

Reflexions i pràctiques al voltant del tractament de la diversitat en l'Educació Infantil

Quasi bé a punt de sortir de vacances ens truquen de la revista Guix demanant-nos un article que expliqui una experiència pràctica de tractament de la diversitat a educació infantil. Superat el primer ensurt i amb una mica més de disposició per pensar què podíem escriure, se'ns acut la possibilitat d'elaborar un document en el que, a més a més d'explicitar la nostra conceptualització al voltant del tema de la diversitat, poguéssim fer públic un treball de recerca que vam iniciar amb les companyes d'un dels seminaris del FOPI de l'Hospitalet, i que també hem compartit, en diferents ocasions, amb l'equip de l'escola de Psicomotricitat de Barcelona. A ells i a tu aquest intent.

Començarem explicant el plantejament que considerem imprescindible pel tractament de la diversitat a educació infantil i posarem un exemple en referència a la pràctica dels racons, en concret el racó de les construccions. Es tracta, com diem, d'un exemple, podria haver-n'hi molts d'altres, però aquest és el que hem analitzat de més aprop.

Criteris generals respecte el tractament de la diversitat

El concepte de diversitat ens situa en el camp del que també podríem anomenar "varietat". A l'escola, independentment de que ens trobem en un cicle educatiu o en un altre, aquesta varietat acostuma a definir-se a partir de consideracions relacionades amb la procedència ètnica, social, econòmica, així com en funció dels aspectes vinculats al desenvolupament de les capacitats motòriques, intel·lectuals, i afectives. Sens dubte que tots aquests aspectes són rellevants, sovint fàcilment observables i parlats entre els companys. Aquesta és una via d'anàlisi important però que segurament no s'esgota aquí.

Probablement el que marca finalment la idiosincràsia de la "varietat", és la manera en que els nens i nenes estableixen les relacions amb el seu context pròxim, viscut d'una forma global (entorn familiar i escolar, entorn físic). Aquestes maneres particulars d'interactuar estan impregnaes en la història personal de cadascun d'ells i elles, història que es va configurant utilitzant els ingredients dels que abans parlàvem, orígens i procedència (ètnia, socio-economia, ...) i capacitats (motrius, afectives, ...), però també de com aquest nen o aquesta nena és vist per l'altre i del record que li queda d'aquesta relació, és a dir, de les possibilitats que té de veure's reflectit en un mirall que no és físic sinó que està en cadascuna de les persones que interactuen, o no, amb ell i de les empremtes que queden gravades d'aquesta relació en la seva història personal. De fet, l'encadenament d'aquests records configuren la seva identitat.

Això obre una perspectiva diferent en el sentit de que ja no podem conceptualitzar la diversitat com un sumatori de variables, que com a eina de presa de consciència inicial ha tingut la seva funció positiva, sinó que cal entendre-la com un sistema de relacions en el que les interaccions en determinen el resultat.

Des del moment en que comencem a parlar de sistema ens situem en un context de comunicació. En aquest context la varietat de la que parlem ja no és tant el patrimoni exclusiu de cadascuna de les persones que hi participen, sinó que existeix, pren el seu sentit real, en funció de la pròpia interrelació que es produeix al estar en contacte les

unes amb les altres, en definitiva, potser, la diversitat no sigui més que el resultat de l'encreuament del contingut i la manifestació de les seves històries personals.

Els educadors i educadores no podem escapar de l'estructura d'aquest sistema. No som els que el creem, l'ordenem, el manipulem i en determinem la seva temporització absoluta. Formem part d'ell. És evident que, donada l'orientació educativa de la nostra participació, hi juguem un paper protagonista, tot i que no més intens o important que el que, des d'una perspectiva diferent, hi juguen els propis nens i nenes.

Al fer aquesta aproximació al tema ens adonem que la varietat ve clarament marcada per l'evidència de les diferències manifestades en els contextos comunicatius. Cal remarcar, però, que aquestes diferències no les podem observar des de fora d'aquests contextos sinó que han de ser analitzades i viscudes dins d'ells mateixos.

Una de les conclusions a la que ens porta aquest raonament, a més a més de la que queda implícita en quant a la idea de que no pot haver-hi un tractament de la diversitat que pretengui ser significatiu sense aquests contextos de comunicació, és que els educadors i educadores haurem d'analitzar el nostre sistema d'actituds davant de la nostra personal "vivència de la diferència", perquè no som observadors, com si fóssim espectadors externs i passius, sinó que som actors i per tant posem en joc la nostra pròpia història personal a l'hora de planificar, intervenir i avaluar la tasca educativa que realitzem.

Aquest tema de l'acceptació de la diferència s'ha analitzat fins ara d'una forma molt dualista, és a dir, des de la no implicació del que observa o categoritza el seu contingut. En aquests moments, en els que hi ha una gran mobilitat social i els valors personals trontollen d'una forma alarmant, aquesta anàlisi deixa de tenir sentit i cal buscar-hi un nou enfoc.

A resultes de tot això, ens sembla que l'àmbit de l'educació infantil, com un dels pilars en els que es sustentará el desenvolupament dels infants, ha de poder garantir aquest marc de comunicació com a eix fonamental, independentment, d'entrada, de la forma que després es concreti a nivell metodològic i organitzatiu la pràctica educativa. Tot i que segurament, també s'ha de dir, n'hi haurà que seran més coherents que altres segons aquest plantejament.

Aquest marc de comunicació significativa no pot deixar de banda el desenvolupament de l'autonomia. Sense l'autonomia la possibilitat d'actuar i elaborar criteris propis no apareix i, per tant, tot el que la persona construeix fora d'ella, és com un castell, que pot ser molt espectacular, amb molts detalls, però que és com si estigués fet de sorra, que a la primera ventada, a la primera onada, es desfà sense remei. Totes les persones que ens dediquem a l'educació tenim evidències suficients com per saber que en la vida, especialment en la dels infants i en la de les persones més desprotegides, es donen moltes situacions que es poden associar a les onades i a les ventades.

L'autonomia requereix de temps, és com aquell menjar que s'ha de coure a foc lent perquè adquireixi tota la seva potencialitat aromàtica i gustativa. El desenvolupament de l'autonomia requereix que estiguem més a l'escolta del que ens arriba dels nens i nenes i no tant en la disposició d'omplir constantment el temps amb els nostres propis propòsits.

Si afavorim l'autonomia i respectem la diferència, no cal dubtar-ne, apareixerà la creativitat, que es manifestarà tant en la manera de pensar com en la manera d'actuar. D'alguna manera, doncs, una ajuda pel tractament de la diversitat serà també afavorir la creació, mirant les produccions dels infants sense el patró de les formes estandarditzades, ja sigui en relació a les idees, els objectes, els sentiments, ..., sinó com a part d'un procés que es va perfilant entre la càrregapulsional dels seus orígens i l'efecte de les interaccions. Equivocar-se, enfonsar-se, tornar-se a recuperar, és a dir, totes les dinàmiques que naturalment es donen en la vida de les persones, amb diferents graus d'intensitat, deixaran de ser inconvenients (sovint, en els extrems, catalogades de discapacitats, malalties, patologies, ...), i entraran a formar part d'aquells elements indispensables pel propi creixement integral.

A la vegada, no podem dissociar aquest concepte de creixement integral del concepte de globalitat. No cal entrar en més matisos en quant a la discussió entre els enfoc dualistes i els globals, donat que sembla que es una discussió que hauria d'estar totalment tancada. És d'una forma global com els infants participen en el sistema d'interaccions del que parlàvem al principi. Sembla lògic, doncs, que qualsevol plantejament psicopedagògic que fem a l'escola es sustenti en aquesta idea i es concreti en un tipus de metodologia i organització que afavoreixi la globalització i la interdisciplinarietat.

En aquest sentit, intentant desenvolupar aquest enfoc global, ens sembla necessari, a la vegada que suggerent i gratificant, deixar-nos enlluernar per la quotidianeitat dels fets més simples de la vida dels infants de manera que, contextualitzant-la adequadament, puguem recuperar el ritme i el contingut dels seus interessos i necessitats. Això comporta una connotació pràctica important en el sentit que ens permetrà desvincular-nos del pes de les àrees curriculars, que ens pot fer acabar planificant la tasca educativa per matèries. Caldrà, doncs, crear marcs d'activitat i aprenentatge més oberts que afavoreixin la creació personal.

De nou ens trobem amb la nostra implicació personal en el sistema d'interaccions que es dona en els contextos educatius. Desplegar situacions més obertes porta implícita la vivència d'una certa pèrdua del control de la activitat dels nanos, ja que derívem la responsabilitat de l'aprenentatge cap a ells mateixos. Tot i que sabem que la construcció del coneixement s'ha de donar en aquest context, sovint ens resulta difícil viure en aquest sentiment de pèrdua perquè fragilitza la nostra vivència personal (acceptació de la nostra pròpia diferència i de les nostres pròpies limitacions). Però si ho aconseguim, els guanys són molt importants, a part de permetre al nanos manifestar-se, actuar i cercar les interaccions que els hi resultin més satisfactòries i necessàries, tindrem la possibilitat d'aturar-nos i observar que fan els nens i nenes, amb la qual cosa el nivell d'interacció significativa augmenta qualitativament.

Segurament es podrien trobar més elements per donar un contingut més ampli al concepte de diversitat, però de moment ens conformem en deixar constància dels que hem anomenat perquè intuïm que configuren una base important. De totes maneres, no podem oblidar de recalcar la necessitat de la reflexió personal i de l'equip d'educadors i educadores envers les pròpies diferències, perquè aquesta reflexió és el punt d'inflexió, el fanalet que ens ajudarà a prendre consciència sobre la forma en que estem planificant la nostra tasca educativa.

Un tipus d'organització: la Pedagogia dels Racons

Així com podríem encadenar més reflexions conceptuals respecte el tema de la diversitat, també podríem explicitar moltes formes de concretar, a la pràctica, diferents models organitzatius que afavoreixen el seu tractament. Això no és possible en el marc d'aquest document i, per la nostra experiència i trajectòria, ens ha semblat pertinent parlar d'un d'ells: la Pedagogia dels Racons.

D'entrada, però, voldríem desvincular-nos dels modismes que han fet de la pedagogia dels racons una pràctica molt estesa i sovint poc integrada. Són molts els anys que fa que en les nostres escoles portem a la pràctica una forma de treballar que posa el seu èmfasi en l'organització racional de l'espai i el temps, no tan sols en funció de la perspectiva de l'adult, sinó en funció dels interessos i les necessitats dels nens i nenes. Per tant, aquesta pràctica que, malgrat tot, continuem anomenant pedagogia dels racons, va més enllà dels aspectes estructurals.

Quan parlem de l'espai i el temps voldríem, en la mesura que això sigui possible, transcendir la seva conceptualització física i organitzativa. El nostre interès és el d'acoblar-nos a una vivència que, justament en els nens i nenes d'educació infantil, es dona de cara a la pròpia organització espacial i temporal. És a dir, no sols utilitzem d'una forma determinada l'espai i el temps per distribuir la classe, ho fem perquè sabem que a l'hora ajudem als infants a fer-se la seva pròpia estructuració, i això perquè entenem que tota la seva experiència es vesteix al voltant d'aquests paràmetres, sempre i quan es puguin viure d'una forma personal. Aquesta manera de veure la dimensió espacio-temporal ens porta a la necessitat de ser coherents, també, amb la nostra concepció del tractament de la diversitat, doncs la vivència de l'espai i el temps no és igual per a ningú.

A partir d'aquí, els racons que tenim distribuïts per la classe intenten acomplir el principi fonamental d'autonomia. Les propostes d'activitat que els hi fem als nanos són molt diverses i garanteixen que siguin suficientment obertes perquè cadascú d'ells pugui desplegar les seves inquietuds i capacitats a diferents nivells.

Per il·lustrar això ens ha semblat interessant utilitzar una pauta de planificació i avaluació dels racons (gràfic 1), elaborada per una companya nostra, Begoña Alzuola, conjuntament amb altres mestres de l'Escola Pública "Pau Vila" d'Esparreguera. La realització pràctica d'aquesta pauta implica la necessitat de precisar els aspectes més rellevants que afecten al funcionament dels racons i, per tant, ens permeten fer una reflexió sobre la nostra manera de concretar aquest tipus d'organització pedagògica.

Per sobre de tot això, però, hi ha una conceptualització que ens ha ajudat força a anar perfilant, de mica en mica, amb el pas dels cursos escolars, la macroestructura d'aquest tractament de l'espai, i de retruc del temps, dels tipus de materials a utilitzar i, traspasant la barrera dels aspectes més estructurals, del tipus d'intervenció pedagògica a realitzar.

En aquest sentit, i en consonància a la nostra forma de veure globalment als nens i nenes, hem creat una estructura que no parcel·la l'espai en unitats sinó en blocs. Aquests grans blocs poden formar-se de diferents maneres, i la pràctica pedagògica actual en mostra molts exemples, recollits en diferents articles i publicacions. Aquesta estructura, però, ha de garantir que els nens i nenes puguin:

- expressar-se a tots els nivells i amb diferents llenguatges
- comunicar-se i poder intercanviar vivències, idees, tot compartint un temps
- desenvolupar els seus propis processos globals d'aprenentatge

De fet el que ens interessa és que els infants es submergeixin en un cúmul d'activitats que els hi permetin explorar d'una forma ampla, segons interessos i capacitats, i els hi sigui fàcil lligar aquesta experimentació amb la resta de camps d'activitat.

Perquè tot això tingui sentit i funcioni, calen una sèrie de condicions. Per una banda cal dissenyar altres tipus d'estratègies de treball, en petit grup, individuals, en gran grup. Ressaltem en aquest sentit la Pràctica Psicomotriu de Bernard Aucouturier, la narració de contes, les sortides i visites, els tallers de cuina, les activitats musicals, entre d'altres, i especialment el que podem anomenar verbalitzacions o postes en comú.

Per una altra banda, cal poder donar sortida d'una forma mínimament coherent a l'eterna discussió escolar que pretén dilucidar si quan els nens i nenes juguen estan aprenent alguna cosa. El dubte hi és, però segurament no tant per pensar que jugar no s'apreni sinó més aviat perquè no és fàcil saber què passa pel cap de cada infant quan ens situem en la dinàmica de les situacions lúdiques que es donen a la classe. I segurament el que caldrà continuar potenciant són aquests tipus de situacions.

Sens dubte és insuficient que els nens i nenes experimentin, encara que la seva experiència es doni en companyia d'altres i, sovint, sota l'atenta mirada i comentaris de l'adult. Cal un pas més enllà, que té que veure amb la socialització del coneixement i el diàleg constructiu que aquest pot generar.

El racó de les construccions

A l'hora d'especificar un racó concret, en aquest cas el de les construccions, una de les preguntes que ens plantejem és: aprenen algunes coses els nens i nenes quan construeixen?, quina idea tenim nosaltres del que ells aprenen?, encara que sense donar una resposta completa a aquests interrogants intentarem posar-hi una mica de llum a partir d'algunes exemplificacions.

Com el definim?

Entenem el racó de les construccions com un espai de creació, en el que el nen o la nena posa la seva habilitat manipulativa al servei de la inventiva. A partir de matèries com el lego, les fustes, el mecano... i de les diverses activitats que sorgeixen, ja siguin de forma espontània o proposada, experimenten amb el tamany, l'alçada, l'equilibri, el volum, la simetria, ... és a dir, desenvolupen processos lògico-matemàtics, de coneixement físic, així com d'expressió oral i gràfica, no com una cosa externa a ells, sinó partint sempre dels seus interessos, expectatives i respectant en tot moment els diferents nivells que es donen a les classes.

Pensem que el treball que es pot fer en aquest espai afavoreix també la descentració, que permet a l'infant estructurar el seu pensament i elaborar els seus projectes, i a l'hora ens permet potenciar les activitats que els ajudin a superar-se i avançar en la construcció de la seva persona en un sentit global.

Com s'organitza l'activitat?

La forma d'accedir els nens i les nenes al racó és lliure. Això no treu que en alguns casos, quan observem que hi ha algú que fa temps que no s'apropa a aquest espai, o que hi va i repeteix sovint un mateix tipus de construcció, intervenim amb la intenció de que vegi la possibilitat d'altres racons, o fent propostes que donin pas a altres realitzacions dins d'aquest mateix espai, i pugui així modificar les possibles repeticions.

Considerem oportú, de cara a regular aquesta mobilitat pels diferents espais, fixar un nombre màxim de nens i nenes que treballin simultàniament en un mateix racó, un nombre que permeti l'intercanvi, l'activitat i la possibilitat de compartir el material disponible, tant si es pretén fer una construcció individual com si es desitja fer algun muntatge en petit grup.

El temps que hi poden dedicar, coincideix amb el temps que dediquen al desenvolupament dels altres racons. Tot depèn del projecte i de qui el realitza. Quan acaben poden canviar de grup i d'activitat. És convenient limitar l'espai amb algun element físic (tarimes, taules, catifa...), donant lloc a una zona suficientment ampla perquè els nens treballin còmodament. Els materials han d'estar a la seva disposició endreçats de forma que sigui de fàcil accés i segons els criteris de classificació que s'hagin decidit entre tots.

Què hi troben?

En la majoria de casos material que podem trobar en el mercat per fer construccions i altres muntatges amb volum, que posem a la seva disposició en un moment o altre segons siguin les característiques d'aquest. Un material estructurat segurament els oferirà més possibilitats de treballar a partir d'un projecte perquè coneixen bé el repertori de peces del que disposen i aquestes guarden una certa relació entre elles. Si les peces encaixen les construccions poden ser més estables i això dona seguretat... I també materials puntuals que facilitem als nens i nenes en funció de la construcció que estan realitzant. Són elements que els permet aprofundir en el seu projecte i acabar-lo d'una altra manera, per exemple: carreteres, caniques, canyes de bufar, cotxes... Conèixer les possibilitats de cada material ens ajuda a entendre millor les realitzacions dels infants i ens permet facilitar aquells que poden ser més idonis a cada moment. (Quadre 2)

Observem que l'interès per les construccions en els més petits parteix molt de la relació amb objectes com els ninotets, cotxes, etcètera. Conforme es van fent més grans, manifesten un major interès per la construcció en si, pel que significa de recerca i investigació de l'equilibri i l'espai; i el joc simbòlic i de projecció emotiva que surt en les edats anteriors ja no s'observa en aquest espai. En aquesta evolució manifesten no tenir tanta necessitat d'utilitzar aquests elements figuratius, quan construeixen es distancien d'aquesta projecció emocional i es troben més pròxims al pensament operatiu.

Què hi fan i com intervenim?

En la realització de les activitats de construcció, enteses en el sentit que apuntàvem anteriorment, es va perfilant el que és àmbit del joc simbòlic i el que és àmbit de la construcció, d'una forma progressiva i harmònica, tant en el temps com en l'espai. Els més petits pràcticament tots fan joc simbòlic i inicialment això és una motivació per la construcció, un estímul per anar a aquell espai en el que hi ha altres materials que

possiblement siguin més neutres. Poc a poc podem anar provocant una evolució en aquest sentit.

Es pot seguir un procés per fer aquesta evolució. Inicialment un treball lliure amb els materials per entrar-hi en contacte i veure les possibilitats. Més endavant se'ls pot demanar que comencin a pensar en un projecte abans de començar a construir. És evident que el pas d'un moment a altre està carregat de matisos i progressions. I finalment fer propostes perquè experimentin amb projectes que no han intentat i que potser no hi haurien pensat mai.

Dintre d'aquest procés podem pensar en diferents suggeriments. Per exemple proposar modificacions o millores a la construcció que ells hagin fet lliurement. Donar alguna idea que els permeti canviar una mica la producció. A nivell de tot el grup classe, fer variacions sobre una construcció o construccions realitzades. Una possible manera de fer això seria ajuntant les construccions de diferents nens o nenes, donant lloc a un projecte conjunt. També pot considerar-se interessant, en certs moments, la reproducció a partir d'un model, que tant pot ser la construcció tal qual l'hagi fet un altre nen, una construcció que tinguem fotografiada o dibuixada, o una verbalització. Tot dependrà del nivell maduratiu del nen a qui vagi adreçada la proposta.

Per trobar noves possibles activitats només cal investigar amb els infants dintre del marc del racó de construccions, amb la variació del material i estant alerta de les actituds que manifesten envers a la seva experimentació. A partir d'aquí sortiran innumerables possibilitats.

Hi ha un component paral·lel al tema de la construcció en si que és el de la representació del que s'ha construït. Una representació que inicialment no té perquè ser gràfica sinó que s'encetarà verbalment en la posta en comú o en el mateix racó a l'acabar l'activitat, i acabarà per ser un treball individualitzat que finalment tindrà una repercussió en el grup en el moment en que es posarà en comú.

Es tracta doncs, inicialment, que parlin de les seves construccions, expliquin el seu significat, les dificultats que han tingut per realitzar-la, què ha significat per a ells la seva construcció, etcètera. I després introduir la representació gràfica a partir del dibuix. En el cas de nens amb dificultats es pot pensar en altres elements de representació com per exemple la utilització de l'ordinador. Les possibilitats en aquest camp són grans, convé observar les seves actituds i aptituds dels nens i nenes per intervenir d'una forma significativa i que aquesta afavoreixi l'evolució global.

Què aprenen?

Els continguts depenen de la situació de qui es posa a construir. El seu projecte i la nostra intervenció permeten unes aproximacions o altres. No obstant, observant diferents realitzacions veiem que, a nivell general, podem parlar de manipulacions cada vegada més precises, de domini i coordinació dels gestos, desenvolupament del pensament lògic-matemàtic, recerca del coneixement físic, socialització, inventiva, utilització del llenguatge oral, gràfic i artístic.

Tot i que en alguns casos es posa més en relleu uns aspectes que altres de l'aprenentatge, les activitats de construccions, a l'igual que altres activitats que també es poden desenvolupar, influeixen globalment en la maduració dels nens i nenes que

hi participen. En el quadre número tres queden reflectits els continguts d'aprenentatge més freqüents que es poden treballar en el context d'aquest racó al parvulari.

Relació entre les construccions i la representació de la imatge del propi cos

Quan observem les construccions que fan els nens en aquest racó, veiem que tant si han fet robots, com cases o avions, totes elles tenen alguna cosa que ens recorda la representació de l'esquema corporal. I si observéssim produccions fetes per nens i nenes de diferents edats, veuríem que les construccions que fan reflecteixen un procés similar al mateix procés natural d'evolució de l'esquema corporal.

L'activitat dels més petits consisteix primer en omplir i buidar la caixa on estiguin les fustes, més endavant ja són capaços de posar una al costat de l'altra fent una alineació. Això ho fan quan encara la imatge corporal és molt fràgil, correspon al moment en que passen d'una postura horitzontal a una vertical i no es reconeixen encara davant del mirall, per exemple, són nens i nenes que encara no han iniciat la marxa, tot i que es fa difícil de precisar una edat concreta.

Després, coincidint amb l'etapa de la sensoriomotricitat i l'afirmació de les capacitats motrius elementals, aquesta alineació a terra es converteix en apilada i comença la recerca de la verticalitat. Apareixen les seriacions de colors, tamanys... els buits i les formes; igual que fa amb el dibuix de sobte una forma es tanca i es converteix en una rodona, un sol, un cap-gros. És la primera representació. Aquí ja hi ha un esbós de la totalitat corporal que es dona en un moment de reanimació de la pròpia identitat.

En una etapa més avançada aquests buits es descobreixen també amb la alçada, quan als voltants dels quatre anys comencen a experimentar amb les dimensions i comencen a construir cases amb finestres o portes, per exemple. Les construccions ja no són tan compactes aleshores. Apareix després la simetria. Moltes produccions que fan aproximadament als cinc anys són simètriques, igual que és simètric el seu cos i s'hi inicia el procés de distingir el costat dret i l'esquerre.

En aquests moments ja poden treballar amb un projecte, s'arrisquen a provar-ho perquè se senten més segurs i ja no tenen por de que se'ls hi desmunti, saben que si això succeeix es pot tornar a començar. Hi ha un continent corporal que permet l'anàlisi intel·lectual. Quan això no passa, perquè estem treballant al costat d'un nen amb una imatge fràgil degut a alguna distorsió emocional que s'ha instaurat en la seva estructura psicològica, o a alguna altra causa, la seva reacció serà diferent i segurament tampoc realitzarà els avenços cognitius que esperaríem segons la seva edat.

Resulta doncs que les construccions ens permeten també observar com els nens evolucionen en els aspectes més personals i avancen en les seves estructures de pensament.

*Lídia Esteban, E.P. "Patufet Sant Jordi" de l'Hospitalet
Carles Parellada, E.P. "Els Convents" de Martorell
Barcelona, setembre 1995*

Bibliografia

“Los temas transversales”

M.D. Busquets

Editorial Aula XXI Santillana

“Ensenyar aprenent per ensenyar a aprendre”

Equip de parvulari i cicle inicial Escola Municipal Barkeno

Editorial Barcanova

“Racons d’activitat a l’escola bressol i parvulari”

M.J. Lagua i C. Vidal

Editorial Graó

“Els infants que es perden al bosc”

Andrea Canevaro

Editorial Eumo

“L’ experiència emocional d’ensenyar i aprendre”

I. Salzberger i d’altres

Edicions 62 Rosa Sensat

“El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor”

A. Hargreaves

Revista de educación nº 298, mayo-agosto 1992, pp 31-53