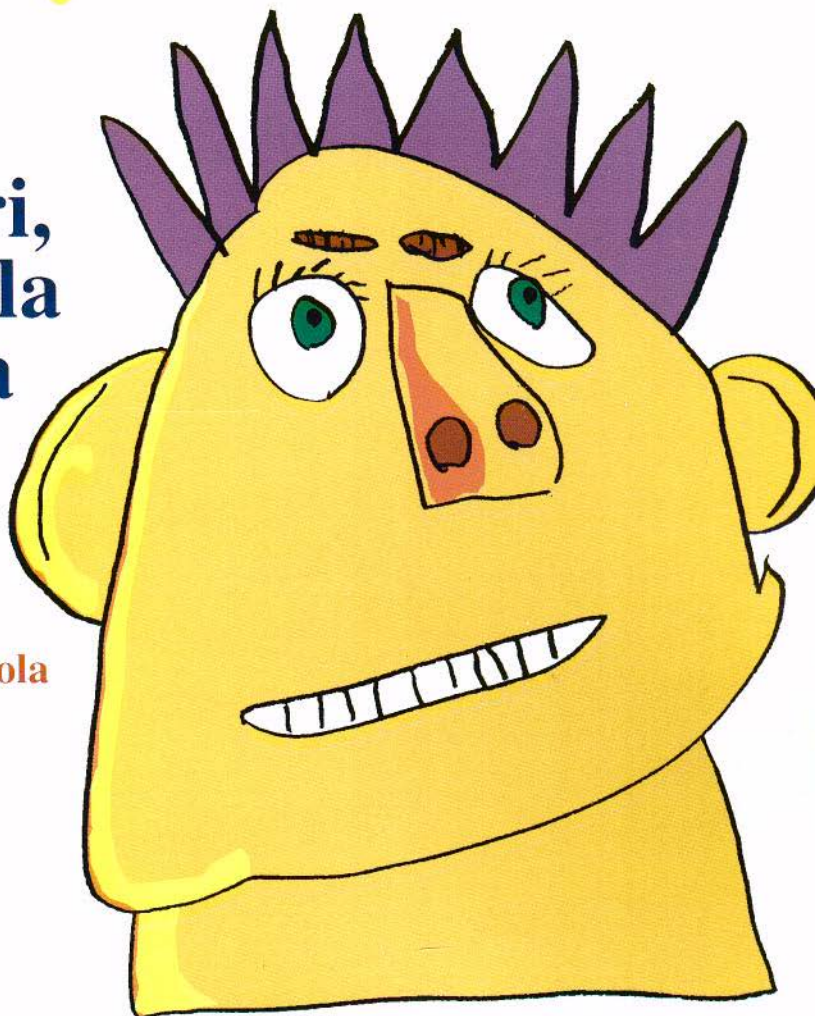
# PERSPECTIVA ESCOLAR 221

**El  
parvulari,  
una escola  
a l'escola**

Els jocs  
de L. Carroll

El riu Ter.  
Un projecte d'escola

La salut  
de les mestres



## Gener 1998



### Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01  
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona  
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

### Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Josep Callís, Rosa Carrió,  
Ton Creus, Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,  
Marta Mata, Carme Ortoll,  
Teresa Serra, Jesús Viñals

### Directora:

Carme Tomàs

### Directora adjunta:

Mercè Comas

### Secretària de Redacció:

Carme Suaz

### Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

### Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

### Dibuixos:

Werner Thöni

### Fotòlits:

Coloren, S. L.

### Impressió:

Romanyà-Valls

### Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

### Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

### Subscripció anual:

6.550 ptes.- P.V.P. 725 ptes.

### Editorial:

Mestres llicenciats... 1

### Monogràfic:

#### *El parvulari, una escola a l'escola.*

El parvulari a l'escola d'educació infantil  
i primària. *Blanca Moll i Ferré* 2

El parvulari des de la gestió. *Jaume Cela* 10

L'activitat dels infants al parvulari.  
*Teresa Canals, Olga Gil, Josepa Gómez*  
i *Eulàlia Prat* 16

Els més petits i les més petites de l'escola.  
*Dolors Baro i Pifarré* i *Pilar de Higes*  
i *Argües* 26

Interacció grans/petits: taller de mainaders.  
*Mercè Bellfort, Isabel Gómez* i *Cristina Güell* 35

Nens, pares i mestres... a l'escola.  
*A. Aguilar, R. Marzo, N. Masanas,*  
*T. Micaló, E. Quintana* i *A. Viñals* 41

Bibliografia complementària.  
*Biblioteca Rosa Sensat* 49

### Escola.

#### *Recursos:*

Els jocs de Lewis Carroll a l'escola.  
*Jordi Quintana Albalat* 55

#### *El medi:*

L'estudi sistemàtic d'un tram del riu Ter.  
Un projecte d'escola. *Montserrat Asso*  
*Dalmau, M. Lluïsa Bonmatí Serra* i  
*Laura Fàbrega López* 60

### Escola i societat.

#### *Salut laboral:*

La salut autopercebuda en el col·lectiu  
docent des de la perspectiva del sexe.  
*Mària Morón Martín* 68

#### *Reconeixement:*

Galeria de mestres: Carme Serrallonga  
(1909-1997). *Marta Mata* i *Garriga* 74

### Novetats bibliogràfiques.

Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía  
e historia en la educación secundaria.  
La formación del profesorado y la didáctica de  
las ciencias sociales. *Montserrat Casas Vilalta* 78  
Altres novetats. 81

R O S  
S E N  
S A T

## Mestres Llicenciats...

En aquests moments hi ha un debat obert de nou: les Facultats de Ciències de l'Educació estan discutint un document en el qual es proposa la llicenciatura per als mestres. *Perspectiva Escolar* no podem, ni volem, restar al marge d'una proposta o d'un debat sobre formació dels mestres.

Es proposa l'ampliació de la formació inicial, és un vell tema que ha estat una aspiració de molts i moltes durant molt de temps. Ens n'alegrem i ens preguntem alhora: ampliar la carrera, però, per a què?, es necessita?, amb quin objectiu? És tal vegada per caminar cap al cos únic d'ensenyants? És per igualar la formació inicial dels docents d'educació infantil i primària amb la dels de secundària? No ho sembla, ja que simultàniament es va cap a l'ampliació dels estudis per al professorat de secundària. Així doncs, no sembla que es reculli ara aquella vella aspiració dels MRP.

Els nous temps, en aquest tombant de segle, posen cada cop més de manifest quines són les funcions bàsiques de la professionalitat del mestre, que ja fa temps que veiem clares: el mestre és un educador que ensenya «a ser», tot ensenyant a «aprendre». La seva tasca específica és la construcció en els seus alumnes de les estructures per als aprenentatges, que els han de permetre aprendre al llarg de tota la vida.

Això, tan fàcil de dir, comporta un ambiciós projecte de formació inicial (i també permanent).

L'equip signant del document ens permet confiar en què aquest deu ser l'objectiu perseguit amb la seva proposta.

Desitjaríem que aquest any més de carrera significués un pas endavant en el replantejament de les exigències de la formació dels mestres, un autèntic pla d'estudis professional. Voldríem que les nostres universitats no es limitessin a una discussió, que d'altra banda no volem trivialitzar, sobre el nombre d'assignatures, de crèdits i la seva seqüenciació.

Potser caldria tornar-se a mirar, a la llum del segle XXI, el «Pla Professional», impulsat els ministres Marcel·lí Domingo i Rodolfo Llopis el 1931, quan per col·locar els mestres en el centre neuràlgic de la «nova escola» feren un pla d'estudis (desgraciadament d'implantació curta) que compaginava un gran nivell d'exigència i de rigor, amb una marcada orientació pedagògica i professional, que donava un gran pes a les metodologies específiques (didàctiques avui?) i apostava molt especialment per les pràctiques professionals a les escoles. Les pràctiques en aquest pla són la clau de volta sobre la qual es va bastir la formació inicial. Estem convençuts que això és igualment vàlid avui. Aquestes pràctiques requereixen que, junt amb els professors de la Universitat, s'hi impliquin els mestres. Mai ens cansarem de demanar la participació dels professionals en actiu en la tasca de formadors dels nous mestres. Cal reconèixer que la seva contribució és insubstituïble.

2 El parvulari, una escola a l'escola

*L'autora concreta alguns aspectes bàsics a tenir en compte en l'etapa de parvulari: un projecte educatiu fonamentat en unes experiències de qualitat en les relacions interpersonals, un aprofundiment en la coordinació família-escola, una consideració individualitzada de la relació mestre-infant, un ambient coherent pel que fa a l'espai i al temps amb els objectius educatius i una molt bona coordinació amb el 1r cicle de l'educació infantil i amb la primària.*

## El parvulari a l'escola d'educació infantil i primària

*Blanca Moll  
i Ferré*

### **L'educació infantil, una etapa del sistema educatiu**

És una gran satisfacció tornar a parlar de parvulari en referir-nos a l'escola dels infants de tres a sis anys. Durant massa temps s'ha utilitzat el terme preescolar per definir uns anys cabdals de l'escolarització dels nens i de les nenes abans d'entrar a l'escola primària i obligatòria. La tradició pedagògica a Catalunya i l'actuació convençuda de molts mestres ha permès que, malgrat les lleis i les nomenclatures utilitzades, la concepció d'escola per als infants més petits superés la idea de preparació per a una escola posterior i adequés els seus objectius, metodologia i organització a les necessitats i particularitats específiques dels infants d'aquestes edats.

Diversos són els factors que han contribuït al manteniment d'unes actuacions pedagògiques adequades als infants fins a sis anys. En primer lloc, el convenciment de molts professionals de l'educació en considerar de gran importància les experiències educatives dels infants en els primers anys de la seva vida i, per altra banda, les necessitats i la confiança de moltes famílies en els

projectes educatius de moltes escoles. Tot això ha permès la formulació de demandes socials referents a l'educació dels infants més petits, fet que ha influït decisivament en la concreció de propostes educatives per part de les Administracions corresponents.

La Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu aprovada el 3 d'octubre de 1990 considera per primera vegada l'educació dels infants des dels primers mesos de vida fins a sis anys com una etapa educativa amb entitat pròpia dins dels ensenyaments de règim general. Tot i ser, però, una etapa considerada no obligatòria, s'hi proposen un conjunt d'objectius, continguts d'aprenentatge i condicions educatives que contribueixin al desenvolupament físic, intel·lectual, afectiu, social i moral dels infants d'aquestes edats. Això representa un avenç molt important pel que hauria d'implicar de compromís polític i social quant a l'atenció dels ciutadans més petits.

El nou sistema educatiu preveu l'organització d'aquesta etapa d'educació infantil en dos cicles: el primer cicle, per a infants de primers mesos de vida fins a tres anys i el segon cicle, dels tres als sis anys. Aquesta organització en cicles pretén que es tinguin en compte les característiques evolutives dels infants, les seves necessitats i les de les seves famílies i es donin en cada moment les respostes adequades a les diverses situacions. Cal tenir present que pares, mestres i organismes socials tenen una responsabilitat comuna en l'atenció educativa dels nens i de les nenes.

Els centres educatius on s'atenen els infants d'aquestes edats poden ser molt variats: escoles bressol, llars d'infants, parvularis, escoles infantils, etc. Les diverses experiències d'atenció als infants més petits ofereixen propostes diferents arreu de la nostra comunitat. A Catalunya, els dos cicles anomenats llar d'infants, de zero a tres anys, i parvulari, de tres a sis anys, es fan en institucions diferents que han tingut trajectòries particulars: les escoles bressol i/o llars d'infants acullen els infants del primer cicle i els centres d'educació infantil i primària els de segon cicle o parvulari.

La diversitat de centres i d'experiències educatives per als infants més petits requereix un debat d'enriquiment en les noves

#### 4 El parvulari, una escola a l'escola

propostes pedagògiques per a aquesta etapa educativa. Si ens referim a l'educació dels infants fins a sis anys amb una entitat específica i no com una preparació exclusiva de l'etapa posterior de l'ensenyament primari, entendrem la necessitat de coordinar molt estretament les propostes educatives dels cicles de llar d'infants i del parvulari.

### **El segon cicle de l'educació infantil s'anomena parvulari**

Fent referència a les diverses institucions educatives que escolaritzen els infants fins a sis anys, hem citat els centres d'educació infantil i primària que acullen els nens a partir dels tres anys d'edat. Curiosament, aquest cicle de l'educació infantil és el que coneixem per parvulari i no d'altra manera. Segurament hem d'interpretar la concepció global d'aquesta etapa per comprendre el nom que es dona a aquests centres d'infantil i primària, i això entenem que és positiu. Per altra banda, pot ajudar a apropar la concepció d'escola-llar d'infants i permetre la continuïtat i adaptació del projecte pedagògic al cicle inicial de l'ensenyament primari. Cal, però, superar el plantejament teòric i fer-ne una realitat.

El parvulari comprèn les classes dels nens de tres anys, quatre anys i cinc anys i formen conjuntament un cicle en tota la seva globalitat. Si bé estructuralment depèn de l'etapa d'educació infantil, en la pràctica està ubicat en els centres de primària i això a vegades influeix excessivament. En ser un cicle no obligatori, pot estar lliure de la pressió institucional i considerar com a fonamentals aspectes del desenvolupament i aprenentatge dels infants no tan vinculats als ensenyaments tradicionals. Aspectes com el joc, l'afectivitat, les relacions personals han de ser presents en el projecte pedagògic del cicle i concretar-los en les activitats i situacions educatives que es desenvolupen a través del projecte curricular.

### ***Les relacions interpersonals, fonament del projecte***

Per dur a terme el projecte pedagògic del parvulari és bàsic concebre el conjunt del cicle com una globalitat, on mestres i in-



fants comparteixen vivències i experiències que ajuden el procés d'aprenentatge i d'acomodació de cadascú. Això requereix una tasca coordinada de tots els mestres i educadors que intervenen en les diferents activitats que fan els nens i nenes a l'escola de parvulari. El compartir i prendre decisions d'una manera col·legial permet superar l'aïllament i a vegades inseguretats dels mestres sols enfront d'una classe. És important que els mestres tutors de classe, els educadors de menjador i altre personal de l'escola tinguin l'oportunitat de reunir-se periòdicament per tractar els temes propis de la feina de cadascú.

Aquesta acció compartida ajuda a disposar d'un projecte coherent de cicle i alhora dóna continuïtat a la tasca dels educadors curs darrera curs. Això també permet que el conjunt de mestres del parvulari segueixin i comparteixin de prop els ritmes d'aprenentatge dels seus alumnes i adequin millor les propostes curriculars de cada moment i de cada curs. És positiu que els mestres segueixin el mateix grup-classe més d'un curs escolar, però quan això no és

## 6 El parvulari, una escola a l'escola

possible, el treball col·legiat de l'equip de mestres millora el coneixement i les actuacions a dur a terme.

El treball d'equip és una bona eina de debat i de formació permanent per als mestres que el realitzen. Permet contrastar coneixements i opinions, i al mateix temps predisposa, amb una actitud més oberta, a l'acceptació de noves formes metodològiques i organitzatives que facin més eficaç l'acció educativa amb infants d'aquestes edats.

La relació família i escola és un altre dels elements imprescindibles en la tasca educativa amb infants de tres a sis anys. Si considerem complementària l'acció de pares i educadors cal coordinar i potenciar les accions que realitzen uns i altres. L'entrada a l'escola comporta sovint la primera separació de l'infant dels seus pares. Per a uns i altres es necessita un tracte molt cautelós i d'afecte en aquesta progressiva separació. Sovint en els parvularis es dona una relació personalitzada entre pares i mestres que cal reforçar preferentment en els moments d'adaptació o de situacions puntuals que així ho requereixen.

Un dels moments més decisius que requereix una bona coordinació família-escola és en l'entrada dels nens nous al parvulari. Cal preparar amb molta cura l'adaptació dels infants de la classe de tres anys. Són diverses les accions que poden ajudar a aconseguir una bona adaptació dels infants i les seves famílies al nou context en què es desenvoluparà una bona part de la seva vida:

- les entrevistes abans d'iniciar el curs, que permeten l'intercanvi d'informacions referent al coneixement de l'infant i del que serà la seva vida a l'escola;
- la flexibilitat de l'horari els primers dies d'escola;
- el comentari personal a les hores d'entrada i sortida;
- la participació dels pares en reunions o festes de l'escola, etc.

La relació personal de l'infant i l'educador és un altre dels factors clau en el procés d'adaptació i de desenvolupament òptim dels nens i les nenes a les escoles d'educació infantil. Aquestes relacions vénen marcades pel valor que el projecte educatiu de centre doni al factor diferencial i de diversitat que aporta cada persona al seu



medi concret de relació. Els infants, quan entren a l'escola per primera vegada, s'enfronten a un procés intensiu d'acomodació, que comporta canvis i estímuls importants que assimilen progressivament a ritmes diferents. Això exigeix una atenció individualitzada per part del mestre i de la família que permeti respondre a les necessitats concretes de cadascú.

A vegades el nombre d'alumnes per classe pot dificultar aquesta necessitat d'atenció i tracte afectiu individual, problema que cal preveure i resoldre en l'organització de l'horari i de les activitats del parvulari. Compartir situacions i activitats educatives amb altres grups-classe del parvulari permet que, en determinats moments, l'atenció del mestre pugui dirigir-se a un petit nombre dels seus alumnes i afavorir la relació individual.

Un dels factors més decisius en l'adaptació psicològica i en el desenvolupament personal dels infants és la qualitat de les seves experiències en les relacions interpersonals. Per aquesta raó són importants les accions que prevegi l'escola en el camp del tracte humà entre totes aquelles persones que comparteixen les mateixes situacions i moments. El parvulari és un bon context per afavorir les relacions del nen i la nena amb els seus iguals; és un lloc d'aprenentatge social que sovint genera conflictes que s'han de resoldre col·lectivament.

Per als infants d'aquestes edats, el conflicte entre iguals i la seva resolució representa un estímulo que l'ajuda en el seu procés de maduració i de desenvolupament cognitiu, social i moral. És important introduir gradualment activitats i situacions a la classe de parvulari que l'ajudin a prendre consciència de grup, a distribuir responsabilitats i a respondre'n col·lectivament. Buscar un nom per a la classe, passar llista, fer petites assemblees per prendre decisions, celebrar els aniversaris, compartir materials, jocs i joguines, etc., són activitats que faciliten l'aprenentatge d'una manera col·lectiva.

És en el marc de les interaccions entre iguals i amb les relacions amb els adults que l'infant comparteix aprenentatges i adquireix progressivament nivells d'autonomia personal que el capaciten per fer front a noves experiències educatives.



### ***Un ambient adequat afavoreix el projecte pedagògic***

Si creiem que l'escola és un lloc de convivència i d'intercanvis entre persones que viuen experiències comunes, que tenen uns referents culturals i que participen activament d'un projecte, hem de preveure una organització de l'ambient i del treball adequats que permeti una tasca creativa i eficient.

Les condicions organitzatives de les aules, dels lavabos, dels espais comuns, del menjador, dels patis, etc. han d'estar d'acord amb les situacions i activitats educatives que requereix el projecte del parvulari. Sovint l'escola està pensada per als nens de primària i no per als més petits. Això requereix una certa adequació de les aules i del seu mobiliari, així com uns lavabos molt propers on els infants puguin anar autònomament, o unes zones d'entrada i sortida que facilitin l'accés tranquil dels infants de parvulari i les seves famílies. És interessant preveure uns espais informatius i de comunicació on explicar les activitats i les propostes de col·laboració que requereix l'escola.

És important organitzar els espais, però també és necessari adequar els horaris escolars del parvulari d'acord amb els ritmes i les necessitats dels infants. Uns horaris massa rígids o excessivament condicionats per les altres etapes de l'escola primària no permeten actuar d'acord amb la tranquil·litat i espontaneïtat que el treball educatiu amb nens de tres a sis anys requereix. Per això cal que el conjunt de mestres de l'escola accepti la diversitat en la concreció del projecte educatiu del centre, d'acord amb les edats i necessitats dels infants.

### **Coordinació del projecte**

La realització de projecte del parvulari no seria del tot eficaç si no preveïés la coordinació imprescindible amb les institucions que eduquen els infants del primer cicle de l'educació infantil i amb els mestres del primer cicle de l'educació primària.

L'experiència de les escoles bressol en l'educació dels infants més petits contribueix esplèndidament a la concreció del projecte

educatiu de l'etapa. Tanmateix, la continuïtat en l'actuació educativa és un valor irrenunciable per part dels mestres de parvulari. Cal, per tant, extreure de les diferents experiències aquells valors educatius que poden ajudar a fer més afectuosa i eficaç la feina al parvulari i, en general, a l'escola d'infantil i de primària.

Cal, també, preveure aquesta continuïtat i coordinació entre cicles amb els mestres del cicle inicial de l'ensenyament primari. No podem oblidar que els comportaments i aprenentatges tenen una perspectiva més àmplia i que cal cercar els components culturals que defineixen l'escola d'avui per als ciutadans de demà.

Una proposta de coordinació concreta entre els centres educatius d'un territori, de les escoles bressol amb les escoles d'educació infantil i primària i els centres d'ensenyaments secundaris, pot afavorir el debat i la concreció de projectes que estiguin més arrelats al seu entorn i els facin més eficaços.

10 El parvulari, una escola a l'escola

*L'equip directiu és el màxim responsable de planificar el treball de l'escola perquè respongui a les necessitats generals dels nens i de les nenes i també per respondre a les seves necessitats específiques. Tot ha de girar al voltant de facilitar allò que diu el currículum d'educació infantil: «L'infant construeix la seva personalitat en un procés dinàmic de relació interactiva amb les seves condicions d'existència. Aquesta interacció evolutiva és susceptible de ser analitzada i modificada en el procés educatiu.»*

## El parvulari des de la gestió

*Jaume Cela*

Un dels objectius de l'equip directiu d'una escola és facilitar la feina que ha de fer l'equip de mestres. L'equip directiu ha de tenir present tot el conjunt de la comunitat educativa i, amb l'ajuda de les altres organitzacions escolars —equips de nivell, de cicle, de coordinació, etc.—, vetllar perquè tot estigui a punt.

Des de l'equip de gestió s'ha de procurar que cada organització intermèdia que configura el mapa del govern d'una escola tingui ben delimitades les seves funcions i ben definits els seus objectius. Algunes d'aquestes funcions són generals i afecten tot el centre i d'altres són específiques, però ambdues han d'articular-se per donar resposta a les necessitats dels nens i de les nenes, perquè el que dóna sentit a la institució escolar, a la feina que s'hi fa i a les decisions que es prenen és justament l'existència dels nens i de les nenes. És ben senzill de dir, però no sempre tot el que fem respon a aquest principi.

El parvulari és una peça important a qualsevol escola, amb una identitat pròpia que no podem oblidar i amb unes necessitats específiques que s'han de tenir presents perquè puguem assolir els objectius que l'escola ha marcat.

Voldria insistir en el subjecte de la meva última afirmació, perquè té molta importància. La responsabilitat del que es fa al parvulari no la té en exclusiva l'equip de mestres d'aquest cicle, com no la té en els altres cicles. El claustre —la totalitat dels seus membres— ha de tenir present quina feina es fa amb els més menuts, de la mateixa manera que l'equip de mestres del parvulari té coses a dir i responsabilitats a compartir en els treballs dels altres cicles. Remarco aquesta idea perquè em sembla que un dels perills que cal evitar —i potser la responsabilitat màxima és de l'equip directiu— és que el cicle del parvulari, que en molts centres és prou nombrós, funcioni com un regne de taifes amb tots els avantatges i tots els inconvenients que té disposar d'un grau elevat d'autonomia. L'escola és un tot i en aquest tot hi ha el parvulari. Per tant, la responsabilitat del funcionament d'aquest tot i de cadascuna de les parts ha de ser compartida.



## **Necessitats específiques del parvulari**

### ***Pla d'acollida***

Les escoles han de tenir un pla d'acollida per als nens i les nenes que van a l'escola per primera vegada o que canvien d'escola. Hem de pensar que en aquests primers moments pateixen el que en poden dir «el complex de Gulliver». Tots sabem que Gulliver va del país dels nans al país dels gegants, però que en aquest trànsit el personatge no canvia. És tot l'entorn el que és diferent. En aquests moments, bona part dels nens i de les nenes de tres anys provenen de les llars d'infants i allí eren els més grans. Coneixien el territori i les persones que hi vivien. Se sentien segurs, perquè se sabien estimats. Quan entren al segon cicle de l'educació infantil canvien de territori. Ara són els més petits, els caganius, els cigronets, les formiguetes —hi podeu posar el diminutiu que més us agradi. Desconeixen el territori i els seus habitants. Se senten insegurs i necessiten saber-se estimats. Les activitats que l'escola ha de planificar perquè aquest pas esdevingui una experiència positiva és molt important i és una responsabilitat que ha de ser assumida per tots els habitants del nou món i no excloc d'aquest territori humà els més ganàpies de l'escola, que poden tenir un paper molt destacat a l'hora de donar seguretat als seus hereus, sobretot a les hores de pati.

## 12 El parvulari, una escola a l'escola

En aquest treball d'acollida cal preveure un seguit d'activitats adreçades a les famílies, que a vegades donen més feina que els seus fills i les seves filles, perquè també tenen por, neguits, dubtes i, fins i tot, algun complex d'abandonament, davant de les noves situacions que l'escola els planteja.

Hem de prendre totes les decisions que convingui per facilitar als més menuts els primers dies de vida a la nova realitat. Si convé modificar els horaris, es modifiquen. Si convé —i potser aquesta afirmació no serà ben rebuda per tothom— que els pares i les mares, els avis o les àvies estiguin dins l'aula, doncs que hi estiguin el temps que convingui. La diversitat de les respostes dels nens i de les nenes davant de les novetats que viuen ens obliga a trobar solucions diferents per a cada cas i diferents de la resta de l'escola. També és convenient que l'equip de mestres especialistes que potser encara no han començat les seves classes a primària s'integrin a la feina del parvulari, per facilitar la rebuda dels que estrenen l'escola. Cal ser flexibles en aquests temes i en molts d'altres.

L'equip directiu és el responsable màxim de la planificació de les activitats d'acollida i ha d'estar molt atent a les necessitats de les criatures i dels mestres i de les mestres parvulistes perquè la seva feina pugui arribar a bon port.

### **Organització del parvulari**

L'equip del parvulari està format pels tutors i les tutores de cada classe i pels mestres de reforç o els especialistes que tenen alguna responsabilitat en aquest cicle.

Els objectius de les reunions de nivell o de cicle no tenen cap diferència amb els objectius de les reunions dels cicles de primària. Hi ha, però, un fet diferencial que convé tenir present, perquè té el mateix grau d'importància que a l'actual cicle superior de primària. Em refereixo als itineraris que coordinen les escoles de primària i de secundària. En el cas del segon cicle de l'educació infantil, s'haurien d'establir també els mecanismes de relació amb les llars d'infants, almenys amb aquelles on bona part del seu alumnat acaba anant a la mateixa escola.



Un dels temes de debat més important que viu l'educació al nostre país a causa de la nova ordenació del sistema educatiu és donar a conèixer les diferents cultures que conviuen al llarg de les etapes educatives. A vegades aquest debat no té del tot present l'existència ni les experiències de les llars d'infants. La veu dels mestres i de les mestres d'aquest cicle és molt important i és del tot imprescindible comptar-hi quan s'estableix la xarxa dels itineraris escolars.

L'equip de coordinació dels diferents cicles i l'equip directiu han de tenir present aquesta necessitat de coordinació en el moment de dissenyar el pla anual de l'escola.

### **Què podem aprendre de l'etapa infantil?**

El cicles que configuren l'etapa infantil tenen molt ben resolt alguns dels reptes que estem vivint, sobretot aquells que fan referència al tractament de la diversitat.

#### 14 El parvulari, una escola a l'escola

En aquesta etapa és on l'oralitat ocupa un espai central. Les interrelacions verbals són estimulades constantment. A més a més, els espais tenen un grau de multidisciplinarietat molt elevat, la diversificació de les activitats és una realitat i el temps té una dimensió que respon d'una manera molt més ajustada a les necessitats dels nens i de les nenes.

És molt habitual veure com a l'aula i en una mateixa unitat temporal, els nens i les nenes fan activitats diferents i el nivell de comunicació entre l'adult i els petits o els petits entre ells és molt elevat. Si hi afegim que les relacions afectives s'expliciten sense gaires manies, veurem que el treball que es fa en aquesta etapa és molt important. És veritat que la pressió social és menor, però també és veritat que en aquest cicle cal destinar unes quantes energies a explicar que allò que s'hi fa és decisiu a la vida dels nens i de les nenes i que segons quines siguin les experiències d'aquesta etapa així serà l'home i la dona del demà. Encara hi ha la creença que en aquesta etapa tot són flors i violes. I potser és veritat que hi ha moltes flors, moltes violes i uns espais acollidors amb els treballs dels nens i de les nenes exposats com petites obres d'art, però és innegable que darrere hi ha un treball estructurat de l'equip de mestres.

Una de les feines dels equips directius és facilitar a la resta de la comunitat educativa el coneixement de la feina que es fa als parvularis o a les llars d'infants.

#### **El menjador i el descans**

La coordinació entre les activitats que es fan a l'escola —i en el cas del menjador té una importància molt rellevant el tema dels hàbits— i l'equip de monitors que són responsables de l'organització del menjador és una competència de l'equip directiu.

No podem oblidar que el menjador és un espai educatiu que cal que estigui integrat en el funcionament general de l'escola.

Convé disposar d'un mobiliari adequat —molt sovint el mobiliari dels menjadors no està pensat per respondre a les necessitats dels



més petits i aquesta circumstància obliga a fer servir les mateixes aules com a menjador.

Un dels aspectes que s'ha de tenir present és el respecte a la diversitat de gustos. La dieta del menjador ha de ser equilibrada i, a poc a poc, s'ha d'anar diversificant el menjar per ampliar el camp del gust. Em sembla que hi ha una àmplia coincidència al voltant d'aquestes dues afirmacions, però potser hi ha discrepàncies sobre el temps que una criatura s'ha de passar davant d'un plat que no li agrada. El sentit de la mesura i el sentit comú haurien de ser dos bons consellers en aquests casos.

També és necessari un espai acollidor perquè puguin descansar després de dinar, i tant de bo les escoles poguéssim respectar la diversitat del descans. La manca d'espais adequats ens obliga a despertar totes les criatures a la mateixa hora, com passa a les casernes militars.

16 El parvulari, una escola a l'escola

*El reconeixement de l'etapa 0-6 anys com a etapa educativa per la LOGSE fou motiu de gran satisfacció per a tots els professionals i molt especialment per a aquells que havien treballat tant per aquest reconeixement. A hores d'ara, però, en fer una reflexió de la seva generalització ens adonem que, en ocasions, aquesta etapa s'ha escolaritzat excessivament des d'un punt de vista escolàstic, oblidant els trets més significatius, les potencialitats, les necessitats i els drets dels infants d'aquestes edats.*

## L'activitat dels infants al parvulari

*Teresa Canals*

*Olga Gil*

*Josepa Gómez*

*Eulàlia Prat*

Equip de parvulari de  
l'Escola Nabí

*Quan ets petit i comences a anar a l'escola, et fa molta impressió.*

*Però quan t'hi acostumes i... t'agrada, llavors estàs tan content d'anar a l'escola, que jugues, cantes, dibuixes i comences a aprendre coses...*

*Les mestres et cuiden, llavors ets feliç tot el dia.*

Max C. 8a.

Segurament cap de nosaltres no podria resumir amb més bellesa i senzillesa, emotivitat i incert l'activitat dels infants del parvulari de l'escola.

En Max, a través dels seus records i per mitjà del seu text lliure, fa un recorregut sobre la seva experiència d'incorporació a l'escola amb l'impacte de la nova institució (més gran i amb més nens i nenes que no pas l'escola bressol d'on provenia). Hi explicita la importància del paper dels adults. I aplegant activitats i afecte comprèn que són la clau de la seva felicitat.

A l'hora d'organitzar l'activitat al parvulari haurem de tenir en

compte les necessitats comunes a tots els infants, les quals, ben mirat, no difereixen fonamentalment de les necessitats que podem tenir els adults. Són les necessitats físiques, afectives, intel·lectuals, culturals, ètiques... Per aquest motiu estarem treballant en diferents àmbits: l'afectiu, el social i el cognoscitiu, de manera interrelacionada.

### **Quan ets petit i comences a anar a l'escola, et fa molta impressió**

A l'inici de l'escola és important que l'infant senti aquell nou àmbit com una certa continuïtat de casa.

Amb anterioritat al seu accés, hi ha hagut diversos contactes amb ell mateix i amb la família. Els familiars que l'acompanyen entren a l'escola i poden ser amb ell a la classe, hi poden portar objectes de casa que els donen seguretat (l'ós de peluix, la nina...). Troben el nom i fotos seves en diferents llocs (al penjador, a la seva capsa de tresors...).

És en els petits detalls d'organització del temps, de l'espai, de l'ambient, que l'infant se sent reconegut, respectat, perquè ja l'esperàvem a ell, a cadascun d'ells.

No hi ha un dibuix estereotipat en el seu penjador, no hi ha quelcom sense sentit per a ell a la seva capsa. Hi ha el seu nom i la seva foto. Aquestes dues representacions de la seva realitat seran treballades a bastament perquè enclouen un nucli gairebé inescapable de potencialitats.

Els passejos i el coneixement dels diversos àmbits de l'escola (les altres classes, el gimnàs, el menjador, la biblioteca, la sala d'audiovisuals...) fan que els vagin coneixent i dominant i, a poc a poc, es van sentint ciutadans de ple dret dins de la nova institució que els acull.

### **Però quan t'hi acostumes i... t'agrada, llavors estàs tan content d'anar a l'escola...**

A més de la importància de la institució acollidora i de la qualitat



18 El parvulari, una escola a l'escola

de la relació dels membres de l'escola amb els infants, ara caldria tenir en compte el valor de la regularitat de les persones, la regularitat dels esdeveniments, dels espais i dels temps. Les regularitats donen seguretat i la seguretat personal possibilita i afavoreix la desimboltura i la conquesta de l'autonomia (autonomia física, intel·lectual i social).

El coneixement del medi físic i social de l'escola, de l'entorn, dels adults, dels companys i companyes, permet dominar i estimar aquesta institució a la primeria desconeguda i aparentment adversa. És el costum i el trobar-s'hi bé allò que permet estar-hi tranquil i content, com en una segona casa.

***...llavors estàs tan content d'anar a l'escola,  
que jugues, cantes, dibuixes i comences  
a aprendre coses...***

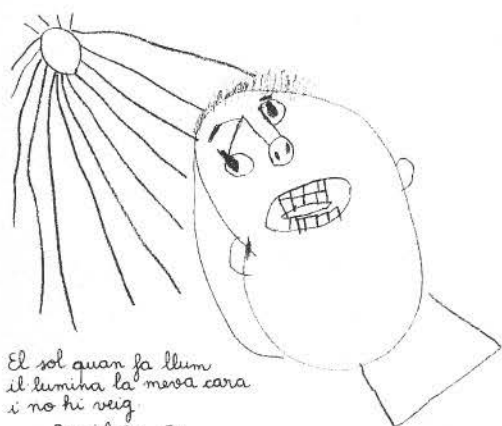
És a partir del fet d'estar tranquil i satisfet amb tu mateix que comences a interessar-te pel que t'envolta, pels altres. I vols comunicar-te i expressar-te i vols aprendre coses que, en definitiva, és com voler esbrinar el funcionament del món que et rodeja.

Hi ha implícita la idea d'un temps propi, personal, per fer les coses. Hi ha, també, la confiança en la competència dels nens i de les nenes donant marge de temps per al seu desvetllament i desenvolupament. I, sobretot, hi ha la confiança en l'autonomia que respecta les iniciatives i que genera una activitat creativa.

***...jugues, cantes, dibuixes i comences  
a aprendre coses...***

Hi ha un arrodoniment perfecte en aquesta afirmació d'en Max.

De les seves paraules, se'n desprèn un ambient de classe tranquil en el qual es van produint un seguit d'activitats: jugar, cantar, dibuixar, aprendre coses. Es desprèn, també, la qualitat de relació necessària entre els infants, entre els infants i els adults i que només així és possible crear aquest ambient dinàmic, positiu, d'avenç i, alhora, ordenat i contingut.



El sol quan fa llum  
 il lumina la mesa cara  
 i no hi veig.  
 Daniel M. 5a.



BERTA 5a

Hi ha una categorització fantàstica de les activitats, posant en un mateix nivell jugar, cantar, dibuixar i aprendre coses. I vertaderament és així. En el projecte de l'escola hi ha un afany d'exalçar el valor del joc en tots les seves modalitats; reivindicuem el dret dels infants a viure la seva infantesa de manera plena. Destaquem, també, el valor de la potenciació dels llenguatges musical i plàstic com a mitjans d'expressió i de comunicació. També remarcuem el valor del treball i el desig d'aprendre, de conèixer i de voler accedir a la cultura adulta.

### **Les mestres et cuiden, llavors ets feliç tot el dia**

Per acabar, molt sàviament, en Max esmenta el paper de l'adult: les mestres et cuiden. El paper de l'adult, que intenta establir en tot moment una relació de qualitat amb els infants i que es mou en la doble vessant d'impulsor i de receptor, és cabdal perquè coneix i esbrina les necessitats dels petits, acull i encamina, escolta i proposa.

Aquesta cura no se centra únicament en la qualitat de relació necessàriament positiva i afable, sinó també en la creació d'un ambient, d'uns temps, d'uns espais i d'uns materials que propiciïn el desenvolupament de les capacitats i competències dels infants, que propiciïn també l'observació de l'evolució infant per infant i

## 20 El parvulari, una escola a l'escola

d'aquest com a membre del grup amb tot el potencial fonamental que aquest fet comporta. En definitiva, crear un marc propici per saber expressar, per saber escoltar, contenir-se, experimentar, posar-se d'acord, per saber actuar, fruir, representar i per aprendre.

Els adults i aquest marc que dóna llibertat i contingència alhora fan possible la felicitat que explicita en Max en acabar el seu text.

### **El joc**

Amb anterioritat reivindicàvem el dret dels infants a jugar. Jugant els infants aprenen a viure, manipulen materials, descobreixen lleis, descobreixen habilitats pròpies, es relacionen, mesuren forces, pacten, fan acords, sedueixen, imiten, construeixen, elaboren un món en petit que poden abastar i dominar, amb les disfresses aconseguixen l'omnipotència de transformació en personatges desitjats.

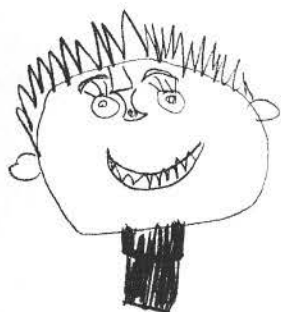
Hi ha diversitat de modalitats lúdiques i materials que afavoreixen el seu desenvolupament. Però, per damunt de tot, els infants necessiten espais, temps i llibertat per jugar i desenvolupar la seva creativitat amb materials oberts i suggerents (robes, construccions, fireta...) o bé amb materials que ells mateixos troben i reinventen transgredint la realitat.

A voltes escolaritzem de manera tan escolàstica el parvulari que diem als nens i les nenes a què han de jugar, amb qui i amb quina periodicitat.

### **La cançó**

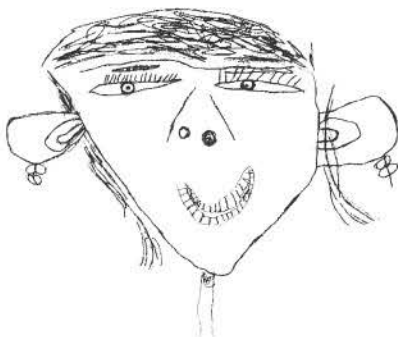
Des de ben petits, les cantarelles, les cançons de falda són un vehicle magnífic d'iniciació al món musical.

En aquestes cançonetes hi ha una regularitat que dóna pau i confiança. Moltes vegades hi ha un contacte corporal, una carícia, una pessigolla, un suau pessic.



Estic contenta perquè menjo  
un caramel molt bo.

andrea



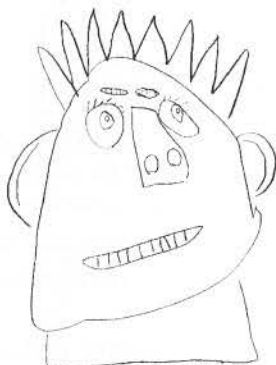
Aniré a sopar a casa dels  
avis i per això estic contenta.

GISELA



Estic contenta perquè a la  
tarda aniré al parc.

JÚLIA

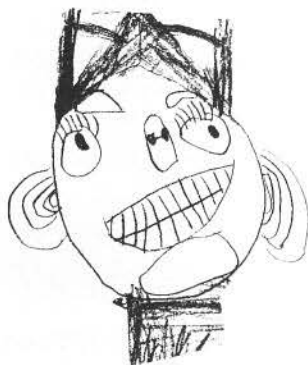


Jo pensava que volia una joguina.

GUILLEM 5a.



CARLA



Jo ric perquè estic content.

## 22 El parvulari, una escola a l'escola

Cantem pel gust de cantar junts, d'estar junts, de començar a l'hora, d'acabar a l'hora. Busquem cançons relacionades amb coses que estudiem, dels animals, de les plantes, de les distintes estacions de l'any.

També cantem per retornar a la calma, per assolir el silenci, per endreçar la classe...

Inventem cançons.

Fem audicions de concerts de nosaltres mateixos, de concerts d'altres nois i noies del col·legi, fem audicions de músics que, a voltes, tenim la sort que vinguin a l'escola, fem també audicions de concerts de música enregistrada en cassetts o en discos.

### **El dibuix**

El dibuix, com també la pintura, són tècniques eminentment expressives per als infants. A mesura que es fan grans i adquireixen altres destreses com la lectura i l'escriptura, el dibuix perd una mica aquest valor de comunicació tan directa, la frescor i l'agosarament tan palès de les criatures més petites.

El dibuix i la pintura poden ser elaborats a partir de l'empenta personal i lliure o bé poden estar supeditats a la necessitat de ser suport d'una història, d'un conte, d'una representació. Poden completar una fotografia o ser fruit d'un dictat dirigit per la mestra. Poden, també, ser fruit de la còpia del natural.

En definitiva, tot plegat són recursos per desenvolupar les capacitats expressives de les criatures.

### **La conversa: una activitat quotidiana**

Podríem explicar diverses activitats del parvulari de l'escola. Però ens sembla que la conversa de cada matí esdevé una de les activitats més emblemàtiques i es converteix en un nucli aglutinador i generador d'altres activitats que aniran desenvolupant-se al llarg del dia de la setmana.



Aquestes activitats poden comprendre les distintes àrees curriculars plantejades al parvulari (el propi jo, l'entorn, els llenguatges), com també els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals).

La conversa és una activitat quotidiana que s'inicia a primera hora del matí a totes les classes de parvulari. A fi de desenvolupar-la ens asseiem en rotllana, perquè considerem que les actituds corporals són importants. La rotllana simbolitza un espai que podem omplir entre tots. Les criatures expliquen les seves coses, els companys i companyes hi intervenen, la mestra també.

Els temes que es tracten són molt diversos. El tema del menjar (els esmorzars, per exemple). La roba que porten (pot ser heretada de germans més grans), els colors, les textures, de quan fa fred, de quan fa calor. Els plau esmentar quan són els seus aniversaris, els quals són celebrats amb tot el grup amb cerimònia. El tema de germans i germanes, de pares i mares, d'altres familiars, és gairebé sempre present a la conversa, els projectes comuns, o fins i tot les discrepàncies, les distintes organitzacions per fer alguna cosa. Els animals, la mort, les malalties, els programes de la televisió.

En definitiva, l'estona de la conversa és un espai obert per parlar de qualsevol tema.

Una altra finalitat de la conversa és posar en comú treballs individuals o fets en petit grup. Aquests treballs poden ser petits contes que els infants han inventat i, posteriorment, han il·lustrat i que en aquest espai expliquen a la resta de la classe. Una vegada han estat explicats, els companys poden fer-ne els seus comentaris. A voltes en aquesta estona també s'expliquen descobertes, experiments i jocs que un grup d'infants ha fet i que vol comunicar als altres.

Les notícies que expliquen les criatures poden ser transcrites per la mestra i, en acabat, aquest text pot ser copiat, pot ser il·lustrat. Aquests textos orals són l'inici del posterior text lliure escrit. Aquest material d'expressió oral és aprofitat, també, per fer el treball estructurat de la descoberta del funcionament de la lectura i de l'escriptura.



## Els estudis

L'estona de la conversa és també un marc idoni per poder estudiar diversos temes a partir de les aportacions que fa la mainada (plantes, animals, objectes diversos...). Aquests són materials del seu entorn proper, la qual cosa fa que sigui del seu interès. Les criatures expressen els coneixements que tenen d'allò que s'estudia, hi ha una detecció dels coneixements previs i una posterior sistematització de tota aquesta pluja d'idees i d'aportacions. Posteriorment, hi ha una ampliació de coneixements per mitjà d'una explicació i de la manipulació de diversos materials d'observació directa i d'observació indirecta.

En conseqüència, les aportacions dels infants poden ser puntuals i efímeres o bé poden desencadenar un projecte d'estudi el qual ens ocuparà diverses sessions. Ambdues modalitats són vàlides i hi han de poder tenir cabuda.

A voltes, les aportacions dels infants ens porten a parlar de temàtiques que ultrapassen les programacions que podríem predir i, fins i tot, ens porten a parlar de conceptes que si no fossin per la viva, l'interès i la riquesa del material aportat podríem qualificar de molt difícils.

Aquesta confluència de les diverses aportacions, de tant potencial de vida, fa que hi hagi un intercanvi viu d'actituds i de valors i també de coneixements sense haver d'estar supeditats als dissenys de materials i recursos didàctics (fitxes per exemple) encarcarats i allunyats dels veritables interessos de les criatures.

En definitiva, com ja avançàvem anteriorment, moltes de les activitats del parvulari es plantegen a partir d'aportacions vives, amb l'ajut de l'observació directa i de l'observació indirecta.

Es treballa amb fotografies sempre que és possible. No es donen models estereotipats de dibuixos als infants per ser copiats o omplerts. Tampoc hi ha dibuixos estereotipats d'ornamentació de les aules o de l'escola. Les classes, i l'escola, estan ornamentades amb els dibuixos i els treballs de la mainada i

a una alçada correcta que possibiliti la seva correcta visió, que puguin ser tocats, que puguin ser respectats.

## Conclusió

Tenim uns objectius de treball clars i definits i intentem aconseguir-los sempre que es pugui a partir de les aportacions de la vida quotidiana dels infants. Creiem que és bo per a ells i per a nosaltres. Creiem, també, que és possible.

Amb la nostra organització desitgem oferir espais i temps dins del parvulari perquè els nens i les nenes se sentin acollits i estimats, sàpiguen viure amb els altres, perquè mantinguin la curiositat natural per la vida i l'afany d'aprendre i de saber, per desenvolupar les seves capacitats i esdevenir infants conversadors, lectors i escriptors, infants científics, infants artistes, infants poetes, infants amb criteri.

## Bibliografia

- BRONFERBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- CANEVARO, A. *Els infants que es perden al bosc*. Vic: Eumo, 1985.
- CODINA, T. *L'infant i el parvulari*. Barcelona: Rosa Sensat, 1992 («Temes d'In-fàn-cia», núm.19).
- DARDER, P.; FRANCH, J. *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental*. Vic: Eumo, 1991.
- FREINET, C. *Les invariants pedagògiques*. Barcelona: Laia (Biblioteca de l'Escola Moderna [BEM], núm. 2).
- KORCZAK, J. *Carta dels drets dels infants*. París: Robert Laffont, 1989.
- LURÇAT, L. *Les necessitats i els drets dels infants*. Barcelona: Rosa Sensat, 1986 («Temes d'In-fàn-ci-a», núm.1).
- PORQUET, M. *Les tècniques Freinet al parvulari*. Barcelona: Laia, 1973. (Biblioteca de l'Escola Moderna [BEM] núm. 9).

*L'article pretén donar una visió global de l'aula de tres anys, alhora que proposa una sèrie de qüestions per reflexionar sobre la pràctica educativa amb els infants d'aquesta edat. Situa l'aula de tres anys al cicle de parvulari i es posen sobre la taula consideracions sobre les relacions amb les famílies i els requisits de treball en aquesta edat (mestra, tipus d'activitats, metodologia, distribució de l'espai i el temps...).*

## Els més petits i les més petites de l'escola

*Dolors Baro  
i Pifarré  
Pilar de Higes  
i Argües*

Mestres de parvulari

Amb aquest article pretenem donar una visió global de l'aula de tres anys ja que, al nostre parer, mereix una atenció especial. Alhora us proposem una sèrie de qüestions que pretenem que us facin reflexionar sobre la pràctica educativa amb els infants d'aquesta edat.

### 1. Tinc tres anys i vaig a l'escola!

L'actual Reforma del Sistema Educatiu reconeix l'educació infantil com la primera etapa educativa, tal com ho demanaven els diferents col·lectius de professionals dedicats a aquestes edats, tot i no ser considerada com a etapa obligatòria.

L'educació infantil s'estructura en dos cicles diferenciats: el primer, cicle llars d'infants, fins als tres anys i el segon, cicle parvulari, dels tres als sis anys. Per tant, hem de situar el grup de tres anys a l'inici del segon cicle de l'etapa.

El currículum d'educació infantil estableix els objectius de l'etapa, però caldrà definir per a cada cicle quins seran els objectius a aconseguir d'acord amb les característiques i les necessitats dels nens i les nenes.

## **2. Ha estat un enrenou incorporar el grup de tres anys al parvulari?**

El pas de nens i nenes de tres anys de la llar d'infants al parvulari ha comportat un conjunt de canvis que han afectat els infants, els mestres i els educadors i també els pares i les mares.

A les llars d'infants, els educadors i les educadores s'han trobat que s'han quedat sense el grup dels «grans» i que l'alumnat s'ha fet «petit» de cop. Han hagut de readaptar-se a les altres edats i a les possibilitats d'actuació d'aquests grups.

L'entrada d'alumnes de tres anys en els parvularis ha implicat que es qüestionessin en els claustres determinats aspectes i maneres de fer per tal de poder atendre les necessitats educatives dels infants d'aquesta edat (revisió d'objectius, d'organització, de plantejaments, d'infraestructures...). L'escola ha de respectar i mantenir la identitat pròpia del grup de P-3 i ha de considerar-lo com un grup més del cicle i de l'escola. Tenir cura de l'ambient en què es mouen els més petits no vol dir apartar-los de la vida social de l'escola. El fet que convisquin nens i nenes d'edats tan diferents pot ser interessant i enriquidor per a tots els alumnes i els centres ho han de saber aprofitar.

Les famílies també han hagut d'afrontar una nova situació. Acostumats al tarannà més familiar de la llar d'infants, els costa acceptar les normes de funcionament dels parvularis (normes, de vegades, massa rígides). L'escola ha de compartir la tasca de l'educació dels infants amb les famílies creant les condicions necessàries, des del moment en què entren, per poder treballar conjuntament des dels dos àmbits. És molt important que els nens i les nenes notin una continuïtat entre casa i l'escola, ja que els dona seguretat i confiança. De la mateixa manera que fa que les famílies deixin els seus fills més tranquils i confiats, cal que des de casa els ajudin a l'hora de separar-se físicament i afectivament. El distanciament i la separació són necessaris i ajuden el nen a créixer.

### **3. Comença l'escola, amb què ens podem trobar? Què hi podem fer?**

L'entrada de nens i nenes de tres anys a l'escola presenta, bàsicament, dues situacions ben diferenciades que requereixen un seguiment i una atenció acurada. En alguns casos es produeix la primera separació (física i afectiva) dels infants de la família; en d'altres, els nens i les nenes ja han estat escolaritzats, però canvien a un centre molt més gran, passen de ser els grans de la llar d'infants a ser els petits del parvulari. Tant per als uns com per als altres, anar a l'escola vol dir adaptar-se a un nou espai, tenir nous companys i companyes, conèixer altres adults...

A aquesta situació, cal afegir-hi per als nens i les nenes no catalanoparlants una altra novetat: la mestra parla una llengua que si bé no els és estranya del tot, ja que en tenen alguns referents, no l'acaben de comprendre i no la saben parlar.

La forma com el nen o la nena viu l'inici de la seva escolaritat, o bé el canvi d'escola, no sols està influïda per les vivències que es donen en el propi centre d'educació infantil, sinó que també ve marcada per les percepcions o vivències que tenen els adults propers a ells (pare, mare, àvia...). A vegades es genera en la família un «neguit» que sovint va acompanyat de pors davant d'allò que es desconeix: Qui atindrà el meu fill o filla? Què farà tant de temps en un espai nou sense mi? S'atrevirà a demanar allò que necessita? La mestra sabrà el que vol? Entindrà el meu fill o filla allò que la mestra li dirà en català? Una mestra sola podrà amb tots els infants? Trobarà a faltar la mestra de la llar d'infants?...

Cal que la mestra sigui conscient d'aquestes possibles situacions per tal d'ajudar no sols l'infant, sinó també les seves famílies en aquest procés d'adaptació. D'altra banda, no hem de limitar aquest procés als primers quinze dies; serà durant tot aquest primer any que el nen o la nena haurà d'aprendre i adaptar-se a unes normes, a uns costums i maneres de fer establertes per l'escola, alhora que caldrà que s'adapti a uns ritmes i a uns comportaments determinats.

Aquestes primeres experiències escolars tenen una importància rellevant perquè l'infant es vagi sentint cada cop més segur, més

confiat i pugui manifestar les seves capacitats, perquè tingui una actitud positiva i participi en la vida de l'escola. Cal preparar bé l'entrada dels nens i les nenes a l'escola i evitar, en la mesura de les nostres possibilitats, les recances que tant els infants com les seves famílies poden manifestar davant la nova situació.



#### 4. Posem fil a l'agulla! Per on comencem?

L'escola i la mestra de l'aula de tres anys han de reflexionar sobre certs aspectes i maneres de fer que sovint estan influïts per la dinàmica de treball i el tipus de continguts propis de l'educació primària. Per tant, caldrà que l'equip de mestres decideixi amb antelació, i de manera reflexiva, algunes qüestions:

- Qui serà la persona responsable d'atendre l'aula de tres anys (no deixar-ho a la improvisació de darrera hora).
- Quines adequacions caldrà fer a l'aula, al lavabo i al pati dels nens i les nenes de tres anys (adaptar les mides i les alçades de piques i WC; triar el tipus d'aixetes i de dosificador de sabó més adients; col·locar els murals i les pissarres a la seva alçada...).
- Quin serà el programa d'adaptació al centre; quines persones hauran d'ajudar la mestra tutora els primers dies; quins aspectes poden facilitar l'adaptació dels infants (triar la modalitat organitzativa d'adaptació: establir una entrada progressiva, començar amb tot el grup i amb diferents mestres a l'aula, distribuir la jornada en dues franges horàries per atendre dos grups diferents; deixar que els infants portin coses de casa que els agradin o bé fotografies de la família...).
- Com i quines seran les relacions amb les famílies:
  - abans de començar el curs (jornades de portes obertes, reunions informatives, entrevistes individuals...);
  - durant els primers dies (entrevistes, contactes diaris, entrada a les aules, llibreta viatgera...);
  - durant el curs (entrevistes programades, informes, fulls informatius, racó dels pares, celebració conjunta família-escola de festes populars...).
- Com es durà a terme l'atenció als diferents ritmes que tenen els infants (dissenyar activitats variades, proposar diferents agrupacions d'alumnes, organitzar l'aula per racons...).
- Quina serà la proposta de distribució horària que permetrà

30 El parvulari, una escola a l'escola

aquesta atenció als diferents ritmes (alternar diferents tipus d'activitats, de materials...).

- Quina serà la metodologia a seguir amb els infants de tres anys per evitar-ne l'excessiva «escolarització» (aprofitar les situacions de la vida diària perquè esdevinguin situacions d'aprenentatge, utilitzar el joc com un dels recursos per a l'aprenentatge, partir dels interessos i de les necessitats dels infants, partir del que ja saben...).
- Quin paper han de tenir els hàbits a l'aula de tres anys (programar-los com a continguts propis de l'educació infantil, treballar-los a partir de rutines, tenir-los en compte a l'hora de dissenyar l'horari...).
- Quina relació hi haurà amb les persones encarregades de l'estona del migdia (considerar les activitats d'aquesta franja horària com a educatives, establir coordinacions periòdiques amb els responsables del menjador...).
- ...

### **5. Cal reunir unes característiques específiques per ser mestre o mestra del grup de tres anys?**

En aquests moments que hi ha adscripcions a parvulari de mestres que no són especialistes en educació infantil, voldríem dir que el mestre o la mestra del grup de tres anys no ha de ser diferent de la resta dels membres de l'equip docent; només cal que tingui en compte els infants que tindrà al davant.

A l'educació infantil, el mestre o la mestra ha de potenciar els processos cognitius dels infants, crear ambients acollidors, ser observador actiu, ser model en les diferents situacions d'aprenentatge...

El perfil de la mestra i del mestre de l'aula de tres anys s'ha de considerar des de dues vessants: la professional i la humana.

Una bona base professional li donarà uns coneixements psicològics, pedagògics i metodològics que li seran necessaris per poder aprofitar al màxim totes les capacitats dels infants. Ha de conèixer com són els nens i les nenes de tres anys, les seves característiques, el seu desenvolupament, etc. Ha de saber que





estan en un intens procés maduratiu, que passen de ser força dependents a ser cada cop més autònoms (tot i ser infants força petits ja no són de cap manera uns nadons); que progressen en el coneixement i control del seu cos; que van prenent consciència de la seva identitat tot aprenent a acceptar-se a si mateixos i els altres; que són capaços de desplaçar-se de manera autònoma per espais diferents; que s'identifiquen amb un sexe concret; que augmenten considerablement la capacitat de comunicar-se i relacionar-se amb l'entorn i que fan un gran avenç en el domini i en l'ús de la parla...

S'ha de tenir present que cada infant té un ritme propi de maduració i d'aprenentatge i que dins d'un mateix grup les diferències són molt notables. Tots segueixen un procés evolutiu similar, però les característiques personals, el context familiar i social, la manera d'aprendre peculiar de cada un... determinaran el grau i el tipus d'ajuda que necessitaran. Així doncs, caldrà que la mestra o el mestre observi els seus alumnes, que conegui les possibilitats i mancances de cada un d'ells i que faciliti que puguin

32 El parvulari, una escola a l'escola

desenvolupament de les seves capacitats i la superació de les seves dificultats tot oferint-los l'ajut que els cal.

En aquesta edat, l'infant encara necessita molt la figura de l'adult per sentir-se segur i tranquil. La relació afectiva de l'infant amb el mestre o la mestra és un factor molt important per a la seva integració a l'escola. Aquest o aquesta ha d'establir una relació individual amb cada nen i cada nena i ha de saber ser receptiu a les seves manifestacions que sovint són senyals comunicatius: li costa estar quiet, se li torna a escapar el pipí, no somriu, està massa callat, està massa eufòric... Cal esbrinar què li passa, interpretar aquests senyals i donar-los la resposta adequada.

No hem d'oblidar la necessitat de relacions individualitzades que té el nen petit. Hi haurà moments que necessitarà la proximitat física de la mestra per poder superar certes dificultats d'aprenentatge («jo no sé», «no puc») o bé certs moments de tristesa o angoixa. És important que la mestra l'animi, l'acaroni, l'ajudi o simplement jugui amb ell.

Per altra banda, el mestre o la mestra ha de ser capaç de gaudir amb la tasca que ha de fer, ha d'estimar els infants i, sobretot, la feina que fa. És important que tingui una gran dosi de paciència, d'imaginació, com també capacitat d'organització i d'improvisació.

## 6. Amb criatures tan petites, què podem fer?

El mestre o la mestra del grup de tres anys té davant seu nens i nenes que pensen, que juguen, que mengen, que s'embruten, que ploren, que estimen, que tenen un cos, que són uns investigadors nats, que tenen capacitat per fer i desfer, etc. Per a un infant tan important és saber posar-se la bata com aprendre a anar sol al vàter, cantar una cançó, saber que té una família, descobrir que pot opinar o saber el nom dels colors. És des d'aquesta perspectiva que el mestre/a ha d'orientar la seva tasca i preveure activitats riques i variades: riques quant a contingut i variades quant a tècniques, recursos, espais i formes d'agrupar els nens.

Un dels principals objectius a l'aula de tres anys serà que els nens i les nenes assoleixin el grau d'autonomia més gran possible, la qual els permetrà actuar, sentir-se útils i independents. Les petites coses de cada dia, les rutines relacionades amb la higiene personal (rentar-se les mans, anar sols al vàter), amb el menjar (estirar el tovalló, tastar els aliments), l'ordre (endreçar les joguines, penjar l'abric al penjador), el respecte per les coses i les persones (respectar els torns de paraula, ser responsable en els petits encàrrecs que se'ls encomana), les activitats de joc (el joc lliure, compartir els espais), de descoberta, de manipulació... són bàsiques per potenciar aquesta autonomia i una actitud positiva i responsable. És molt important donar el temps suficient perquè facin les coses i valorar més el procés d'aprenentatge i no tant el resultat.

Encara ara, en moltes aules de tres anys, es dona un paper primordial a les activitats més «escolars» de llapis i paper, d'asseure's a taula i no pas a les activitats més lúdiques, a la presència del joc dins de l'aula o als esdeveniments quotidians.

En aquesta edat, el joc és un instrument d'aprenentatge molt valuós. Convé que el mestre respecti i aprofiti el joc lliure i espontani que sorgeix del grup. Tot jugant l'infant aprèn a conèixer-se ell mateix, les seves aptituds, els seus límits, el seu entorn, les pautes socials, els hàbits d'ordre, descobreix els seus companys i companyes... L'infant aprèn jugant, i jugant aprèn: quan juga a parar taula, exercita una coordinació de moviments, treballa lògica matemàtica tot fent una seriació (plat-cullera, plat-cullera), fa operacions des de l'aspecte quantitatiu (afegeix elements, els treu), descobreix nocions de volum, pes...; quan endreça les joguines està classificant i fent conjunts, etc.

Les necessitats dels infants exigeixen del mestre/a una organització de l'espai i del temps. Aquesta organització ha de facilitar l'autonomia, la comunicació, la convivència, els aprenentatges i, alhora, ha d'oferir la possibilitat de fer jocs i activitats diferents.

La distribució de la jornada haurà de ser suficientment flexible per donar cabuda a les situacions no planificades (resolució de conflictes, conversa sobre temes que «de cop» els interessin, jocs

34 El parvulari, una escola a l'escola

espontanis...), però prou rigorosa per satisfer totes les necessitats dels infants. Els nens i les nenes de tres anys encara no tenen un control ni una regulació del ritme biològic i corporal. Necessiten un temps per a cada cosa i, en general, més temps de l'habitual (per rentar-se, per saludar-se, per recollir...). És convenient que el mestre o la mestra tingui, també, uns punts de referència clars per donar seguretat i afavorir l'autonomia dels nens i les nenes (distribució fixa de les activitats, rutines diàries...).

És important aconseguir a l'escola ambients acollidors i estimulants, ja que influeixen en gran manera sobre l'actitud i el comportament dels infants i dels adults. Així, aspectes com les dimensions dels espais i les dels elements que hi ha, l'ordre i la neteja, la il·luminació, l'estètica, la temperatura... esdevenen elements de vital importància.

Pel que fa a la distribució de l'espai, s'ha de tenir en compte les persones que hi ha a l'aula, la realització de diferents activitats, els diferents tipus d'agrupaments que afavoreixen els diferents tipus d'interacció... Tenint en compte això, a l'aula de tres anys hi ha d'haver, entre d'altres espais:

- un espai per al mestre o la mestra;
- un espai personal per a cada alumne;
- un espai gran i lliure per fer activitats de gran grup;
- espais que poden servir per al joc (simbòlic, manipulatiu, lliure, motor...);
- espais amb bany, piques i vàter per facilitar l'adquisició d'hàbits;
- espai que faciliti l'organització de l'aula («tauler d'anuncis»: calendari, encarregats, notícies);
- creació d'un pati per al parvulari;
- ...

En definitiva, els mestres i les mestres, a partir de l'organització escollida, hauran de donar resposta a totes les necessitats afectives, d'alimentació, d'higiene, d'autonomia, de comunicació, de socialització, de desenvolupament cognitiu dels infants.

*El taller de mainaders és una de les activitats que fem a la nostra escola per tal d'ajudar a establir una bona comunicació i relació entre tots els infants, alhora que ens permet un millor coneixement i apropament entre els nens de diferents edats. Trobem que és molt valorat entre els alumnes que hi han participat.*

## **Interacció grans/petits: taller de mainaders**

### **1. Introducció**

L'Escola Municipal Bàrkeno es troba situada a la Zona Franca. Els barris que configuren aquesta zona són: Cases Barates (Eduard Aunós), Mare de Déu de Port, Can Clos, La Seat, La Vinya, El Polvorí, Can Tunís i el passeig de la Zona Franca, amb els seus carrers addicionals. Tots ells varen experimentar un fort creixement demogràfic a causa de la immigració dels anys 60.

Com a resultat d'aquesta situació social, a la nostra escola hi tenim nens i nenes amb realitats socioeconòmiques i culturals molt diverses.

Per tant, un dels nostres objectius prioritaris consisteix a buscar estratègies que ens permetin educar en el respecte per l'altre i l'afirmació personal.

Entre aquestes estratègies, ens agrada destacar el taller de mainaders pel que té de positiu la interacció d'alumnes de diferents edats i pel record que deixa entre els que han participat en aquest projecte.

*Mercè Bellfort  
Isabel Gómez  
Cristina Güell*  
CEIPM Bàrkeno

## 2. Iniciem el taller de mainaders

### 2.1. Objectius

- Fomentar les relacions entre els alumnes més grans i els més petits, per tal d'afavorir el coneixement mutu.
- Que els grans valorin la tasca dels més petits, en veure l'esforç que els representa fer algunes activitats que per a ells són molt fàcils.
- Promoure la cooperació entre els alumnes de l'escola.
- Sensibilitzar els grans en el respecte envers els petits, tenir-ne cura i responsabilitzar-se'n.
- Promoure conductes prosocials, és a dir, aquelles que beneficien els altres.
- Fomentar la confiança dels més petits envers els companys més grans.
- Crear hàbits de relació entre els membres de la comunitat educativa.
- Aconseguir un bon clima de convivència a l'escola.
- Que els grans participin en els aprenentatges dels alumnes d'educació infantil.
- Fomentar la comunicació i l'expressió dels sentiments propis.
- Educar els valors humanístics.
- Participació dels grans en l'organització general de l'escola.
- Potenciar la iniciativa dels alumnes.
- Gaudir de l'activitat.

### 2.2. L'activitat

Aquesta taller es va dur a terme per primera vegada el curs 1991-92 i es manté actualment amb petites variacions.

L'activitat es desenvolupa normalment al llarg del segon trimestre, cada divendres a la tarda, aprofitant el temps de tutoria.

En un principi hi participaven els alumnes de 7è. i 8è. d'EGB. Actualment el taller està pensat per continuar-lo els alumnes de 6è. de primària.



Per tal d'endegar el taller de mainaders es fa una trobada entre les mestres d'educació infantil i la tutora de 6è., a principis de gener.

Els alumnes hi participen per parelles; el fet de formar-les adequadament permet que l'activitat es desenvolupi amb èxit; en cas contrari podria ser una càrrega per a la mestra d'educació infantil. Les parelles canvien setmanalment.

Prèviament a l'entrada dels mainaders a les aules d'educació infantil es fa una petita trobada entre aquests i la mestra per situar-los en l'activitat que hauran de dur a terme. Es donen una sèrie de consignes que ajuden a conduir l'activitat, entre les quals es destaquen:

- Cal ajudar, no fer la feina.
- Donar suport verbal al nen petit, encoratjant-lo i valorant-lo positivament.
- Cal parlar en català (recordem que és una zona d'influència castellanoparlant).

38 El parvulari, una escola a l'escola

- Cal escoltar els petits, dialogar-hi, fer-los parlar, explicitar el que volen.

Al llarg dels diferents cursos escolars hem fet les següents activitats: racó de joc simbòlic, jocs de taula, jocs populars, treballs plàstics, jocs de cooperació, contes populars...

Les tutores, com a responsables dels tallers de mainaders, planifiquen amb cura les activitats que millor s'adeqüin a cada grup-classe. Tanmateix, proposem activitats que permetin que tant els uns com els altres s'ho passin bé.

Totes aquestes activitats lúdiques es fan tenint en compte dos aspectes: l'ajuda que reben els petits dels més grans i el moment en el qual es realitzen (divendres a la tarda com a cloenda de la setmana).

A l'assemblea de cicle superior es reserva un petit espai perquè els alumnes que han participat en el taller de mainaders comparteixin amb els altres la seva experiència: com ha anat?, què s'ha fet?, com s'han sentit?, què deien els més petits? ... Així, cada vegada que s'explica l'experiència es crea un clima d'interès i expectació que reforça l'activitat.

### 3. Records i vivències

—Com us dieu?

—Jessica López i Tamara Daza.

—Quin curs feu?

—Primer.

—Què fèieu quan venien els mainaders a la vostra classe de P5?

—Jugàvem a cuinetes, a nines, jocs de taula i els nens grans feien de perruquers. També ens pintàvem i això ens agradava molt.

—Us ho passàveu bé amb ells?

—Sí, molt. Sempre esperàvem que vinguessin a jugar amb nosaltres.

—Cada vegada venien els mateixos nens?

—No, unes vegades venien un nen i una nena, i unes altres, dos nens. Me'n recordo d'un nen que es deia Xavi que era molt simpàtic, imitava el pato Donald i ríem molt.



—Com et dius?

—Joan Vañó.

—Quin curs fas?

—Tercer.

—Te'n recordes dels mainaders que venien a la teva classe quan feies parvulari?

—Sí, me'n recordo perquè venien i ens ajudaven a fer coses de la classe.

—Recordes algun treball que vau fer amb ells?

—Sí, ens van ajudar a fer un trineu, unes foques, uns pingüins i un iglú per a la Festa de la Primavera.

—Quan siguis més gran, t'agradaria ser mainader?

—Per què? M'agradaria molt ser mainader perquè podria ajudar els nens més petits a fer coses. Ara m'ho passo molt bé al pati jugant amb els nens petits.



—Com et dius?

—Alfonso Moreno.

—Quin curs fas?

—Faig 4t. d'ESO.

—Quants cursos vas fer de mainader a l'escola?

—Dos cursos, a 7è. i a 8è. d'EGB.

—A quines classes de parvulari vas anar?

—A 7è. vaig anar a P5 i a 8è. a P3.

—Passats dos anys d'aquesta experiència, com la recordes actualment? Tinc bons records; la relació era molt bona. Els nens se m'enganxaven a les cames, volien jugar.

—Quins treballs fèieu amb els nens de parvulari?

—A P5 vaig fer un trineu per a la Festa de la Primavera. A P3 fèiem jocs com el tren xuc-xuc, cuinetes, metges. També ballàvem.

—Com us organitzàveu a classe per anar a parvulari?

—La tutora agafava la llista d'alumnes i triava les parelles. Llavors baixàvem el divendres a la tarda i ens ajuntàvem un nen de 7è. i un de 8è. per treballar amb els petits.

—Com vivíeu aquesta experiència entre vosaltres mateixos?

—Tots estaven molt interessats. Tots hi volien baixar i estar amb els petits perquè els agradava molt la relació amb els nens d'aquestes edats.

—Recordes alguna anècdota especial?

—Sí, els nens de P3 volien que els poséssim les jaquetes, tot i que

ja en sabien, però volien ser atesos per nosaltres. Hi havia un company meu que s'ho va passar molt bé amb un nen africà perquè deia que li feia molta gràcia tocar-li els cabells tan arrissats.

#### 4. Conclusions

L'activitat permet als més grans iniciar el diàleg i la reflexió a l'entorn dels més petits, de les seves necessitats, els seus aprenentatges, capacitats i possibilitats. Aquesta reflexió els permet analitzar les seves actituds i prendre iniciatives per millorar-les, com tenir més cura a l'hora de compartir els espais comuns: passadís, teatre, pati...

El taller de mainaders fa que els menuts rebin una relació de protecció i afecte més directa.

Observem que és una tasca engrescadora i els nens s'hi senten implicats d'una manera espontània. Els agrada oferir el millor que tenen d'ells mateixos.

Valorem positivament l'ajuda aportada pels mainaders envers els petits i el que això significa per a la seva autoestima (especialment en alguns nens que no es troben prou valorats en el seu entorn familiar).

Per tal de continuar la nostra tasca educativa ens proposem millorar aquesta experiència i elaborar unes pautes d'observació i sistematització que ens permetin avaluar l'experiència de manera objectiva.

El taller de mainaders és una estratègia que ens ha permès millorar la convivència entre els nostres alumnes, aproximar-los i que s'entenguin mútuament.

Aquest principi el podem aplicar després a la societat. Només un adult que entén i respecta els altres és capaç de conviure de manera solidària i d'integrar-se a la nostra societat.

*El gest, la paraula, l'expressió, la comunicació... construeixen les relacions entre els membres de la comunitat escolar. En la nostra tasca com a educadors, podem preveure, afavorir i regular aquesta intercomunicació. Establir un diàleg —parlar i escoltar— entre nens, pares i mestres, ens ajudarà a entendre què significa l'educació del nen.*

## **Nens, pares i mestres... a l'escola**

### **On ens trobem**

La nostra escola, L'Entorn, és una graduada de doble línia que pertany a Mata, municipi de Porqueres (Pla de l'Estany). Aquest municipi està en fase de creixement i formació. Hi ha una gran part de catalanoparlants i un petit percentatge de castellanoparlants.

L'economia es basa en el sector secundari i terciari, i queda en segon lloc el sector primari. El nivell econòmic i cultural de les famílies és mitjà.

### **Què pretenem**

D'acord amb el PEC de l'escola i el treball de l'equip de mestres ens plantegem les reflexions següents:

- Quan parlem de la relació pares-escola considerem que hi intervenen tres eixos bàsics: família-nen-mestres, i dues paraules claus: parlar i escoltar. A l'escola, cal que ens pensem a pensar, a observar i a discutir sobre com crear un clima d'intercomunicació.

*A. Aguilar  
R. Marzo  
N. Masanas  
T. Micaló  
E. Quintana  
A. Viñals*

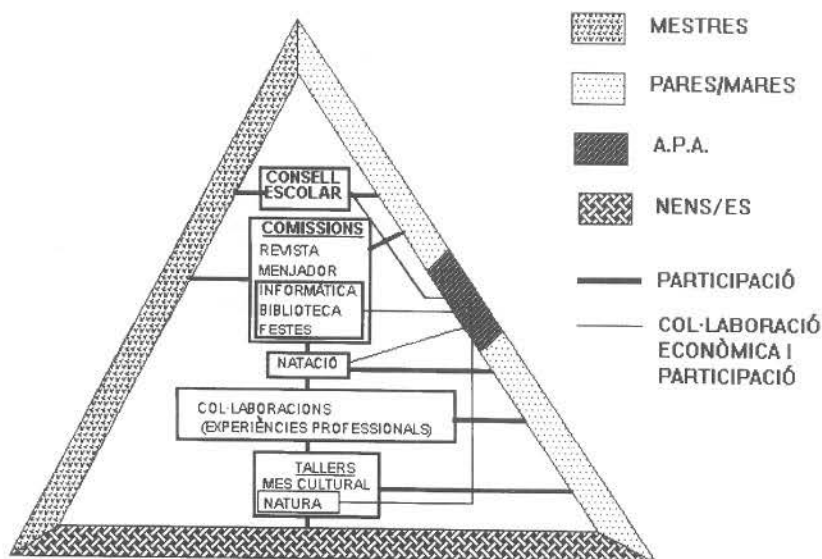
Escola L'Entorn

## 42 El parvulari, una escola a l'escola

- Des del món de l'ensenyament, ens hem de plantejar com crear una escola oberta i participativa en la qual els pares se sentin part activa del procés educatiu, on hi hagi un lloc per a tothom.
- Les famílies, els nens i els mestres som diversos; no solament pel que fa a races, cultures, creences, costums, etc., sinó quant a la diversitat de cada individu respecte a l'altre. Optem perquè l'escola sigui receptiva als canvis socials.
- Cal crear conjuntament les condicions idònies perquè el nen pugui discutir, negociar, entendre, valorar, opinar, i això l'ajudi a desenvolupar la seva personalitat d'una manera equilibrada.

### Com ens organitzem

En aquest gràfic es reflecteixen els nexes de relació establerts entre pares, nens i mestres de la nostra escola.



### Posem fil a l'agulla

Els diferents recursos que fem servir a educació infantil per a la relació pares-nen-mestra tenen un objectiu comú: *Comunicar-nos*: escoltar, parlar i entendre... Els hem agrupat en tres blocs:



1. *Recursos encaminats a informar.* Són aquells que ens permeten rebre o donar informació tant als pares com als mestres i de manera col·lectiva o individual. Tenen com a objectiu fer un seguiment de l'alumne.

2. *Recursos encaminats a intervenir.* Ens permeten aconseguir que els pares s'impliquin de manera directa en el procés educatiu del seu fill o de la seva filla i que s'estableixi una interacció entre nen-pares i mestres.

3. *Recursos encaminats a col·laborar.* Propicien la materialització de l'ajut de les famílies. Pretenen fer participar els pares en la vida de l'escola i de l'aula.

Aquests blocs sovint estan interrelacionats, però creiem que aquesta agrupació ens pot aportar pistes sobre quin tipus de relacions s'estableixen a l'escola.



## 1. Informar (vegeu el gràfic de la pàgina 44)

*L'entrevista de preinscripció i la reunió inicial* tenen com a tret comú un primer contacte de l'escola amb els pares i viceversa. Es fan al mes de juny, abans de l'inici de l'escolaritat. S'estableix un coneixement mutu i un intercanvi d'informació. Quan la família ve a inscriure el seu fill o la seva filla, manté una reunió amb el mestre d'educació especial per intercanviar inquietuds, relacions, expectatives entorn al nen, a la família i a l'escola.

*La reunió inicial* es fa per donar a conèixer l'enfocament educatiu de l'escola: què volem, com ens organitzem, què demanem i què esperem d'ells, etc. En aquesta reunió intervé l'equip directiu, l'APA i l'equip de mestres d'educació infantil. Aquesta informació pretén donar tranquil·litat, despertar curiositat..., apropar-nos a compartir l'educació del nen.

En les *reunions de l'inici de cada curs*, com a eines afavoridores de comunicació, utilitzem un full obert en el qual cada família, prèviament, anota allò de què voldria que es parlés a la reunió. Ho valorem positivament, ja que els pares comparteixen les seves il·lusions, preocupacions, els seus dubtes, interrogants... amb els mestres.

Per fer més entenedora la tasca quotidiana de l'aula i com actua el nen dins el grup-classe, a P-3 mostrem un vídeo: «Un dia a l'escola», a P-4 es passen diapositives sobre «Com aprenem? Com ens organitzem?» i a P-5, i per mitjà de transparències, es tracta un tema monogràfic d'acord amb les demandes.

El *pla de treball* per als pares és un recull de totes les activitats que es fan a l'aula per tal que siguin coneixedors de com i què aprenem, i s'adjunta a tots els dossiers que l'alumne s'emporta a casa. Ajuda a apropar-se al procés d'ensenyament-aprenentatge.

## 2. Intervenir (vegeu el quadre de la pàgina següent)

En aquest quadre recollim recursos que són gairebé tots específics d'educació infantil. Considerem que comunicar, aprendre a

46 El parvulari, una escola a l'escola

RECURS	TEMPORALITZACIÓ									SEGUIMENT	HI			
	P3			P4			P5					P: PARES	M: MESTRES	N: NENS/ES
	1rT	2nT	3rT	1rT	2nT	3rT	1rT	2nT	3rT					
PRIMER DIA A L'AULA	•			•			•				NO	P	M	N
PRÉSTEC BIBLIOTECA	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	SÍ	P		N
BOSSA DEL CONTE			•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	NO	P	M	N
FADES, FOLLETS, BRUIXOTS	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	NO	P	M	N
TELEVISIÓ				•••	•••	•••					NO	P	M	N
TELE-PARES	•••	•••	•••								NO	P	M	N
EL CARTER. CORRESPONDÈNCIA								•••	•••	•••	NO	P	M	N
TASQUES AULA	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	•••	SÍ	P	M	N

parlar, pot ser espontani, però també necessita el seu espai i temps; és una intenció que es pot planificar.

*El primer dia a l'aula*, els nens passen una estona a la classe amb els pares i els mestres, abans de l'inici de curs. Està orientat a permetre que els nens i les nenes tinguin un clima de seguretat per conèixer o retrobar els companys i familiaritzar-se amb l'espai escolar. Pel que fa a pares i mestres, també hi participen amb la mateixa finalitat.

*El préstec de biblioteca* serveix per possibilitar que conjuntament pares i nens triïn, de la biblioteca d'escola, els llibres que més els agradarà compartir a casa.

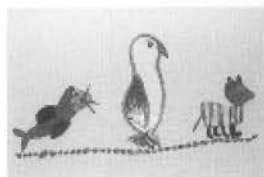
*La bossa del conte* implica que les famílies s'asseguin una estona amb el fill o la filla a explicar-li un conte que el nen ha escollit de la biblioteca d'aula i que s'emporta a casa. Després el nen a la classe explica als companys allò que els pares li «han ensenyat tan i tan bé». La periodicitat a l'aula és setmanal.

*Les fades, els follets i els bruixots* s'empren com a element màgic que es comparteix entre casa i escola. Els nens saben el motiu pel qual aquell dia determinat s'emporten el titella a casa: «quan s'ha esforçat per a...» i l'expliquen als pares. Sorgeixen fets



molt bonics des de les famílies: cartes, fotos, visites, cura de la higiene i el vestit...

*La televisió* és una activitat setmanal on el nen, juntament amb els pares, prepara un fet, vivència, notícia... per transmetre'l als companys. Sovint ve acompanyat d'una guia —imatge o text— perquè el nen tingui elements per a la seva exposició a la classe.



*El carter, la correspondència*, afavoreixen la comunicació escrita entre pares, nens i mestres. Els nens escriuen cartes i les deixen a la bústia de l'aula. El «carter» les reparteix. Els pares hi participen ajudant a l'escriptura de les cartes que els nens fan a casa.

*La tele-pares* és una eina d'informació per afavorir el diàleg entre pares, nens i mestres. De manera escrita, s'emeten comunicacions de vivències, activitats, etc. de l'aula. D'aquesta manera, els pares dels més petits en tenen coneixement i poden intervenir en el seguiment del dia a dia. Està situada a la porta d'accés a l'aula.

*Les tasques de l'aula* que possibiliten més la intervenció dels pares són els projectes, dossiers temàtics... Bàsicament cerquen informacions, faciliten materials, aporten opinions i ho fan de manera entenedora per als nens. De vegades donem petites pautes perquè els ajuts puguin ser el més pertinents possible.

### 3. Col·laborar

RECURS	TEMPORALITZACIÓ									SEGUIMENT	HI INTER- VENEN P. PARES M. MESTRES N. NENS/ES
	P3			P4			P5				
	1rT	2nT	3rT	1rT	2nT	3rT	1rT	2nT	3rT		
FESTES	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SÍ	P M N
PISCINA			...							NO	P M N
ACTIVITATS AULA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SÍ	P M N
TALLERS			...			...			...	SÍ	P M N

*Les festes* són planificades i organitzades per una comissió formada per pares, alumnes i mestres. En algunes d'elles els pares participen molt activament en el seu muntatge.

#### 48 El parvulari, una escola a l'escola

*A la piscina*, els pares i les mares s'organitzen establint un torn per col·laborar a fer més fàcil l'activitat als alumnes de P3.

En algunes *activitats de l'aula* es pot aprofitar l'experiència professional dels pares dirigida als nens i nenes.

*Els tallers* es duen a terme durant el mes cultural i s'organitzen entre pares i mestres. Els pares porten la iniciativa en la seva realització. Aquesta activitat es fa en petits grups formats per nens de les diferents edats del cicle.

#### **Per acabar**

Tots els parvularis de les nostres escoles tenim un gran repte davant nostre si volem aconseguir els objectius plantejats. La tasca és engrescadora, però no sempre fàcil. És el parvulari qui obre les portes a la comunitat educativa. És precisament en els parvularis on es creen els fonaments d'escola i on s'edifiquen els primers graons d'aquesta conquesta que és l'ensenyament. És el lloc idoni on els pares aprenen a sentir-se com a part implicada i assumeixen la responsabilitat compartida. El paper que adoptin marcarà les pautes de relació-convivència-educació i incidirà directament en els altres cicles formatius.

Aquesta relació còmplice, que comença amb una dinàmica de participació activa i contínua dels pares en tot el procés educatiu i durant tot el cicle d'educació infantil, va canviant de caire a mesura que el nen es va fent gran, adquireix autonomia i és capaç de fer de nexa entre els mestres i els pares. Tanmateix, els pares hi són per col·laborar, ajudar els seus fills en les tasques escolars i en les que calgui en l'àmbit d'escola, i els mestres disposats a treballar conjuntament fent-se ressò del seu tarannà.



## Bibliografia complementària\*

### Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

*Biblioteca Rosa  
Sensat*

*Aportacions i vigència de Freinet.* Núm. 208 (octubre 1996), p. 2-45

CARRIÓ, Rosa. *Promoció de la salut en educació infantil.* Àngels Zamora (coaut.). Núm. 202 (febrer 1996), p. 40-48

*Índex número 1 a 100.* Núm. 100 (desembre 1985), p. 47-49

*Índex número 101 a 200.* Núm. 200 (desembre 1995), p. 43-44

SOL MAURI, Neus. *Prosocialitat: el camí de la solidaritat, es pot començar a recórrer des de petits?* Núm. 201 (gener 1996), p. 56-63

### Llibres i revistes

ARIZA, Núria. *No llores vida mía.* Antonio Bautista (coaut.). En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 212 (marzo 1993), p. 36-38

BERNAL, M. Carme. *L'Educació infantil, una nova etapa.* M. Antònia Pujol (coaut.), Otilia Defís Peix (coaut.). Barcelona: Graó, 1996 (Materials per a la innovació educativa; 6)

BRONFENBRENNER, Urie. *La Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados.* Barcelona (etc.): Paidós, 1987 (Cognición y desarrollo humano; 14)

CANEVARO, Andrea. *Els Infants que es perden al bosc: identitat i llenguatge en la infància.* Vic: EUMO, 1985 (Interseccions; 2)

CARRASCO CORBACHO, Ma. Josefa. *Talleres integrales.* Ma. José Trías

\* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca de Rosa Sensat.

- Macías (coaut.), Ma. Teresa Zamorano Martínez (coaut.). En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 243 (enero 1996), p. 17-19
- CATALUNYA. Generalitat, Departament d'Ensenyament. *L'Educació infantil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992 (Exemples d'unitats de programació; 1)
- CATALUNYA. Generalitat, Departament d'Ensenyament. *Parvulari. Cicle inicial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1994 (Exemples d'unitats de programació; 5)
- CATALUNYA. Generalitat, Departament d'Ensenyament. *Educació infantil. Parvulari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1995 (Exemples d'unitats de programació; 8)
- CATALUNYA. Generalitat, Departament d'Ensenyament. *Formació bàsica per a la Reforma: Educació infantil. Cicle parvulari: material formatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992
- \* CODINA MIR, Maria Teresa. *L'Infant i el parvulari*. Barcelona: Rosa Sensat, 1992 (Temes d'Infància; 19)
- \* CONGRÉS D'INFÀNCIA (1: Barcelona: 1994). Barcelona: Rosa Sensat, 1994. 2 v. (Temes d'Infància. Núm. extraordinari)
- DARDER VIDAL, Pere. *El Grup-classe: un potencial educatiu fonamental...* Joaquim Franch (coaut.) Vic: EUMO, 1991 (Interseccions; 13)
- DEFIS, Otilia. *Educació infantil: parvulari*. En: GUIX, núm 165-166 (juliol/agost 1991), p. 21-24
- DUBREUCQ, F. L. *L'Escola Decroly: una educació global des del parvulari*. Barcelona: Rosa Sensat, 1995 (Temes d'Infància; 24)
- DURAN PULIDO, Isabel. *La Organización cooperativa del aula*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 213 (abril 1993), p. 39-42
- Educació infantil*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació, 1995
- La Educación infantil* (Monogràfic). En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n° 11 (febrero 1993)
- Educación infantil: el reconocimiento de una etapa*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 183 (julio/agosto 1990), p. 11-28
- La enseñanza entre los 2 y los 4 años (guía del maestro)*. Raymond Tavernier... (et al.). Barcelona: Martínez Roca, 1989 (Libros universitarios y profesionales)
- EQUIP DE PARVULARI I CICLE INICIAL DE L'ESCOLA MUNICIPAL BÀRKENO. *Ensenyar aprenent per ensenyar a aprendre*. Barcelona: Barcanova, 1986 (Barcanova educació)
- FERNÁNDEZ-MONTESINOS, Conchita. *El Espacio en la educación infantil: orientaciones arquitectónicas*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 1990
- \* FERNÁNDEZ MORÁN, Estela. *Racó a racó: activitats per treballar amb nens i nenes de 3 a 8 anys*. Lurdes Quer Sopeña (coaut.), Rosa María

- Securin Fuster (coaut.). Barcelona: Rosa Sensat, 1995 (Dossiers Rosa Sensat; 51)
- FIGUERAS, Carme. *Els Racons de treball: una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Vic: EUMO, 1989 (Didàctiques; 14)
- FREINET, Célestin. *Per l'escola del poble: guia pràctica per a l'organització material, tècnica i pedagògica de l'escola popular*. Pròleg d'Enric Vilaplana. Vic: EUMO, 1990 (Textos pedagògics; 23)
- FROEBEL, Frédéric. *L'Educació de l'home i el Jardí d'infants*. Pròleg de Marta Mata i Pepa Òdena. Vic: EUMO, 1989 (Textos pedagògics; 19)
- GABARRÓ GASULL, Maria. *Tallers per als infants més menuts: una alternativa per entendre, créixer i treballar*. Anna Duran González (coaut.). En: GUIX, núm. 225/226 (juliol/agost 1996), p. 83-87
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. *Ser infants abans d'ara*. Barcelona: Rosa Sensat, 1989 (Temes d'Infància; 11/12)
- HUGUET, Teresa. *El Grup de 3 anys a l'escola d'ensenyament primari*. En: GUIX, núm. 160 (febrer 1991), p. 17-21
- IBAÑEZ SANDÍA, Carmen. *El Niño de tres años en la escuela infantil*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 176 (diciembre 1989), p. 26-28
- INFÀNCIA: educar de 0-6 anys. Núm. 1 (juliol/agost 1981). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1981. Secció: «Educar» i «Escola 3-6»
- INFÀNCIA: índex número 1 a 100. Núm. extraordinari (gener 1998)
- L'Infant travessa el mirall*. Barcelona: Rosa Sensat, 1988 (Temes d'Infància; 7)
- La Inteligencia se construye usándola*. Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. Madrid: MEC: Morata, 1995 (Educación infantil y primaria)
- JORNADAS DE INFANCIA Y APRENDIZAJE (3: 1995: Madrid) *¿Qué pasa cotidianamente en la escuela?* En: CULTURA Y EDUCACIÓN, nº 1 (marzo 1996), p. 7-36
- KORCZAK, Janusz. *Le Droit de l'enfant au respect...* Paris: Robert Laffont, 1987 (Réponses. Série européenne)
- \* LURÇAT, Liliane. *Les Necessitats i els drets dels infants*. Barcelona: Rosa Sensat, 1986 (Temes d'Infància; 1)
- MALAGUZZI, Loris. *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat, 1996 (Temes d'Infància; 25)
- MARTÍN, M. del Carmen. *El Trabajo en grupo en educación infantil*. J. Ramón Jiménez (coaut.). En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 9 (diciembre 1992), p. 25-28
- MIALARET, Gaston. *Parvulari: escola fonamental*. En: GUIX, núm. 28 (febrero 1980), p. 4-6
- MONTESSORI, Maria. *La Descoberta de l'infant*. Pròleg de Maria A. Canals i Jordi Cots. Vic: EUMO, 1984 (Textos pedagògics; 1)
- PABLO, Paloma de. *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos:*

52 El parvulari, una escola a l'escola

- diseñar ambientes en educación infantil.* Beatriz Trueba (coaut.). Madrid: Escuela Española, 1994
- PADILLA PÉREZ, Juan. *Las Relaciones con los padres en el parvulario.* En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 110 (febrero 1984), p. 21-23
- PÉREZ, M. Luisa. *¿Es posible enseñar y aprender estrategias en el parvulario?* En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 60 (mayo 1997), p. 41-43
- PESTALOZZI, J. Heinrich. *Com Gertrudis educa els fills.* Introducció de Bernat Sureda. Vic: EUMO, 1986 (Textos pedagògics; 8)
- PORQUET, Madeleine. *Les Tècniques Freinet al parvulari.* Barcelona: Laia, 1973 (Biblioteca de l'Escola Moderna; 9)
- PUJOL, M. Antònia. *Observació i experimentació a parvulari.* Tina Roig (coaut.). 2ª ed. Barcelona: Rosa Sensat, 1981 (Dossiers Rosa Sensat; 1)
- PUJOL MONGAY, Maite. *La Incorporació de l'etapa 0-6 anys en el currículum escolar donarà una veritable rellevància escolar al Parvulari.* En: INTERAULA, núm. 7 (juny 1989), p. 13-15
- PUJOL MONGAY, Maite. *Treballar per projectes a parvulari.* Núria Roca i Cunill (coaut.). Vic: EUMO, 1991 (Didàctica; 2)
- SAUSSOIS, Nicole du. *Los Niños de 2 a 4 años: en la escuela infantil.* Marie-Bernadette Dittileul (coaut.), Hélène Gilabert (coaut.). Madrid: Narcea, 1991 (Primeros años)
- SELMI, Lucía. *La Escuela infantil a los tres años.* Anna Turrini (coaut.). Madrid: MEC: Morata, 1988 (Educación infantil y primaria; 5)
- SELMI, Lucía. *La Escuela infantil a los cuatro años.* Anna Turrini (coaut.). Madrid: MEC: Morata, 1988 (Educación infantil y primaria; 6)
- SELMI, Lucía. *La Escuela infantil a los cinco años.* Anna Turrini (coaut.). Madrid: MEC: Morata, 1989 (Educación infantil y primaria; 10)
- VAYER, Pierre. *Una Ecología de la escuela: la dinámica de las estructuras materiales.* Amand Duval (coaut.), Charles Roncin (coaut.). Barcelona (etc.): Paidós, 1993 (Paidós educador; 108)
- VERA FERRER, Pepita. *Racones-Tallers.* En: GUIX, núm. 96 (octubre 1985), p. 37-41

### Videocassets

- \* BUIXONS, Carlota. *Qui sóc? Com sóc? Què sé?* Agustí Corominas (realitz.). Barcelona: Rosa Sensat, 1995. 1 videocasset (VHS) (Els vídeos del parvulari)
- \* COROMINAS, Agustí. *Comunicació i llenguatge verbal al parvulari.* Roser Ros Vilanova (coaut.). 1 videocasset (VHS). Barcelona: Rosa Sensat, 1994 (Els vídeos del parvulari)
- \* JENSEN, Claus. *Se sent un color?* Xarxa Europea de Modalitats d'Atenció a la Infància (realitz.). Aarhus: CAT, 1994. 1 videocasset

- \* ROIG, Tina. *L'Observació i l'experimentació al parvulari*. Agustí Corominas (realitz.). Barcelona: Rosa Sensat, 1993. 1 videocasset (VHS) (Els vídeos del parvulari)
- \* SECURUN FUSTER, Rosa Maria. *L'Organització de la classe de 3 anys*. Agustí Corominas (realitz.). Barcelona: Rosa Sensat: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1993. 1 videocasset (VHS) (Els vídeos del parvulari)

\* Editats també en castellà

# HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

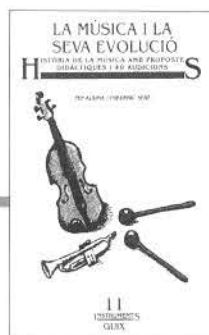
## Èpoques i formes

*Per al professorat...*

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



*Per a l'alumnat...*

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

*(Biblioteca de la Classe, 72)*

PVP: 940 ptes



*Per a tota persona interessada en la música...*

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.160 ptes



**GRAO**

C/ Francesc Tàrraga, 32-34  
08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,  
truqueu al Tel. (93) 408 04 64



*El 14 de gener de 1998 fa cent anys que va morir Lewis Carroll i amb aquest article volem recordar el seu centenari. L'article vol mostrar que es fa servir Lewis Carroll a l'escola, com també suggerir la utilització de materials creats per ell.*

## **Els jocs de Lewis Carroll a l'escola**

*Jordi Quintana Albalat*

Les facetes professionals, creatives, d'afeccions i de debilitats de Lewis Carroll, van des de les matemàtiques —ell n'era professor al Christ Church d'Oxford— a la religió —el 1861 el van ordenar diaca—, tot passant per la lògica, la fotografia, la creació literària, la correspondència, els jocs i els entreteniments logicolingüístico-matemàtics, la filosofia, el dibuix, el col·leccionisme i tantes altres coses.

Però, què tenia aquest home perquè el traduïssin persones com Antonin Artaud, Jean Gattégno o Vladimir Nabokov, i que el prologués Jorge Luis Borges?

Què va motivar Gilles Deleuze a escriure la *Lógica del sentido* a partir dels llibres d'Alícia, i Martin Gardner (1962 i 1990) a fer l'edició anotada de les seves obres?

Per què les principals traduccions al

català són de Josep Carner, Salvador Oliva i Amadeu Viana? I per què les castellanés són, entre d'altres, de Ramon Buckley, Marià Manent, Jaime de Ojeda, Leopoldo María Panero, Marta Pessarrodona o Esther Tusquets?

I per què Lola Anglada, Salvador Dalí, Max Ernst, Arthur Rackham, Tony Ross, etc., han fet il·lustracions de les aventures d'Àlícia?

Qui hagi pogut respondre als «què» i «perquè» que hem formular fins aquí, està en disposició de respondre al perquè de l'interès de Lewis Carroll a l'escola. Nosaltres, però, en aquest escrit volem mostrar què es fa servir d'aquest autor a l'escola, així com suggerir la utilització d'altres materials creats per ell.

Així, tot i que Lewis Carroll no va crear ni va publicar res específic per a l'escola, algunes de les seves aportacions literàries i matemàtiques hi són presents, bé pel seu interès específic, bé pel potencial lúdic, bé pel potencial didàctic.

Per exemple, davant d'un problema com ara: *El senyor Dodgson tenia 18 amigues. Nou eren rosses i nou morenes, set tenien els ulls blaus i onze els tenien foscos. Ah, i sis eren rosses i amb els ulls foscos! Com eren les altres amigues?* Indubtablement un Diagrama de Carroll (Carroll, 1972) pot ser un bon ajut per desfer el nus d'aquest problema:<sup>1</sup>

1. 3 noies rosses d'ulls blaus, 4 morenes d'ulls blaus, 6 rosses d'ulls foscos i 5 morenes d'ulls foscos.

	noies rosses	noies morenes	
ulls blaus			7
ulls foscos	6		11
	9	9	18

O per desfer aquest altre: *El senyor Dodgson col·leccionava calidoscopis i en tenia vint. Vuit eren cilíndrics i dotze prismàtics, sis eren grans i vuit eren prismàtics i petits. Com eren tots els calidoscopis?*<sup>2</sup>

El 29 de març de 1879, Lewis Carroll va publicar un joc de llengua que va anomenar *doublets* (Gardner, 1996, 83),<sup>3</sup> que a casa nostra s'ha traduït com a «mots seriats» (Serra, 1991) o «joc de les transformacions». En paraules del mateix autor, per jugar-hi, «es proposen dos mots de la mateixa llargada, i el joc consisteix a connectar-los interposant altres mots, que diferiran de l'anterior en una sola lletra». El mateix Carroll va posar un exemple passant de CAP a CUA en cinc passos, o sigui: *HEAD, HEAL, TEAL, TELL, TALL, TAIL*.

A casa nostra podem passar de COLE a BOLI o de MATES a SUMES<sup>4</sup> en el

2. 2 calidoscopis cilíndrics grans, 4 prismàtics grans, 6 cilíndrics petits i 8 prismàtics petits.

3. Aquest llibre inclou la reproducció dels jocs originals de Lewis Carroll.

4. COLE, COLA, BOLA, BOLI - MATES, RATES, RUTES, RUDES, SUDES, SUMES (Les sudes són castells d'origen àrab).

mínim nombre de passes, i en Màrius Serra proposa passar de BLAU a GROC en quatre passes, i de GOS a GAT en dues.<sup>5</sup>

El *MischMasch*, creat el juny de 1881 (Gardner, 1996, 141), és un joc per a dues persones. La primera proposa un nucli de lletres, per exemple «ivi», i l'altre ha de formar una paraula que el contingui i proposar un altre nucli. Així, del nucli «ivi», podem trobar *creativitat*, i llavors proposar el nucli «lic», o «tg», o «tx», o «aieu».<sup>6</sup>

El *Syzygies*, creat el 30 juliol de 1891 (Gardner, 1996, 144), és també un joc de paraules, en el qual cal passar d'un mot inicial a un de final, per mitjà d'una cadena d'altres mots, en la qual cadascun ha de contenir un grup de lletres consecutives de l'anterior.

Per exemple, el mateix Carroll, per passar de DOG a CAT feia DOG, *ENDOGEN*, *GENTRY*, *INTRICATE*, *CAT*, i de *WALRUS* (la Morsa d'A través del mirall) a *CARPENTER* (el Fuster): *WALRUS*, *RUS*, *PERUSE*, *PER*, *HARPER*, *ARPE*, *CARPENTER*. En català es pot passar de MORSA a FUSTER en dues passes, i d'ESCOLA a PÚBLICA en tres.<sup>7</sup> També podríem intentar connectar COLLODI amb RODARI, passant per BARRIE, CARROLL, SALGARI i

5. BLAU, BRAU, BROU, BROC, GROC - GAT, GOT, GOS.

6. Per exemple: LIC = EMBOLIC; TG = FETGE; TX = FLETXA; AIEU = MAIÈUTICA.

7. MORSA, MORTER, FUSTER - ESCOLA, COLLADOR, PUBLICADOR, PÚBLICA.



GRIMM, mantenint sempre dues o tres lletres consecutives comunes.<sup>8</sup>

Però a més d'aquests jocs, en va crear i recrear molts d'altres, de diferents tipus com:

- Jocs de llengua: L'*Alfabet xifrat* (Gardner, 1996, 40) per escriure missatges secrets; **acròstics** com el poema a Alícia (*Alice Pleasance Liddell*) inclòs al final d'*A través del mirall*; **anagrames** com *Laice* d'*Alice*, o *Santes* o *Nassets* de *Sensat*; **jeroglífics** i cartes jeroglífiques; els «*portemanteau*» o mot armari o maletí, com *eslludentes* (de lluentes i esllanguides) (Car-

8. COLLODI, CARROLL, BARRIE, GRIMM, SALGARI, RODARI.

roll, 1985), o com l'*elequit* o el *mosfant* (d'elefant i mosquit), o la *fantativitat* (de fantasia i creativitat); etc.

- Jocs de lògica: Múltiples **paradoxes** com la d'*Aquil-les i la Tortuga* (Carroll, 1972, 153); situacions i **reptes lògics** com les d'*El juego de la lógica* (Carroll, 1972), els del Gat de Cheshire quan diu «*Aquí tots som bojos. Jo sóc boig. Tu ets boja*», els del Barreter, etc.
- Jocs matemàtics: Recreacions amb **quadrats màgics**; càlculs amb el nombre màgic **142857**, que el fa multiplicar pels 9 primers nombres naturals o els múltiples de 7; **problemes de rellotges**, com el que pregunta: quin rellotge prefereixes, un d'aturat o un que es retarda un minut al dia?<sup>9</sup> **problemes de probabilitats**; **trencaclosques geomètrics** de dibuix o de retallar paper, etcètera.
- Altres jocs i recreacions: Un joc de fitxes i tauler que va anomenar *Lanrick* o *Rendezvous* (Gardner, 1996, 134); construccions amb el **Tangram**; jocs cartes com el *Court Circular* (Gardner, 1996, 123); figures de **papiroflèxia** per fer barrets; **laberints**, etc.

Aquests jocs inventats i utilitzats per Carroll en els seus llibres i cartes, molt sovint són utilitzats a l'escola, sobretot a les àrees de llengua i de matemàtiques, com a recurs didàctic de caràcter lúdic, bé com a motivació, bé com a aplicació, bé com a simple recreació.

9. Un rellotge aturat marca l'hora correcta dues vegades al dia, però un rellotge que es retarda un minut al dia, necessita dos anys per tornar-la a marcar.

Molts d'ells s'han incorporat a l'educació primària i a la secundària, en llibres de text, quaderns i crèdits, i fins i tot els podem trobar en llibres de didàctica de la llengua i de les matemàtiques, però sense esmentar mai qui va ser-ne l'inventor, llevat del cas dels diagrames de Carroll, ja que porten el seu nom.

Però a més de tot això, i per sobre de qualsevol joc o entreteniment, hi ha la *fantativitat* desbordant que Carroll va plasmar en el més famós dels seus llibres: *Àlícia al país de les meravelles*. Després de la Bíblia i seguit de Shakespeare, és l'autor més traduït arreu del món. A tall d'exemple, només cal recordar que a l'Estat espanyol podem llegir l'Àlícia en aragonès, en bable, en castellà, en català, en èuscar i en gallec.

Lewis Carroll, pseudònim de Charles Lutwidge Dodgson, va néixer a Daresbury, Anglaterra, el 27 de gener de 1832, i va morir a Guilford el 14 de gener de 1898, i per tant el proper 14 de gener de 1998 serà el centenari de la seva mort. Aquesta data i tot l'any 1998 pot ser un bon moment per recordar els jocs que va crear al llarg de la seva vida, alguns dels quals hem descrit en aquestes ratlles, i també per llegir o rellegir les meravelloses aventures d'Àlícia.

## Referències

- CARROLL, L. *El juego de la lógica*. Madrid: Alianza, 1972 (Trad. Alfredo Deaño) [1a. edició de 1887].
- CARROLL, L. *La caza del Snark*. Madrid:

- Ediciones Libertarias, 1982 (Trad. Leopoldo María Panero) [1a. edició de 1876].
- CARROLL, L. *Alícia a través de l'espill*. Barcelona: Quaderns Crema, 1985 (Trad. Amadeu Viana) [1a. edició de 1871].
- CARROLL, L. *Alicia en el país de las Maravillas. A Través del Espejo*. Madrid: Cátedra, 1992 (Ed. Manuel Garrido, Trad. Ramón Buckley).
- CARROLL, L. *Alícia al país de les meravelles*. Barcelona: Empúries, 1996 (Trad. Salvador Oliva) [1a. edició de 1865].
- GARDNER, M. *The Annotated Snark*. Middlesex: Penguin, 1962.
- GARDNER, M. *Alicia Anotada*. Madrid: Akal, 1984 (Trad. Francisco Torres).
- GARDNER, M. *More Annotated Alice*. New York: Random House, 1990.
- GARDNER, M. *The Universe in a Handkerchief. Lewis Carroll's Mathematical Recreations, Games, Puzzles, and Word Plays*. New York: Copernicus/Springer-Verlag, 1996.
- SERRA, M. *Manual d'enigmística*. Barcelona: Columna, 1991.
- The complete stories of Lewis Carroll*. London: Magpie/Parragon, 1993.

*Les autores exposen l'aplicació d'un canvi metodològic basat en la descoberta de l'entorn, la recerca i l'interès per aprendre, concretant-ho en el estudi d'un tram del riu Ter. S'analitzen tots els passos del procés de treball incorporant els objectius i la valoració. Cal remarcar que es tracta d'un projecte global d'escola.*

## **L'estudi sistemàtic d'un tram del riu Ter. Un projecte d'escola**

*Montserrat Asso Dalmau*

*M. Lluïsa Bonmatí Serra*

*Laura Fàbrega López*

Escola Eiximenis. Girona.

### **Un projecte d'escola**

L'escola Eiximenis es troba situada al centre de la ciutat de Girona i en l'actualitat és centre d'infantil i primària. El nostre projecte educatiu de centre es fonamenta en un projecte d'educació democràtica que queda definit en tres grans línies d'actuació:

- La proposta de valors i actituds que conformen un codi de convivència. Situem aquí els valors que fan referència a la tolerància, la solidaritat, la responsabilitat, el respecte i el diàleg.
- La participació activa i responsable en l'organització i funcionament de l'escola per part dels alumnes, propiciada per l'organització d'uns òrgans de participació com són comissions, assemblees generals i assemblees de classe.
- L'aplicació de metodologies d'ense-

nyament basades en la descoberta de l'entorn, la recerca i l'interès a aprendre. Un ensenyament actiu per part dels alumnes.

Aquesta darrera línia ha propiciat una actualització de les metodologies d'ensenyament en el marc de l'escola, una actualització que entenem que ha d'ésser global a fi de permetre suscitar en els nostres alumnes actituds personals constructivistes basades fonamentalment en l'observació directa i el contrast d'informacions.

L'actualització metodològica per a l'àrea del coneixement del medi natural es va concretar en el projecte «Ter». Aquest projecte, el vam iniciar el curs 1994-95 i en l'actualitat encara és vigent. La filosofia del projecte la va impulsar Antoni Domènech, aleshores director de l'escola, a qui s'ha reconegut la seva valuosa aportació en el món educatiu i amb qui tinguérem la sort de compartir il·lusions, idees i realitats.

### **El canvi metodològic a l'àrea de coneixement del medi natural**

Els objectius que ens vam fixar per al canvi metodològic són:

- Posar l'èmfasi a aprendre a aprendre, i no a adquirir continguts predeterminats.
- Facilitar les eines d'aprenentatge per tal que puguin anar construint el seu propi pensament: estimular el sentit d'observació, fomentar l'esperit crític i formar en el mètode científic.

- Adquirir les habilitats corresponents a diferents tècniques com la recollida de mostres i la seva etiquetació, la manipulació d'instruments, la recollida de dades i la seva representació gràfica, la descripció i identificació d'espècies.
- Propiciar l'obertura i l'intercanvi entre els alumnes i el treball en equip.
- Fomentar que els alumnes adoptin actituds positives de respecte i estima envers el medi natural.
- Potenciar, en els mestres, el treball en grup i coordinat.

Aquest canvi metodològic ha comportat:

- Donar valor als coneixements previs dels alumnes, per tal d'aconseguir un aprenentatge significatiu.
- Defugir de les classes magistrals en què el mestre se suposa que ho sap tot, i passar a un context educatiu en el qual són els alumnes i el mestre els que van adquirint nous coneixements. Així, el mestre esdevé, sobretot, guia del procés d'aprenentatge.
- En el mateix sentit, hem vist la necessitat de treballar sense llibre de text per tal que no sigui l'únic punt de referència. L'adquisició del llibre de text s'ha substituït per una aportació equivalent que permet adquirir diferents llibres i guies de natura, que ofereixen més riquesa bibliogràfica i amplia les possibilitats de consulta.
- També s'han reconvertit els espais de l'escola transformant els passadissos en zones de treball. S'ha aconseguit, així, crear una consciència d'espai comú definit per la seva funcionalitat. En

aquests passadissos, s'hi troben els aquaris i els terraris que ens serveixen per a la cria d'animals, l'observació del seu desenvolupament i el comportament. Els animals són cuidats durant uns dies per després tornar-los al seu medi. També en aquest espai s'hi troba la major part dels llibres de consulta d'aquesta àrea, com guies i llibres especialitzats. La reconversió es va poder fer gràcies a l'ajut econòmic corresponent a la beca «J. Franch» que ens atorgà l'Ajuntament de Girona.

### El projecte «Ter»

*El lloc.* Per què el riu Ter? El perquè es pot resumir en quatre raons: primer, el tram del riu Ter al seu pas per Girona és un lloc poc distant de l'escola que ens permet anar-hi a peu i facilita l'assiduitat de les visites que requereix un estudi sistemàtic; segon, perquè és i ha estat una ocasió de donar valor a un espai natural considerat fins ara com a marginal per la ciutat de Girona; tercer, perquè com a ecosistema aquàtic i ambient de ribera permet l'observació i l'experimentació, s'hi pot aplicar amb facilitat el mètode científic i permet desenvolupar capacitacions intel·lectuals d'anàlisi i de síntesi; i quart, perquè els ecosistemes aquàtics són molt motivadors per als nens i les nenes. Per exemple, el riu actua de centre d'atracció per a molts animals, especialment ocells, els quals es poden observar fàcilment gràcies a l'amplitud de l'espai.

*El procés de treball* aplica el procés del

mètode científic: observació directa, plantejament de preguntes, formulació d'hipòtesis-resposta i comprovació experimental d'aquestes hipòtesis o per contrast amb la bibliografia específica. El procés de treball és comú a tota la primària, i ha calgut definir diferents llocs d'observació en relació amb els diferents ambients objecte d'estudi de cada cicle. Per exemplificar el procés de treball, l'exposició s'ha centrat en l'estudi de la vegetació de ribera i en els ocells que són de bon observar al riu. Aquests foren els primers aspectes que es varen estudiar quan es va iniciar el projecte, a tota la primària. Val a dir que les sortides les fem amb una periodicitat mensual.

### Abans de la sortida

- Sondeig d'expectatives dels alumnes. La manera de fer-ho consisteix a preguntar als alumnes com creuen que veurem o trobarem la vegetació aquell dia en el riu, o bé quins ocells creuen que veuran i per què. Els alumnes responen o formulen qüestions a partir dels seus coneixements previs o bé de l'experiència adquirida en les anteriors sortides. Anem anotant-les a la llibreta i es formulen així les primeres hipòtesis de treball.
- Planificació de l'observació. Amb el plànol de la ciutat marquem i estudiem el recorregut que farem a la zona d'observació i l'itinerari per arribar-hi. Busquem el camí més ràpid i ens aprenem els noms dels carrers. També fem una relació del material indispensable per a la sortida com és els binocles i lupes, les guies dels ocells i dels arbres,





bosses, galledes, pots per recollir les mostres i el quadern d'observació que ens permet anotar tot el que observem.

### **Durant la sortida**

- Observació i determinació de les espècies. Quan arribem a la Devesa ens separem en grups i iniciem l'observació fixant-nos molt bé en els canvis en les espècies vegetals que ja coneixíem i recollim mostres per poder-les classificar en el treball a l'aula. Els ocells que observem varien molt d'una sortida a l'altra i val a dir que els alumnes dels cursos més petits els costa més el maneig dels binocles i per això, quan

hem determinat una espècie, agafem la guia dels ocells per tal de veure'ls amb més detall.

- Al llarg de la sortida anem agafant apunts o fem dibuixos en el quadern de notes.

### **Treball a l'aula**

- Posada en comú de tot el que s'ha observat i explicació de les anècdotes i comentaris.
- Estudi de les mostres. Premsem les plantes que hem recollit i col·loquem els animals als terraris o aquaris per tal que els altres cursos puguin també observar-les. Després passem a la recerca d'in-

formació als llibres especialitzats i classifiquem les espècies amb la màxima rigorositat possible.

- Finalment, treballat en grups, es dona resposta a les preguntes que havien generat les expectatives inicials i es fa per tant una comprovació de les hipòtesis, per acabar amb una posada en comú dels coneixements adquirits.

### Activitats de síntesi

Les activitats que a continuació s'exposen són les que es fan a l'aula o bé als espais de treball que hi tenim destinats (passadissos):

*Gràfic mural.* Totes les observacions mensuals i les conclusions les anem anotant en un gràfic mural de doble entrada que es penja a cada aula. S'hi enregistra la vegetació, els ocells, els insectes, els organismes aquàtics (invertebrats), els peixos, la meteorologia, aspectes de contaminació. Els murals varien segons el curs, ja que els conceptes que s'estudien no són els mateixos per a cada nivell.

Cal indicar que aquest mural també recull altres curiositats o temes que han pogut sorgir de manera espontània (per exemple, els alumnes de cicle inicial el dia de la seva sortida troben una eruga i, malgrat que no sigui un animal típic de ribera, s'aprofita la troballa per classificar-lo i parlar-ne i ampliar coneixements), o bé treballs de caire més interdisciplinari com poden ser treballs d'expressió escrita, com contes, notícies del diari...

*Dossier personal.* Cada alumne confecciona un «àlbum» personal format per fitxes, treballs, quadres de doble entrada d'observació sistemàtica per situar-hi el dibuix de les espècies observades i el mes de l'any que s'han fet les observacions. Els més petits ho quantifiquen amb la utilització dels gomets.

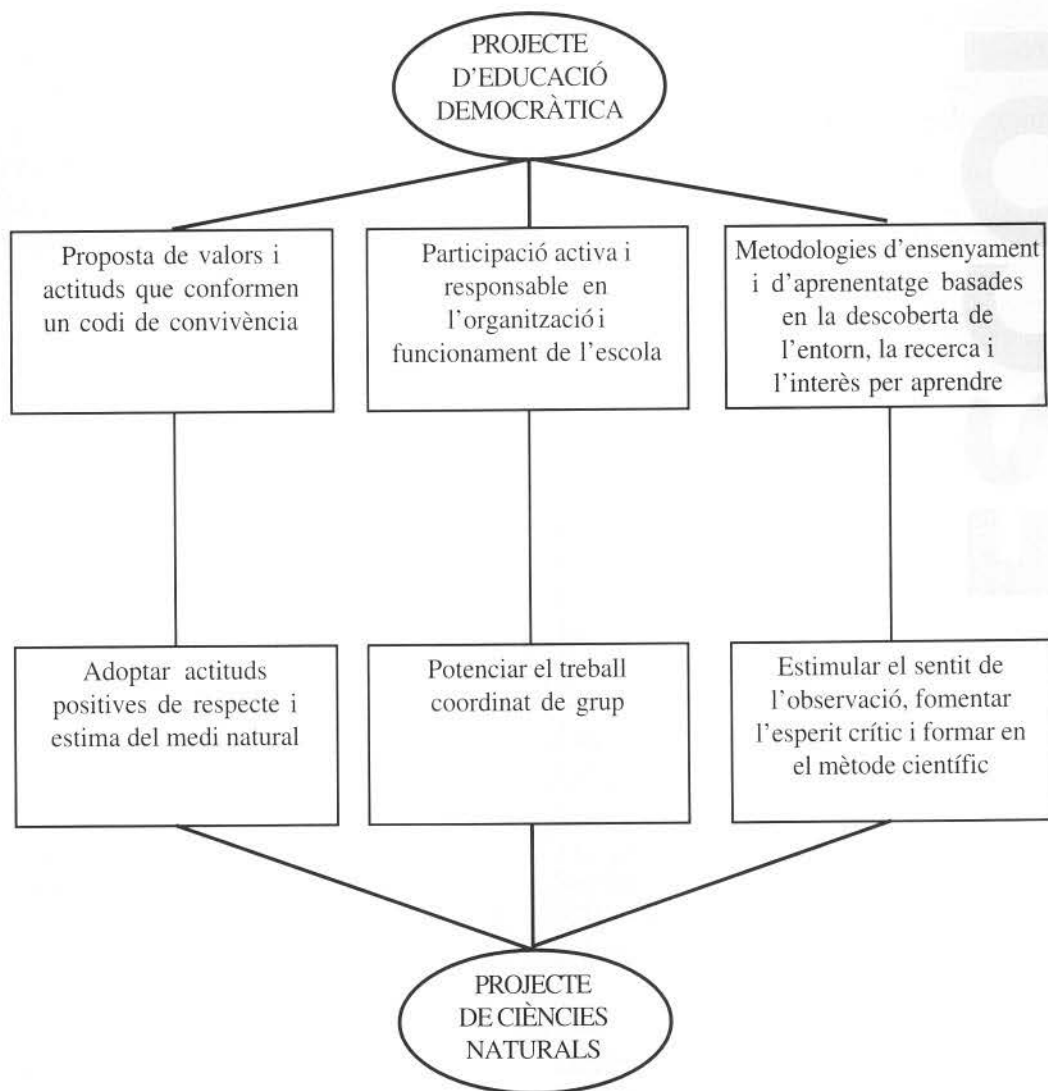
*Mapes conceptuals.* S'elaboren per classe partint del treball dels conceptes que van adquirint els alumnes al llarg del curs. És una activitat que els ajuda a adquirir molt de vocabulari sobre el tema. També s'ha elaborat en comú un mapa conceptual amb les aportacions de tots els alumnes de primària.

*Mural artístic.* Es tracta d'un mural amb tots els dibuixos de la fauna i la flora del riu; cal tenir molta cura que els dibuixos s'ajustin a la realitat.

*Herbaris.* Es van confeccionant amb les mostres estudiades i classificades pels alumnes.

D'altra banda, els procediments adquirits s'han aplicat també a l'estudi puntual d'altres ambients: riera de Llèmena, Aiguamolls de l'Empordà, Els Àngels, Montseny, delta de l'Ebre, vall de Sant Daniel, vall de Núria, Banyoles, etc., però sense un estudi sistemàtic. Això ha permès que els alumnes hagin utilitzat els coneixements adquirits en l'estudi del Ter per trobar analogies per comparació amb altres espais naturals.

Finalment, cal fer esment que, paral-



l'element a l'estudi del Ter, es van tractant els altres continguts curriculars de cada curs, però això sí, aplicant-los la mateixa metodologia de treball.

### Consideracions finals

Ja al quart any d'aquesta experiència, la valoració que fem del projecte és molt positiva, atès que considerem que hem assolit els objectius que ens havíem fixat.

Per als alumnes, l'exercici del mètode científic els ha donat confiança en les pròpies capacitats per obtenir resposta a les preguntes que es plantegen, sabent però que després cal comprovar-les. Han adquirit també l'hàbit de consultar fonts diverses i de contrastar la informació que se'ls dona. Tanmateix, es mostren molt motivats i sensibilitzats pels temes mediambientals.

En l'àmbit d'escola, s'ha establert una dinàmica d'intercanvi d'informació i d'experiències entre els cursos, i s'ha trencat, així, l'esquema del grup-classe tancat.

D'altra banda, per als mestres ha comportat haver de treballar en equip, i a partir d'aquí hem format un *grup de treball* en l'àrea de coneixement del medi natural que aporta una millor coordinació a la nostra tasca docent i ens permet ampliar i perfeccionar els nostres coneixements didàctics i pedagògics.

Finalment, creiem que el projecte «Ter»

permet treballar plenament els quatre pilars de l'educació: *aprendre a conèixer*, *aprendre a fer*, *aprendre a viure junts* i *aprendre a ser*, segons que es defineixen en el llibre *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* (UNESCO, 1996).

# NOVETAT VÍDEO

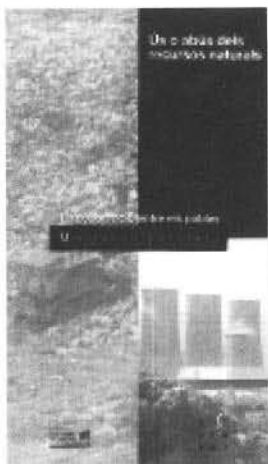
Sèrie: **LA COOPERACIÓ ENTRE ELS POBLES: UN FUTUR POSSIBLE**

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

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

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

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



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

La disponibilitat dels recursos afecta la vida de tothom, de la nostra generació i de les futures.

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

Altres títols de la sèrie:

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

**R**   
**S** **E** **N**  
**S** **A** **T**

**A. M. Rosa Sensat**

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

Distribució: **Triangle S.L.**

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

*L'autora ha realitzat un estudi on es posa de manifest la influència del sexe en la percepció que els mestres tenen del seu estat de salut i fa també alguns suggeriments encaminats a una millor prevenció dels impactes professionals sobre la salut de les mares mestres.*

## La salut autopercebuda en el col·lectiu docent des de la perspectiva del sexe

*María Morón Martín*

Antropòloga social

### **Riscos laborals i realitats professionals**

Els canvis que s'han produït, tant en el camp laboral com en el cultural, especialment als països coneguts com «desenvolupats», s'estan associant a canvis en la tipologia dels riscos que treballadores i treballadors han d'afrontar en l'actualitat. Paral·lelament als riscos clàssics, físics, químics i biològics —*riscos visibles*, referits a trastorns de la salut i fàcilment diagnosticables— n'apareixen altres relacionats amb l'*entorn psicosocial*, de mesurament més difícil, associats a la insatisfacció laboral, els trastorns psicològics i altres problemes de salut que fins ara no havien estat considerats ni relacionats amb l'estrès. Una de les manifestacions més clares d'aquests canvis és el patró d'absentisme als països des-

envolupats, marcat pels trastorns musculoesquelètics i relacionats d'alguna manera amb l'ergonomia, però també en gran part amb l'estrès, l'ansietat i la depressió. En aquest context, el terme «condicions de treball» esdevé un element que va més enllà dels riscos «tangibles», i es consideren altres variables com ara els horaris, el desplaçament, la distància entre el lloc de treball i la residència, el salari, la possibilitat de promoció professional, la situació familiar, l'ambient social o les relacions amb l'equip de treball i, sobretot, l'organització del treball.

Des dels anys setanta, s'ha anat incrementant l'interès per l'estudi de la relació entre l'organització del treball, per un cantó, i la productivitat i el benestar de les persones que treballen, de l'altre. Les primeres teories de la producció de Taylor, avui descartades, que defensaven dividir al màxim els processos d'una activitat fins a convertir-la en quelcom sense sentit propi, s'associen actualment amb insatisfacció, disminució de la qualitat de la producció i absentisme. En canvi, s'ha trobat que l'eix bàsic de l'organització del treball rau en el control sobre la feina, i als anys vuitanta R. Karasek proposà el model demanda-control per a l'estudi de la relació entre l'organització del treball i la salut (entesa en el seu sentit més ampli i amb l'estrès com a paraula clau).

El model de Karasek entén el control en dues dimensions. D'una banda, l'autonomia en el treball (*decision authority*), és a dir, la capacitat de prendre decisions sobre el propi treball; de l'altra, la

possibilitat de desenvolupar les pròpies habilitats (*skill discretion*). A l'esmentat model, s'hi ha afegit una tercera dimensió, el *suport social* en el treball, tant dels que estan per sobre en l'escala jeràrquica com de la resta de persones amb les quals es treballa, i que actuaria com a moderador de la relació *demanda-control*. Tanmateix, la crítica que s'ha fet, en especial de dones que investiguen el tema de la salut en el lloc de treball i alguns sectors sindicals, és que la recerca sobre organització del treball ha considerat de manera exclusiva el treballador home i no ha tingut en compte la realitat diferent de les dones que treballen també fora de la llar. Això obliga que el model demanda-control-suport, tot i essent vàlid, hagi de considerar altres tipologies d'ocupacions, moltes de les quals són dutes a terme majoritàriament per les dones.

En el treball remunerat de les dones, sovint hi ha una forta presència de monotonia, rutina i atenció, i en l'atenció al públic, a més, una forta dosi de paciència i amabilitat (caixeres, dependents, administratives, hostesses), o d'altres que tenen com a principal component l'atenció i cura de persones (infermeres, mestres d'educació infantil i primers cicles d'EGB, serveis de geriatria...), fet que sovint va associat a insatisfacció i trastorns psicològics. És un fet constatat en diferents estudis que les dones presenten una prevalença més gran que els homes en alguns trastorns de salut, sobretot en l'esfera de la salut mental. A la majoria de les enquestes en les quals es demana l'autopercepció de la salut, entre les dones apareix un percentatge superior al d'ho-

mes que qualifica la seva salut de «regular» o «dolenta».

### Hipòtesi de l'estudi

La hipòtesi principal partia del fet que les mestres que treballen en educació infantil i primers cicles d'EGB i, a la vegada, són mares, duen a terme, en l'àmbit domèstic i en l'activitat laboral, tasques que presenten aspectes molt similars en termes d'atenció i cura, tant física com emocional, d'educació i responsabilitat d'un col·lectiu infantil que exerceix una forta demanda sobre elles. La indiferenciació entre ambdós àmbits d'activitats, el domèstic i el laboral, força a haver de donar respostes i solucions similars durant una llarga jornada, sense possibilitats d'interrompre la pressió de la demanda ni poder fer un canvi de ritme ni de tipus d'activitat, aspectes considerats de summa importància, car permeten la recuperació física i mental de les persones. Com a resultat d'aquestes circumstàncies apareix un desgast i un cansament que s'afegeix al produït per la doble jornada i incideix en un augment de l'estrès amb la consegüent repercussió sobre la seva salut física i mental, alhora que disminueix la seva qualitat de vida. Des d'aquest marc d'anàlisi es considerava, així mateix, que els factors relacionats amb l'organització del treball, les condicions en què desenvolupen les activitats relacionades amb la seva vida personal, familiar i social i les possibilitats de gaudir d'un espai propi per a l'oci i el lleure, tenen conseqüències sobre la salut física i mental, com també sobre l'estat de benestar auto-

percebut. Finalment, volíem conèixer, des de la percepció del col·lectiu, si dones i homes responen diferenciadament a situacions satisfactòries o problemàtiques derivades de la relació amb les persones i si tenen comportaments similars en la implicació en la tasca docent.

### Característiques del grup i metodologia

Per a l'estudi de tipus qualitatiu es van fer més d'un centenar d'entrevistes individuals d'aproximadament dues hores de durada cadascuna, i es van dur a terme entre dones i homes que treballen en l'ensenyament públic a diverses comarques de Barcelona. Es van establir dos grups de control, l'un d'homes amb responsabilitats familiars, l'objectiu del qual era identificar les possibles diferències derivades de la divisió sexual en el repartiment de les tasques de la llar, i l'altre de dones sense responsabilitats familiars. Això havia de permetre detectar la incidència de les càrregues familiars afegida a la jornada laboral remunerada. L'edat del col·lectiu era d'una mitjana de trenta-quatre anys (la persona més jove tenia vint-i-vuit i la més gran trenta-nou) i el nombre de criatures per parella era d'1,7.

### Resultats

La investigació, a més de corroborar els resultats d'altres estudis sobre les característiques de la tasca docent i la seva incidència sobre la salut (problemes



*Les mestres que són mares gaudeixen  
de menys espai i temps propi  
que les seves parelles i companyes sense criatures.*

traumatològics, infeccions, nivell de *burn-out*, etc.), va mostrar que el col·lectiu docent que treballa en els nivells estudiats se sent pressionat per una forta demanda i rep un nivell de suport familiar, social i institucional molt baix. Com a principals inconvenients apareixen l'augment de les funcions i responsabilitats que abans eren compartides pel conjunt de la família; el fet d'haver de donar resposta a una major demanda afectiva, emocional i informativa de l'alumnat; els problemes de relació amb les famílies i les institucions acadèmiques, i el baix prestigi professional i l'escassa importància que es dona a la tasca social que fan.

Els avantatges i inconvenients inherents a la tasca docent, però, no són els mateixos quan es consideren segons el sexe, ja que l'existència de criatures a la parella introdueix un factor diferenciador no només entre sexes, sinó també respecte a les mestres sense càrregues familiars. Entre les diferències s'han trobat les derivades d'una major participació de les dones, en comparació amb la seva parella, la qual, a la pràctica, percep la seva participació en el treball reproductiu com un ajut i no com una responsabilitat que ha de compartir. Aquest repartiment desigual de les càrregues reproductives provoca un estat de cansament físic i mental molt més elevat en les mestres; impossibilita la seva disponibilitat per fer altres activitats; introdueix raons de discussió, i obstaculitza la desconnexió de la feina. Així mateix, les mestres que són mares gaudeixen de menys espai i temps propi que les seves parelles i companyes sense criatures i, quan

disposen d'alguna estona, només desitgen no fer res per manca d'energia vital i força. Respecte a la implicació, hi ha l'opinió compartida tant pels professors com per les professores que aquestes viuen més intensament i s'impliquen de manera més forta que ells en les funcions de la seva professió i la problemàtica escolar. La implicació, no obstant això, no és justificada com un fruit d'una opció que reporta avantatges o inconvenients, sinó que és atribuïda a una actitud interioritzada que les aboca a tenir aquest comportament de manera compulsiva. Pel que fa a la repetició de tasques similars, es constata que dificulta la desconnexió entre els àmbits productius i reproductius, la qual cosa potencia l'estrès i afegeix un factor de risc per a la salut. Tot i tenir en compte que la multiplicitat dels rols és positiva, l'ambigüitat de rols mare-mestra que viuen les dones genera conflicte pel desconeixement dels límits i espais que corresponen a cada un. En aquest sentit, el col·lectiu docent creu que una participació més equitativa de dones i homes a la professió possibilitaria la transferència mútua de comportaments i actituds que beneficiaria, a més del col·lectiu, l'alumnat i la societat.

Entre els problemes de salut físics i psíquics més prevalents entre les mestres amb càrregues familiars, es troben: alteracions del cicle menstrual, infeccions de coll, nas i orella, problemes gastrointestinals, cansament crònic, dificultats per dormir, manca de desig sexual, canvis de l'estat d'humor i ànim, estats d'ansietat i nerviosisme i bloqueig mental. Les mestres

sense càrregues familiars, per la seva banda, presenten nivells de salut autopercebuts més elevats que les mestres mares, car no pateixen la doble jornada, disposen de períodes de descans per recuperar-se i trenquen cada dia durant un període més llarg el contacte permanent amb criatures. En canvi, els mestres mostren una preocupació més gran per millorar la seva qualitat de vida i el seu nivell de cansament, però no manifesten cap alteració o problema de salut física o mental que sigui més rellevant. En resum, podem parlar de tres nivells de salut autopercebuts: el nivell més baix, que correspon a les mestres mares com a conseqüència de les càrregues familiars que suporten; el segon nivell, on hi ha les mestres sense famílies, que, si bé no tenen doble càrrega de treball, sí que comparteixen amb les seves companyes l'actitud i el comportament inherent a la seva socialització de sexe davant la tasca docent, i el tercer grup, format pels mestres pares, que és el que considera que té un estat de salut més bo.

### **Algunes propostes preventives**

Les mesures preventives de cara a millorar l'estat de salut del col·lectiu docent tenen diferents nivells d'aplicació i impliquen diversos organismes i entitats. D'un cantó, les que tenen a veure amb l'organització del treball i les condicions en què es duu a terme l'activitat docent, afecten l'Administració i les organitzacions sindicals del col·lectiu. En aquest sentit, s'indiquen actuacions relacionades amb dotació de recursos humans i materials

adequats a les necessitats que té el sistema d'ensenyament a l'actualitat, derivades d'una nova realitat demogràfica, cultural i social. Tanmateix, i sense infravalorar la importància d'aquest tipus de suggeriments, vull fer esment d'aquelles mesures que pertanyen a l'àmbit de la vida personal i familiar. Les diferències entre dones i homes pel que fa a la implicació en la tasca docent són conseqüència del rol que adopten ambdós respecte a la seva feina, i són producte de la socialització de sexe que han rebut. El mateix succeeix en les funcions que els dos membres de la parella assumeixen respecte a les tasques i responsabilitats domèstiques i a l'hora de percebre la necessitat d'un temps propi. Aquests aspectes, que òbviament han de ser corregits per raons de coresponsabilitat i consecució de condicions de treball i de vida no discriminatòries, s'han de resoldre a partir de la modificació de patrons de conducta i actituds que afecten tant les dones com els homes. En aquest sentit, els homes han de prendre una actitud més decidida en assumir la seva part de col·laboració, amb la seguretat que això tindrà un resultat positiu immediat en les condicions de vida de la seva parella i un resultat secundari, no menys important, de millora de les relacions, en reduir bona part d'una font que es presenta com a generadora de conflicte i discussió. Per part de les dones, es fa necessari que incorporin altres hàbits de comportament i deleguin funcions i tasques que, tant si li són demanades com si no, han après a considerar que són quasi exclusivament de la seva competència. Així mateix, han de practicar les seves habilitats negociadores o han d'esforçar-se a

# PROGRAMES EDUCATIUS



desenvolupar-les, per tal d'aconseguir la col·laboració de les seves parelles. I, sense creure que sigui massa agosarat el suggeriment, practicar l'exigència de la coresponsabilitat si no hi ha cap altra sortida. Finalment, i considerem que aquest aspecte no és gens trivial, han d'utilitzar mecanismes de control sobre la seva feina, i, si cal, cercar recursos que ho facilitin, a fi de reconèixer quines són les competències de la seva funció laboral i professional i quines les derivades de funcions i actituds fruit de l'aprenentatge de sexe. Cal tenir en compte que hi ha canvis que, si no provenen de la modificació de la lectura i interpretació que les dones fan del seu paper en la cura i atenció del seu alumnat, serà molt difícil d'eliminar la part de l'estrès que es genera en aquest conflicte de rol que resulta tan prevalent en les docents.



Amb les nostres activitats, que inclouen un audiovisual i un taller a l'aula, i una singladura pel port en una embarcació tradicional, podreu conèixer la relació de Barcelona amb el mar en tots els seus aspectes:

El passat i el present del port i les embarcacions:

- EL PORT VELL DE BARCELONA
- LA NAVEGACIÓ TRADICIONAL

El mar, els seus ecosistemes i organismes:

- EL CICLE DE LA VIDA  
I ELS PAISATGES SUBMARINS\*
- ELS HABITANTS  
DE LA NOSTRA MAR\*

\* Inclouen visita a l'Aquàrium

Funcionament d'un port modern:

- EL PORT COMERCIAL  
DE BARCELONA
- LA PESCA A BARCELONA\*

\*Inclou visita al moll de pescadors

Informació i reserves:

Consorci EL FAR  
Centre dels Treballs del Mar

c/Escar, 6-8 08039 Barcelona  
Tel. 221 74 57 Fax 221 54 56

## Galeria de mestres: Carme Serrallonga (1909-1997)

*Marta Mata i Garriga*

*Mirant-ho amb perspectiva històrica, sabem que l'escola a cada país no és només arrelada i estesa per les actuacions de grans personalitats en el camp de la política o de la pedagogia, ministres, catedràtics, sinó, sobretot i «sota-tot», per la qualitat del treball quotidià de generacions i promocions de mestres, i per com la ciutadania ha fet seu aquest treball.*

*La bondat de l'escola rau precisament en la dinàmica general que s'estableix per definir les grans orientacions, i la seva assumpció per part dels qui les realitzen o les reben com a pròpies que són o haurien de ser. Pocs noms propis entre ministres i savis, alguns noms col·lectius per a mestres, pares i ciutadania que col·labora.*

*Però la mateixa perspectiva històrica ens obliga a recordar alguna personalitat dins dels col·lectius, especialment la de mestres de minyons, gent més donada a fer que a teoritzar o a escriure del que fan. I cal remarcar els seus noms i conèixer la seva personalitat, perquè amb ells la història de l'escola es fa més viva, més incitant, més neta per continuar-la.*

*Cada segle, a cada país, ens en deu poder i haver de presentar unes poques dotzenes d'aquests noms en una mena de galeria de retrats que sovint es fan quan el model ens ha deixat, però que potser per això remarquem millor allò que ens en queda.*

*A Catalunya, el segle que acaba presenta un panorama general molt fracturat en períodes polítics, molt fracturat per tant en l'evolució de l'escola. Així, una galeria de retrats de mestres ha de situar-los sempre a partir de les dècades en què es forma la personalitat i s'exerceix la professió.*

Carme Serrallonga nasqué la primera dècada del segle, el 1909, i passà la seva infantesa entre Sant Martí de Provençals i Constantí; estudià Filosofia i Lletres a la Universitat de Barcelona, en aquells anys vint tan especials de la curta dictadura de Primo de Rivera, sis anys d'ostentosa i fallida persecució d'una renaixença catalana que venia del XIX, i fins havia infós deu anys la política de la Mancomunitat.

Carme Serrallonga hagué d'estudiar en una universitat encara anacrònica, però ja tenia fora d'ella uns models literaris, culturals i cívics molt més vius i valuosos que els que li eren presentats acadèmicament. Encara a la universitat, pogué presenciar la caiguda d'un dictador i d'una monarquia, i l'adveniment d'una república, espectacles altament incitants per als estudiants joves.

Incitants i formatius, més que més si immediatament tens la sort de poder integrar-te en alguna de les noves instàncies conseqüència del canvi, que en el sistema educatiu de Catalunya foren moltes, des dels grans grups escolars de Barcelona i les noves escoles arreu del país, a l'Escola Normal de la Generalitat, la Universitat Autònoma i l'Institut-Escola.

Carme Serrallonga formà part d'aquell grup de joves professors de vint anys que, amb el Dr. Josep Estalella al timó, menaren la nau de l'Institut-Escola del Parc, una de les aventures pedagògiques més extraordinàries i més assenyades, alhora, que s'ha donat entre nosaltres, tramant i ordint la formació integral de la personalitat dels alumnes amb el desenvolupament de les activitats d'estudi, creació, esplai, cooperació i responsabilitat cívica més educatives.

El temporal de la guerra afectà l'Institut-Escola personalment, moriren professors joves i alumnes grans al front, i el mateix Dr. Estalella, molt afectat per aquelles morts. Però cap d'elles no pogué torçar o desvirtuar la qualitat de l'aventura pedagògica fins al gener de 1939 en què

76 Reconeixement

l'Institut-Escola fou clausurat com a tal i els professors dispersats, amb plaça o sense.

El 1939 va ser un any fita tràgica per a l'escola en general i per a la majoria dels seus mestres. Tots hagueren de passar obligadament per l'assumpció d'unes *Nuevas orientaciones*, entrar en la dinàmica de la *Comisión depuradora*, dinàmica d'exculpacions, de denúncies i de *fidelidades inquebrantables*, per poder reaccidir al propi lloc de treball, quan aquest encara existia. Els castigats comptabilitzats passaren del miler, i els no comptabilitzats, però persistents en la seva professió, passaren a formar part de la història soterrada de la dignitat de l'escola, i foren refugi de la concepció de renovació pedagògica inherent a aquesta dignitat. Carme Serrallonga, als seus trenta anys, entrà a formar part de la confraria de la renovació, amb els confreres dispersats, només amb la vivència d'uns models i la voluntat, dignitat, de continuar essent, com fos, el que s'era.

Diverses i disgregades foren les poques opcions d'aquell moment, i poquíssimes són les que han perdurat fins als nostres dies. Carme Serrallonga n'inicià una: l'Escola Isabel de Villena. Inicià, configurà i menà personalment més de quaranta anys aquesta escola que mereix figurar en la història de l'escola a Catalunya com ha quedat gravada la seva obertura en la personalitat de promocions i generacions de deixebles i mestres, que amb motiu de la mort de Carme Serrallonga ho han expressat...

Des de 1939, i especialment en la foscor dels anys quaranta, l'Escola Isabel de Villena va practicar la normalitat de la renovació pedagògica, les activitats creadores, la coeducació, el tractament de la llengua catalana dels infants, la no inculcació ideològica ni religiosa, d'una manera discreta, davant de les autoritats, forçosament, però també davant i al costat de pares i mestres, per la força de la personalitat de Carme Serrallonga. Un dels seus professors, Josep Salvat, ho recordava amb aquestes frases: «no em va donar mai cap consell *ad personam*», «tot anava donat per si mateix», «tot era de lògica», «tot es produïa amb normalitat». Efectivament, amb la normalitat de qui, havent conegut i havent-se fet en una experiència pedagògica puntera i normal, extensible, alhora, havia optat per continuar vivint i treballant en la mateixa línia, però no per normalitat, sinó per difícil exercici de dignitat en circumstàncies adverses.

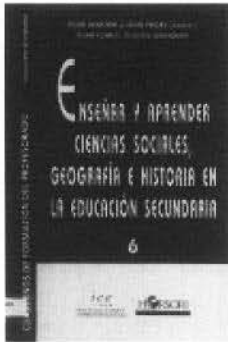
L'any 1965, en ocasió de preparar el treball per al primer curs de tarda de Rosa Sensat, vam visitar Carme Serrallonga; ens obrí discretament la seva escola que ja tenia més de vint-i-cinc anys de vida, i que ja era oberta a altres sol·licituds. Perquè l'adversitat no havia agrejat la seva discreció. La personalitat de mestra de Carme Serrallonga s'expressà de manera explícita en alguns camps dins de l'escola i superant el seu àmbit. La llengua, les llengües, la música, el teatre, foren origen i objecte de les seves passions de dona moderna, en un món que es modernitzava a batzegades.

Així, la seva intervenció a l'«Adrià Gual» ha estat decisiva per al teatre a Catalunya, com les seves traduccions d'obres de diverses llengües, seguint la música de cada una, com el seu plantejament de coneixement de la llengua viva amb les seves vives variants als primers programes de TVE, encara no TVC. La seva autoritat científica i humana en tots els camps, els obria al corrent constant de la renovació ciutadana, al costat de les generacions més joves. Ara que ha mort mentre tre-

ballava en la traducció de «Peer Gynt», voldríem pensar que la melodia de la mort d'Ase l'ha acompanyada en el traspàs.

Carme Serrallonga ha estat una discretíssima mestra d'escola i una esclatant mestra de ciutadania en els diversos actes del drama del segle XX a Catalunya. Personalitats com la seva permeten entrar en el XXI amb moltes lliçons apreses dins i fora de l'escola.

78 Novetats bibliogràfiques



## **Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria\*** **La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales\*\***

*Montserrat Casas Vilalta*

No és per casualitat que podem presentar dos llibres alhora sobre didàctica de les ciències socials; és una mostra important de l'interès que, des de fa uns anys, s'ha desvetllat per les didàctiques específiques, i molt concretament per la d'aquesta àrea de coneixement. Cada vegada hi ha més producció editorial sobre el tema, fruit de recerques diverses fetes tant a dins com a fora del nostre país, que permeten una reflexió teòrica sobre el «perquè», el «què», el «quan» i el «com» ensenyar i aprendre ciències socials. Aquests dos llibres encara que molt diferents entre ells tenen un objectiu comú que és la formació del professorat.

\* BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB-Horsori, 1997.

\*\* Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las ciencias sociales. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Díada editora, 1997.



El primer està dirigit especialment a la formació inicial del professorat de secundària, però pot ser de gran utilitat per a aquells professionals amb experiència docent que busquin una ajuda per actualitzar-se, sistematitzar el que ja saben i fan, i aprofundir en els aspectes més teòrics i en alguns «perquè» de la seva pràctica educativa.

El llibre consta de deu capítols en els quals es tracten les qüestions més rellevants de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials. Es fa una anàlisi del currículum de l'educació secundària, s'analitzen les tradicions epistemològiques en el camp científic i en l'ensenyament de les ciències socials, es defineixen les finalitats de les ciències socials fent especial èmfasi en l'educació per a la democràcia, s'expliciten les aportacions de la teoria sociocultural i constructivista a l'ensenyament de les ciències socials i es proposen criteris per seleccionar i seqüenciar els continguts. Es presenten els mètodes i estratègies d'ensenyament donant especial rellevància als mètodes interactius i es tracta l'avaluació com a instrument d'aprenentatge i s'analitzen diversos instruments per a la regulació i autorregulació dels aprenentatges. Es dedica un capítol a la formació del pensament social destacant la importància de la formació d'un pensament crític i alternatiu, un altre capítol a la formació del concepte d'espai i un altre a la formació del concepte de temporalitat. En l'últim capítol es fa un estat de la qüestió sobre les línies de recerca que predominen en didàctica de les ciències socials.

L'interès d'aquest llibre no només radica en els propis continguts, sinó també en la forma de presentar-los. Els autors, tots ells amb llarga experiència docent, apliquen allò que proposen. És a dir, se situen en el marc de la concepció crítica de la ciència que traduït en termes curriculars, i concretament en el camp de l'ensenyament de les ciències socials, ha de formar alumnes capaços de situar-se en el món en què viuen, de saber analitzar-lo, d'interrogar-se i de participar-hi democràticament per millorar-lo. Per altra banda, també s'ubiquen en la concepció constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge, en el que la significativitat del coneixement i l'activitat i la participació de l'alumnat en el seu aprenentatge són fonamentals.

Doncs, són aquestes mateixes prioritats o aquests mateixos criteris que presideixen els plantejaments didàctics d'aquest llibre. Cada tema es presenta amb una activitat que té la finalitat de provocar la reflexió i fer explicitar el punt de vista del lector. Al final de cada capítol es proposen un conjunt d'activitats perquè el lector pugui aplicar els coneixements apresos i provocar la reflexió corresponent per reconstruir el nou coneixement i incorporar-lo al seu bagatge didàctic.

Finalment, hi trobem una extensa bibliografia actualitzada que permet als estudiosos aprofundir en els temes tractats en el llibre i contrastar algunes opinions i punts de vista diferents.

Pel que fa al segon llibre presentat, té unes característiques diferents. Es tracta

80 Novetats bibliogràfiques

d'una publicació de l'Associació del professorat de didàctica de les ciències socials. És una selecció de ponències i comunicacions presentades en els tres simposis que l'Associació va organitzar a Burgos, Pontevedra i Las Palmas de Gran Canaria.

Els temes tractats giren entorn de com interpretar els problemes de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials i de com millorar la formació inicial del professorat de les diferents etapes educatives en el camp de la didàctica de les ciències socials.

I, per acabar, m'agradaria reprendre el

que deia en començar aquesta breu presentació. L'aparició d'aquestes dues publicacions i d'algunes altres, també d'aquest any, són una demostració del treball fet en didàctica de les ciències socials. Potser caldria deixar dos interrogants oberts: Com cal procedir perquè tot això es tradueixi en ajuda als docents per millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials? Què caldria fer perquè les Administracions quan plantegen modificacions curriculars escoltin els professionals que han estudiat i treballat els continguts didàctics que són objecte de modificació?



## Altres novetats

### *Biblioteca Rosa Sensat*

*Anuari estadístic de Catalunya 1997*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estadística de Catalunya, 1997

*Anuario estadístico 1996*. Madrid: Institut de Estadística, 1997

CHOMSKY, N.; DIETERICH STEFFAN, H. *La aldea global*. 2<sup>a</sup> ed. Tafalla: Txalaparta, 1997  
 Extracte de l'índex:

Democràcia y mercados en el nuevo orden mundial; Globalización, educación y democracia; Globalización y estado; Globalización y educación: la ideología y la realidad; Socialización en el ciberespacio

DOWNING, D.; COVINGTON, M.; COVINGTON, M. M. *Diccionario de términos informáticos e Internet*. Madrid: Anaya Multimedia, 1997 (Via Internet)

DURAN, Ll. *Pàtria i escola: L'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. Catarroja (València): Afers, 1997 (Recerca i pensament; 4)

Extracte de l'índex:

L'ensenyament, vehicle de nacionalització:

les seves circumstàncies; Les arrels populars del catalanisme i l'estudi de les entitats; Els orígens: els estatuts, organització i creixement; La Protectora i l'ensenyament; La catalanització de l'ensenyament; Com i quines són les escoles subvencionades per la Protectora; Els mestres la política educativa i la Protectora; Cursos i concursos; La política catalana i la Protectora; Les campanyes realitzades

*Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*. Coord.: Laura Pla, Ignasi Vila. Barcelona: La Universitat. ICE, 1997 (Cuadernos de formación del profesorado: educación secundaria; 13)

Extracte de l'índex:

Psicología, enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera; El enfoque cognitivo en la enseñanza y aprendizaje del inglés; Una propuesta de materiales para la enseñanza del inglés

*Estrategias para la gestión curricular del centro educativo*. Coord.: Joaquín Gairín. Ma-

82 **Novetats bibliogràfiques**

drid: Síntesis, 1997

Extracte de l'índex:

El contexto del proyecto curricular de centro:

¿Por qué hay que reelaborar el currículum?;

Hacemos el diagnóstico institucional: ¿Cómo

diagnosticar?: Instrumento de autoevalua-

ción organizacional de un centro educativo;

Delimitamos los procesos de construcción;

estructuramos las dinámicas de trabajo; Ele-

gimos las estrategias de intervención; Res-

petamos las funciones de cada uno; Esque-

ma sobre la técnica de reuniones de trabajo;

Técnicas de dinámica de grup; Ejemplos de

estrategias para trabajar el PCC

JORNADES PARLAMENTÀRIES SOBRE MITJANS

DE COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL (1: 1997:

Barcelona). *La televisió a l'era digital*. Bar-

celona: Columna, 1997

Extracte de l'índex:

El rol de la televisió de servei públic en una

societat multimèdia; Que és la televisió

digital a Europa; La televisió pública en el

nou panorama digital; El cas de televisió de

Catalunya

JORNADES TÈCNIQUES D'EDUCACIÓ ESPECIAL

(4: 1997: Barcelona). *L'educació especial: un*

*món obert i diversificat: ponències i*

*comunicacions, 7 i 8 de novembre 1997*.

Barcelona: APPS, 1997

*Littératie et société du savoir: nouveaux*

*résultats de l'Enquête internationale sur les*

*capacités de lecture et d'écriture des*

*adultes*. Paris: OCDE, 1997

LLIMONA, J. *La tolerància i els seus fonaments*.

Barcelona: Edicions 62, 1997 (Llibres a

l'abast; 307)

MAJÓ, J. *Xips, cables i poder*. Barcelona: Plane-

ta, 1997 (Biblioteca oberta; 4)

Extrate de l'índex:

La industrialització: una necessària referèn-

cia històrica; La societat de la desinformació;

Xip, fibres, bits...: l'era del binari, el codi

digital, el televisor com a relíquia; La fi de la

cultura del malbaratament; La fi del treball?;

La nova democràcia, el dret a la informació

universal

*Les professions de la cultura*. Barcelona:

Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenya-

ment, 1997

Extracte de l'índex:

Les professions de la gestió cultural, de les

arts escèniques, de les arts plàstiques, les

professions de l'audiovisual, del llibre i la in-

dústria editorial, de la música i la indústria

fonogràfica, les professions del patrimoni

També hem rebut els materials de treball del

Batxillerat editats per la Generalitat de Catalunya

que contenen:

- Exemples de segon nivell de concreció
- Unitats didàctiques
- Projecte curricular de centre

Butlleta de subscripció

## PERPECTIVA ESCOLAR

Cognoms \_\_\_\_\_ Nom \_\_\_\_\_  
 Adreça \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_  
 CP \_\_\_\_\_ Població \_\_\_\_\_ Província \_\_\_\_\_  
 NIF \_\_\_\_\_

Has obtingut aquesta butlleta a: \_\_\_\_\_

### DADES PROFESSIONALS:

- Estudis: \_\_\_\_\_
- Àmbit professional: \_\_\_\_\_

Des de quin any treballes a l'ensenyament? \_\_\_\_\_ Càrrec \_\_\_\_\_

Centre: Públc  Privat  Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 1998 (10 números)

Preu soci/a: **6.100 PTA.** Preu no soci/a: **6.780 PTA**

Preu ex.: **750 PTA** (IVA inclòs)

**Pagament:** Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat  
 adjunt a la butlleta   
 Per domiciliació bancària

### INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca  
 al tel. (93) 237 07 01  
 E-mail: [rsensat@pangea.org](mailto:rsensat@pangea.org)  
 Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

### Butlleta de domiciliació bancària

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

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)  
\_\_\_\_\_

Banc o caixa \_\_\_\_\_

Adreça de l'agència \_\_\_\_\_

Població \_\_\_\_\_ Província \_\_\_\_\_

Entitat              Oficina              DC              Compte/llibreta

□ □ □ □              □ □ □ □              □ □              □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el  
 rebut que anyalment els presentarà l'**Associació de Mestres Rosa  
 Sensat** per al pagament de la meua subscripció a la revista **Perspec-  
 tiva escolar.**

### Signatura del titular

**RESPOSTA  
COMERCIAL**

Autorització 12.225  
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

**TARGETA POSTAL**

**NO  
NECESSITA  
SEGELLS**

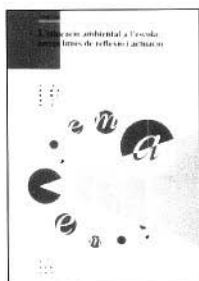
Franqueig  
a destinació



**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.  
08080 Barcelona

# NOVETATS



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

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

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



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

Angels Prat, Núria Vilà

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



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

Jaume Cela, Xavier Gual, Conxita Màrquez,  
Marta Utset

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

R O S A  
S E N  
S A T

**A. M. Rosa Sensat**

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

Distribució: **Triangle S.L.**

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

# Expodidàctica '98

VUITÈ SALÓ

PROFESSIIONAL

DEL MATERIAL

DIDÀCTIC I

LA FORMACIÓ

BARCELONA  
19 al 22 Març 1998

ENSENYAMENT I FORMACIÓ A L'EMPRESA

## PRODUCTES I SERVEIS

• Mobiliari i equipament escolar • Material curricular en suport paper • Llibres temàtics i de consulta • Llibres de lectura • Papereria tècnica • Material i equipament audiovisual • Material i equipament informàtic, robòtica, multimèdia i telecomunicacions • Jocs didàctics i joguines • Publicacions periòdiques infantils i juvenils • Alimentació infantil • Càtering • Monitors i serveis educatius per a activitats de menjador i extraescolars en la pròpia escola • Serveis de transport escolar • Serveis de manteniment i neteja • Assegurances escolars • Espectacles i grups d'animació • Cases de colònies • Sortides, viatges i activitats externes organitzades • Recursos i materials pel professorat i l'assessorament • Revistes • Recursos per a l'organització i la gestió escolar • Recursos per a l'avaluació • Formació a distància pel professorat.

Coincidència de dates amb el Saló de l'Ensenyament

## D'INTERÈS PER ALS PROFESSIONALS

• Mestres d'Educació infantil • Professors d'educació secundària obligatòria • Professors de Batxillerat i COU • Professors de formació professional • Professors especialistes • Tutors • Directors • Caps d'estudis • Orientadors • Professors d'educació especial • Professorat universitari • Psicopedagogs • Assessors.

## II FÒRUM MULTIMÈDIA APLICAT AL SECTOR DE L'ENSENYAMENT I DE LA FORMACIÓ



Fira de Barcelona

INFORMACIÓ: Avda. Reina M<sup>a</sup> Cristina - 08004 Barcelona - Tel. (93) 233 25 50 / 233 23 24 Fax (93) 426 28 45