

REVISTA DE ● L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ● ROSA SENSAT N. 41 MARÇ-ABRIL 1988

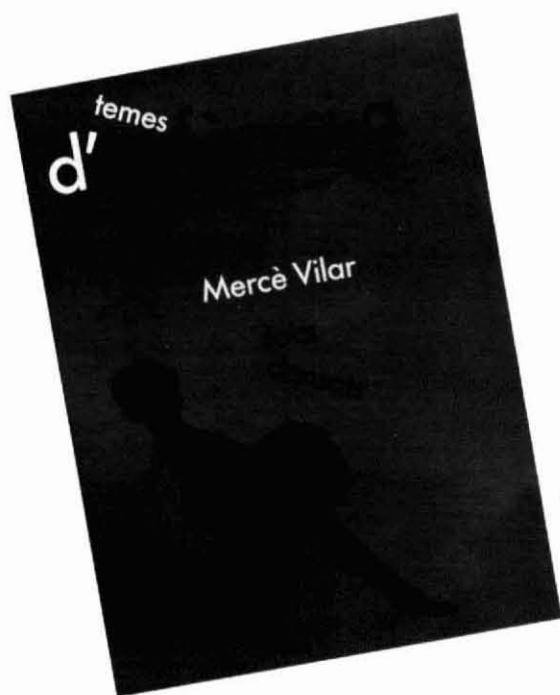
# in-fàn-ci-a



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

# temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys



1. **Les necessitats i els drets dels infants.**  
Liliane Lurçat
- 2/3. **Trenta-tres contes.**  
A cura de Roser Ros
4. **L'Infant i l'escola bressol.**  
Pepa Òdena
5. **Esport.**  
Andrea Imeroni
6. **Jocs dansats.**  
Mercè Vilar

**En preparació:**

7. **El mirall travessat pels infants.**  
Equip Reggio Emilia

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

# EL SEGLE DE L'INFANT

Albert Anker és un pintor suís, un «pintor de gènere», segons ens diu l'Enciclopèdia Espasa; les dates de 1831 i 1910 que comencen i acaben la seva vida, ens situen la seva maduresa en aquelles dècades de descoberta i profunda presa de consciència del valor de la infantesa que preparen el nostre segle.

Sis quadres d'Albert Anker, molts d'ells ja tenen més de cent anys, han estat escollits per la coberta dels sis números d'**Infància** d'aquest any 1988. Els anirem coneixent segons un ordre temàtic, però és interessant conèixer-ne la seqüència cronològica, per resseguir la trama i l'ordit del missatge.

El 1862, «L'examen» ens mostra, asseguts, gairebé empilats en bancs, una munió de nens i nenes, observant els seus companys drets davant la pissarra i esperant el torn de demostrar la seva saviesa. Al costat, al voltant d'una taula, mitja dotzena de prohoms del poble escolten i avaluen; al fons, una finestra deixa entreveure la claror del dia. Els nens vesteixen com adults esquistats, casaqueta, corbata... ni que alguns vagin descalços; tots s'examinen.

El 1869, «Les marionetes» ens fan veure i viure l'avidesa dels petits davant dels màgics ninotets, separats del seu abast només per un llibre cap per avall, frontera o entrada al món de la il·lusió. La fada que els maneja, potser la tieta jove, té aquella omnipresència que permet ni fixar-s'hi.

El 1879, «La germana gran», aquella cara, aquell paisatge humà que exploren les manetes del germanet petit.

El 1884, «L'avi que explica...», l'altra figura que centra, amb el missatge del conte, l'atenció dels néts asseguts als seus peus... i la dels altres familiars treballotejant pel voltant.

El 1890, «La crèche», la guarderia? l'escola bressol?, amb l'escena del dinar col·lectiu, els més grandets havent-se-les ells sols amb plat i cullera, els menuts amb la boca atenta a la mà de la gran persona gran, un de sol, castigat?, en una racó...

I finalment, cap allà al 1900, «El passeig de l'escola infantil»; una colleta de nenes i nens, amb els vestits senzills, però adequats a l'edat, calçats tots, compleixen el nou ritus pedagògic de la passejada amb la mestra, de l'escola oberta al parc urbà.

Any 1900! S'acabava de publicar en francès el llibre de l'escriptora sueca Ellen Key, «El segle de l'infant»; el segle que ara acabem, començava llavors, i s'albirava com el segle en què finalment les condicions de vida, de respecte, d'educació del nen, arribarien a la seva necessària perfecció.

Els quadres d'Albert Anker ens faran pensar aquest any en la trama del coneixement tendre que ha suscitat i suscita l'infant, fins a convertir en relació científica la que hi ha entre la comprensió i l'afecte per aquest petit gran ésser; i ens faran descobrir també l'ordit canviant, progressant, de la seva atenció pedagògica, des de l'examen més acadèmic a la conquesta escolar del món urbà.

I ara que acabem el segle ens agradaria acomplir la profecia activa d'Ellen Key, de tants mestres, i de tantes dones i homes, com el pintor Albert Anker; ens agradaria poder-lo anomenar «el segle de l'infant», no només com aquella esperança que s'obria, fonamentada en els tempteigs, sinó com a resultat irreversible de tantes dècades de treball pel nen, teixint la trama d'un coneixement, sempre més profund i tendre, amb l'ordit d'una pedagogia nova de cada dia, pels segles dels segles.

## in-fàn-ci-a-41

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: AUTONOMIA I/O DEPENDÈNCIA/Anna Tardos	4
Escola 0-3: UNA DAMA DE COMPANYIA: LA FOTOGRAFIA/Teresa Sogas	12
Bones Pensades: ELS MATALASSOS	15
Escola 0-3: LES COLÒNIES AL NOSTRE PARVULARI/E.P. Jungfrau	16
Escola 3-6: OBSERVAR I EXPERIMENTAR AMB ELS PETITS/M. T. Feu, M.T. Vilarnau	20
Escola 3-6: TREBALLAR A PARVULARI/Carles Pahisa i Solanas	20
Escola 3-6: TEMPS ERA TEMPS. LA CASA DELS NENS DE LES GERMANES AGAZZI/Josep González-Agàpito	24
Infant i Societat: EL CENTRE DE DIA MATERNO-INFANTIL/Carles Larrañaga	27
Infant i Societat: «MEHR ZEIT FÜR KINDER»/Franco Frabboni	30
Infant i Salut: EL PLAER DEL BEN MENJAR/Conversa amb Ramon Canals	32
Infant i Salut: L'HOSPITALITZACIÓ DE L'INFANT/A. Silva, E. Magni	34
Racó del Conte: EL SOL FA VACANCES A L'ARMARI/Rosa Serrano	40
Informacions	42
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Edició i Administració: A.A.P.S.A.  
«Associació de Mestres Rosa Sensat»  
Còrsega, 271 - 008008 Barcelona. Telèfon 237 07 01

Amb la col·laboració de  
l'Ajuntament de Barcelona



Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Odena. Secretària: Mercè Marlès. Consell de Redacció: Josep Bras, Mercè Comas, Montserrat Fabrès, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satué. Coberta: Albert Anker (1831-1910). Foto coberta: Miquel Gimeno. Composició: Graftex. Fotolits: Savac. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

Distribució: L'Arc de Berà. Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008-Barcelona.

Preu de subscripció: 2.450 ptes. l'any P.V.P.: 460 ptes. I.V.A. inclòs.

in-1

# plana oberta

2-fàn

## Els aniversaris a l'escola

### El cicle del temps

Ja des d'antic, les societats han volgut marcar el seu quefer amb fites puntuals que distingissin diverses activitats al llarg del període anyal. Tothom coneix les reminiscències d'aquest caràcter que moltes de les festes que actualment celebrem tenen: Nadal, Cap d'Any, Carnestoltes, Sant Joan.

Sense remuntar-nos tan lluny hom comprova el sentit diferent i diferenciador de què gaudeixen, per exemple, els diumenges respecte als altres dies de la setmana: dia de festa, de descans, d'esbarjo, de relació. En algunes societats contemporànies el diumenge és el primer dia de la setmana, en altres és el darrer, en d'altres el dia de descans és el dissabte... però en totes elles obren i tanquen períodes cíclics fent de porta de pas, de frontera que es travessa i a la que es retorna sempre.

### L'aprehensió del temps

Petit encara, el nen ja sent parlar de dies i nits, de dilluns i dimarts, de geners i febrers, de

primaveres i estius sense capir-ne exactament el significat. Els programes escolars proposen l'ensenyança d'aquest vocabulari amb propietat, de forma gradual, seguint un progrés de dificultat més petita a més gran. Si a Parvulari s'aprenen els dies de la setmana ajudats amb complements diferencials (el dia de música, de piscina, dels jardinetes, de psicomotricitat, del conte), a 1r. i 2n. d'EGB són les hores del rellotge i els mesos de l'any.

Partint del que té més a prop, al nen se li exigeix que conegui dades com la seva adreça, el telèfon de casa, el dia en què va néixer, etc... El dia del naixement és un moment especial que a la nostra societat agrada de recordar cada any. El nen sí que capta el significat de l'atenció que hom li depara i és aquesta la raó per la qual espera l'aniversari amb il·lusió i impaciència.

### L'aniversari a l'escola

D'ambient familiar, petita, oberta al medi, privada amb vocació de pública, la nostra escola es planteja els aniversaris com a festa per a tothom. Des de menuts, a Parvulari i fins i tot abans, els aniversaris tenen un caràcter general participant-hi els nens, els mestres, els pares, les cuineres...

Al Cicle Inicial, el nen en qüestió ajudat pels seus pares escriu una nota on convida personalment cada company a la seva festa i els la lliura uns dies abans. Alguns ho celebren a casa però la majoria ho fan a l'escola.

Si la impaciència és superior a les seves forces —i sovint ho és a 6 anys— el dia anterior ja és patent el nerviosisme. Però l'esclat es dona quan l'endemà arriba a escola amb el pastís o les pastes, les begudes i tota una sèrie de bossetes sorpresa amb el nom de cadascú. Reservem la tarda per muntar l'espectacle. Es pot guarnir la classe amb garlandes fetes pels nens o amb serpentines llançades d'improvís. Ens posem els barrets, els nasos, bufem els espanta-sogres...

Mentre s'entreté l'homenatjat amb l'obertura de les ampolles i la col·locació de les espelmes a la cuina, els seus companys li preparen un obsequi fet allí mateix entre tots: un ninot mòbil, un conte dibuixat, una caseta amb finestres que s'obren, una corona de rei. Això se li amaga per l'aula i amb el joc «fred i calent» l'haurà de trobar.

Es procura ressaltar l'aspecte màgic tancant els llums i formulant desigs. La bufada col·lectiva de les espelmes, la cançó de rigor

—«Aniversari feliç»— i la distribució de la menja són el preludi de la inevitable disbauxa que dona pas als balls organitzats o lliures, als jocs de Kim, a l'escenificació d'acudits, a la demostració personal d'habilitats interpretatives o esportives, a trencar l'olla i a tot allò divertit que se'ns acudeix fins que el temps ens ho permet.

### Per què a l'escola?

Hem dit que l'escola està atenta al medi i no acaba la seva funció amb la transmissió de continguts. Les particularitats individuals són contemplades —no ultrapassem els 20 nens per aula— i l'aniversari és una bona ocasió per a personalitzar.

La raó primera neix, segurament, de la voluntat del nen de celebrar la festa amb els seus amics que, majorment, coincideixen amb els companys de classe. Aleshores, l'escola ha recollit aquesta dinàmica i l'ha, diguéssim, «institucionalitzat».

D'altra banda, el paper de protagonista que s'assumeix aquell dia desvetlla actituds i potencialitats sovint amagades sota un cert anonim. Cal tenir molt presents, en aquestes ocasions, els nens amb problemes de relació,

# plana oberta



els tímids o els que encara no han trobat el seu lloc en el grup. Una jornada com la que es comenta pot donar peu a establir nous contactes, a afermar la seguretat personal, a ser valorat en la justa mida. Els companys el deixaran manar en els jocs, li permetran concessions com la de seure on vulgui, ser el primer, triar una feina. I el nen —rei per un dia— s'atrevirà a suggerir, proposar, dirigir en qüestions en les quals potser altres vegades semblava no tenir opinió.

Quant al temps, els aniversaris ajuden a prendre consciència que és cíclic així com ho fan la Castanyada, el Carnaval, la Festa Major; hom recorda l'esdeveniment de l'any anterior i apunta idees per a l'any següent.

Tot això pot ser un xic cansat per al mestre, més si es repeteixen en curts lapsus de temps. I a vegades es pregunta si no haurà pres un rol que correspon millor als pares. Però, ara per ara, es continua fent. Ep! i ell també celebra el seu amb els nens.

Albert Ruf  
Marga Sánchez

#### Bibliografia consultada

AMADES, Joan, *Costumari català. El curs de l'any* Barcelona. Salvat Ed. i Ed. 62, 1982.

## La intervenció de l'adult en el joc del nen

Si preguntem als pares dels nostres alumnes quan de temps dediquen a jugar amb el seus fills, segurament arribaríem a la conclusió que en família no es juga massa. Però si traslladem aquesta pregunta a l'àmbit escolar potser arribaríem a les mateixes conclusions, perquè gran part dels mestres pocs cops ens

hem aturat a pensar de quina manera podem intervenir en l'activitat lúdica dels nostres alumnes per tal que ens ajudi a assolir els objectius que ens proposem en la nostra tasca educativa.

Abans de passar a detallar en quins aspectes l'adult (mestre-pare) pot afavorir el joc de l'alumne-fill, val a dir que per ajudar el nen és necessari establir en primer lloc unes relacions serioses i obertes amb ell, tot posant-se en el seu lloc i mantenint una actitud optimista envers el subjecte que s'educa per tal que aquest pugui anar adquirint la necessària confiança en ell mateix.

El fet que l'acció estimuladora de l'adult en el joc del nen faci que aquest sigui més ric és una cosa comprovada. L'adult pot estimular aquest joc, tot proporcionant en el nen els elements i condicions que li calguin per a jugar, i això no només en l'aspecte material (joguines) sinó també mitjançant narracions que amplii el ventall dels jocs o documentant el nen envers els personatges que representa per augmentar les situacions a reproduir. Quan anem d'excursió, per exemple, podem parlar àmpliament dels personatges que anem trobant, proposant als nens de «jugar

a fer com» aquests personatges i afavorint així el coneixement del món social que l'envolta. En aquest cas l'adult pot iniciar el joc tot representant algun personatge que enceti un fil argumental que després els nens poden continuar desenvolupant lliurement.

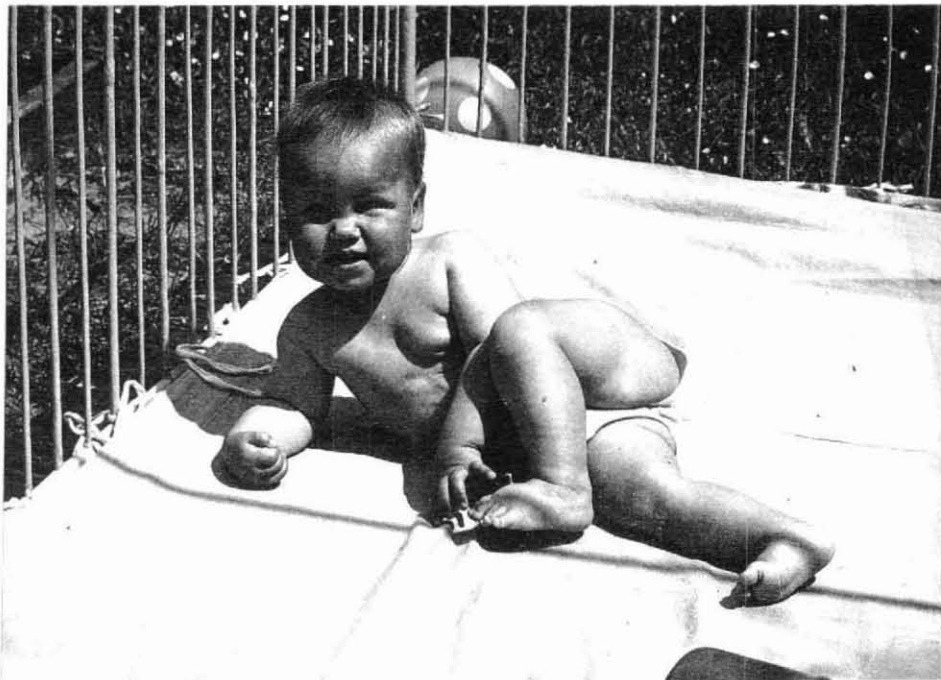
Pel que fa als jocs anomenats «didàctics», l'adult és qui proporciona els elements (joguines i d'altres objectes) que creu més adients perquè el nen jugui i, tanmateix, serà qui ensenyarà les normes i la mecànica del joc.

Una altra missió clau de l'adult en el joc és afavorir la cooperació entre els nens, tot fent possible que s'integrin aquells nens que es mostren passius i procurant que els alumnes que sempre monopolitzen els papers principals cedixin el seu lloc als companys, possibilitant el pas de l'egocentrisme a la conducta socialitzada.

Finalment serà l'adult qui a través del joc, observarà la conducta del nen i les seves manifestacions per tal de poder valorar el desenvolupament integral del nen. No oblidem mai que jugar avui es aprendre per al demà.

Carme Martínez i Mariona Martínez

Grup del Joc i la Joguina al Parvulari



# educar de 0 a 6

**Dilema entorn de l'educació del nen de 0 a 3 anys: reflexió sobre les idees de la doctora E. PIKLER**

## **AUTONOMIA I/O DEPENDÈNCIA**

ANNA TARDOS

El reconeixement de la importància de la relació mare-fill és, dins de la nostra comprensió de la primera infància, la gran conquesta d'aquests darrers decennis. «Afecte», «relació», «proximitat», «vinculació», «contacte», són les nocions al voltant de les quals s'estructura, amb algunes diferències de matís, el sistema conceptual de nombroses escoles. No podria ser que expressessin, cadascuna en el seu context, alguna cosa comuna? Fet i fet, no és el reconeixement de la importància de la dependència allò que expressen aquestes nocions?

Al seu primer llibre, publicat l'any 1939 i reeditat després diverses vegades —vuit a Hongria i dues a Alemanya Federal, el 1982 i el 1985,<sup>1</sup> entre d'altres— Emmi Pikler concedeix una particular atenció al desenvolupament motor a la primera infància. En aquest llibre, l'autora replanteja el comportament tradicional dels pares pel que fa a la motricitat del nen petit, comportament estès per tot el món, acceptat i considerat com a natural. Sosté,

i més endavant ho prova, que el fet d'asseure, de posar dret el nen, de fer-lo caminar agafant-lo de la mà, no afavoreix el desenvolupament motor harmònic de l'infant.

Aquesta afirmació, per si mateixa, pot sorprendre algú. En aquest llibre, entre altres aspectes del desenvolupament i de l'educació, el moviment de l'infant ocupa el lloc més important. El llibre conté 61 fotografies, àmpliament comentades per l'autora, fotos de nens educats a les famílies amb les quals va treballar la doctora Pikler. A les imatges, els nens estan sols. Allò que l'autora preia extremament, allò que vol expressar en el text i que vol fer sentir a través de les imatges és el següent: si tenim confiança en les capacitats del menut, si donem suport a la seva activitat autònoma, veurem que és capaç de moltes més coses que no es creu normalment. Entre d'altres, d'una gran desimboltura corporal i d'una atenció i curiositat per allò que l'envolta. El llenguatge corporal, l'actitud dels infants, l'expressió de llurs cares, ens ho demostren.

La casa de nens del carrer Lóczy,<sup>2</sup> fundada l'any 1946, pot ésser considerada com la prova d'aquesta concepció. En aquest lloc, Emmi Pikler va realitzar, en condicions institucionals difícils, tot allò que abans de la guerra havien fet unes famílies, guiades per ella, en el camp de l'educació dels seus fills. Les condicions d'institució significaven, a la vegada, que el comportament dels adults que atenien els nens i les condicions de vida dels nens poguessin ésser autènticament controlables.

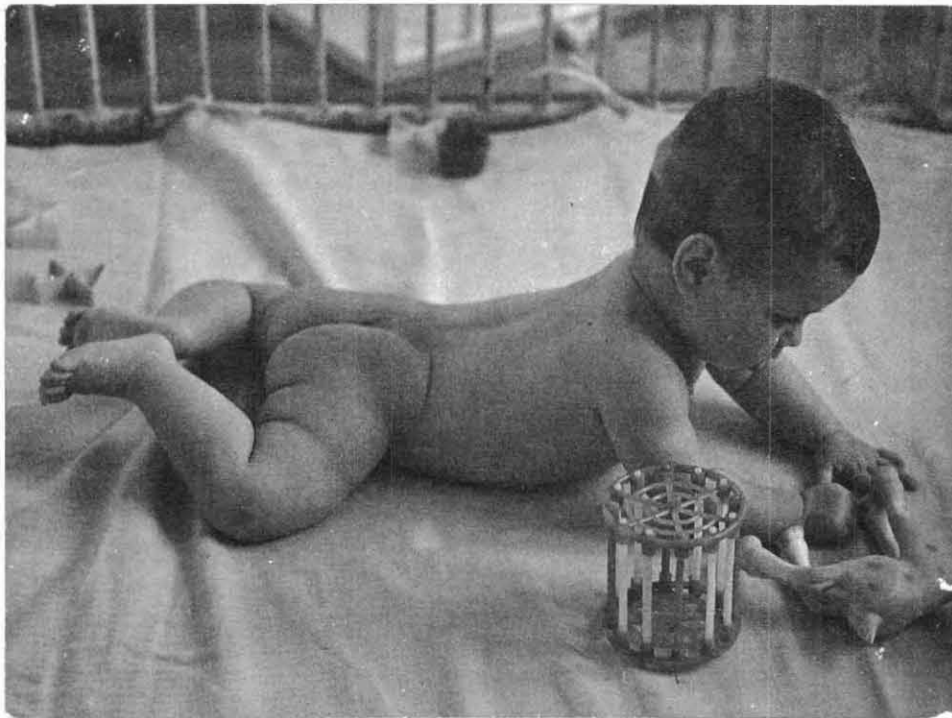
Les condicions controlades eren favorables als exàmens previstos, basats en observacions regulars, i que es relacionaven en part amb la formació dels grans moviments,<sup>3</sup> en part amb altres manifestacions de l'activitat autònoma, per exemple amb l'activitat manipuladora. Aquests exàmens, i també els resultats de les investigacions catamnèsiques realitzades amb els nens educats a l'Institut Lóczy durant els seus primers anys de vida, han verificat la concepció original.

Entre les nocions essencials de la concepció de la doctora Pikler, el «moviment lliure», «l'activitat», «l'aprenentatge autònom», «l'activitat iniciada pel mateix infant» i, més recentment, la noció de competència, són les que s'esmenten més sovint i les que l'autora considera fonamentals. Totes elles subratllen l'autonomia del nen a la primera infància, des de l'inici mateix de la vida.

La concepció de Pikler s'oposa d'aquesta manera a tots aquells que limiten la comprensió del nen a la primera infància, i analitzen exclusivament la seva relació amb allò que l'envolta, particularment amb la seva mare — els seus lligams amb l'adult, la seva supeditació, la seva dependència.

A primera vista, podria semblar que es tracta de dues escoles conceptuals que s'oposen. Com si calgués decidir si és només la dependència o només l'autonomia la clau, l'explicació del desenvolupament, com si calgués triar-ne una.





Fins i tot entre els qui reconeixen la importància de l'activitat autònoma en el desenvolupament psíquic del menut, n'hi ha que només l'entreveuen com una alternativa o, eventualment, com un complement de la «relació».

Ara bé, pel que fa a la comprensió de la concepció de la doctora Pikler, es tracta d'un malentès que es remunta a un passat llunyà. Més endavant intentaré, mantenint-me en el marc de la nostra proximitat ideològica, de remuntar-me a l'origen d'aquest malentès, per intentar de fer comprendre més bé que no es tracta d'una prioritat, que no és més important l'autonomia que la relació afectiva, que no es tracta d'una alternativa.

### **Què significa per a nosaltres l'autonomia de l'infant?**

Nosaltres afirmem que el nen és capaç d'aprendre d'una manera autònoma, que és capaç de realitzar accions competents utilitzant el repertori de comportaments de què disposa a un nivell donat del seu desenvolupament, tant pel que fa al domini de la seva motricitat com pel que fa a la capacitat de recollir les experiències actives relatives al medi que l'envolta i desenvolupar el coneixement de si mateix.

El nen de bressol, en condicions adequades, ocupat de si mateix, de la seva mà, dels seus moviments, del medi que l'envolta, varia contínuament les formes de la seva activitat: ara mira entorn seu; després, s'absorbeix totalment en el seu propi moviment, posant en joc tot el seu cos; en un altre moment, concentra tota la seva atenció en l'exploració de l'objecte que té a la mà. Igualment, varia les diverses activitats segons les fases de la seva adquisició: moviments i gests utilitzats amb facilitat i desimboltura alternen amb formes d'activitat que es troben encara a l'estadi de l'aprenentatge actiu o amb altres que l'infant descobreix; més tard, retorna a la forma d'activitat utilitzada ja d'una manera corrent per ell.

Els seus esforços interiors són, doncs, dosificats, regulats per ell mateix. Durant les seves activitats, dirigides sota la seva pròpia «responsabilitat», l'infant aprèn a observar, a actuar, a utilitzar el seu cos d'una manera econòmica, a preveure el resultat de la seva acció, aprèn a sentir els límits de les seves possibilitats, aprèn a modificar el seu moviment, els seus actes: aprèn a aprendre. En una paraula: l'infant desenvolupa la seva competència, reforça la seva exigència de competència.

### **Dependència i autonomia**

L'infant només pot realitzar tot el que s'ha exposat fins ara en determinades condicions. Entre aquestes condicions, la més fonamental és la relació que el lliga amb l'adult. El nen, per a tenir ganes d'actuar, per a ser capaç d'aquest aprenentatge basat en l'activitat autònoma, necessita abans de res una relació profunda, que li proporcioni el sentiment de seguretat, condició necessària per a un estat afectiu convenient.



Així doncs, el bon estat emocional, la relació, base del seu sentiment de seguretat, fa possible l'expansió de l'autonomia. Així, en una primera aproximació, sembla que, abans de res, el menut tingui necessitat d'una relació satisfactoria, i que, al costat d'aquest fet, és avantatjós per al seu bon desenvolupament disposar també dels mitjans per a accedir a l'experiència de la competència per mitjà de les seves accions autònomes.

### Són tan simples les coses?

Certa resistència a la concepció Pikler, de vegades virulenta, mostra, entre altres coses, que hi ha en joc relacions més complexes.

Sovint he tingut l'ocasió de fer conèixer la nostra concepció relativa al desenvolupament del moviment i del joc a la primera infància. L'efecte produït, en nombrosos casos, ha estat realment sorprenent.

Les reaccions negatives, ja que fou aquesta la meva sorpresa, es poden repartir en diversos grups:

— Algunes persones expressen la seva *incredulitat*. No creuen que l'infant sigui realment capaç de manipular d'una manera autònoma, que pugui tenir interès encara que no se l'ajudi, se l'interessi, se l'estimuli. Recordo un professor que, incrèdul i impacient, s'estava a la terrassa, a la vora del parc: «Ja fa cinc minuts que sóc aquí, i el nen continua sense jugar!» — digué. Doncs bé, el nen de cinc mesos «observat» estava justament observant-lo a ell, el professor. També hi ha els qui no creuen que el menut arribi a caminar algun dia si no n'hi ensenyen. Després d'haver mirat unes diapositives que presentaven una nena de 18 mesos baixant una escala a quatre grapes, se'ns va preguntar, per exemple, si no teníem por que la nena de la fotografia no baixés mai l'escala per voluntat pròpia dreta, damunt dels seus peus.

— A l'altre grup, hi compto els qui *transigeixen*. Inclinant-se davant els arguments i els fets provats per la investigació, bo i acceptant que no fa falta, que fins i tot potser no és massa bo, d'ensenyar al nen els diferents moviments, «regategen». Diuen: no s'ha de fer seure o posar dret el nen *massa aviat*; o bé, pregunten per què no podria fer-se tot això «no amb un objectiu d'aprenentatge, sinó per jugar», per la relació.

— D'altres, plantegen qüestions sobre el desenvolupament ulterior de la personalitat dels nens educats d'aquesta manera durant la primera infància. D'una manera més precisa, ens pregunten què sabem de la seva capacitat d'adaptació en el seu nou medi; i, encara amb més precisió: fins a quin punt aquests nens són «manejables»? Després de la presentació de les nostres pel·lícules sobre el moviment i el joc autònom, hom ens va plantejar una sèrie de preguntes, el sentit de les quals es pot resumir així: aquests nens, obeeixen els adults?

En el conjunt d'aquestes reaccions, hi noto un punt comú. A part de l'expressió més o menys clara d'una oposició interior a un «mètode nou», hi ha el sentiment —sovint, d'altra banda, inconscient— que, al més profund





de les concepcions de la doctora Pikler, no s'hi troba únicament el fet de saber quan i amb quina quantitat d'ajuda el nen aprèn a asseure's, a alçar-se i a fer les primeres passes...

Darrera la resistència, hi sento un *temor per la relació*, pel caràcter de la nostra relació amb l'infant.

Els «incrèduls», em sembla, temen, d'una manera més o menys confusa, que quan parlem del procés d'aprenentatge autònom a la primera infància posem en dubte que el nen tingui cap mena de necessitat de l'adult.

Pel que fa als qui regategen, no renuncien pas de bon grat a la forma de la relació que fins ara ha estat habitual i que —en som ben conscients— proporciona alegria tant a l'infant com a l'adult.

Els problemes que els altres plantegen afecten igualment la relació infant/adult: de fet, tenen por que el nen educat d'aquesta manera, és a dir el nen que ha adquirit l'hàbit d'actuar per iniciativa pròpia, s'escapi de l'adult, que ja no sigui capaç d'adaptar-s'hi, que l'adult perdi la seva posició de dominació, la seva autoritat sobre el nen.

Emmi Pikler —com tots els qui treballaven amb ella i compartien les seves idees— prengué consciència d'una realitat molt important. El descobriment, la comprensió profunda per l'adult del *significat per a l'infant* de la seva pròpia activitat, canvien profundament i radicalment la relació entre el nen i els seus pares. Les persones que hem esmentat més amunt, que temen totes el canvi de la relació nen/adult, en efecte tenen raó; quan parlem de l'autonomia del moviment, no fem referència només a la motricitat.

### **En què modifica la relació infant/adult el fet de donar valor a l'activitat autònoma?**

Em sembla important distingir dos nivells d'impacte del problema. I. *El primer concerneix aspectes immediats del comportament de l'adult.*

En aquesta relació, a primera vista, és l'aspecte negatiu allò que impressiona la gent, i particularment els pares; l'adult *no fa* certes intervencions habituals. No agafa el nen cada vegada que ell, l'adult, en té ganes: no el duu tota l'estona als braços; no li proposa jocs; no l'asseu, no el posa dret, no el fa saltar damunt els seus genolls, etc.

Aquests aspectes negatius en si ja provoquen força oposicions i hostilitat.

Ara bé, nosaltres els considerem motivats, perquè pensem efectivament que ja a la vida del més petit dels nens i, amb més raó, més endavant, hi ha moments, situacions en què la intervenció de l'adult pot resultar molesta. No només quan el nen dorm, sinó també quan és despert; per exemple, ajagut al seu llit, el bebè contempla el seu voltant en silenci, belluga les cames, per uns instants la seva mirada s'atura en el seu puny; o quan precisament és ocupat amb el seu mocadoret de jugar, amb un bocí del cobrellit que se li ha enganxat a la mà...

El fet que l'adult vagi cap al nen, atraient la seva atenció, fa que s'aturi el procés d'activitat iniciat, desvia l'interès del nen. Si a més, cedint a la interpretació «agafa'm als teus braços» —cosa que es pot llegir sovint als llibres per als pares— la mare agafa l'infant cada vegada que a ella li ve de gust, el distreu del seu interès original, de la seva activitat, i li proposa, en lloc seu, una altra alegria.

«Però si la necessitat fonamental de l'infant és la proximitat corporal, és ésser entre els braços» — ens diuen.

Efectivament, és la seva necessitat, una necessitat important, però no la seva única necessitat, no una necessitat constant. I, de la mateixa manera que el reconeixement de la necessitat fonamental de la gana, de la set, no motiven que col·loquem el biberó a la boca del bebè a cada signe de desconfort —perquè «segurament, té gana»— igualment, la proximitat, el fet de trobar-se entre els braços no significa, segons el nostre parer, la satisfacció de totes les seves necessitats.

És també freqüent que l'adult desvii l'atenció de l'infant per altres motius. No l'agafa als braços, però se n'ocupa amb un objectiu «d'ensenyament», d'estímul, desvetllant el seu interès, i li proposa una activitat o bé li fa fer uns moviments. La raó de l'acció de l'adult és la suposició que sense això el menut no s'interessaria pel seu entorn i pel seu propi cos, que no aprendria aquesta moviments.

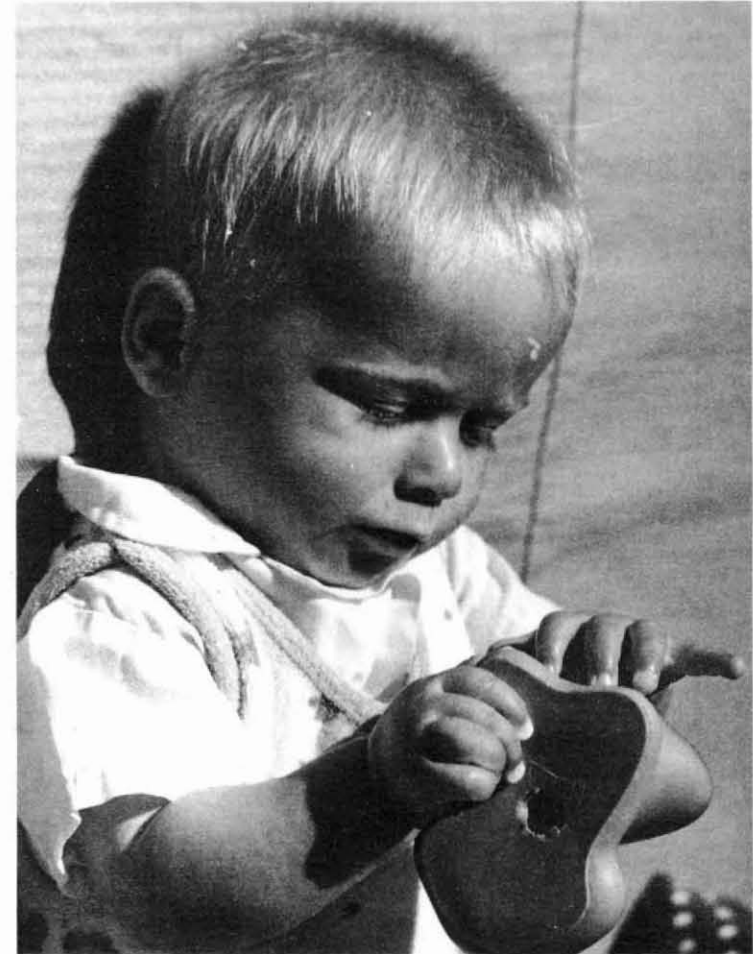
Quan l'adult col·loca l'infant en una posició que aquest encara no ha adquirit —el fa seure quan el nen no sap encara aixecar-se i tornar a baixar a terra— paralitza el nen, el fa tornar inactiu, maldestre, el converteix en incompetent; quan el distreu amb una joguina o l'incita a moure's, a jugar, no només pertorba la situació d'autonomia, sinó que a més accentua artificialment la dependència actual de l'infant i esdevé indispensable per a ell. Proposant-li coses que són per damunt de les seves forces i de les seves competències, el nen tindrà necessitat de l'ajuda de l'adult.

Tot el que s'ha exposat és lògic, però difícilment acceptable per a molts; així, a causa d'aquestes recomanacions de «no fer», rebutgen la concepció sencera.

Tanmateix, l'actitud de suport de l'activitat autònoma per part de l'adult, particularment l'organització de la vida quotidiana i de l'espai material, és més essencial que l'abstenció d'intervencions supèrflues i torbadores. La subtilitat dels detalls relatius a aquest aspecte elaborats per Emmi Pikler prova la importància que l'autora li ha concedit. Es tracta d'un paper per a l'adult diferent de l'habitual. Aquest aspecte de la concepció no provoca tantes reticències, però sense una comprensió profunda del seu abast no pot trobar una realització real.

El vestuari de l'infant, l'espai que es posa a la seva disposició i els objectes que l'envolten, corresponents tots ells al seu nivell d'activitats, *fan possible* l'exercici de la seva competència en l'activitat autònoma.

És l'adult qui crea i qui varia per al nen petit les possibilitats materials del seu comportament competent, un entorn sense perills, i l'ocasió d'actuar.





Una gran atenció i un bon coneixement de l'infant són les condicions que fan falta.

II. *El segon nivell d'impacte de l'activitat autònoma de l'infant sobre la relació infant/adult afecta la manera com l'infant és «considerat» o identificat per l'adult.* Des del moment que nosaltres, adults, acceptem la necessitat i l'aptitud del nen per «actuar» de manera autònoma i percebem el significat que té aquesta aptitud per a l'infant, no podem seguir-lo considerant com si només fos un ésser sotmès, supeditat. L'infant esdevé el nostre company en la relació, el nostre interlocutor en un diàleg.

El nen ja no és només l'objecte de les nostres atencions i de la nostra afecció, sinó que és el subjecte en una situació que ens ateny tots dos plegats, i on ell influeix amb ple dret sobre els esdeveniments que el concerneixen.

Si nosaltres, adults, acceptem i apreciem en l'infant la seva capacitat de competència en la seva activitat autònoma, això ens conduirà de manera natural a acceptar i apreciar la seva necessitat i el seu dret de participar també en les atencions. Aquesta «imatge» de l'infant, vàlida des de l'edat de nou-nat, condueix l'adult a agafar-lo, tenir-ne cura, vestir-lo, oferir-li beguda i aliment de tal manera que totes aquestes accions es basin en l'atenció recíproca envers els senyals de l'un i de l'altre, que es basin en una cadena d'interaccions mútues. És una nova cultura, una nova manera d'estar junts i entendre's.

A la vegada, quan un bebè no exigeix la presència interrompuda de l'adult ni la seva participació en totes les seves activitats —i l'infant que coneix tota la joia i la satisfacció de l'activitat autònoma es troba, certament, entre aquests— hi ha més possibilitats que en els moments en què estan junts la presència mútua sigui intensa i plena d'esdeveniments de comunicació.

### «Autonomia i/o dependència?»

Segons les «escoles de pensament», la supeditació, la dependència, a la primera infància s'expressen de maneres diferents. Molt esquemàticament: per a uns, al costat de l'assadollament de la gana, l'única necessitat de l'infant és la proximitat constant, la reunió amb l'adult i la idea, per tant, que «jo, la seva mare, sóc l'única font d'alegria per al meu fill»; per a d'altres, és l'adult, font única de coneixements i d'experiència, qui ensenya a l'infant, eventualment d'una manera sistemàtica.

El desenvolupament del nen és autònom o bé depèn de l'adult?

Per tal d'intentar aportar una resposta clara a aquesta pregunta, cal dir abans què és el que entenem nosaltres per dependència.

És el que expressen, d'una manera cada vegada més clara, les grans escoles de pensament: a la primera infància, els nens depenen i són a la mercè dels seus pares; depenen totalment de la manera com aquests els tracten i del seu afecte.

La dificultat rau a establir quin és el lloc que ocupa, dins d'aquesta dependència, la dimensió de la personalitat del nen: la seva competència, els seus mitjans de construcció de si mateix; i en la manera com la comprensió d'aquesta dimensió influeix sobre la interpretació més diferenciada de les mateixes formes.

Així, per exemple:

— quan hom interpreta la noció de dependència en el sentit que s'ha de manifestar a un nivell immediat a cada moment i a cada situació de la vida;

— o bé si, fent referència a la dependència, hom troba normal, natural, que en absència de la mare, l'infant estigui trist, frustrat, i que, per aquest motiu, no sigui realment capaç de manifestar el seu interès, de mantenir una activitat autònoma «perquè tot sol s'avorreix»;

— o bé si, sota la noció de dependència, hom entèn que el menut, sense l'ajuda de l'adult, no pot ésser actiu en els processos d'aprenentatge.

Nosaltres no estem d'acord amb aquestes interpretacions. Creiem que el nen petit no és obligatòriament un ésser «supeditat». Però he d'afegir ràpidament que pot esdevenir un ésser supeditat.

No només les ganes de menjar o de beure poden ser deformades per un comportament matern inadequat, sinó que la necessitat de dependència de l'infant pot ésser igualment deformada.

No parlem únicament de qüestions teòriques: els problemes que sorgeixen a les famílies a la vida diària ens en fan adonar. A més de les preocupacions relacionades amb els àpats, sembla que adquireixen una importància cada vegada més significativa les que es podrien resumir amb aquestes paraules: «ell —el meu fill— no fa cas de res», «no sap jugar tot sol», «no em deixa ni un minut de pau»; preocupacions sovint punyents. D'altra banda, les greus dificultats del son que es presenten, per dir-ho d'alguna manera, des de l'edat de nounat, es multipliquen.

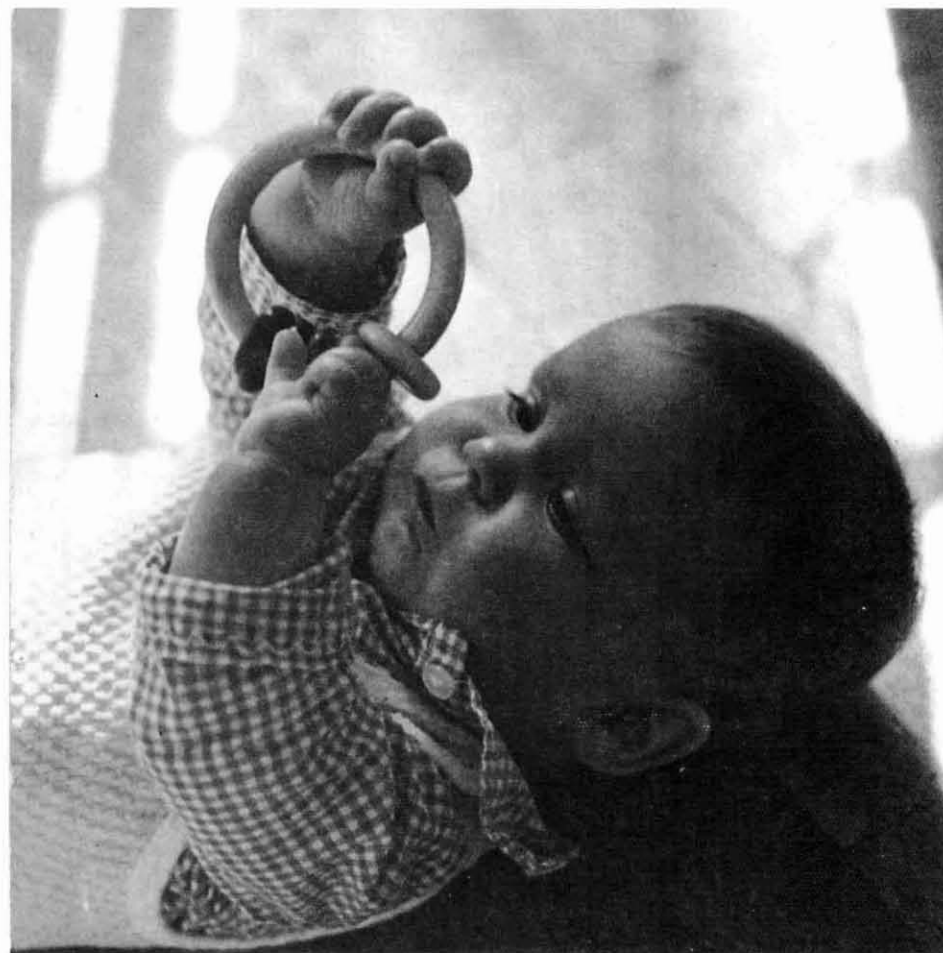
És responsabilitat nostra preservar un cert equilibri entre dependència i autonomia.

**A.T.**

*Institut Nacional  
Metodològic EMMI PIKLER  
Budapest*

*Traducció de l'original francès:* Eulàlia Tomàs

1. PIKLER, E. *Friedliche Babys — zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin*. Freiburg. Herderbücherei, 1985.
2. APPELL, G. DAVID, M. *La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid. Narcea, 1986.
3. PIKLER, E. *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid. Narcea, 1985.



# escola 0-3



*De seguida m'hi he trobat bé a l'escola... puc jugar amb l'aigua i la terra que tant m'agrada, puc córrer i enfilat-me, amagar-me dins, jugar amb la pilota, els pals, els forats... i ballar quan em canten!... i si els nens m'empipen, xisclo molt.*

*Jo sóc l'Enric.*



## UNA DAMA DE COMPANYIA: LA FOTOGRAFIA

TERESA SOGAS I FIGUERAS

Les fotografies ens acompanyen al llarg del curs, com a testimoni del nostre viure conjunt i de l'evolució que anem fent.

A la classe destinem un espai concret als reportatges gràfics del que fan els nens... que posem al seu abast, així poden tocar les fotografies i simbolitzar-les progressivament, reconeixent-se en els detalls, ells mateixos, els seus companys, els adults, els familiars.

Durant el primer trimestre, les fotografies han servit per fer la presentació de cada nen, el seu tarannà i la seva adaptació.

Així les primeres fotografies ens ajuden a conèixer-nos a tots els qui formem part del col·lectiu de «caminants»... i encara que els nens no ho poden captar així, sí que reben que en aquell espai sempre hi haurà les fotografies... hi ha les imatges de tots els qui estem a la classe... i amb elles, una mica d'història... (com un símbol d'un tot, fet de la suma de cadascú).

D'aquesta manera podem parlar de l'Eva quan encara no hi és, i assenyalar la seva fotografia associant al seu nom la imatge i a la seva presència o absència... en uns moments en què el comiat familiar és encara, a vegades, dolorós i difícil d'acceptar.

En aquest sentit, la fotografia de la mare pot ser una bona manera de recordar-la, tot parlant del seu retorn ben aviat...

Els altres pares també saben així, a grans trets, el fer de cada nen perquè a tots els agrada mirar els seus fills i els seus companys, així com el comentari del que hi ha escrit...

En una paraula, la importància de les primeres fotos rau en la possibilitat de reflectir el procés d'adaptació de cadascú, l'adult que l'ha acompanyat els primers dies per fer-il més fàcil la integració, o els objectes que més li han cridat l'atenció (pilota, terral... i com hi juga... els trets més significatius de cadascú a nivell evolutiu).



*I mossego la pastanaga per no menjar-me les pedres... i és que tot m'bo poso a la boca. Encara vaig gatejant per terra, però ja sé caminar agafant-me de la mà dels grans... o dels mobles... i, aviat, aviat, caminaré!*

*I jo sóc l'Eva!*





*El tiet m'ajuda a adaptar-me a l'escola... bo faig a poc a poc. Quan ell hi és estic molt contenta, corro pel pati, jugo amb la pilota, amb la terra, canto, ballo, crido. Només hi passo tres boretes, i ara m'be d'acostumar a dir adéu cada dia al tiet...*



*Encara no m'be adaptat a l'escola... m'agrada molt jugar amb la terra, les pilotes i els nens, però només m'bo passo bé si tinc a prop la Carmina i la mare...*

*Jo sóc l'Estefania. Fanny o Fanini (que em diu el tiet Carles).*



*Jo sóc la Fátima! i estic amb la meua mare...*



*... i m'agrada més que res, empaïtar, abraçar i mossegar els nens més petits i també mirar com juguen els nens grans i dir adéu als avions i autobusos quan els sento passar, i jugar al pati i pujar escales quan en deixen la porta oberta i... també m'entreting amb... De fet, m'bo passo molt bé!!!*



*El meu germà és el Víctor que va amb els «Barrufets»... m'agrada jugar amb ells, em «mimen» i «cuiden». Sé enfilat-me al tobogan, jugar amb la pilota, la terra... però necessito uns braços molt tendres que m'abracin per adormir-me i quan em sento una mica enyorada!*

*doncs jo sóc l'Aleix...  
Brrr-Brrr-Brr-Brr-Brrrrr...*



*Jo em dic... Begoña.*





*Em diverteixo molt a l'escola i encara que quan em deixen el pare o la mare faig un crit de disgust, de seguida em distrec. Jugo amb la nina, els contes, les cadires, la terra, l'aigua... sé pujar i baixar tota sola del tobogan petit i m'estiro en els coixins amb el meu biberó quan vull relaxar-me.*

*I jo em dic Alba.*



*Sóc la més petitona de la classe, però estic molt espavilada... m'agrada tant caminar que aviat ho faré jo sola. Ara em conformo gatejant i fent passes agafant-me a tot arreu. Tinc uns dítets que ressegueixen tots els detalls dels objectes i com més petits millor.*

*Sóc l'Àlicia, que estic amb la mare i el meu germà Carles.*



Aquestes fotografies, que pertanyen al món de l'escola bressol, són també un record o una presència que es porta a casa... i així... durant la festa del «caga-tió» cada nen té preparat un petit àlbum amb les seves fotografies per donar als pares, on diu: «Record dels meus primers dies a l'escola bressol»...

Així es pot parlar, a casa també, de les coses que passen a l'escola bressol, i les fotografies ajuden a viure més integrats els dos ambients.

En canvi, el segon i tercer trimestre són més aviat un reflex dels jocs dels menuts, la seva evolució i les relacions entre ells i s'hi veuen aspectes com l'experimentació, l'agressió, les carícies, les festes...

Però la fotografia és també un llenguatge que parla per ells, en moments en què encara no dominen el codi dels adults.

Per això ens servim de les imatges per a donar a conèixer els nens a altres companys de l'escola o a altres pares.

De fet, l'infant que té un nom i una presència, davant d'una imatge, ens dona a conèixer els seus grans problemes (quan aprèn a caminar, a parlar, etc...).

Ara, que ja som al segon trimestre, podem parlar —així ho reflecteixen les fotografies— de com s'ha evolucionat, els qui ja caminen, interès per a enfilarse, per a experimentar amb el seu cos ara que ja tenen més perfeccionat el moviment, l'autonomia guanyada amb el menjar sols, les ganes de relacionar-se entre ells, les abraçades espontànies, les petites rotllanes, les petites rutines de cada dia que ens fan el viure més fàcil (els hàbits), les diferents joguines (tobogan, bicicletes, terra), els primers contactes amb els materials (fang, pintura, ...).

Quan s'acaba el segon trimestre s'enduran el petit àlbum de fotografies a casa, perquè puguin parlar de tot un recull de vivències que ells encara no poden verbalitzar (ni simbolitzar en el paper) però que hi són...; les fotografies són una constància de la seva existència.

Pel que fa als contes, tenim les mateixes fotografies del mural posades en un àlbum, perquè els nens les puguin manipular lliurement, triar i posseir en moments en què se'ls fa més necessari un cop d'ull, més íntim...

Quan vénen nens més grans, de les altres classes, també s'aturen al mural i comenten: qui és aquest? i aquest? facilitant que associïn el nom de cada nen i puguin parlar d'ell. Les fotografies vénen a ser un mitjà per a la comunicació i el llenguatge i ho són per elles soles.

Al començament deia que la fotografia és una dama de companyia perquè és algú que t'acompanya, et dona conversa (et fa parlar de tu, del company, del qui es veu i del qui no es veu...) i a la vegada et convida a abocar tota la pila de sentiments que són les teves vivències.

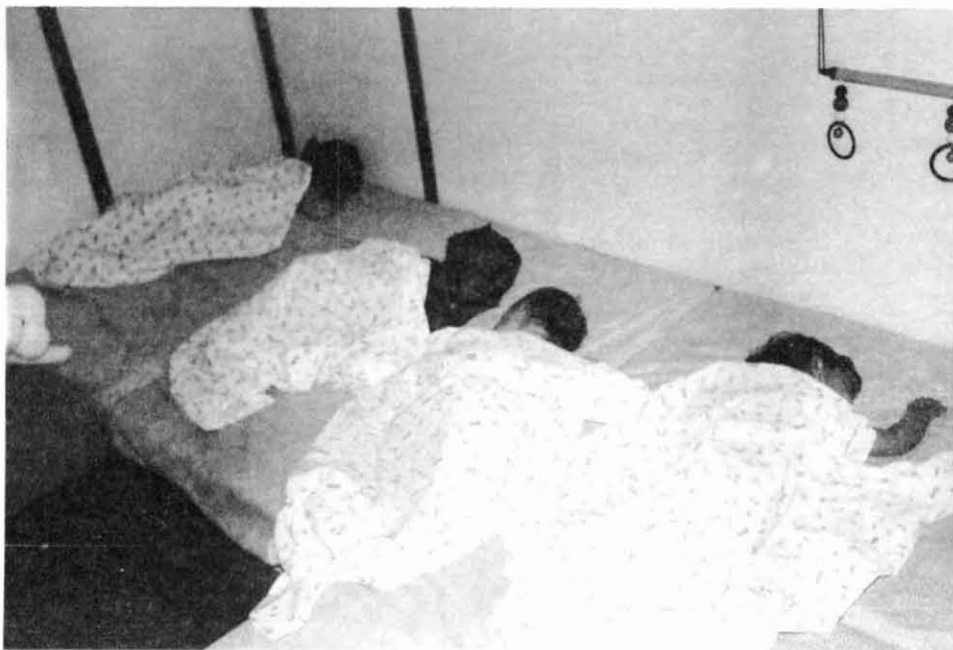
Quina bella companyia, no creieu?



# bones pensades

## Els matalassos

Davant de les necessitats de descans i de joc dels nens petits, pensem en aquesta possibilitat:



matalassos que, a l'hora de dormir, es posen ben estesos a terra



matalassos que, a l'hora de jugar, s'agrupen de 2 en 2 o de 3 en 3 amb una bonica funda i fan de sofà, de lloc per a jugar en general.

Cal, però, tenir molt presents les mesures d'higiene necessàries per evitar que la pols i la brutícia en general que s'acumula al matalàs tot jugant no es transmeti al nen a l'hora de dormir. Cal pensar en una funda per a cada ocasió!

Què, us hi animeu?

## LES COLÒNIES AL NOSTRE PARVULARI

E.P. JUNGFRAU

La idea de fer les colònies a l'escola va sorgir dels mestres, veient les necessitats que tenen els nens d'esplaiar-se.

Aquest esplai no necessàriament s'ha de buscar separant el nen del seu entorn habitual, sinó que es pot concretar proposant activitats diferents de les que normalment es fan dins l'espai classe, si més no per treballar altres aspectes educatius, al marge dels purament instructius.

Creiem que els nens de parvulari tenen unes necessitats afectives centrades en el nucli familiar i, de vegades, no estan encara preparats per separar-los, ni que sigui per pocs dies, de tot allò que els dona seguretat, la família, la casa, l'escola...

D'altra banda, i aprofitant que els nens de bàsica de la nostra escola surten tots de colònies, en unes mateixes dates, el mes de juny, muntem les colònies de parvulari, en funció d'un espai gran a l'aire lliure, que és el pati de l'escola dels grans. Així els nens poden estar en un marc diferent, que no és la classe, i estan bona part del temps corrent per sota els arbres, terrajant o fent qualsevol de les activitats lúdiques pensades amb aquesta finalitat.

Això fa que els dies de colònies siguin uns dies tranquils i relaxats tant per als nens com per als mestres, que deixem en un racó programes i horaris escolars i, al marge de les activitats d'esplai, gaudim de les estones de temps lliure on els nens fan allò que més els agrada, jugar.

Evidentment tot això potencia la comunicació, el joc, l'amistat, la relació amb grups de diferents edats i en definitiva crea una convivència harmònica.

No cal dir que els mestres considerem molt important la preparació que es fa de les colònies.

És per això que uns dies abans en parlem a classes amb els nens. Això els motiva i fa que esperin amb il·lusió aquests dies.

16-a



## Activitats

Les activitats de colònies giren entorn d'un tema central. Aquest evidentment ha de ser engrescador, lúdic i creatiu al mateix temps.

Us citarem alguns dels temes realitzats en les nostres colònies: els colors, el conte, la música, el país dels barrufets, els gegants i els nans.

De tota manera dins les colònies hi ha tres activitats que considerem principals.

- La banyada
- La Festa Major
- El record de colònies

## La banyada

Per tal que els nens es puguin banyar, muntem al pati unes piscines inflables, que ens deixen els pares.

Organitzem les banyades per grups, ja que són molts nens i tots a la vegada no hi cabrien.

Després de la mullena, gresca, esquitxades i alguna relliscada, prenem el sol estirats al pati.

No ens tornem a vestir, ja que el temps ho permet, fins gairebé l'hora de plegar. Això vol dir que fem les activitats en vestit de bany i l'aire i el sol acaricien la nostre pell.

Aquest moment del dia és realment molt esperat pels nens i gairebé ocupa tot el matí.

## La Festa Major

Com a cloenda dels dies de colònies muntem la Festa Major. I com popularment diríem ho fem «amb bombos i platerets».

Aquest dia té un caire molt festiu.

Al pati tot és color, imaginació, gresca i alegria.

Normalment presideix la diada un personatge important confeccionat per nosaltres, que pot ser des dels gegants i nans a qualsevol altre personatge que tingui relació amb el tema de colònies.

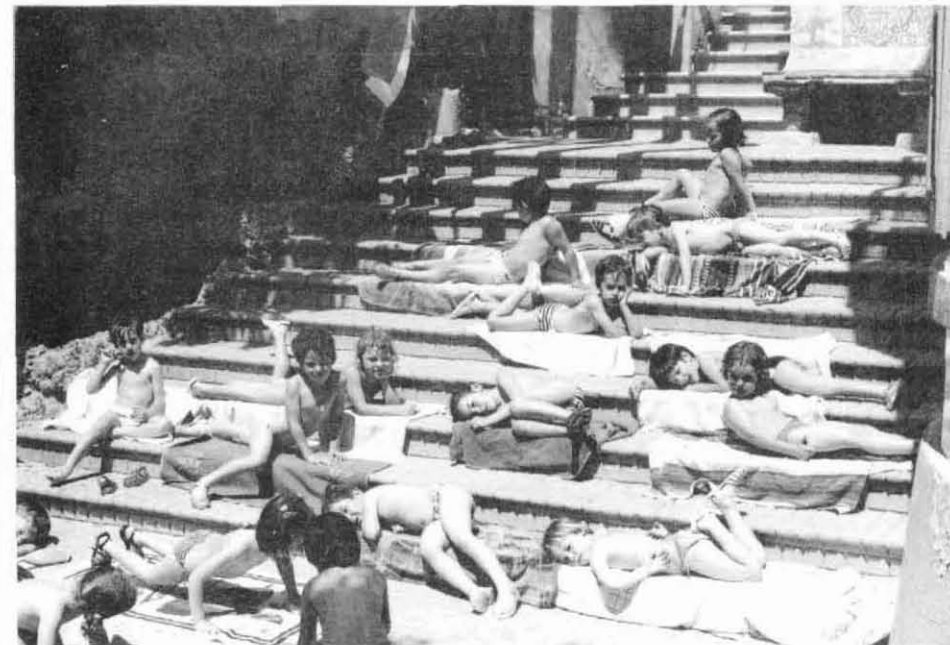
Els nens treuen les disfresses i tot el que han fet els dies anteriors en els diferents tallers en funció de la Festa Major.

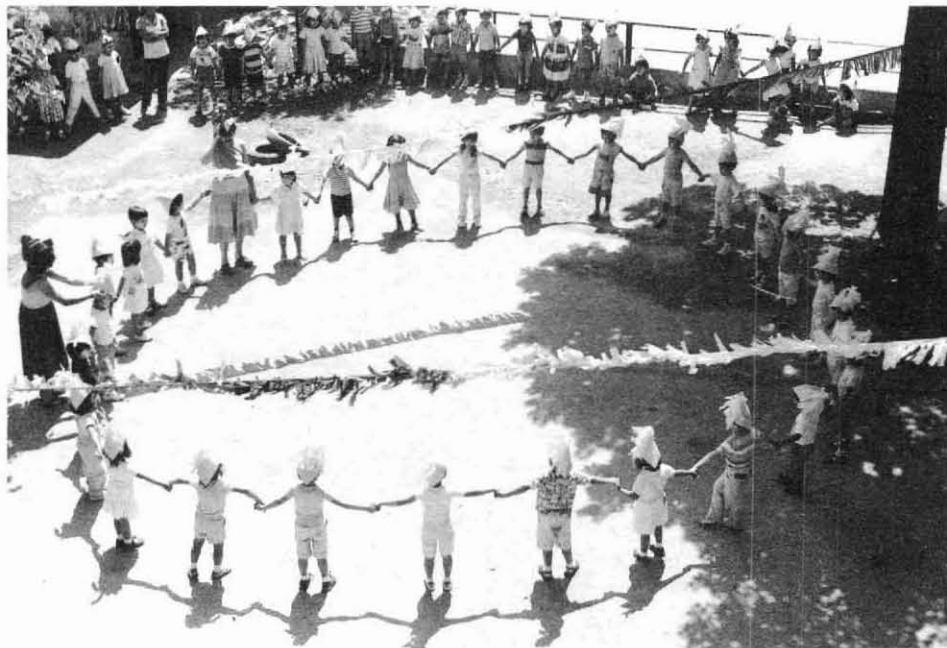
A la tarda fem un berenar comunitari i mengem tot el que han preparat els nens en el taller de cuina, iogur amb pinyons, pa amb mel o xocolata...

I així acaba un dels dies més feliços de les colònies

## El record de colònies

Ens sembla molt important que cada nen tingui un record d'aquests dies que han estat tan bonics i entranyables per a tots.





Hi ha moltes coses que es poden fer i serveixen com a record.

Us en direm algunes de les que hem fet nosaltres: estampar samarretes, fer una visera pintada, un mocador estampat, unes ulleres decorades, un medalló de fusta pintat, un molinet de vent, un collaret...

També considerem molt important deixar un record a l'escola dels grans de les colònies del parvulari.

Aquest consisteix gairebé sempre a pintar un mural a la paret del pati de l'escola. El tema generalment és el treballat a les colònies.

## Un dia de colònies

Expliquem un dia qualsevol de les colònies. Comencem les activitats del dia cantant la cançó de colònies.

És un canço inventada a partir d'una música que els nens ja coneixen i és el punt de referència de l'inici de la jornada.

La canço és: «El tren pinxo de Banyoles» i diu així:

Les colònies de l'escola	que ens ho passarem molt bé.
són d'allò més divertit.	I farem de tot i força
Au! Anem-hi tots de pressa	fins i tot ens banyarem.
que ens ho passarem molt bé,	Au! Anem-hi tots de pressa
larai, laraila...	que ens ho passarem molt bé,
	larai, laraila...
	que ens ho passarem molt bé!

Després els nens es reparteixen els diferents tallers opcionals destinats a preparar la Festa Major. Aquests poden ser de dansa, de pintura, de volum o de manualitats.

Quan arriba l'hora del bany ens preparam i comencem els torns, mentre els nens que s'esperen continuen els tallers o bé fan temps lliure segons les necessitats del moment.

Per fomentar més la convivència, cada classe es queda a dinar un dia diferent durant les colònies. Això permet estar més per als nens, vetllar els hàbits de menjar i poder gaudir amb ells de l'àpat.

A la tarda funcionen activitats diferents i simultànies

Cada mestra s'encarrega d'una activitat, com pot ser cantar, explicar contes, fer representacions, titelles, carreres, jocs dirigits, dansar o qualsevol activitat motora i lúdica. Cada nen tria l'activitat que més li agrada.

En acabar la tarda ens tornem a trobar tots junts per cantar la canço de les colònies i ens acomiadem fins l'endemà.

I aquí posem punt final a la nostra experiència de les colònies de Parvulari de l'escola pública Jungfrau, la qual valorem com a molt positiva.

**E.P.J.**

Mestres de Parvulari.  
Badalona



# Vine al museu a fer classe.

Als museus tenim un material imprescindible  
per completar les teves classes.

Per això el Servei de Cultura de la Diputació de Barcelona posa  
en marxa, un any més, el programa «El Museu i l'Escola», perquè  
tu mateix puguis fer la visita d'una manera activa.

Visites que pots concertar i que aquest any hem millorat  
amb l'edició de noves unitats i fitxes didàctiques.

**Museu del Cau Ferrat**  
**Museu Maricel de Mar**  
**Museu Romàntic Can Llopió**  
**Museu Romàntic Can Papiol**  
**Museu Marítim**  
**Museu Tèxtil**  
**Museu Arqueològic**  
**Museu Paleontològic**  
**Museu Monogràfic d'Empúries**  
**Museu Enric Monjo**  
**Casa Museu Torres Amat**

Sitges  
 Sitges  
 Sitges  
 Vilanova i la Geltrú  
 Barcelona  
 Terrassa  
 Barcelona  
 Sabadell  
 Empúries  
 Vilassar de Mar  
 Sallent

Tel.: 894 03 64  
 Tel.: 894 03 64  
 Tel.: 894 29 69  
 Tel.: 893 03 82  
 Tel.: 318 32 45  
 Tel.: 785 72 98  
 Tel.: 423 21 49  
 Tel.: 77 02 08  
 Tel.: 759 36 39  
 Tel.: 837 14 66



**Diputació  
de Barcelona**

*Per a més informació:*

**Negociat Pedagògic de Museus**  
 C/. Montalegre, 7, 3a. planta  
 Tel. 301 00 66 ext. 25  
 08001 - Barcelona



**Aprofitament de l'interès dels infants pel moviment i la descoberta, de cara a encarrilar l'aprenentatge centrat en les ciències socials i naturals. Organització de la classe basada en la plena autonomia dels alumnes. El racó d'observació.**

## **OBSERVAR I EXPERIMENTAR AMB ELS PETITS**

M. TERESA FEU — M. TERESA VILARNAU

### **Interès del nen**

Sovint, els educadors ens plantegem el desinterès dels nostres alumnes de cara a l'aprenentatge.

Si observem un nen en els seus primers mesos de vida, ens adonarem de la seva curiositat il·limitada. No para de moure's, de mirar, de tocar, en definitiva d'explorar i experimentar dins de les seves possibilitats, amb tot el que l'envolta.

A mesura que es va fent gran, els adults ens encarreguem de frenar aquest afany investigador, per tal que es vagi adaptant a la nostra manera de viure i adquireixi, com més aviat millor, les nostres normes de convivència.

És aquest interès inicial el que no podem deixar perdre.

### **L'actitud de l'escola**

L'escola ha de rebre el nen amb els estímuls suficients perquè aquestes ganes de saber creixin cada dia més. D'altra banda ha de facilitar que pugui assimilar aquests estímuls, reaccionar davant d'ells, interioritzar-los i fer-los seus.

També cal tenir present que el nen porta un bagatge de casa i de la societat que cal aprofitar i canalitzar de manera que pugui ser profitós per a ell.

### **L'actitud del mestre**

L'actitud del mestre ha de ser acollidora amb ganes de descobrir i aprendre juntament amb el nen. No cal que sigui, més ben dit, no ha de ser una persona omnipotent que sempre té la resposta apunt per a tot, de manera que el nen senti l'interès conjunt de la investigació i la descoberta.

Cal motivar-lo perquè vagi adonant-se que tot és estudiable, que tot ens és útil per a treballar: una fulla que ha trobat a la parada de l'autobús, un tomàquet que es feia malbé i la mare volia llençar, les deixalles que trobem en un lloc on anem d'excursió, etc.

A partir de la fulla podem treballar: formes, colors, textures, olors, contorns, canvis físics, estacions de l'any, creixement...

A partir del tomàquet també podem treballar: formes, colors, olors... a més llavors, volum, pes...

Amb les deixalles, les possibilitats seran diferents segons el que trobem, però sempre ens donaran l'ocasió de fer una primera lectura del lloc on hem anat: la gent i els animals que hi han passat, el que han menjat, els seus costums...

En segon lloc podem utilitzar-les relacionant-les amb el que s'estigui treballant a classe per tal de completar la feina concreta del moment, estudiant diferents materials i buscant les possibilitats d'aquests amb tots els sentits: si hi ha coses que fan soroll (oïda), si fan olor o pudor (olfacte), si son toves o dures, fines o rugoses (tacte), etc.

D'aquesta manera estarem globalitzant ja que treballarem totes les matèries o àrees a partir d'un interès concret.

Mai no rebutjarem cap aportació per absurda que sembli en un primer moment, de manera que tots els alumnes se sentin valorats i siguin capaços d'apreciar positivament el que porten els altres. Així anirem aconseguint la col·laboració de tots, fins i tot dels més tímids de forma que cadascú ajudarà a l'enriquiment de la classe.

### **L'organització de la classe**

Per tal de mantenir aquest interès, cal tenir la classe organitzada de tal manera que el nen pugui moure's amb plena autonomia. Aquest muntatge ens el proporcionen els racons. Cada racó, que partirà dels interessos del nen i que el muntaran conjuntament nens-mestra, donarà unes possibilitats de treball diferents. En aquest cas, però, ens interessa el racó d'observació.

### **El racó d'observació**

#### ***Situació***

Aquest racó estarà en un lloc important de la classe. Caldrà seleccionar molt bé la seva situació, pensant en els possibles experiments, processos, canvis... que allí hi succeiran.

Pero això triarem un lloc amb llum natural, i aigua i corrent elèctric a prop; també cal que sigui un espai cèntric de manera que, sense fer nosa, es trobi a la vista de tots contínuament.

#### ***Mobiliari-material***

Pel que fa al mobiliari necessitarem un armari, prestatges, taula...

Ens cal l'armari, per poder guardar tots aquells atuells que farem servir a l'hora de manipular els material que els nens aniran portant o aquells altres que podem trobar en un moment determinat. Així hi tindrem: pots





de diferents mides, de iogur, de medicines, de carrets de fotografies, plats, testos, bosses de plàstic paper de diari, gases, gomes de mà...

A prop i més protegit hi tindrem: balances, premses, lupa, pinces, sedassos, xeringues, espelmes, rellotge de sorra.

També fóra bo que disposéssim d'un armari a part, però en el mateix racó, per guardar les eines més delicades que, encara que el nen les podrà utilitzar, és necessària la supervisió de la mestra: tisores de punta, elements de vidre (pots de rosca, tubs d'assaig), aixadell, un fogó de butà o elèctric, pigment vegetal, etc.

Serà també imprescindible tenir una taula o estri similar a mida dels nens on poder manipular, observar i exposar les coses que aniran arribant a l'aula, bé siguin del tema concret que s'està estudiant en aquell moment o d'altres ja estudiats o que podran resultar interessants més endavant.

En definitiva, aquest racó serà un petit laboratori dins la classe.

### **Funcionament**

Els elements que despertin més interès en el grup, els treballarem a fons observant les seves característiques, experimentant tots els canvis possibles, naturals i provocats, fent-ne primer les hipòtesis.

— una pedra, la pesarem, la picarem, la compararem.

— un fruit, el tastarem, el desfarem, el cuinarem, n'investigarem la procedència, plantarem les llavors...

— un animal, l'observarem, buscarem els seus costums, alimentació, reproducció, i mentre el tinguem a classe li construirem un habitatle-terrari-aquari al més semblat possible al seu medi natural.

Els altres elements que no resultin tan interessants els observarem i quedaran exposats a disposició dels nens.

En aquest racó els alumnes hi tindran plena autonomia: de classificar, ordenar, experimentar, ampliar i crear noves propostes.

En cada cas el mestre vetllarà el procés dels nens estimulants-los i ajudant-los a generalitzar sempre que sigui possible.

Caldrà també fer el racó més o menys ampli segons l'edat del grup-classe, ja que si s'acumulen més coses de les que poden assimilar, l'atenció es dispersarà i no aconseguirem els objectius desitjats.

Ens donarem per satisfets si adquireixen l'hàbit de conèixer amb els sentits, partint de l'assaig i amb l'emoció de la descoberta. Només així assoliran un sistema de treball científic que els serà útil al llarg de tota la bàsica.

**MT.F.-MT.V.**

### **Bibliografia**

FRABBONI, F. GALLETI, A. SAVORELLI, C. *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona. Fontanella, 1980.

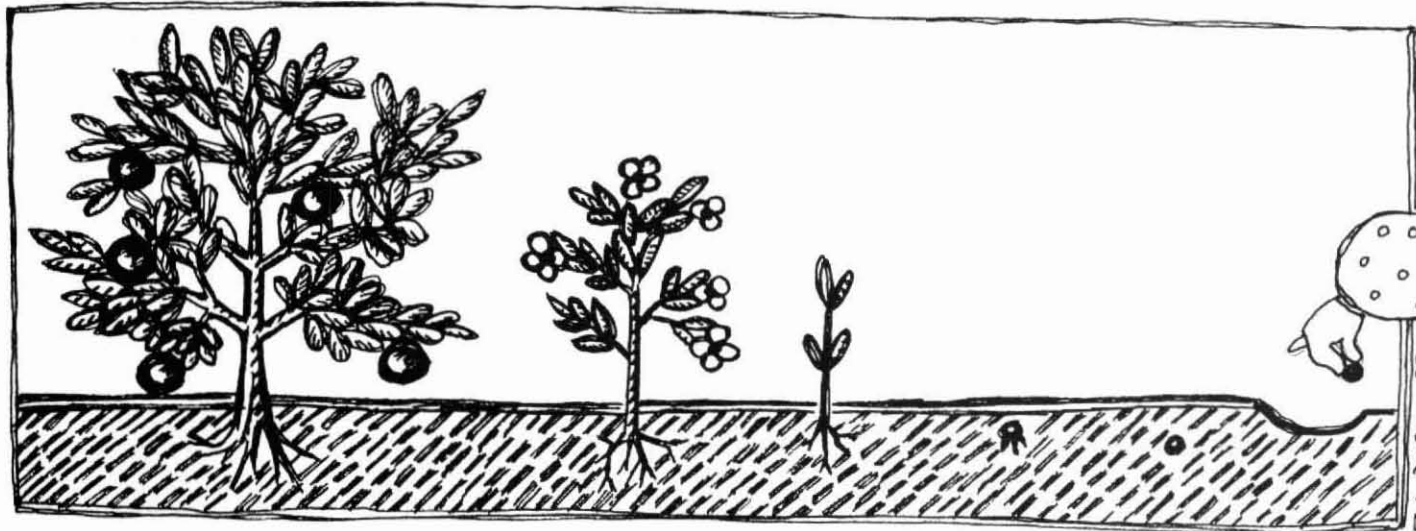
*Nuevo manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias*. Barcelona. Edhasa, 1978.



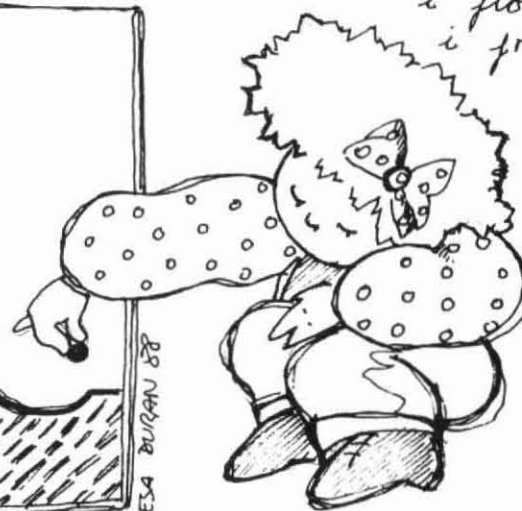
# Visca la pepa!

la senyoreta ens ha explicat tot allò de plantar una llavor, que quan ve el bon temps creix,

i floreix,  
i fruita...

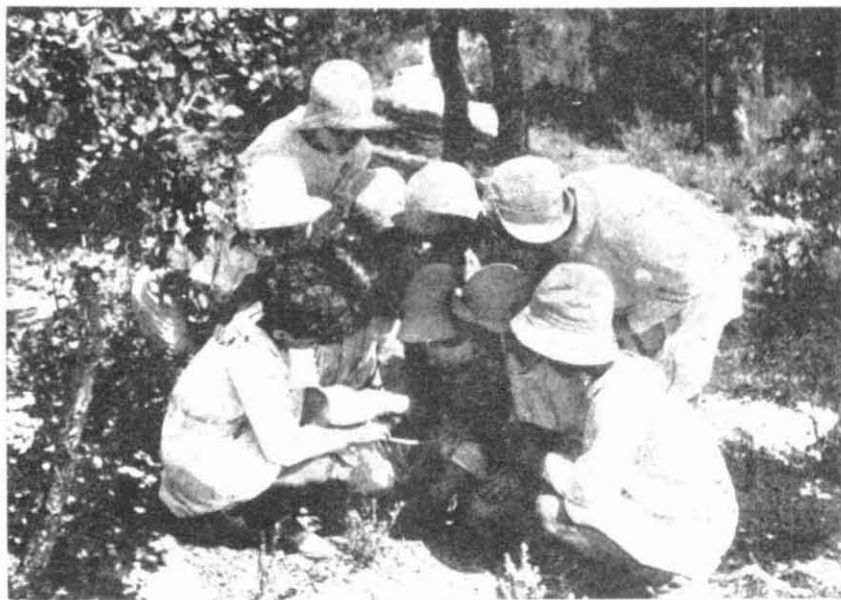


TERESA BURRAN 88



SISPLAU, QUE LA VOSTRA ABSTENCIÓ EN EL DEBAT  
NO SIGUI EL MARÇOT QUE GELI LA LLAVOR D'UNA  
RENOVACIÓ PEDAGÒGICA PLANTADA JA FA ANYS  
I ENCARA NO GRANADA !!!





## TEMPS ERA TEMPS...

### LA CASA DELS NENS DE LES GERMANES AGAZZI

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Sempre m'ha causat una especial admiració i respecte la profunda i intel·ligent renovació del parvulari que dues mestres rurals, les germanes Agazzi, portaren a terme a Mompiano, prop de Brescia (Itàlia). Que dues senzilles mestres siguin protagonistes d'una de les més interessants renovacions d'aquesta etapa educativa, ho trobo alligador. Al costat del basament acadèmic-científic de la majoria d'aportacions de l'Escola Nova, experiències com la de les Agazzi mostren com l'empirisme i l'observació crítica i rigorosa de la praxi diària són bon camí de recerca i millorament educatiu. I és que no hi ha un camí sinó molts camins vers la veritat, com diu el clàssic.

Rosa Agazzi (1860-1951) i Carolina Agazzi (1870-1945) tenien confiat un «asil» amb més de cent infants, fills de jornalers agrícoles, i inspirant-se en Froebel el convertiren en una «casa dels nens». Estaven convençudes que l'educació dels pàrvuls no podia fer-se d'exercicis manats i fortament dirigits, ni mimètics i menys de memorització verbalista, que convertien els infants en titelles imitadors d'adults o en una mena de cavallets ensinistrats. Calia trencar amb la vella escola i buscar un nou model de parvulari que respectés la vida i la personalitat de l'infant, per tal que «pogués ser ell mateix a l'escola i a la família que és on els nens se'ls deixa viure.»

Les Agazzi, basant-se en que la vida i el medi rural ofereixen estímuls suficients i ocasions de desenvolupament de l'infant, crearen en el seu parvulari una atmosfera de llibertat i d'acolliment afectiu i intel·ligent, com a marc positivitzador pel desenvolupament de l'autoactivitat del nen.

#### Un dia a la casa dels nens de Mompiano

La primera mitja hora és dedicada a parlar amb els pares que porten els nens per tal d'anar establint de forma individualitzada formes de cooperació educativa. Mentrestant els nens s'ajuden mútuament a canviar-se la roba, juguen, parlen o dibuixen a les pissarres murals.

Cada matí es dedica un temps a la neteja individual (estem en un temps en què la higiene encara no era un hàbit estès), per passar a exercicis intel·lectuals, cant, llenguatge oral, exercicis de vida pràctica, entre els quals posar la taula per al dinar, que es fa a l'escola amb animada conversa. Després de

dinar jocs lliures o organitzats, ocupacions generals i treballs manuals. L'última mitja hora ordenació de l'ambient, treure's les bates mútuament i sortida. A l'estiu la jornada s'allarga dues hores més coincidint amb les feines del camp i el treball es fa a l'aire lliure, sota els arbres. Els nens tenen cura de la instal·lació i recollida del material necessari a fora.

Un mètode sorgit en un medi de proletariat rural havia de ser fonamentalment optimitzador de totes les possibilitats que li oferia aquell mateix medi i allunyat dels que, com el Montessori creat deu anys més tard, necessitaven un utilatge i material costós.

### Les activitats educatives

Fonamentalment les mestres de Mompiano aplegaren les activitats educatives en set àmbits.

*Exercicis de vida pràctica.* La «casa dels nens» propicia en el seu funcionament quotidià múltiples ocasions d'aprenentatge ja que els nens han de contribuir per si mateixos a proveir les necessitats i activitats de la casa.

L'obrir i tancar portes i capsos, el portar llenya, el parar i servir la taula, l'endreçar el material, la neteja, la higiene, el vestir-se... comporten tota una sèrie de coordinacions i habilitats ensem que educació sensorial, fetes justament sense artificiositat i com a resposta d'una necessitat real.

*Exercicis de llenguatge oral.* Es parteix del fet que consolidar la comunicació verbal és un dels objectius primordials del parvulari. El primer pas és rectificar les pronunciacions vicioses en què sovint es parla als nens. Però el llenguatge es desenvolupa sobretot per mitjà de la conversa sobre els objectes que els nens porten a l'escola o aquells que la mestra els facilita. O bé a través de la lectura d'imatges o sobre jocs amb aquestes imatges, etc. Tot plegat amb la intenció que es domini l'idioma: els pronoms, els temps verbals, etc. Respectant el ritme individual d'aprenentatge, sense presses, i sempre amb accions, és a dir «vivint el llenguatge».

*Exercicis de discriminació intel·lectual.* Les Agazzi advertiren com eren d'influents per al desenvolupament aquests tipus d'exercicis i bona part del temps s'esmerçava en classificacions, aparellaments, diferenciacions, associacions, etc. dels objectes més diversos. I advertien de la necessitat que els exercicis no es mecanitzessin. Calia que fossin nombrosos, cada cop amb més dificultat i que poguessin ser autocontrolables per tal que els nens tinguessin autonomia de treball.

*La jardineria i horticultura.* Una de les aportacions que mostren l'arrelament al medi en què l'escola és situada, són els petits hortets cultivats pels infants. La mestra en aquesta activitat és element moderador i es treballa a l'hort mentre es conversa o es canta.

*El cant.* El cant i la rítmica són activitats especialment ateses al parvulari de Mompiano, que són concebudes com a activitats intrínsecament educadores, en contrast amb el concepte «d'adorn» predominant a la seva època.

*Ocupacions sedentàries,* en oposició a l'activitat física del joc i l'horticultura, enclouen multitud d'activitats: fer col·leccions lliures, dibuixos lliures, converses i contes fets moltes vegades mentre es pelen llegums per dinar, fer goma d'enganxar, retallar paper pel water i altres utilitats, exercicis de discriminació d'objectes, etc.

*El joc* presideix la majoria d'activitats de la «casa dels nens» i és considerat, com havia senyalat Froebel, un element primordial de l'educació.

### El museu dels pobres

Així denominaven les Agazzi el material didàctic de l'escola format per tota mena d'objectes. «Cap cosa no és inútil quan hom en sap treure benèfics avantatges», afirmava Rosa Agazzi. I en contrast amb els mètodes més estesos, aquest parvulari per a proletaris tenia en la vida real la seva font inexhaurible de material. Un material que parlava de les formes que calia reconèixer a la vida o dels encaixos que el nen es troba quotidianament. Així lluny de la sofisticació de Montessori, a Mompiano classificaven amb botons, pots, fustes, mostres de teixits... Els gravats per al llenguatge eren retallats de revistes velles que els regalaven, els objectes per a diversos exercicis s'obtenien d'igual forma.

«L'art d'educar —escriu R. Agazzi— no ha de tenir mitjans preconcebuts; quan hom se serveix de mitjans simples més s'apropa a les necessitats de les classes menys acomodades; i tanmateix enriqueix la intel·ligència, ja que obliga a l'observació de les coses humils que són part integrant de la vida, alimenta les facultats imaginatives perquè ensenya al nen a utilitzar i a gaudir en els seus jocs de coses que són poc menys que res.»<sup>1</sup>

El mètode de les germanes Agazzi, que, en plena ocupació austríaca, elles anomenaren *Mètode Italià*, és evident que no implica cap idea pedagògica original, però sí que és una plasmació pràctica molt reeixida de les idees que fonamenten l'Escola Nova i que s'havien anat gestant durant el segle XIX. Tampoc les parvulistes no pretenen fer una escola obrera, sinó una escola per a obrers en línia amb el catolicisme social.

Malgrat tot això les mestres de Mompiano feren realitat una profunda renovació del parvulari en uns moments en què l'Escola Nova era un discurs teòric sense massa plasmacions reals. I ho feren a partir de la modesta formació de les mestres italianes de final del segle passat, a través de l'observació rigorosa i un profund amor i respecte a l'infant.

J.G.-A.

# EGB

editorial cruïlla

Un mètode  
d'aprenentatge, fàcil i atractiu



## Gripau Blau

### Lecto-escritura

Un mètode nou per a una escola en renovació permanent. 6 quaderns

T. Mayor/M. Seix/A. Massip



## Llengua 1-2

### Llibres de llenguatge

En la més genuïna tradició de l'escola catalana

F. Garriga/M. Martorell/B. de Mas/A. Viñolas



## Nins 1-2

### Aprenentatge globalitzat

6 quaderns experimentats que faciliten el treball

Equip IEPS



## Experiències 1-2

### Iniciació cívica

Reflexió, per part del nen, sobre la pròpia identitat i l'entorn proper

M. Amat/T. Pijoan

Distribuïdor exclusiu: **CESMA S.A.**  
C/ Progrés 294-296 / 08912 Badalona  
T. 383 10 11



## EL CENTRE DE DIA MATERNO-INFANTIL

CARLOS LARRAÑAGA

El marc del nostre treball es troba al districte de la Ciutat Vella de Barcelona, és a dir que abasta el casc antic i la zona, barris que, com tothom sap, tenen una conflictivitat social important, amb nuclis de delinqüència, prostitució i altres activitats marginals.

Molts dels nens que habiten en aquest districte presenten mancances greus. En els seus primers anys de vida podem observar:

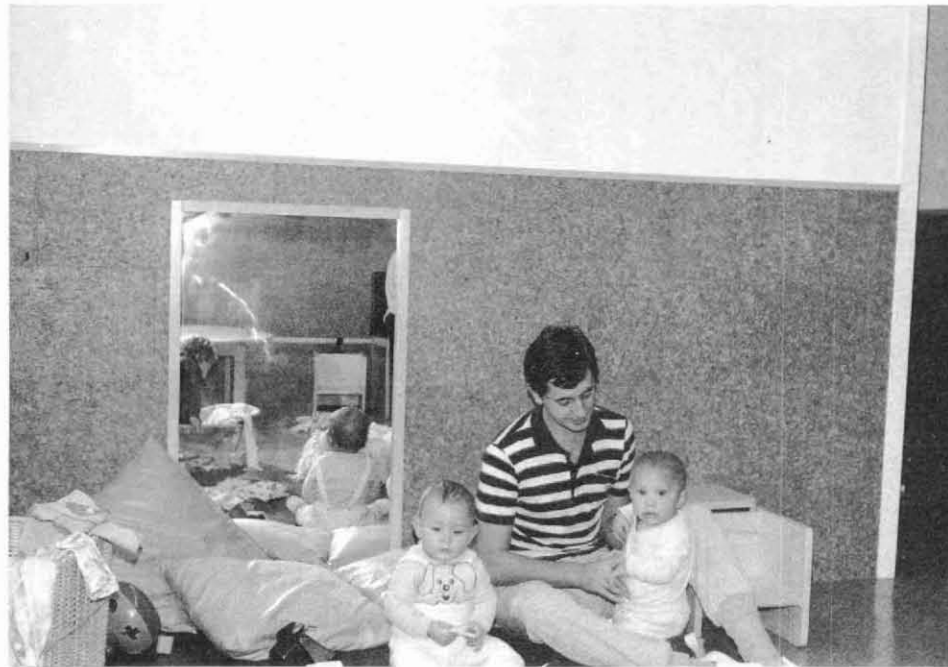
- una cobertura inadequada de les seves necessitats nutricionals, higièniques i sanitàries,
- un medi físic mancat d'aquells estímuls o elements que faciliten el desenvolupament normal de l'infant,
- mancances afectives importants, i
- problemes de tipus relacional.

Aquests factors es troben o bé aïllats o més freqüentment combinats entre ells.

Aquesta situació no només prové de les dificultats econòmiques familiars, perquè, si observem les famílies d'aquests nens, hi veiem les següents característiques.

- Es tracta de famílies desestructurades o marginades, fora del cercle productiu de la societat, i amb recursos econòmics precaris.





- Són famílies de baix nivell socio-cultural, que desconeixen la mínima cura necessària per al normal desenvolupament del nen petit.
- Tenen un nivell molt elevat de mancances immediates, raó per la qual acostumen a deixar relegats temes com el del present i el futur dels seus fills.
- Aquestes famílies presenten una alta desestructuració personal de tots o alguns dels seus membres.
- Els manquen recursos de contacte i de maniobra, cosa que els fa incapaces de poder realitzar i mantenir amb èxit els circuits regulats, com per exemple la matriculació dels fills a una institució normalitzada i el compliment de les seves normatives mínimes.
- No tenen consciència de les conseqüències negatives de determinades situacions per als fills, per això no demanen ajuda per als nens, tot i que la situació en què es troben sigui molt adversa.

Davant d'aquest panorama es van fer intents per donar informació als pares sobre les característiques del seus fills, fent xerrades informals al voltant de diferents temes relacionats amb l'infant. A aquesta «Escola de pares» hi van anar aquelles famílies que poc o molt ja estaven sensibilitzades pel tema, però no pas aquelles que més ho necessitaven.

Aquest tipus de famílies demanaven més aviat ajut econòmic, i també amb certa freqüència un lloc on poder deixar el seu fill.

Aleshores, el Consell de Districte va crear el Centre d'Atenció Materno-Infantil, que des de fa un any i mig ha obert les seves portes, als nens i a les famílies de la Ciutat Vella.

Aquest centre acull els nens del districte que entre els 0 i els quatre anys presenten un risc més alt d'inadaptació social i d'alteracions en el seu desenvolupament de diversos tipus. L'assistent social del barri estudia el cas de cada nen, i si ho creu convenient ella proposa l'ingrés del nen al Centre. Cada matí el Centre obre les portes i acull aquests infants i llurs pares, i durant unes cinc hores, la mare vesteix, banya i dona de menjar al seu fill, juga i es relaxa amb ell, seguint els consells dels educadors.

Com podeu veure no es tracta pas de cap guarderia. Intentem que el Centre proporcioni a l'infant un medi idoni que li ofereixi els estímuls necessaris per al seu desenvolupament natural. Però, sobretot, intentem fer que siguin els mateixos pares els qui donin i facin amb el nen tot allò que cal. Cal que ajudem els pares a conèixer millor les necessitats i les característiques evolutives del seu fill dia a dia, etapa per etapa.

Òbviament, la tasca del Centre és ajudada per la tasca dels Serveis Socials del districte, perquè cal ajudar els pares a resoldre els problemes greus que incideixen negativament en la seva situació. No es pot pretendre crear un

indret a recés del desordre social en què viuen quotidianament, si és allí on justament creixen aquests nens.

L'atenció directa a l'infant, la duem a terme a través de les activitats relacionades amb la higiene i l'alimentació i la relació i la cura del nen. L'educador exposa un model, i aleshores, les mares, sense desqualificacions gratuïtes, ni ordres ni pressions, segueixen aquest consell, sempre i quan aquest estigui dins de les possibilitats reals a l'abast de la seva vida quotidiana.

Però també es fa el mateix a través del joc i de tota la resta d'activitats lúdiques i relacionals que es fan als infants.

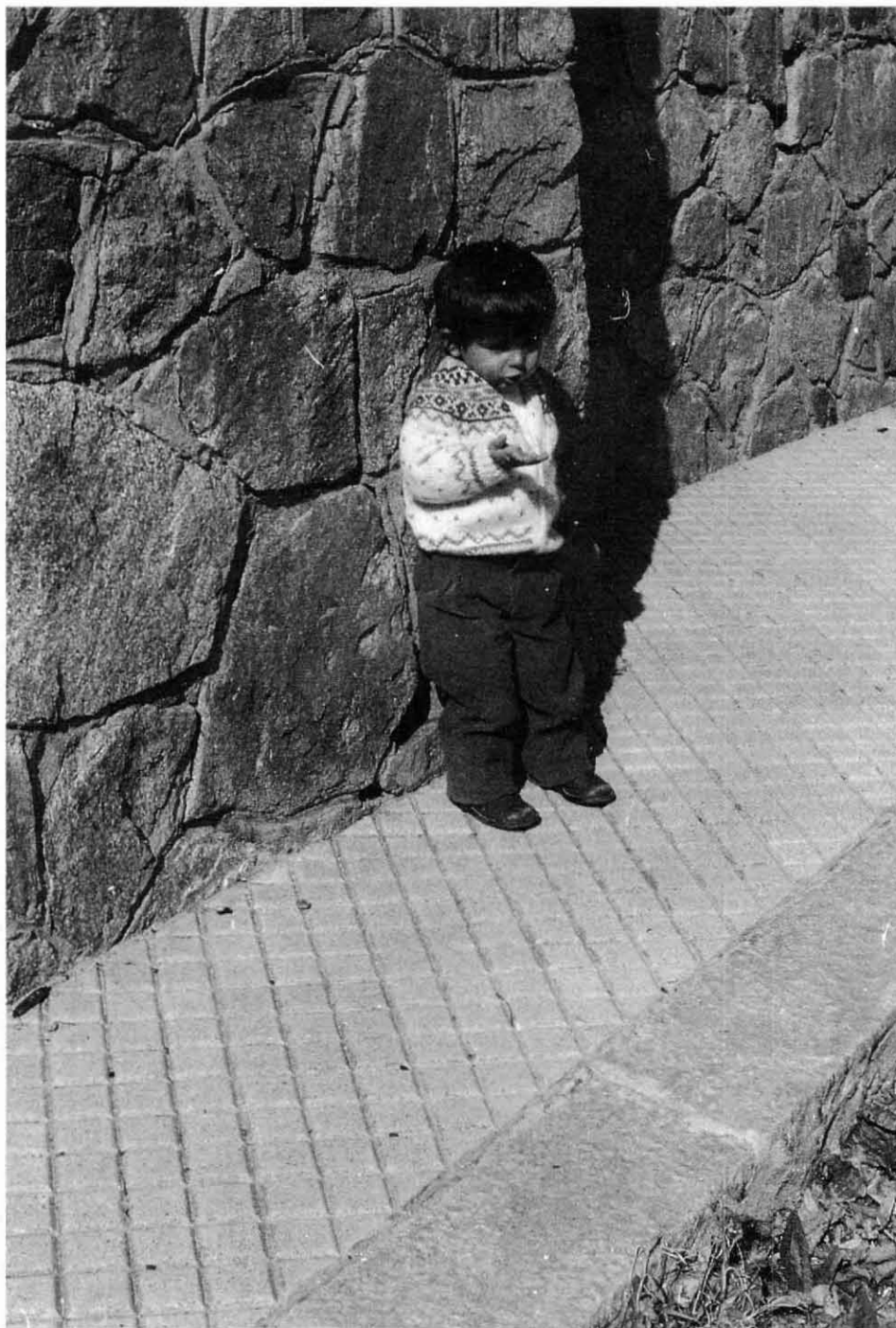
Dins d'aquest clima de cordialitat intentem parlar amb claredat i sentit pràctic dels diferents problemes que es plantegen, fent que els pares es comuniquin, se sentin còmodes i enraonin entre ells sobre els problemes que els plantegen els fills i sobre les satisfaccions que reben d'ells.

Aquesta tasca que pot considerar-se una aportació puntual, però bàsica, es duu a terme cada dia, de dilluns a divendres, de quarts de deu a les 5 de la tarda. Els nens romanen al centre unes cinc hores diàries, i els seus pares ho fan durant aproximadament la meitat del temps en què el nen hi és.

Pensem que aquesta estratègia d'implicar els pares en el fet educatiu dels seus fills ens conduirà a millorar la situació i el futur d'aquests infants.

C.L.





## «MEHR ZEIT FÜR KINDER»

FRANCO FRABBONI

«Mehr Zeit für Kinder» (Més temps per als infants) és l'eslògan paneducatiu que en un viatge recent a l'Alemanya Federal hem vist destacar sobre milers d'adhesius disseminats en els contextos amb més alt índex de reclam per a l'ull del vianant: cabines telefòniques, quioscos, mercats, taxis, metros i d'altres.

Aquest allau d'espots publicitaris dedicats a la infantesa —injectats sobre qualsevol cosa, amb la «coqueteria» típica del País que no vol perdre l'ocasió per exhibir (i reforçar) el seu «look» de riquesa i emancipació no només econòmica i social sinó també civil i pedagògica— ha fet disparar en nosaltres el resort insinuant dels interrogants. I amb l'ascensió de l'índex del dubte, hem fet una investigació més atenta sobre la qualitat del missatge contingut en l'adhesiu, sobre la seva identitat o no «d'eslògan de denominació d'origen controlada».

Resultat: l'impacte obligat, repetit i martellejat, amb aquest títol d'efecte, ens ha solidificat progressivament un triangle d'interrogants.

Primer interrogant. *Mehr Zeit für Kinder* significa «més-temps» per dedicar als infants (per part de l'adult) o potser «més-temps» per als infants per romandre (ésser) nens?

Certament, el retorn a la infantesa d'un dret sagrat que és seu (el temps: en qualsevol de les seves accepcions) no pot trobar més que extens consens, aplaudiments unànimes. Però i darrera aquestes dues consignes pedagògiques? Què amaga aquesta doble versió interpretativa del temps dels nens si es desxifra amb raigs infrarojos, més enllà del seu edificant saber de façana?

El «temps» per invertir a favor dels nens no s'ofereix amb categoria pedagògica neutra. En canvi és xopa «ideològicament» (és coberta d'intencionalitat educativa) per constituir per l'actual societat postindustrial un punt/lligam, una tria històrica, —d'amplitud titànica i profunditat estel·lar— sobre la identitat (existencial, cultural, moral) que s'entén destinada a favor del ciutadà que governarà els països del proper mil·lenni.

Així doncs, són les polítiques actuals per l'infantesa les que disposen del timó per dirigir el temps dels nens cap a platges de sentit oposat: de subalternitat o d'autonomia, d'opressió o d'alliberació, d'adoctrinament o d'emancipació ètica, social o intel·lectual.

Sobre aquesta convicció nostra, han aparegut uns altres dos interrogants relatius a la doble versió semàntica del *Mehr Zeit für Kinder* (fent referència particular al seus èxits negatius, a les seves possibles xifres-no).

Segon interrogant: Més temps per «dedicar» als nens per part de l'adult, s'ha dit. Però quin adult? L'adult (pares, mestres) que tria gastar/invertir «molt més» del propi temps afectiu i cultural per alliberar, autonomitzar, emanci-



par el nen en tots els espectres del pla de la vida personal (emotiva, ètico-social, moral, intel·lectual) o potser l'adult que decideix destinar «més temps» al nen per fer-ne objecte de:

a) descàrrega de la seva prorrompent «agressivitat» acumulada en contextos laborals frustrants, estressants, alienants (una agressivitat que pren formes diverses: de compensació/recàrrec afectiu, d'autoautoritarisme, de micro/macrovioència verbal i física, i d'altres.

b) d'engabiament institucional (a l'escola, a casa, en el difós mercat del lleure «privat» de la tarda, empaquetant-lo en una mena de cadena de muntatge pseudoformativa on tot ja està prefixat: la successió de les hores (el quan) i dels llocs (l'on), la formació dels grups (amb qui) i la qualitat de les experiències a viure (el què).

Tercer interrogant: Més temps per romandre (ésser) nen, s'ha dit. Però quin nen? El nen que està en condicions de consumir el temps de més per poder llegir i descodificar els propis llenguatges (la pròpia història, les pròpies contradiccions, les pròpies utopies) com a productor de cultura, i d'afirmar-se —en conseqüència— com a presència real, viva, autèntica en la societat, amb ocasions quotidianes de trobades-diàleg, presència, ocupació? o potser el nen obligat a negar-se, a emboscar-se (i a mimetitzar-se) lluny del seu món, a existir com «un altre que no és ell»: estrany a la pàtria dels adults, abusi en les institucions formatives? Un nen confinat a una doble expropiació existencial?.

A ésser entès en altres llocs:

a) en la societat dels grans, on la infantesa és reconeguda (per tant protegida, assegurada i gratificada) amb la condició que accepti els models de vida d'aquesta, preconstituïts dogmàticament per reforçar i legitimar el propi quadre ontològic de valors. En el cas que no l'acceptés, la infantesa només podria desaparèixer (veritable i propi món *desaparecido*<sup>1</sup> com a pròfuga i a abdicar de qualsevol identitat existencial, social, històrica.

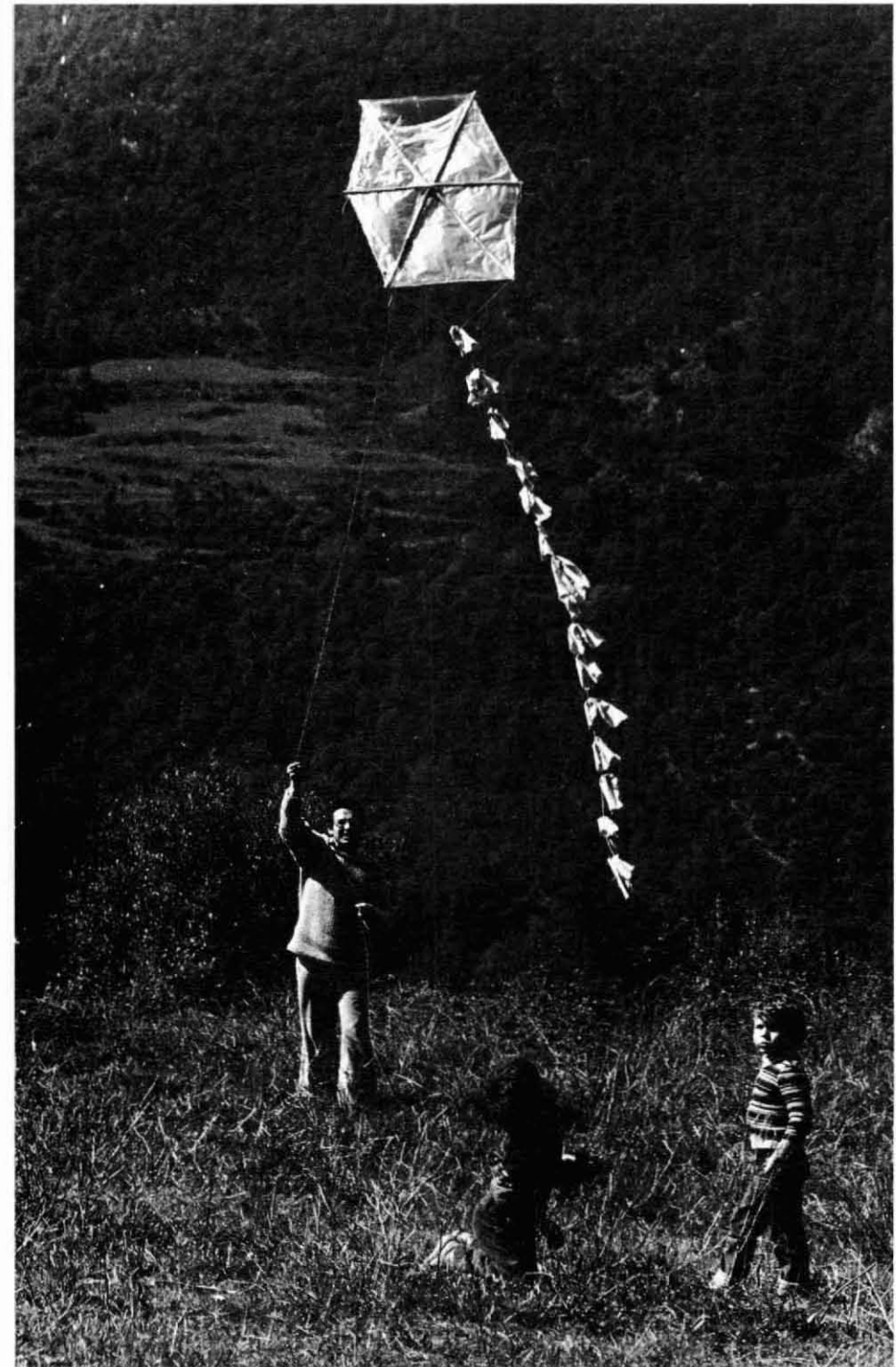
b) en l'univers artificial, dels circuits d'ideologia «mass media» on el nen es converteix en humanitat i espectacle accionat per les palanques dels consums «induïts» que fan «pública» una representació de tot el que és succedani i inexistent de la infantesa. Creada i difosa expressament per raons de mercat, de la indústria «comercial» (alimentació, vestir, turisme, etc.) i «cultural» (discos, còmics, etc...). És la imatge dels nens superestrelles, dels «petits fans» transformats en «rimadors» espectaculars per fer-los desfilar, fer festivals, serials, espots publicitaris. Un quadre d'humanitat fictícia, sempre més imatge, més espectacle, més consum.

Aquests són els «temps de més» emboscats darrera un racó del planeta/infantesa que han ressonat en nosaltres amb angoixa en el toc martellejant dels tam-tam de la retòrica commemorativa del nen alemany.

F.F.

1.- En castellà en l'original.

Traducció de l'original italià: Mercè Muñoz





**L'alimentació és un tema de debat important tant a les famílies com a l'escola. Menjar bé o menjar malament, trobar-nos per sopar o els àpats de celebració tenen una significació rellevant per a molts de nosaltres. Però poques vegades trobem un substrat d'estudi i recerca en les nostres opinions. Ramon Canals, Doctor en Psicologia i Professor de l' UAB, ja fa temps que estudia i fa recerques sobre els hàbits de l'alimentació. Avui ens ho comenta.**

# infant i salut

## EL PLAER DEL BEN MENJAR

conversa amb RAMON CANALS

**Ramon Canals.-** Sempre m'ha interessat tot el que es refereix a la gastronomia. Primer a nivell individual i després tractant de buscar els fonaments científics sobre els processos d'alimentació en el nen. En aquest camp hi ha molt poques coses investigades. Aquest és el problema.

**Infància.-** *Quin és el procés gastronòmic d'un nen petit?*

**R.C.** Ui! És complex. En néixer la percepció gustativa de l'infant és força elemental. Posteriorment també, ep! Les nostres bases fisiològiques són pobres a nivell gustatiu. Només som capaços de captar quatre gustos fonamentals: el dolç, l'amarg, el salat i l'àcid. Aquests sabors ja es donen fins i tot abans de néixer. Hi ha experiències que ens demostren que les criatures ja són capaces de reaccionar a la percepció d'aquests gustos. I a més aquestes reaccions són de tipus instintiu. Són pautes fixes de conducta. Fan la mateixa ganyota davant de cadascun d'aquests gustos. Tots els nanos fan la mateixa. Quan el nen és acabat de néixer el que compta són les emocions. No són afectes, encara. Els afectes s'elaboren després. El nen es mou per emocions i aquestes emocions van lligades al menjar. Per això l'alimentació i l'emotivitat van fortament lligades.

**I.** *I com es desenvolupa aquest lligam?*

**R.C.** A l'hora de donar el pit es produeix el primer diàleg. És un diàleg de mirades, de ritmes alterns, de tacte. Després d'aquí en vindrà el procés d'intersubjectivitat, la comunicació de vivències d'un subjecte a l'altre subjecte, que són la base de la comunicació. Tot això comença amb l'alimentació. I d'altra banda hi ha el gran fet del menjar, de l'àpat. Reunir-se al voltant de la taula ha estat un gran fet comunicatiu de la humanitat. És important perquè menjar és una situació agradable i les coses agradables fomenten els nivells de comunicació.

**I. Quines condicions són necessàries per a una comunicació millor?**

**R.C.** La situació d'alimentar el nen ha de ser una situació de tranquil·litat, de molt d'afecte. Les mares no han d'estar neguitoses. Una situació de nerviosisme o d'angoixa per part de la mare, perquè el nen menja poc o perquè triga, es transmet al fill i això és, a vegades, l'origen d'una petita patologia.

**I. I el pare?**

**R.C.** De fet és igual qui doni el menjar sigui el pare o la mare. El que convé és que qui ho faci entengui que el menjar ha de ser un acte de satisfacció. I mai un suplici. Mai s'ha de menjar per obligació. Mai.

**I. Però no tots els infants són iguals a l'hora de menjar...**

**R.C.** En l'aspecte de percepció gustativa hi ha tres grans tipus de nens: hi ha els hipergustatius o hipersensibles que copsen immediatament les diferències entre un gust i un altre i reaccionen tot seguit davant la diferència. Hi ha un altre tipus de nens, que en podríem dir normals, que no fan distincions massa clares. I el tercer grup són els hipogustatius: mentre tenen gana mengen tot el que es presenta i no deixen de menjar fins que no estan tips. No presenten ni rebuig ni preferències especials. Els nens hipersensibles són els que donen més problemes a les mares i necessiten de passos intermedis d'habitució per al gust salat, per exemple. Normalment, al llarg de la vida hi ha una constància de gustos en l'individu. El que passa és que el gust pot ser educat.

**I. Com?**

**R.C.** No es comença només per dir: «Ara a veure si a aquest nen li agrada el gust salat o aquest tipus de menjar...» És un problema on l'emotivitat és fonamental. Alimentant-se el nen ha de trobar un plaer. I és a partir d'aquí que anirà provant diferents coses. Sense forçar-lo. No hi ha d'haver intervenció brutal per part dels adults: «Menjaràs això per nassos!». Se'l convenç amb una iniciació lenta: «Tasta-ho, no t'ho mengis tot...». Hi ha d'haver una bona varietat. Si el nen petit ja se l'ha introduït en els diferents gustos, posteriorment hi tindrà una gran facilitat. Ara, si fins als tres o quatre anys només l'hem alimentat amb sopetes i purés és evident que li serà més difícil. També s'ha de tenir en compte que els infants ja són sensibles als gustos. N'hi ha que són agradables per a ell i altres que no tant. Això pot provocar conflictes, perquè els pares no creuen que als dos o tres anys el nen estigui capacitat per triar el que vol. Els grans tendim a imposar els nostres gustos als petits. A partir d'un o dos anys el nen ja pot manifestar les seves preferències per una cosa o per l'altra. I en certa mesura val la pena respectar aquestes preferències.

**I. I a l'escola?**

**R.C.** Cal que hi hagi una forta conceptualització per part dels mestres res-

pecte al que és el menjar, pel que representa. Jo, fins i tot, el que faria és tornar a ritualitzar l'hora de l'àpat. Fora el *self-service*! Això és el fet més anticomunicatiu que hi ha! Els rituals de l'àpat tenen un sentit profund: el sentit de la comunitat.

**I. De quina comunitat?**

**R.C.** Cada cultura té els seus propis gustos i això ja s'ha d'educar de bon començament. Des que el nen comença a menjar se li ha de donar a conèixer la varietat de gustos de la gastronomia del propi país. El que no es pot fer és convertir-ho tot en un mateix gust, que és el defecte d'aquestes alimentacions prefabricades, industrials, de *catterings*. Això està donant molt mala educació gustativa, i impedeix identificar-se amb la pròpia cultura. Una cultura no és només una llengua. Penso que fins i tot abans de la llengua hi ha la cultura gastronòmica. Si ens remuntem als orígens, l'home es va convertir en home precisament cuinant. Va ser la cuina i no pas el llenguatge el que va convertir l'home en home.

**I. Aleshores les diferències culturals són diferències gastronòmiques?**

**R.C.** Hi ha una certa relació, tant a nivell col·lectiu com individualment. Les alimentacions vegetarianes han donat com a resultat gent més pacífica, més obedient i controlada, més calmada... Els cavallers feudals, i els combatius d'avui, s'alimenten de tot, de carn i de peix. I els místics, en el bon sentit de la paraula, els idealistes, tenen tendència a menjar poc, frugalment. Margaret Mead i altres estudiosos han trobat coses molt interessants que relacionen les cultures i les tipologies individuals i col·lectives segons la seva gastronomia.

**I. Es pot parlar de defectes alimentaris?**

**R.C.** En l'esfera alimentària és on el nen projecta els seus conflictes. El nen pot haver estat educat i format en una situació relaxada i tranquil·la a l'hora de menjar però en canvi, si ha viscut altres situacions o tensions és a l'hora de menjar que es presentarà el conflicte. El conflicte de l'anorèxia: que no vol menjar, que es nega a alimentar-se, sobretot a l'adolescència. Però hi ha un altre defecte pitjor, que és l'abulímia, la necessitat d'anar menjant contínuament. Moltes persones depressives necessiten menjar molt, perquè els falta una substància essencial, i aquesta és una de les causes de l'abulímia. Però una altra causa és deguda als pares: perquè el nen estigui tranquil i s'opli li porten un grapat de coses davant del televisor, perquè vagi picant. Davant del televisor, tot sol. No té sentit.

*Opinions recollides per Teresa Duran*



**Per reduir la pesantor i la incidència dels molts problemes que afecten l'infant hospitalitzat i la seva família, cal que es desenvolupi una nova cultura dins l'estructura sanitària.**

## L'HOSPITALITZACIÓ DE L'INFANT

AGOSTINO SILVA. ENRICO MAGNI

### La família i la malaltia

Aquets anys s'està duent a terme un ample debat sobre la salut, sobre la medicina i sobre la relació metge-pacient. Dins d'aquest debat s'ha desvetllat i es desvetlla encara un gran interès pel tema de la relació entre l'infant i la salut, especialment pel que fa a l'hospitalització de l'infant. La problemàtica és molt extensa, depassa el recinte de l'hospital i afecta el canvi social ocorregut en els últims decennis.

Els motius que indueixen a consultar el metge de capçalera i el pediatre s'han modificat; la meitat de les visites pediàtriques es fan a infants sans. Els pares, però preferentment la mare, busquen un suport en la tasca de criar el fill, potser també perquè la cura i la responsabilitat de l'infant és sotmesa normalment a només un dels progenitors —la mare— que amb prou feines se'n surt per fer front amb serenitat al greu deure de tenir cura global del seu desenvolupament psicofísic.

La mare viu amb neguit l'evolució emocional i cognitiva del propi fill. La dimensió de la pertinença provoca reaccions contradictòries que destorben les relacions diàdiques entre mare i fill. La diàda, una de les fases d'evolució psicològica mare-infant esdevé, en molts casos, la regla dominant del creixement emocional del nen. És aquesta la que es presenta de manera feixuga en el moment de la malaltia i de l'internament hospitalari i que esdevé angoixant tant per a l'infant com per a la mare. L'internament obliga a la separació diàdica i provoca mecanismes defensius que desencadenen l'angoixa de la separació.

En alguns casos cal afegir-hi el sentit de culpabilitat de la dona que viu el treball extrafamiliar com una falta. La dona es crea una cadena de culpabilitats produïdes per la feina, per la separació precoç del fill, per la sensació d'inadequació, per l'ansia, per la hiperprotecció i tot això la indueix a una valoració negativa de si mateixa.

A més el marit/pare, amb assumptes i ocupacions prevalents en l'àmbit extrafamiliar, abdica de la funció de contenidor de l'ansia de la dona/mare, deixant-li a ella tot el problema del fill.

L'angoixa de la separació entre l'infant i la mare en el moment de l'internament és per això més gran en aquella diàda que ha estat abandonada per

la figura del marit/pare. Quan manca la funció contenidora dels neguits de l'altre, les angoixes es manifesten amb una significació més gran.

Aquesta capacitat psicològica de contenir les ànsies de l'abandó de l'infant, per part dels pares, manca també a l'hospital i al departament de pediatria. Llavors la mare que se sent «una mala mare» reforça la idea de no estar a l'alçada de les circumstàncies i el clima d'ansietat i d'hiperprotecció de l'ambient anul·la temptatives d'independència en l'infant, retardant els processos d'estructuració de la personalitat.

En aquest context, la preocupació per la salut de l'infant o almenys els problemes derivats del seu correcte desenvolupament s'ageganten, la mare se sent arrossegada per ells i cerca la seguretat fora de la família en la figura del metge pediatre. Però no sempre el metge, per la seva formació cultural, i l'hospital, per la seva organització estructural, esdevenen els contenidors de la inseguretat, de la impotència de la frustració originades pel problema de la salut del fill.

També la informació pseudocientífica proposada i divulgada pels mitjans de comunicació de masses pot incentivar l'estat d'ansietat per part dels pares respecte a la salut dels fills.

Cal recordar que «la salut no és només l'absència de malaltia sinó un estat de complet benestar físic, social i ambiental», com afirma l'Organització Mundial de la Salut. Ja 500 anys abans de Crist, Pitàgores —el famós filòsof-matemàtic— definia la salut no només com a integritat física sinó també com a harmonia i bellesa. Aquesta afirmació, de forma poètica si es vol, però tanmateix eficaç, anticipa per 2.500 anys els continguts de la definició de l'OMS, tenint en compte la globalitat de la persona humana.

I amb l'infant també cal parlar de persona humana entesa en la seva globalitat; no es pot considerar només el seu aspecte físic i quedar-ne satisfets si és bo, regular, ben organitzat. Hi ha tot el món interior que necessita ser considerat i salvaguardat i cal parar-hi molt d'esment perquè el nen és un ésser indefens.

### El nen i la malaltia

El concepte malaltia involucra la «part» física malalta, però també i intensament el món interior. La vivència de l'infant i del seu desenvolupament psico-emotiu. La important component emotiva, que normalment només és present en els pares, influencia i sovint condiciona l'activitat de l'infant malalt.

L'infant a l'hospital és un infant «amb risc», amb el qual no n'hi ha prou amb les bones maneres o amb la decoració per fer l'ambient més agradable. De fet es troba en una situació d'impotència en la qual no està capacitat per a entendre, preveure, controlar. El món dels adults li sembla hostil, l'infant ja no es refia de ningú i se sent abandonat: les mateixes persones que un moment abans li han demostrat afecte i tendresa, el sotmeten de fet a maniobres incomprensibles per a ell, i a vegades doloroses. Les frases amb què els adults creuen que s'aproximen a l'infant per donar-li segure-

# El Santi i la Nona

Les aventures de **El Santi i la Nona** pretenen ajudar els nens a superar els temors típics de la infància, integrant al seu món fantàstic tot allò que els fa por.

- 36 pàgines
- 4 colors • de 3 a 7 anys.
- Guia Didàctica incorporada.



EDITORIAL TIMUN MAS



tat són buides de sentit per a ell: el nen petit té només la dimensió del temps subjectiu, per això, el dolor, encara que només duri un minut, li sembla inacabable.

Els infants que tenen entre sis mesos i quatre anys són els que més pateixen dels efectes negatius de l'hospitalització. Després, els infants aconseguixen normalment habitar-s'hi, les relacions amb els metges i les infermeres poden esdevenir més fàcils i acostumen a acceptar bastant raonablement les cures, les limitacions imposades i la mateixa malaltia.

Cal atribuir un valor d'ansietat diferent als diversos moments del procés d'hospitalització, entre els quals, el moment de l'ingrés, especialment si és per urgències, és particularment delicat.

El dany que es deriva de l'hospitalització és de diferent entitat segons la seva durada.

Per sobre dels 4 anys l'internament coincideix amb un període de la vida infantil caracteritzat per l'adquisició gradual de l'autonomia i de la independència de la figura dels pares, i la passivitat inherent a la situació hospitalària no respecta aquests progressos. A més, l'absència de la noció del temps pot fer que fins i tot un internament breu constitueixi un motiu d'angoixa fortíssima. En l'infant més grandet, quan l'hospitalització és breu, només es detecten malestars transitoris i relatius.

En les permanències llargues les conseqüències negatives són gairebé sempre notables, amb repercussions greus també a distància: retraïment de la personalitat, amb empobriment de la vida imaginativa, fragilitat del «Jo», fenòmens de regressió (enuresi, incontinença fecal, estat de dependència i pèrdua d'autonomia), problemes de nutrició i de son, pèrdua de l'autoestima i de la consciència de si mateix —els nens malalts es dibuixen a si mateixos més petits respecte als nens sans—, deteriorament de la imatge corporal —manca de detalls anatòmics en el dibuix—, sentit de culpabilitat, agressivitat cap als pares, ansietat i depressió.

Els diferents tipus de patologia, d'estat agut o crònic, determinen diferències de comportament que s'han d'afrontar de manera específica.

### **L'infant i l'hospitalització**

La mateixa malaltia és un factor de problema emocional perquè posa en crisi l'estructuració del «Jo» i les fases evolutives que permeten la construcció de la personalitat de l'infant. Les reaccions a la malaltia estan en relació amb l'edat emocional de l'infant i no només amb la cronològica. L'hospitalització poc atenta de l'infant incideix en aquestes estructures en formació i en la vivència emocional.

Si l'hospital no està atent a aquesta vivència emocional, l'èxit de la guarició es fa difícil. L'infant reacciona amb mecanismes de comportament primari a l'hospitalització. És indispensable, doncs, una preparació de l'ambient i dels personatges que hi ha, però allò que és indispensable per a l'èxit de l'hospitalització és l'activitat relacional comunicativa de conteniment

de les ansietats de l'infant i dels pares per part de totes les persones que hi treballen. No sempre es fa això, perquè les mateixes persones estan poc preparades psicològicament per a acollir el món emocional de l'altre.

No es pot negar, l'hospital és un lloc de malestar i de sofriment, una «fàbrica d'angoixes» que, en un infant, són difícilment anul·lables. Per superar aquest fet s'han dut a terme modificacions estructurals i innovacions organitzatives que indubtablement han dut a millorar l'acceptació de l'hospital. S'han engrandit els espais per a la vida del petit pacient, particularment els de joc, s'ha reduït al mínim la separació dels pares, s'hi han introduït motius de distracció, com la televisió o la biblioteca, i, a més, moments educatius, amb la presència constant de l'educador i/o d'animadors.

Però aquests canvis encara no s'han efectuat en tots els departaments pediàtrics; potser s'han efectuat amb mitjans basats en la capacitat d'iniciativa, la intuïció i la bona voluntat d'algunes persones, perquè no és fàcil obtenir espais i activitats que excedeixin de les finalitats anomenades diagnòstiques o curatives.

La sensibilitat és la més gran preparació, per part de l'equip sanitari, per a parar esment i afrontar les necessitats psíquiques —que no sempre l'infant pot expressar clarament— i que formen una contribució indispensable a la solució del problema, sens dubte encara més important que els canvis estructurals.

La família, malgrat les múltiples contradiccions indicades, també està involucrada en aquest assumpte. La presència de la mare, o qualsevol altre familiar, durant tot el dia o, si més no, una llarga estona ha portat una reducció de les problemàtiques del passat, encara que es mantingui la situació precària per manca d'espai i d'intimitat, i per l'abandó dels costums habituals, dels llocs i de les persones.

### **L'estructura hospitalària i l'infant**

Una contribució notable per a prevenir els danys de l'hospitalització pot provenir d'una nova actitud de l'equip sanitari, metges, infermeres, respecte a l'infant i també als pares, especialment a la mare. Actitud intuïda, però potser no efectuada.

La figura del neuropsiquiatre infantil, i el del psicòleg —que ja actua en alguns llocs, seguint l'exemple del que es fa en altres països— s'insereix en aquest treball d'equip no només a nivell de consulta sobre els diagnòstics i sobre el tractament de cada cas particular, sinó com a enllaç entre l'infant i la resta de l'equip.

Aquest personatge, explicant el comportament de l'infant, les seves necessitats, les seves angoixes, contribueix a posar els fonaments per a la solució dels problemes que se'n deriven.

Una relació metge-pares menys atrafegada i més completa, que permeti la plena comprensió de les actituds a desenvolupar, de l'evolució i de la prognosi de la malaltia, pot reduir l'ansietat amb què es viu el període de malaltia i disminuir les dificultats en el moment de la separació.



El personal d'infermeria encara està més involucrat en aquest afer pel fet que, en definitiva, és a primer terme en el contacte quotidià prolongat amb l'infant, la mare i els problemes d'ambdós.

A partir d'experiències, sobre conflictes i incomprendions, s'arriba a la col·laboració o, més ben dit, a la valorització de la presència de la mare en la tasca d'assistència a l'infant. Aquest canvi d'actitud esdevé gràcies a l'experiència madurada gradualment en contacte amb les necessitats reals de l'infant, més que no pas a una efectiva formació en el decurs dels estudis professionals actuals. Aquesta mena diferent de presència, a més, lluny de reduir el treball de les infermeres, n'augmenta la responsabilitat i demana una formació específica.

Sempre que sigui possible l'infant que necessita un ingrés hospitalari que no sigui d'urgència, hauria de ser preparat psicològicament pels seus pares; en alguns centres s'ha previst un contacte gradual amb l'estructura hospitalària a través de col·loquis amb el psicòleg, la visita al departament, la lectura d'opuscles que il·lustren els diferents moments de la vida de l'hospital.

Per reduir les limitacions i els condicionaments lligats a l'hospitalització perllongada en els departaments pediàtrics, es va difonent «l'hospital de dia», l'internament breu que permet no separar de la família i de les activitats quotidianes els nens que pateixen greus malalties i que necessiten llargs períodes de cura i controls periòdics constants, diabètics, talassèmics, leucèmics...)

La difusió de noves orientacions per a l'atenció a la mare i a l'infant obren també un nou capítol en l'organització dels departaments de maternitat, el *rooming in*, fent viure al nadó vora la mare des de les primeres hores de vida, amb la interacció precoç entre la mare i l'infant, sense solució de continuïtat respecte a la vida fetal precedent, factor important per al desenvolupament posterior de la personalitat.

### Conclusions

L'hospitalització de l'infant posa al descobert la inadequació cultural de tot el cos sanitari, que perdura malgrat algunes modificacions o experiències actuals. S'intervé inconscientment sobre el cos de l'infant com si estigués desproveït d'emocions i com si el passar del temps fos el medicament més vàlid per al guariment del trauma de l'hospitalització.

No n'hi ha prou d'estar amb sintonia amb les «modes» d'avantguarda per a afrontar aquest problema, però és indispensable una atenció a la formació psicològica dels treballadors, avui inexistent, i una estructuració arquitectònica de l'espai-hospital més propera a la dimensió casa perquè l'angoixa de la separació se suporti millor. Els llits, els passadissos, els finestrals, les bates blanques s'insereixen en el record i en l'imaginari de l'infant com a senyals semiòtics de l'angoixa i de la mort. Perquè la malaltia, el metge, l'infermera, són les figures simbòliques no pas de la vida sinó de la mort.

A.S.—E.M.





## PRIMER DICIONARI

**9.232**

Entrades rigorosament  
seleccionades

**13.038**

Definicions

**3.806**

Sentits especialitzats,  
sentits figurats, frases  
fetes i expressions

**1.002**

Dibuixos

**32**

Pàgines a tot color



◆  
Un diccionari a l'abast  
dels alumnes  
de 8 a 12 anys

▲  
Un diccionari que  
s'entén, amb definicions  
clares i precises,  
acompanyades  
d'exemples que ajuden a  
comprendre els sentits de  
les paraules

●  
Una eina indispensable  
tant a casa com a l'escola

**EUMO  
EDITORIAL**  
ESTUDIS UNIVERSITARIS DE VIC



## EL SOL FA VACANCES A L'ARMARI

40-ci

ROSA MARIA SERRANO

*Voleu que us explique una història molt divertida que va passar en una escola del poble Pa amb Xocolata?*

*Sí? Doncs, serà millor que vingau tots a seure a la rotllana dels contes.*

*(Quan ja han canviat de lloc)*

*Així que... voleu que us explique una història molt, molt divertida que va passar en l'escola d'un poble anomenat Pa amb Xocolata?*

*Sí? Doncs, podríem seure com els indis, amb les cames creuades. Ab! I ens anem a agafar de la mà. A veure, dona'm la mà... (al xiquet/a de la dreta). I ara, tu,... a la xiqueta o xiquet de l'esquerra). Així, molt bé...!*

*Doncs... Això diu que a l'escola de Pa amb Xocolata, un dia estaven les xiquetes i els xiquets de la classe de (el nom que tinga la classe on expliquen el conte) sentint contes asseguts a la redona.*

*Per la finestra veien el sol. El sol també els veia a ells. I pensava: «Mira, quina gràcia, jo també sóc rodó». Pensant pensant, també va pensar: «Estic cansat de passejar-me tant pel cel aquest estiu. M'agradaria fer vacances.»*

*Sabeu que significa fer vacances?*

*Clar...! No anar a escola... No anar a treballar...*

*Doncs, mira per on, al sol se li va ocórrer fer vacances a l'armari d'aquella classe. I així ho va fer.*

*Aquella tarda, a l'hora d'anar-se'n a dormir darrere les muntanyes, va entrar per la finestra i es va amagar a descansar i fer vacances dins l'armari on hi havia de tot: dibuixos, carpetes, colors...*

*A l'endemà feia un dia gris. I la gent que anava pel carrer feia:*

*— Quina llàstima! Avui no ha eixit el sol i fa fred...*

*Però a la classe de... de Pa amb Xocolata feia molta caloreta i la mestra va posar una piscina de plàstic a la rodona dels contes i les xiquetes i els xiquets s'ho passaren d'allò més bé remullant-s'hi.*

*El segon dia de les vacances del sol dins l'armari, també estava el cel gris i la gent del carrer s'exclamava:*

*— Quina llàstima, avui tampoc no fa sol i fa fred...!*

*Però, a la classe de... no feia fred, no! Al contrari. Feia tanta calor que les plantes que havien portat alguns xiquets el primer dia d'escola, havien crescut molt, moltíssim. Arribaven quasi fins al sostre i la classe semblava un jardí públic amb arbres i una font.*

*Aquell dia, encara s'ho passaren molt més divertit, perquè uns pardalets que passaven pel cel gris, camí de terres més calentes, en veure tanta verdor, s'aproparen i, com que s'hi estava tan bé, començaren a voletejar de fulla i de taula en taula. Ab...! I no paraven de piular, vinga a piular.*

*Quan algú obria la porta i preguntava amb els ulls oberts com dues taronges:*

*— Què passa, què passa?, la mestra contestava: «No res. Que el sol fa vacances al nostre armari». I tots reien meravellats.*



*Aquelles vacances foren curtetes, però. Perquè al dia següent, tot estava com abans a la classe d'aquella escola de Pa amb Xocolata. Per no oblidar aquella visita, quan surt un dia gris, els xiquets i les xiquetes s'asseuen en una rotllana, com ara nosaltres i canten aquella cançó que diu*

*Sol, solet, vine'm a veure, vine'm a veure  
Sol, solet, vine'm a veure que tinc fred.  
Voleu que la cantem ara, nosaltres...?*

*Tardor 87, Ciutat de València*

**Espai per a una creativitat sense límit**

informacions

42-fàn

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

**MANLEY®**

### **Comissió mixta Departament d'Ensenyament- Secretariat de l'Escola Pública**

La Comissió Departament d'Ensenyament-Secretariat de la Campanya «Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat» va iniciar el seu treball a partir del primer d'abril de 1987 amb el propòsit d'analitzar els elements que intervenen bàsicament en la qualitat de l'ensenyament primari després que el Secretariat adreçés al Conseller d'Ensenyament la petició d'un important increment de pressupost destinat a la millora de l'ensenyament públic.

El 30 de juliol la comissió mixta lliurà a l'Honorable Conseller les actes de les reunions de treball celebrades, en les quals es reflectien els acords presos entorn a una sèrie de mesures a emprendre per assolir aquell objectiu. El conseller assumeix el compromís d'impulsar una sèrie d'actuacions contemplades en el propi programa de la Conselleria i alhora valora positivament el treball realitzat assenyalant l'encert d'aquesta experiència singular, constatant que el diàleg i la col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i els sectors socials compromesos en la millora de l'ensenyament públic és necessari i constructiu.

En aquesta línia els membres de la Comissió mixta valoren positivament la possibilitat d'avançar futures actuacions concretes que permetin, entre d'altres coses, l'escolarització en el Parvulari dels alumnes de 3 anys.

## La nostra biblioteca creix...

- Bassis, H.** MAESTROS ¿FORMAR O TRANSFORMAR? Barcelona. Gedisa, 1982.
- Benedito, V.** INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA. Barcelona. Barcanova, 1987.
- Canevaro, A.** INFANTS AMB DEFICIÈNCIES. Barcelona. Rosa Sensat/Ed. 62, 1987.
- Cohen, R.** DÉCOUVERTE ET APPRENTISSAGE DU LANGAGE... París. P. Universitaires, 1986.
- Debesse, M.** LA FORMACIÓN DE LOS ENSEÑANTES. Barcelona. Oikos-Tau, 1982.
- Fernández Enguita, M.** REFORMA EDUCATIVA, DESIGUALDAD SOCIAL... Barcelona. Laia, 1987.
- Generalitat de Catalunya.** ELS ESTUDIS UNIVERSITARIS A CATALUNYA. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1986.
- Generalitat de Catalunya.** EL SISTEMA EDUCATIU A CATALUNYA. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1987.
- Herbart, J.F.** ESBÓS PER A UN CURS DE PEDAGOGIA. Vic. Eumo, 1987.
- Hughes, M.** LOS NIÑOS Y LOS NÚMEROS. Barcelona. Planeta, 1987.
- Imbernon, F.** LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT. Barcelona. Barcanova, 1987.
- Jimeno, A.** ESCUELA MATERNAL. Madrid. Min. Instr. Pública, 1930.
- Joyce, M.** TÉCNICA DE DANZA PARA NIÑOS. Barcelona. Martínez Roca, 1987.
- Le Camus, J.** LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EN EL NIÑO. Alcoi. Marfil, 1987.
- López de Ceballos, P.** FORMACIÓN DE ANIMADORES. Madrid. Popular, 1987.
- Pikler, E.** MOVERSE EN LIBERTAD. Madrid. Narcea, 1985.
- Rico, M.** HÁBITOS. COMPORTAMIENTOS Y CONDUCTAS. Alcoi. Marfil, 1987.
- Saunders, R.** INFORME PIAGETIANO. Madrid. MEC. 1987.
- Serafí, P.** ANTOLOGIA POÈTICA. Barcelona. Ed. 62. 1987.
- Serra, V.** FESTES TRADICIONALS I POPULARS. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1986.
- Snyders, G.** LA ALEGRÍA EN LA ESCUELA. Barcelona. Paidotribo, 1987.
- Tough, J.** EL LENGUAJE ORAL EN LA ESCUELA. Madrid. Visor, 1987.
- Valeri, E.** DANSES I JOCS POPULARS CATALANS. Barcelona. Joventut, 1987.
- Vila, I.** VIGOTSKI. LA MEDIACIÓ SEMIÒTICA DE LA MENT. Vic. Eumo, 1987.
- SIMPOSIO EDUCACIÓN PARA LA COMPRESIÓN. Barcelona. Assoc. Naciones Unidas, 1987.
- FORMACIÓN CONTINUA Y EDUCACIÓN PERMANENTE. Barcelona. Oikos-Tau, 1986.
- VI JORNADES D'ESCOLA RURAL. Barcelona. FMRP Catalunya, 1987.
- METODOLOGÍA ACTIVA REFLEXIONES-EXPERIENCIAS. Madrid. Acción Educativa, 1987.
- EL MALTRACTAMENT DELS INFANTS. Barcelona. Pòrtic, 1987.
- UNDER FIVES. Strathclyde. Reg. Council. Glasgow, 1985.
- MAITRISE DU GESTE ET POUVOIRS DE LA MAIN CHEZ L'ENFANT. París. Unicef, 1984.
- FUENTES BIBLIOGRÁFICAS ACTUALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN. París, 1984.

Infància viatja a

## AMSTERDAM

Del 17 al 22 de maig  
de 1988

### Programa:

Visites a:

- Parvularis i Escoles Bressol de la ciutat.
- Entrevistes amb personalitats del món educatiu d'Amsterdam.

### Itinerari:

Dimarts 17: sortida de Barcelona en avió directe a Amsterdam.  
Dies 18, 19 i 20: visites d'estudi.  
Dissabte 21: recorregut turístic per la ciutat.  
Diumenge 22: sortida d'Amsterdam en avió directe a Barcelona.

### Pre-inscripció:

Els interessats han d'omplir la butlleta de pre-inscripció (no s'admeten per telèfon) i trametre-la abans del 15 d'abril a **Infància**, Associació de Mestres Rosa Sensat, Còrsega, 271 pral. 08008 Barcelona.  
Preu aproximat del viatge: 52.500 pessetes (comprén: viatge en avió, allotjament i mitja pensió).  
Places: 50.



**in-fàn-ci-a**

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA

44-a


## Deu anys de feina i arrelament

El Departament de Pre-escolar de l'Escola Universitària de Mestres Balmes, a Vic, ha complert deu anys. I deu anys de treball han fet molta feina.

Des dels inicis aquesta Escola va considerar l'etapa 0-6 com un tot específic, complet. I dels inicis ençà, la tasca realitzada es resumeix en:

- Uns 280 mestres de pre-escolar, treballant a l'escola bressol, als parvularis o als cursos de cycle inicial i col·laborant amb l'Escola Universitària des de diferents angles.
- Una formació de mestres programada tant des de la base teòrica com des de la base de suport pràctic amb visites i col·laboracions a les escoles bressol de la comarca.
- Un coneixement de l'educació que es porta a terme en altres indrets, a través de viatges i contactes amb Itàlia, Hongria, París, Brussel·les i Amsterdam.
- La col·laboració amb Escoles d'Estiu i altres organitzacions, col·lectius i institucions a tot el país.
- La preparació i realització de cursos, cursets, seminaris, etc. tant a fi d'aprofundir i contribuir al coneixement de temàtiques específiques com a fi de sensibilitzar i animar la gent a estudiar magisteri per preparar-se de manera concreta per a l'etapa 0-6, estenent aquesta sensibilització per tota la comarca.
- La realització de seminaris globalitzats quinzenals i el seguiment i valoració d'experiències similars.
- La contribució a la millora del material didàctic per a les escoles de la comarca.
- La realització, en el curs 86-87 de l'inici dels cursos del Pla Especial, dotant de carrera universitària un col·lectiu, el dels educadors d'escoles bressol, marginat de les institucions educatives.
- Etc.

És difícil resumir totes i cadascuna de les tasques dutes a terme en aquests deu anys, i sobretot dimensionar la seva importància i el relleu que tenen de cara al futur. I això és molt més difícil d'avaluar en un moment en què els organismes de gestió educativa encara tenen pendent l'estructuració organitzativa i educadora de l'etapa 0-6 anys. És obvi que el departament es ressent d'aquest buit, tant a nivell social com organitzatiu, i malgrat tot, aquí queden deu anys de feina feta, d'interacció constant amb el medi comarcal que li fa de marc i de la voluntat dels professionals que l'han fet possible. Enhorabona.



## Federació DE M.R.P. de Catalunya 86/87

Els àmbits de treball i activitats de la Federació són els següents:

### *Escola Pública:*

Participació en el Secretariat de la Campanya d'Escola Pública i en la Comissió Mixta Departament d'Ensenyament-Secretariat.

### *Formació permanent del professorat*

#### *Pedagògic*

#### *Escola Rural:*

Participació en la preparació i el desenvolupament de la VI Jornada d'Escoles Rurals (Banyoles, abril 87).

Impuls al Projecte de Decret sobre la creació de Zones Escolars Rurals a Catalunya. Publicació de les Conclusions a Banyoles.

#### *Jurídic:*

Coordinació de la Mesa específica estatal de Normalització lingüística (Madrid, maig 87). Participació en el Debat sobre la Reforma.

Pel que fa a l'*extensió de moviments*, s'han mantingut contactes amb d'altres Grups de Mestres de Catalunya per tal d'assessorar-los en la seva constitució i el seu desenvolupament, donant a conèixer l'existència i els objectius de la Federació.

En tots els temes que es treballen al Consell Escolar de Catalunya hi participa un dels representants o ambdós.

Les *relacions amb l'administració* s'han desenvolupat segons les línies donades pels Àmbits de Treball. S'han continuat, a més, contactes amb el Departament d'Ensenyament de la Diputació de Barcelona per tal d'obtenir ajuts a la infraestructura dels Moviments.

En *relació amb la resta de Moviments de l'Estat* s'ha continuat participant activament en la Mesa estatal, impulsant una nova línia de treball. Disseny i ponències en el «IX i X Encuentro de M.R.P.» d'Estat (Calvià, desembre 86 i Granada, desembre, 87).

Entrevista amb Montserrat Casas, impulsant amb MRPs d'Estat línies de col·laboració entre MRPs i CEP, tendents a la consecució de Plans Unitaris (abril 87).

Entrevista amb el Sr. Marchesi sobre el Projecte de Reforma.  
Participació en la IV trobada de MRP de Secundària (maig, 87)

#### *Projecció Pública:*

Participació en programes de TV (2).

Participació en programes de Ràdio (10).



Xerrades i debats: a la Universitat (5); a l'Escola d'Estiu (3); a APAs i FAPAC (3); a MRPs i Grups de Mestres (6); altres (9).

Articles a diaris i revistes: diversos a «Guix», «Perspectiva Escobar», «Avui», «Diari de Barcelona», etc...

Després d'un any i mig de funcionament, i com a conseqüència d'haver dut a terme una valoració autocrítica en el si de la Junta, es veu la necessitat que els diferents representants dels MRPs aprofundeixin el màxim en el desenvolupament de llurs responsabilitats a la Federació, i es proposen les següents *línies de treball*:

1. Continuar el treball de l'àmbit de l'Escola Rural en la línia de l'aprovació de les Zones Escolars Rurals, així com en l'extensió de l'experiència.
2. Continuar treballant perquè els MRPs rebin ajuts a la seva infraestructura.
3. Mantenir el suport als nous Grups de Mestres per a la seva consolidació.
4. Impulsar l'Àmbit Pedagògic de la Federació mitjançant la trobada de Grups de Treball dels Moviments.
5. Continuar l'impuls a la Campanya en Defensa de l'Escola Pública.
6. Celebració de les III Jornades dels MRPs de Catalunya.
7. El suport necessari al II Congrés de MRPs de l'Estat.
8. Combinar en la defensa dels Plans Unitaris com a estructura de la Formació Permanent a Catalunya.
9. Creació d'una publicació periòdica d'informació entre els Moviments.
10. Reflexió i anàlisi sobre les Escoles d'Estiu.
11. Propiciar el debat intern dels Moviments.

# Barcelona

## AULA OBERTA



**Descobriu Barcelona mitjançant un programa pedagògic adreçat a escolars de tot Espanya. Estades de dos o cinc dies durant els quals la ciutat esdevé una gran aula on ampliar els vostres coneixements i experiències.**

**Podeu escollir un o més dels següents itineraris monogràfics:**

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



# cop d'ull a revistes

## Educació

UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL CON NIÑOS DE 3 a 6 AÑOS. Orlandes Blanco Suárez. «*Andecha pedagógica*» núm. 18, sept. 1987, pp. 50-53.

## Escola

EL JOC I LA JOGUINA A L'ESCOLA BRESSOL. Cinta Vidal. «*Guix*» núm. 122, des. 1987, pp. 9-14.

L'ACTIVITAT LÚDICA AL PARVULARI. M. Parrimond, A. Colomer, M. P. Closas. «*Guix*» núm. 12, des. 1987, pp. 15-19.

## Literatura infantil

JOURNÉES D'ÉTUDE SUR LA PETITE ENFANCE. Jean Pierre Benichou. «*Les Actes de Lecture*» núm. 20, des. 1987, pp. 34-38.

## Llenguatge

FORME DI LINGUAGGIO NON VERBALE. Giovanna Imperatori. «*Scuola Materna*» núm. 4, nov. 1987, pp. 32-50.

## Orientació als pares

LA PAURA. Giulia Andre Gorcio. «*Vita dell'infanzia*» núm. 3, nov. 1987, pp. 43-46.

## Pedagogia

ENTREVISTA AMB BOGDAN SUCHODOLSKI. Ramón Flecha. «*Guix*» núm. 122, des. 1987, pp. 63-66.

GIOCO, BURATTINI, TEATRO. Monogràfic a cura de Mariano Dolci. «*Bambini 87*», núm. 10, des. 1987, pp. 10-61.

LA DIVERSITAT. Monogràfic. «*Perspectiva Escolar*» núm. 119, nov. 1987, pp. 2-32.

## Política educativa

LA NECESSITAT DE REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIU. «*Butlletí dels Mestres*». núm. 218, oct. 1987, pp. 4-10.

RICERCA E CAMBIAMENTO NELLA SCUOLA MATERNA. Giuseppe Annulli. «*Infanzia*» núm. 2, oct. 1987, pp. 19-24.

SCUOLA MATERNA-ELEMENTARE-MEDIA: CONTINUITÀ COGNITIVA ED EDUCATIVA. Maria Fabrizio Calli. «*Vita dell'infanzia*» núm. 3, nov. 1987, pp. 15-18.

UN PROYECTO EDUCATIVO PARA UNA ESCUELA REAL. José Luís González. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 153, nov. 1987, pp. 34-37.

UNA REFORMA DE TODOS Y PARA TODOS. Monogràfic. «*Comunidad Educativa*» núm. 155, oct-nov. 1987, pp. 5-34.

## Psicologia

EGOCENTRISMO E SOCIALIZZAZIONE. Piergiorgio Guizzi. «*Scuola Materna*» núm. 4, nov. 1987, pp. 7-9.

## Psicopedagogia

IL GIOCO: REGNO DELLA LIBERTÀ O DELL'AMBIGUITÀ ESISTENZIALE PER L'INFANZIA? Franco Frabboni. «*Infanzia*» núm. 2, oct. 1987, pp. 5-12.

## Societat

HISTÒRIA I LLEGENDA DEL LLOP A LES COMARQUES GIRONINES. Igor Grabulosa. «*Revista de Girona*» núm. 123, jul-agost 1987, pp. 60-64.

## Butlleta de subscripció

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

\_\_\_\_\_ Adreça \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Codi P. \_\_\_\_\_ Població \_\_\_\_\_ Província \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Telèfon \_\_\_\_\_

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) per a l'any 1988: 2.450,— Ptes.

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

ci-47

## Butlletí de domiciliació bancària

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

\_\_\_\_\_ Nom i Cognoms del titular \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Banc/Caixa \_\_\_\_\_ Agència \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_ no. compte / llibreta \_\_\_\_\_

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



(firma)

(Envieu el paper sencer)

# in-fàn-ci-a

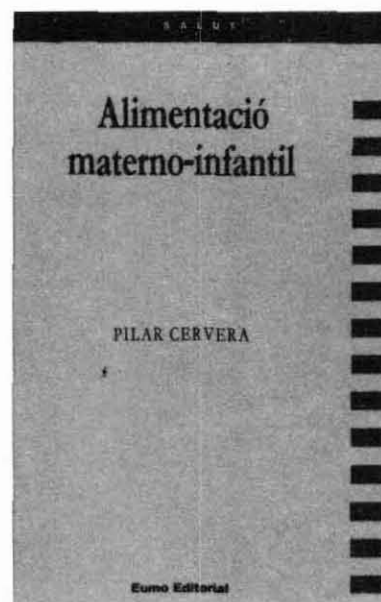
educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA

48-a



## biblioteca



CERVERA, Pilar. **Alimentació materno-infantil.** Vic. EUMO, 1987 (Col. Salut núm. 2)

Llibre basat en els coneixements científics d'avui, conté un seguit d'orientacions pràctiques per als que diàriament contribueixen a l'educació per a la salut: infermeres, llevadores, mestres, assistents socials, etc... tant en la seva pràctica professional com en l'aplicació personal i familiar que en puguin fer. Centrat en les necessitats nutricionals tracta de quatre grans punts: l'equilibri alimentari d'un adult sa; l'alimentació al llarg de l'embaràs i l'alletament; el nen de 0 a 24 mesos i el nen dels 2 als 6 anys.



PLENCHETTE-BRISSONNET, Claudine. **Mètode del treball en equip.** Barcelona. Pòrtic, 1987.

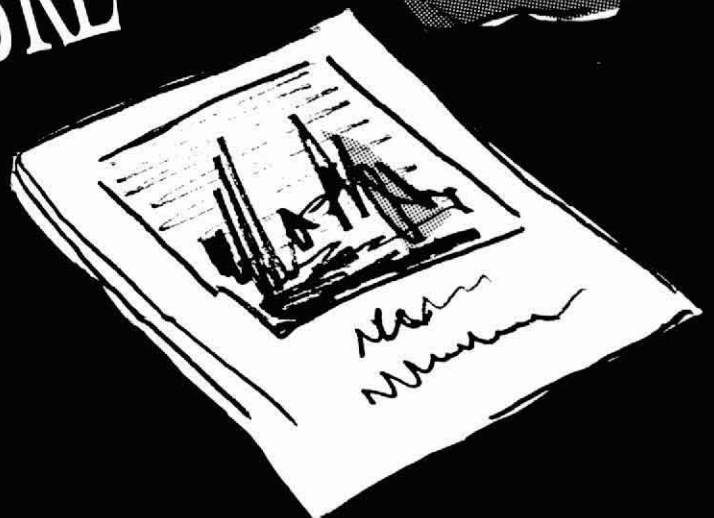
Cada cop més es treballa en equip. I cada cop més aquests equips esdevenen equips multidisciplinaris. Això és degut a la complexitat dels problemes socials. Però el treball en equip no és fàcil. Sense un mínim de coherència i de rigorositat es pot convertir en ineficaç. L'autora des de fa quinze anys es dedica a la formació de treballadors socials. La seva experiència fa que aquest llibre sigui especialment interessant per als educadors, que hi trobaran una metodologia elaborada i experimentada a bastament.





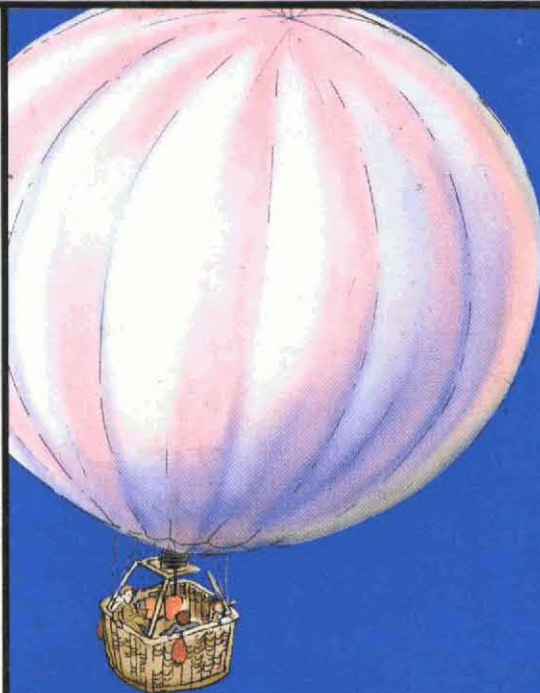
DIA DEL LLIBRE

**ABACUS<sup>®</sup>**  
servei a l'ensenyament



P · A · R · L · A / Q · U · E  
P · A · R · L · A · R · À · S

Llengua catalana per a no catalanoparlants



P · A · R · L · A / Q · U · E  
P · A · R · L · A · R · À · S

*El Nap  
viatger*

EDITORIAL ONDA

### Objectius:

Facilitar al mestre l'ensenyament del català com a segona llengua tant pel que fa a les escoles que l'ensenyen de manera progressiva com a totes aquelles que ho fan de manera total (immersió) des que el nen entra a l'escola.

En l'elaboració d'aquest material s'han tingut en compte la realitat escolar, les metodologies més avançades en l'ensenyament d'una segona llengua i els interessos dels nens d'aquestes edats.

Les activitats proposades provoquen l'expressió oral del nen, de manera que, a mesura que adquireix la segona llengua, la utilitza per a comunicar-se.

Aquesta sèrie acaba amb dos llibres més, corresponents al cicle inicial d'EGB.

### MATERIAL DE L'ALUMNE

Dos àlbums

"Els Naps"

*Parvulari, 4 anys.*

"El Nap viatger"

*Parvulari, 5 anys.*

### MATERIAL COL·LECTIU

"El llibre gros: Els Naps"

El titella

"El llibre gros: El Nap viatger"

### GUIA DEL MESTRE

Un volum per als dos cursos

### Autors

Rosa Boixaderas

Montserrat Correig

M. Cinta Margalef

M. Àngels Ollé

### Il·lustrador

Teresa Càceres

Sol·liciteu informació i catàleg a:

**Editorial Onda**

Passeig de Gràcia, 120, pral.

Tel. 218 21 26

08008 Barcelona