



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

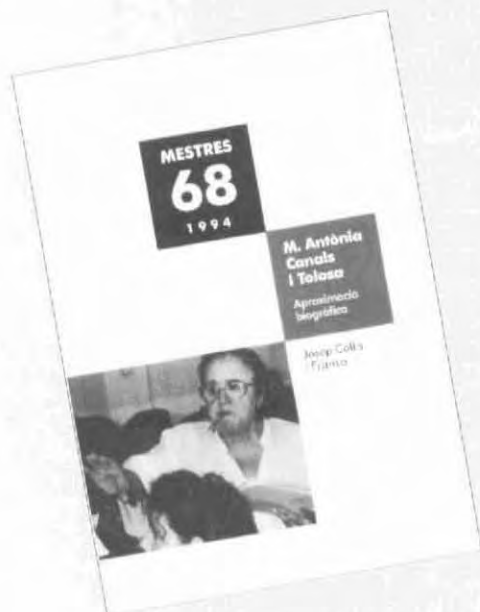
educar de 0 a 6 anys

1998

103

JULIOL
AGOST

NOVETAT



- • • ***M. Antònia Canals***
Aproximació biogràfica

Josep Callís i Franco

58 pàg. PVP: 650 PTA

- • • Aquest llibre que teniu a les mans, de lectura àgil i amena, no és més, o no pretén ser més, que una eina de divulgació de la vida i l'obra de la M. Antònia Canals, mestra de mestres, com se la coneix en els àmbits gironins.

Una aproximació biogràfica nascuda i generada a partir de la glossa que es féu d'ella en l'acte de lliurament del II Premi «Mestres 68» i que «Mestres 68» i Rosa Sensat tenen el goig d'oferir-vos.

R
S
S
A
S
E
N
S
A
T

A. M. Rosa Sensat

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



 Diputació
de Girona



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Silenci, la formació de mestres d'educació infantil

Aplicar la LOGSE en educació infantil, sistematitzar una realitat tan diversa, nascuda i formada amb objectius diferents, en un lent i atzarós procés de més d'un segle, no podia ser fàcil. Calia fer molts canvis i, per tant, és molt l'esforç necessari, tant per part dels professionals que hi treballen i la defensa a través dels sindicats i moviments de renovació pedagògica, com de les diverses institucions que la gestionen, i especialment per part del Departament d'Ensenyament, responsable a Catalunya de la implantació de la Llei. I també és imprescindible el diàleg entre tots.

Dels canvis que la LOGSE exigeix, un dels més importants és el de la formació del personal, perquè, en primer i darrer terme, dels seu treball depèn l'èxit de la gran transformació pedagògica d'aquest nivell educatiu, amb el tracte adequat de l'infant.

Des d'aquestes pàgines, abans, durant i després de l'aprovació de la LOGSE, hem defensat una única formació inicial per a totes les persones que treballen amb infants de 0 a 6 anys: la de mestra. Aquesta defensa tenia i té una doble intencionalitat: equiparar els professionals d'educació infantil als de l'escola obligatòria, pel que fa a la seva consideració social i del nivell professional, i oferir els estudis universitaris que millor podien acollir el contingut i l'abast que la reforma educativa exigia.

Com sabem, el text de la Llei es quedà a mig camí de les nostres aspiracions: el personal que treballa amb els infants de 0 a 3 anys pot ser mestre especialista, certament, però també, tècnic superior en educació infantil. Però si la Llei es mig desviava de les nostres aspiracions, el procés de la seva implantació se n'allunya de manera alarmant i vergonyosa. Per a tots aquells mestres de parvulari que no tenen l'especialitat d'educació infantil, s'han establert dues vies per accedir-hi: cursos per als que treballen en escola privada i proves per als de l'escola pública. Per què la diferència? Per als professionals que treballen amb infants de 0 a 3 anys, s'està oferint una sortida, o una escapada, de dubtosa legalitat. El curs que ara acaba i el proper, el Departament d'Ensenyament ha convocat uns cursos d'habilitació, i fonamenta la convocatòria en el Reial decret 1004. Poden accedir a aquesta habilitació el personal que ha treballat ininterrompudament en llars d'infants reconegudes, o no, des de l'any 1990, o bé que treballa des del 1994 en una llar d'infants reconeguda.

Com es pot admetre que, després de l'aprovada LOGSE el 1990, s'hagi seguit contractant i permetent la contractació de personal que no compleix els requisits marcats per la Llei? Com pot ser que se sigui més tolerant amb els centres reconeguts?

El Reial decret 1004, en el seu article 15, descriu la doble possibilitat de qualificació que pot tenir aquest personal, en la transitòria vuitena estableix un període de deu anys per assolir el títol de mestre o de tècnic superior en educació infantil, i en l'apartat II s'admet que els que, havent treballat a l'escola, abans de la promulgació de la Llei, haguessin obtingut una acreditació de l'Administració competent, com es féu amb els cursos d'ideonitat, poden continuar-hi treballant.

Ens preocupa l'actual convocatòria d'habilitació, l'única opció que s'ha ofert, no tant per la seva possible il·legalitat, sinó pel que significa de manca de valoració del primer cicle de l'educació i de respecte als infant de 0 a 3 anys.

Però ens dol d'una manera especial el silenci en què es deixa caure una magnífica experiència que el mateix Departament acollí ara fa dotze anys, el Pla especial de magisteri, que tingué resultats tan positius, pedagògicament, professionalment i humanament. Els darrers anys, el Departament s'ha limitat a oferir l'accés a tècnic superior, però amb moltes dificultats, i no ha possibilitat l'accés als estudis de magisteri. I ara, a corre-cuita, planteja una habilitació, i tot plegat amb la més absoluta falta de diàleg, en el silenci més tancat.

Plana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	Interculturalitat? Parlem-ne	M. Teresa Codina	5
	El costat aparentment ocult del joc social a l'escola bressol	Conceição Oliveira Lopes	9
Escola 0-3	L'Espai Familiar Bon Pastor celebra la festa major Ser mestres dels més petits	Àngels Zamora	13
		Luisa Martín	17
Llibres a mans dels infants			20
Escola 3-6	Senyora Cadira i Lluna Interacció grans-petits. Taller de mainaders	Teresa Canals i Pepa Soler	22
		Mercè Bellfort, Isabel Gómez i Cristina Güell	25
Infant i societat	Els titelles o l'art d'embadalir. Conversa amb Ester Prim	Anna Aguilar	29
Infant i salut	El desenvolupament del gust dels 0 als 6 anys	Ramon Canals i Jordi Pich	33
El conte	L'home de la puça	Roser Ros i Vilanova	38
Informacions			41
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes	sumari		47
Biblioteca			48

Malentesos miraculosos



Dolors Ramos

Vet aquí que una vegada hi havia una nena que anava al grup de les Tortugues. Estava contenta perquè aquell dia l'àvia li havia donat dos cargols per ensenyar-los als seus companys.

Quan va arribar, els seus companys se'ls van mirar, els van donar enciam i, a mig matí, la mestra va proposar de treure els cargols al jardí perquè mengessin herbetes. Els nens del grup dels Elefants, que eren els més grans, també van poder veure els cargols.

Quan va tornar l'àvia a buscar la nena, va preguntar a la mestra del torn de tarda:

–Què, com estan els cargols?

La mestra, amablement i sense saber res del que la nena havia por-

tat al matí, però recordant que l'any passat anava al grup dels Cargols, li va contestar:

–No, no. Ja no són cargols, són Tortugues, i l'any que ve, Elefants.

L'àvia no va dir res. No sabem què li devia passar pel cap. L'endemà, en comentar-ho la mare, els mestres ens vam adonar de l'emboïll i ens vàrem fer un tip de riure.

Com podeu veure, a les escoles bressol es fa, entre d'altres miracles, el de la conversió de cargols en tortugues i elefants i, a més a més, en tres anys!

Aquesta història és real i segur que n'hi ha d'altres de semblants. Per què no les publiquem a INFÀNCIA? ■



El caragol Caragol



Als xiquets i xiquetes de la meua classe, els encanten els caragols.

Tots en porten a l'escola i els deixem en el lloc que tenim per a ells. Però l'altre dia, en tornar del pati, va aparèixer sota del pi un caragol molt estrany...

L'altra dia, en tornar del pati, sota del pi de la classe hi havia una cosa que semblava un caragol.

No es van atrevir a tocar-lo. Hi havia també una tela negra; ell hi era a sobre.

–I si preguntàrem qui és? –vaig dir.

Em vaig acostar i... uns colpets a la closca.

–Qui és? –va dir una veu molt fineta.

–Nosaltres –vàrem contestar.

–Qui són nosaltres? –va dir la closca.

–Dolors, Núria, Joan, Jordi... –i així tots vam dir el nostre nom.

Dolors Todolí Bofí

–Mmmm... –va contestar la closca.

Comentem entre nosaltres què podem fer, i...

Agafe el titella..., treu les banyes una mica..., s'amaga..., treu..., s'amaga... Després d'alguns intents, s'atreveix a eixir. És un caragol. Ens conta que no té nom, tan sols el nom de Caragol.

És de color roig perquè és molt tímid.

–Què podem fer?

Decidim fer-li una festa. Els xiquets i les xiquetes trauen les disfresses, els instruments i juguen amb Caragol. El fan parlar. Javier li ha trobat un amic, el cuc de la classe.

Nota

Per fer el caragol

Materials:

- Capsa de detergent
- Mànega d'un suèter
- Tela per folrar la capsa
- Cola, botons (per als ulls)

Espai per a una creativitat sense límit

agost 1998

4

juliol

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

MANLEY®

Un ou verd

De vegades els objectes que ens envolten poden donar-nos sorpreses. En tornar a casa després d'haver anat a comprar, sovint guardem les coses sense mirar i passa el que passa... Moltes vegades he de demanar ajuda als xiquets i xiquetes del grup. Sense ells, no sé què faria per solucionar els problemes.

Jo no sé si a vosaltres us passen les mateixes coses que a mi.

Sense anar més lluny, l'altra dia vaig anar a comprar ous. La meua mare sempre em diu que mire si hi ha algun ou trencat. Però, com que sóc molt despistada, mai no recordo els bons consells de la mare. I, esta vegada... no hi havia ningun ou trencat...

–Mireu, sembla una ouera corrent, veritat?

Mostre la ouera per fora, parlem...

– Però... –obric la ouera– dins sols tenia aquest ou... –un ou verd.

–Què vos sembla? Ens vam quedar sense sopar. Què puc fer?

Dolors Todolí Bofí

Parlem de qui pot ser l'ou.

–Podem tocar-lo? –pregunten els xiquets i xiquetes.

–Per mi no hi ha cap problema.

–Se sent un soroll...

–Està una mica trencat...

–Hi ha un fil...

Estirem el fil i apareixen uns dibuixos. Desxifrem el text...

De sobte em ve al cap el que li va passar a un home que anomenaven Homebó.

Conte el conte. Inventem mons que poden estar dins d'un ou. Dibuixem. Un altre dia inventem mons que poden eixir dels objectes més estranys o quotidians...; com aquell món que estava dins d'una sabata i tots els qui hi vivien portaven pinces al nas.

Ja sabeu per què, o no?

Us atreviu a fer la prova?

El conte contat és «El món a dins d'un ou», de G. RODARI, Barcelona: La Galera, Els Grumets. ■

Interculturalitat?

Parlem-ne

Parlem-ne: d'entrada, referit a la primeríssima infància el terme sembla desproporcionat. Però si considerem que la interculturalitat, aquest tema de què ara parlem tant, és un aspecte específic de l'educació de la sociabilitat i que en bona part és qüestió d'actituds, ens adonem que l'escola infantil hi té força a fer.

Sabem que les primeres reaccions davant de situacions noves són bàsiques per al procés educatiu i que els intercanvis amb un medi ambient culturalment organitzat orienten el creixement de la persona. És a dir, d'una banda, l'entrada a l'escola porta la primera experiència d'una situació diferent de l'habitual: en pot resultar una actitud positiva (bona disposició, obertura, confiança, etc.) o bé una reacció negativa (por, inseguretat, tancament, etc.). Cal preveure, conduir, millorar... en definitiva, educar aquest primer estat d'ànim. D'altra banda, per principi l'escola presenta a l'infant els patrons culturals dominants: el creixement personal consistirà

«Interculturalitat» referit a la primera infància sembla un terme desproporcionat: però si ho mirem com un aspecte específic de l'educació de la sociabilitat, l'escola infantil hi té força a fer. Quan el grup està format per infants de diverses cultures, com ho hem de fer perquè cadascun afermi la seva identitat i s'obri al respecte i a l'intercanvi de la identitat de cada un dels altres? No correm el perill d'aigüar o relativitzar negativament la identitat pròpia? Realment, és un repte: hem d'arribar a trobar els mitjans i els límits de la interculturalitat.

M. Teresa Codina

a anar-se apropiant aspectes de la cultura (entesa en sentit ampli, com a manera de viure, d'enfocar la relació amb els altres, els tipus de creences, d'interessos, etc.) que ha rebut del grup social al qual pertany, alhora que hi va incorporant les seves pròpies descobertes i opcions. Els mestres haurem d'afavorir que aquesta selecció es faci amb esperit obert i dinàmic, com també procurant equilibri entre el passat i el present, amb visió de futur: en un sentit general i ampli, diguem-ne *macro*, per tal d'evitar l'etnocentrisme.

Per tot això, l'escola infantil és un lloc i temps privilegiat per a l'educació de la personalitat i sociabilitat en un marc de diversitat. Ho és perquè, si de bon començament i quan encara no tenen prejudicis propis els infants inicien l'aprenentatge positiu de la sociabilitat i la diversitat, alhora que com a grup uns i altres, junts, arriben a tenir referents comuns, fan l'experiència que és possible trobar el que uneix sense treure's res del que és més seu, és a dir, sense uniformar-se, i del que enriqueix precisament pel que cadascú té de propi i de diferent.

Els mestres, explícitament o implícitament, sempre hem intentat moure'ns segons aquests criteris, de manera que cada infant, sigui quin sigui el seu bagatge personal i cultural, tingui satisfetes les necessitats afectives (se senti acollit, estimat, estimulat, etc.), que de mica en mica descobreixi que els companys també les tenen i, en un pas següent, l'ambient porti a la

relació interpersonal i a l'intercanvi. Ara, però, quan la diversitat s'ha intensificat per aspectes geogràfics i socioculturals i el grau d'heterogeneïtat en alguns casos és fort, deu ser bo que prenguem consciència del que fins ara feiem intuïtivament i que ho confrontem. Cal que les actituds de respecte, de reconeixement de valors, de tolerància, que la societat ens



Foto: Clara Elias

demana com a adults, a l'escola infantil es tradueix a nivell *micro*. L'objectiu haurà d'adreçar-se a assimilar i reforçar el que és essencial per a cadascú i a ajudar a encaixar i situar les diferències per tal de, progressivament, poder intercanviar i arribar a compartir.

Quan en el grup ens trobem amb infants de diverses cultures, de vegades força diferents (catalans, andalusos, magribins, gitanos, pakistanesos, filipins, xinesos, etc.) com ho hem de fer perquè cadascú afermi la seva

identitat i s'obri al respecte i a l'intercanvi amb la identitat de cada un dels altres? No correm el perill d'igualar o relativitzar negativament la pròpia identitat? Realment, ens és un repte: hem d'arribar a trobar els mitjans i els límits de la interculturalitat.

Ens caldrà determinar el marc de la nostra actuació: es tracta de formar i salvaguardar la identitat cultural de cadascú, mentre que, d'altra banda, hem d'afavorir l'intercanvi entre els diferents subjectes. Com més sòlida i rica sigui la identitat i l'autoestima de l'infant, més capaç serà de relacionar-se i de situar-se en relació amb la identitat dels companys.

Un dels objectius d'aquesta etapa educativa és precisament que l'infant progressi en la percepció d'ell mateix i en la dels altres: les experiències viscudes han d'arribar-li a constituir un bagatge que li possibilitin reaccions i actituds personals i socials alhora. La consciència de la pròpia imatge és el que permet d'avançar en la percepció de la imatge de l'altre i ambdues contribuiran a afinar la pròpia: com jo em veig, queda modificat per com em veuen els altres. El coneixement i l'acceptació d'un mateix, l'autoestima, són etapes bàsiques de la identitat i prèvies a la percepció i acceptació de l'altre. Igual com els petits en començar l'escola a través de la relació amb els companys perceben la pròpia situació en la família i fan noves formulacions (la meua mare, el meu germà, a casa meua, etc.) amb les quals implícitament reconeixen en els altres coincidència en la possessió i diferència respecte a les vivències, així també en un àmbit més ampli, la pròpia experiència és punt de partença per copsar la vivència de l'altre. És bàsic el coneixement de les diverses experiències entre infants d'edats semblants, en primer lloc per eixamplar horitzons i, en segon lloc, per no convertir en absoluta una determinada manera de fer o de viure. Quan l'infant pot expressar amb naturalitat que a casa els dies de festa mengem paella i a casa del meu amic mengem cuscús; o bé que a l'escola hem trobat moltes maneres diferents de dir aigua, o, entre els grans, hi ha gent que no escriu d'esquerra a dreta, ni diu les lletres com jo... o fins i tot que ara no comença l'any per a tothom –el meu amic xinès diu que allà ho celebren un altre dia– ha fet un pas important de cara a conèixer i admetre aspectes culturals diferents del propi.

Hem de tenir en compte que el procés i les dificultats per percebre la pròpia identitat i aconseguir autoestima depenen molt de l'entorn socio-cultural. Així, entre dos estrangers, i fins i tot del mateix país, l'un fill de



En el creixement personal s'apropien aspectes de la cultura del grup social al qual es pertany i s'hi incorporen les descobertes pròpies.



diplomàtic i un altre fill d'immigrants, les dificultats que trobarà aquest últim, en quantitat i qualitat no tenen res a veure amb les que pot trobar el fill d'una família amb seguretat econòmica, social i cultural.

Pel que fa a la seguretat personal i l'autoestima, condicions bàsiques d'una primera relació, hem de recordar que a l'etapa en què ens movem les reaccions es produeixen d'una manera global i afecten tota la persona: quan l'infant marroquí pel que sigui, a l'escola o fora, no se sent acollit o es troba insegur, no podem pretendre que posi de manifest vivències seves o que ens faci participar d'aspectes propis de la seva cultura.

En parlar de relació entre cultures, no ens podem limitar a la llengua, ni al vestit, el color de la pell, els costums folklòrics: hi ha diferències d'ideologia, interessos i motivacions, en esquemes socials, en prioritjació de valors que

tenen una repercussió evident en la convivència (també hi ha diferències en la formació de l'esquema mental: demanen al seu moment l'adequació de la didàctica).

En fer un enfocament adreçat a reforçar la identitat i acceptar les diferències, podem córrer alguns perills: el primer fóra d'accentuar les diferències o potser «etiquetar» per la imatge que tenim d'un determinat grup sociocultural; també inconscientment podem fer dos blocs: el propi grup cultural i tots els altres. Hem de vigilar de no identificar un infant amb la imatge que tenim d'una determinada cultura: més aviat hem de procurar mirar qualsevol infant com a capaç al seu dia de tenir una visió crítica i positiva del seu entorn i, per tant, de la cultura pròpia.

Hem de ser realistes i veure els límits de l'intercanvi cultural. La descoberta dels valors dels altres no ens pot fer perdre de vista els drets de qualsevol persona, home o dona: la vida, la salut, l'autoestima, la llibertat, la seguretat, l'educació, la justícia, la veritat, la pau, etc. Ara també podem pensar que parlem de conceptes desproporcionats en l'etapa educativa a què ens referim: hem de trobar l'expressió *micro* precisament per no dei-



Cal salvaguardar la identitat cultural de cadascú i afavorir l'intercanvi.

jar que subtilment es filtrin contravalors que els infants podrien considerar normals i arribar-los a integrar. Aquest és un aspecte del repte: els mestres podem trobar la manera de no caure en una discussió dialèctica ni, d'altra banda, menysprear el qui s'expressa. Però tampoc no hem de permetre que els qui estan presents, infants o adults, acceptin a ulls clucs allò que es planteja o deixem creure que nosaltres hi estem d'acord (situacions d'aquesta mena apareixen sovint per exemple en relació amb la discriminació de la dona). Precisament l'intercanvi i el contrast suau, però constant, entre cultures és el que lentament pot modificar creences i humanitzar situacions.

Esquematzant, podem considerar que a nivell *micro*, és a dir, a l'escola infantil, hem d'atendre la diversitat sociocultural en les dues vessants, la passiva i l'activa:

- La de l'infant que té tot el dret de ser acollit en l'àmbit institucional i en el grup de companys, tot i no coincidir amb els paràmetres implícitament establerts per la majoria d'aquell centre concret.
- La dels infants que tenen també el seu dret de fer l'experiència positiva de la diversitat, tot i que formen part de la majoria que es considera «normalitzada» i que tendeix a excloure els que no hi coincideixen

Quins poden ser els passos per educar aquesta vessant de la sociabilitat? Ja sabem que, perquè una actuació resulti educativa i realment eficaç, és a dir, no doni simplement una resposta útil en un moment donat sinó vàlida a llarg termini, cal assegurar la coherència entre els diversos aspectes i moments dintre del marc en què se situa l'educació, en aquest cas l'escola infantil. No n'hi ha prou amb explicar contes de diferents països: cal que la vida diària i l'organització del centre estiguin impregnats de les actituds que volem potenciar.

A grans trets, podem simplificar el procés a seguir diferenciant els passos següents:

- Adonar-se de l'altre/dels altres.
- Ser capaç de posar-se en el seu lloc, per percebre'ls com a persones semblants al meu jo.
- Reconèixer-los valors.
- Desitjar intercanviar, col·laborar amb reciprocitat (ser amics).
- Fer l'experiència positiva de l'intercanvi: arribar-ne a ser conscient.

Finalment, cal tenir en compte que els mestres som «d'un temps, d'un país»: nosaltres també haurem de superar prejudicis, fer el possible per conèixer les cultures d'origen dels nostres infants, la seva història i situació actual, l'estructura cognitiva i afectiva, per tal de trobar la didàctica adequada. Haurem de ser sensibles als conflictes que el contacte de cultures pot produir en els infants, per tal d'ajudar-los eficaçment a percebre la seva identitat i a estructurar la seva personalitat. ■

Jugar i aprendre a veure el joc

El costat aparentment ocult del **joc social** a l'escola bressol

Els coneixements que podem tenir sobre el fenomen de jugar i sobre les persones que juguen influeix sobre la nostra manera de ser i d'estar al món. En aquest sentit, la forma com els educadors de la infància distribueixen el temps i l'espai en l'organització de les activitats diàries amb els infants i sense ells manifesta l'orientació que tenen respecte al joc.

Avui, igual que ahir, és important comprendre que els coneixements que tenim i que podem tenir sobre el fenomen de jugar i sobre les persones que juguen influeix sobre la nostra manera de ser i d'estar al món. O sigui, ens condiciona i condicionem, en el sentit de crear-nos condicions que faciliten, o condicions que limiten, no sols el nostre mode singular d'existir, en aquest món, sinó també el mode com comprenem allò que de més universal posseeix cada u de nosaltres, la nostra condició d'«ésser» humà.

Concretant, i com a exemple, la forma com els educadors de la infància distribueixen el temps i l'espai en l'organització de les activitats diàries amb els infants i sense ells manifesta l'orientació que tenen respecte al joc i indueixen els altres que conviuen amb ells en aquesta orientació.

El joc respecte a d'altres activitats que fa l'infant

Un dels senyals distintius del comportament de joc és, segons Torkildsen, l'estricta adhesió a inventar regles que deixen en suspens les regles corrents

Conceição Oliveira Lopes

de la vida real, i les actituds i regles construïdes durant el joc tenen continuïtat en d'altres contextos (1983). Com podem definir, aleshores, aquest fenomen tan evident a les nostres mirades i tan complex quan el veiem?

Tot i que una definició específica sobre què és el joc s'escapa als investigadors (Vandenberg, 1982), durant els últims anys s'ha fet un esforç per delimitar-lo. Portugal no ha quedat fora de l'interès per l'anàlisi i la comprensió del joc humà. Diversos investigadors han dedicat la seva reflexió a aquest fenomen; entre d'altres, em refereixo als estudis de Raul Iturra, Jorge Crespo, Carlos Neto i Ana Pessanha.

També en molts altres indrets del planeta ha estat així. James F. Cristhie (1987) en el context dels seus estudis sobre el joc i l'educació infantil (1991 b:4) i seguint diversos investigadors (concretament Garvey, 1977; King, 1979; Rubin i altres, 1983; Smith i Vollsted, 1985), presenta sis factors d'identificació i reconeixement del procés de joc.

El caràcter no-lineal: El procés de joc s'identifica per l'existència d'una motivació interna que predomina sobre la motivació externa. El sentit i la funció habitual de papers, personatges, objectes, són substituïts per uns altres, que es construeixen durant el procés del joc. Un exemple de no-linealitat: l'ós de peluix és el fill, i l'infant imita el germà que plora.

L'efecte multiplicador de l'energia positiva: El joc dels infants es caracteritza habitualment per l'existència de signes de plaer i alegria, amb una



En el joc, la convivència entre el caos i l'ordre instaura una nova harmonia, que obre l'infant al canvi.



gran incidència en el somriure. Quan l'infant juga lliurement i experimenta satisfacció, manifesta aquesta expressivitat, sigui verbalment sigui no verbalment. El somriure és un dels exemples d'aquesta satisfacció, que produeix efectes positius en diversos camps del seu desenvolupament, especialment corporal, moral i social.

Flexibilitat: En el joc, les criatures es posen en disposició d'experimentar idees, actituds, papers, activitats, comportaments, tan habituals com nous en el seu món.

El joc és el que compta, és a dir, el procés de jugar i no el producte: Quan juga, el que l'interessa és el joc, el procés de jugar, i hi concentra tota la seva energia. Contràriament a aquesta prioritat del procés sobre el producte, hi ha les concepcions i utilitzacions fetes per alguns educadors que donen prioritat al producte, com per exemple l'aprenentatge dels continguts o les habilitats, i diuen que l'infant està jugant, però no és res d'això, aquest és un altre fenomen, no és jugar.

Llibertat activa per escollir: Només quan l'infant tria activament i lliurement jugar. Altrament, és treball o ensenyament.

Control intern: Són els mateixos jugadors els qui determinen el desenvolupament dels esdeveniments durant el joc. L'ordre és intern i no dirigit des de l'exterior.

Per verificar si el que es veu és o no un procés de joc, Cristhie (1991, b:5) afirma que els criteris més útils per a aquesta verificació són segurament els quatre primers. Per establir la distinció entre joc i treball o ensenyament, Cristhie indica com a segurament útils per a aquesta verificació els dos últims criteris.

El caos i l'ordre

Jugar és la primera opció de l'infant. En el transcurs del desenvolupament de l'infant i en el sorgiment de cada nova funció, l'infant és impulsat per estímuls interns a procurar l'activitat, els objectes, les condicions i ocasions

que li permetin experimentar de manera més completa aquestes noves funcions (Amonachvili, 1991). D'aquesta manera reconeixem que, a través dels jocs, l'infant experimenta la complexificació de la seva existència i de l'existència del món, les quals va comprènent en el procés d'interacció que construeix en el transcurs del joc. L'infant procura aquesta experiència. Autònomament tria jugar i quan juga juntament amb els seus companys comunica, construeix, destrueix, reconstrueix, assaja, torna a construir, a anar entenent i entenent-se en les realitats, la seva i la dels altres, sempre en transformació.

Les realitats, com deia João dos Santos, són sempre difícils de percebre el que són (1988; 59), però la manifestació lúdica n'afavoreix la comprensió. El procés comunicatiu del joc es caracteritza per l'existència de dues instàncies que s'equilibren en el transcurs de tot el procés i preparen una nova mutació, un nou ordre.

Segons Scheines, el joc depèn de l'equilibri entre el caos i l'ordre (1991; 13). Si en el procés del joc domina l'ordre, que en general és introduït des de l'exterior, la llibertat es torna passiva i les reciprocitats autònomes se subjecten a l'interès del sistema que li és estrany i que desordena l'ordre intrínsecament lúdic d'aquells que volen jugar entre ells i que, subjectes a aquest ordre extern, no juguen. Si domina el caos, la llibertat que s'instaura és també la «llibertat passiva», i es manifesta en la violència i/o el domini del més fort sobre el més feble.

Quan les dues instàncies essencials del joc són presents, ordre intrínsec al joc i caos intrínsec també al joc, pel nou ordre que els jugadors procuren i assagen, l'infant, en aquestes circumstàncies, juga. En fer-ho, l'experiència és la de «llibertat activa» (João dos Santos, 1983), fins i tot obeint unes regles. Aquestes regles són construïdes espontàniament en el procés del joc. O sigui, si d'una banda l'infant tria lliurement el joc, de l'altra perd la llibertat de fer el que tingui ganes de fer. Durant el joc, doncs, s'acclareixen les interdependències per l'hàbit de jugar i, quan juguen, cada u sap, i molt bé, que queda subjecte a les regles de reciprocitat, a les regles

de comunicació construïdes en el procés de jugar-comunicar. Per a João dos Santos, «jugar exigeix reciprocitat [...], és en la reciprocitat de jugar amb un altre que l'infant ofereix, retira, recusa o prodiga i aprèn a comunicar» (1983; pàg. 105). Així, l'infant és el primer a qui no agrada veure que no es respecten les regles i s'hi sotmet completament, sobretot a partir dels quatre anys.

La tensió de forces en confrontació: el fet d'experimentar les dificultats, amb voluntat de superar-les, és una font de satisfacció emocional, de fruïció del plaer de jugar (Amonachvili, 1991) i d'experiència de sentiments, fins i tot contradictoris, com l'alegria i la tristesa de ser contrariat. Jugar és una experiència real de llibertat activa, va dir João dos Santos, i Walter Benjamin ho confirmà el 1928 en afirmar que «Jugar significa, sens dubte, llibertat.» (1984; pàg. 64)

No és fàcil viure (freqüentar) l'imprevisible de la novetat, però en el procés del joc la convivència amb la mutació i l'aprenentatge, que genera el caos i que busca un nou ordre, instaura una nova harmonia, que genera l'obertura de l'ésser al canvi.

Tots nosaltres verifiquem com, en general, els veterans de la vida, em refereixo a les persones grans, com els infants, tenen més bona disposició a jugar que l'adult. Aquest, empresonat com està per la rutina productiva de l'*homo faber* i a la rutina de l'ús i el consum de l'*animal laborans*, té per això una dificultat més gran a trencar amb aquest empresonament, a distanciar-se d'aquesta realitat i disposar-se a experimentar-se en el joc.

No és fàcil, però és possible: jugar s'aprèn l'aprenentatge del canvi. Reinventar les bases per a una reorientació del concepte sobre el jugar, i alliberar-se dels efectes de la lògica industrial, empresonadora, de l'*homo faber* i de l'*animal laborans*, i llençar les màscares de la seva experiència, ens ha conduït a la problemàtica del joc en general i en l'escola bressol en particular. La formació en aquestes àrees de coneixement pot portar-nos a la consolidació de la nostra actitud envers el joc en general i al joc social en l'educació infantil en particular.

Ser tot l'ésser que pot ser

Per a qualsevol educador, l'existència del fenomen del joc no està en dubte, és una de les coses que sabem que existeixen. La forma particular de ser i d'estar en el món com a professional d'educació d'infància és un privilegi, per la saviesa, sempre en actualització, que es pot construir, per la convivència compartida amb els infants, a l'escola bressol.

Si estem d'acord que jugar forma part de la condició de l'ésser humà; si no estem d'acord amb la lògica de la societat industrial que encotilla la nostra condició d'ésser, per què no ens donem temps, a nosaltres mateixos, per reflexionar sobre el procés de jugar, estudiar-lo, per tenir la gosadia d'instaurar el joc social com a orientació, entre les altres orientacions curriculars de l'educació infantil? Instituir en les propostes d'orientació curricular el joc social és acabar amb l'encotillament de la formació del ciutadà d'escola bressol. Fer operativa aquesta gosadia és contribuir eficaçment al fet que aquest ciutadà pugui, amb paraules d'Evangelista Loureiro, «ser tot l'ésser que pot ser» (1990). ■

Bibliografia

- AMONACHVILI, Chalva (1991): «Um impulso vital», a *Correio da Unesco*, núm. 7, pàg. 14-17.
- BATESON, Gregory (1984): *La nature et la pensée*, Seuil, París.
- BENJAMIN, Walter (1984): *Reflexões: A criança o brinquedo a educação*, S. Paulo: Summus.
- CRISTHIE, James F. (1987): *Play and early childhood development*, EUA: Harper Collins.
- (1991a): «La fonction de jeu au niveau des enseignements préscolaires et primaires, I», a *L'éducation par le jeu et l'environnement*, núm. 43, pàg. 3-8.
- (1991b): «Programme de jeux pour les structures préscolaires et les cours primaires, II», a *L'éducation par le jeu et l'environnement*, núm. 44, pàg. 3-6.
- HEIDEGGER, Martin (1962): *Le principe de raison*, París: Gallimard.
- SANTOS, João dos (1983): *Ensaio sobre a educação, o falar das letras*, Livros Horizonte.
- (1982): *Ensaio sobre a educação. A criança quem é?*, Livros Horizonte.
- SCHEINES, Graciela (1991): «As regras do jogo», a *Correio da Unesco*, núm. 7, pàg. 11-13.

Publicat a *Cuadernos de Educação* de Infância, desembre de 1996.

L'Espai Familiar Bon Pastor celebra la festa major

L'Espai Familiar Bon Pastor és un servei adreçat als infants de 0 a 3 anys i les seves famílies, que depèn de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) i el districte de Sant Andreu.

El servei duu a terme tres programes diferents:

- Ja Tenim un Fill, adreçat als infants en el seu primer any de vida i les seves mares.
- Espai Familiar, adreçat als infants menors de tres anys, acompanyats d'algun familiar (mare, pare, avis, cangur, etc.).
- Lloc de Joc, adreçat als infants que assisteixen a les escoles bressol i parvularis de la zona, acompanyats de les seves mestres i, en alguns casos, també de les seves famílies.

Com s'ha esmentat, els infants acompanyats

L'Espai Familiar Bon Pastor és un servei educatiu que pretén connectar amb la realitat del barri on està situat –el Bon Pastor– i respondre a les seves necessitats. La festa major és un esdeveniment que reuneix gairebé la totalitat del veïnat. Per aquesta raó, l'Espai Familiar ha participat des dels seus inicis en aquesta celebració, col·laborant amb la comissió de festes mitjançant l'organització d'una activitat oberta adreçada a tots els infants de 0 a 6 anys i les seves famílies.

Àngels Zamora

d'un adult de referència, com la mare, el pare, un avi o una cangur, hi assisteixen un o dos dies a la setmana, segons el programa on estan inscrits. Els infants troben un espai intencionadament preparat perquè puguin

desenvolupar les seves capacitats, amb diferents propostes de joc, materials i joguines adequats a les seves necessitats, i poder relacionar-se i jugar plegats amb altres infants i adults.

Els adults poden jugar i observar els seus fills en un ambient diferent del familiar, alhora que tenen la possibilitat de relacionar-se i intercanviar les seves opinions i experiències respecte a l'educació dels infants, amb l'orientació i suport de professionals.

L'Espai Familiar està situat a la tercera plan-

ta del Centre Cívic Bon Pastor, en un local especialment adequat. El fet d'estar dins del Centre Cívic fa que les persones que en som responsables i també les famílies que hi participen puguin tenir un contacte més proper amb les diverses entitats, associacions i persones del barri que es reuneixen en aquest espai comunitari.

El Bon Pastor compta amb una llarga tradició de vida associativa i comunitària. Un esdeveniment important en la vida d'aquest barri és la celebració de la festa major, que té lloc a mitjan maig.

L'Espai Familiar, des del seu inici, ha participat en aquesta celebració, amb la voluntat de respondre l'interès de les famílies del servei i altres veïns amb infants de fins a sis anys, per gaudir plegats d'aquests dies de festa. Així, doncs, aquest any, com en edicions anteriors, les responsables del servei vam organitzar una activitat oberta a tots els infants de 0 a 6 anys i les



seves famílies, que vam anomenar «Els infants fan festa».

L'esmentada activitat va ser inclosa dins el programa de festes, la qual cosa va comportar posar-se en contacte i col·laborar amb la Comissió de Festes, assistir a les reunions, etc., en fi, posar-nos a treballar alguns mesos abans de la celebració.

Vam comptar, com d'altres anys, amb la col·laboració de les monitores i mares de la ludoteca de l'APA de l'Escola Bon Pastor, situada també a les dependències del Centre Cívic.

Vam voler en tot moment que els infants i les famílies participessin no solament amb la seva presència el dia mateix de la festa, sinó també en l'organització. Així, doncs, el mes d'abril ja vam començar a parlar-ne, a preparar i recollir plegats tots els materials que necessitaríem: caixes de cartró de diferents grandàries, ampolles d'aigua buides, fulls de diari, tubs de cartró, etc. Els infants dels grups d'Espai Familiar i els que

venien amb les mestres a Lloc de Joc van pintar les caixes i ampolles que van servir d'elements de joc, i també diversos murals que van servir de decoració.

Les famílies també es van responsabilitzar de portar les begudes que van prendre els infants per berenar i dues mares s'encarregaren de repartir-lo el dia de la festa.

Altres materials, com un tobogan, algunes cistelles de bàsquet, alguns matalassets i contenidors, ens els van deixar en préstec l'E. B. Albí i l'Escola Bon Pastor.

Vam disposar de l'infraestructura necessària i d'un ajut econòmic per part de la direcció del Centre Cívic, i també vam rebre el suport de les persones responsables de l'IMEB per dur a terme aquesta activitat.

De mica en mica es va anar creant caliu, la gent s'animava a mesura que anàvem tenint-ho tot a punt i el dia 13 de maig s'acostava.

La Montse, una voluntària, va dissenyar el

cartell de la Festa que vam fer servir per difondre-la; vam repartir-lo a les famílies, les escoles del barri i el Centre Cívic. Vam col·locar també uns cartells ampliatos en llocs on podien ser vistos per un nombre important de gent, com el mercat, el Servei de Pediatria i l'oficina de Serveis Personals.

Quan va arribar el dia assenyalat, no ens van desanimar ni l'amenaça de pluja ni el fort vent que bufava. Vam preparar tot el muntatge a la terrassa del Centre Cívic, un espai obert i gran. Hi vam organitzar diferents espais de joc:

- Un *racó dels petits*, amb un tobogan, un matalàs on podien asseure's o estirar-se i una panera amb objectes diversos. En un extrem d'aquest racó, hi vam posar un contenidor gros, ple de blat de moro, i diversos pots i embuts per tal que els infants poguessin fer transvasaments. Val a dir que aquesta proposta va tenir molta acceptació, tant entre els més petits com entre els infants de parvulari.



- Un taller de maquillatge, on els infants que volien es maquillaven la cara.
- Un taller de capgrossos, on, amb caixes de cartró i tires de paper, els infants podien pintar i confeccionar capgrossos, que al final s'enduïen a casa seva.
- Uns matalassets per fer-hi tombarelles.
- Un joc de bitlles fetes amb ampolles d'aigua buides, prèviament pintades pels infants, i pilotes petites.
- Uns menja-boles, un joc preparat amb caixes grans de cartró i pilotes petites, amb les quals els infants feien punteria des de diferents distàncies.
- Bàsquet, amb dues cistelles grans, d'alçada regulable perquè poguessin encistellar infants de diferents edats.
- El taulell de berenar, amb galetes, biscuits, xocolata, suc de fruita i refrescos, del qual, com ja s'ha esmentat, es van responsabilitzar dues mares.



- I, per acabar, l'actuació del grup *Corrandes*, que va fer participar infants i adults en les seves cançons i danses.

En cada una d'aquestes propostes de joc, hi havia gent encarregada de dinamitzar-les. Vam agrair l'ajut i la col·laboració de diverses persones voluntàries i d'alguns pares i mares, que amb molt entusiasme van motivar el joc i l'activitat dels infants.

La festa va ser tot un èxit: van venir molts infants i van gaudir de valent, com les seves mares i pares, els germans més grans, els avis, els oncles i ties, i fins i tot alguna veïna! Ens va sorprendre especialment una presència més gran de pares –homes– respecte a anys anteriors.

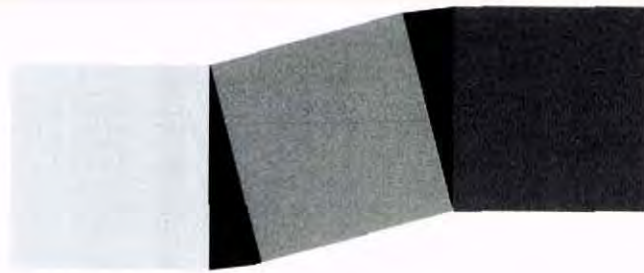
També vam valorar com un èxit la implicació de les famílies, tant en l'organització prèvia com en la participació el dia de la festa. Algunes famílies, amb la voluntat de col·laborar, van estar-s'hi tot el dia, des del matí fins al vespre, de



manera que els seus fills van dinar i van fer la migdiada al mateix servei.

Vam fer fotos i vam enregistrar en vídeo tota la festa. Les fotos van estar exposades durant uns dies a l'entrada del Centre Cívic, de manera que els infants i les famílies que no assisteixen al servei, i també altres veïns dels barri, les poguessin veure. Ens consta que s'hi va aturar molta gent i algunes persones, fins i tot, en van voler còpies.

Finalment, com a responsables de l'organització d'aquesta activitat, ens vam sentir satisfetes per la valoració positiva que tant les famílies com altres entitats i persones representatives del barri en van fer. Pot servir d'exemple el comentari d'una mestra de parvulari d'una escola del barri: «He tret algunes idees per poder fer a l'escola a la festa de final de curs; em sembla que l'any vinent m'apuntaré a col·laborar amb vosaltres.» Aquesta valoració respon, d'alguna manera, als objectius del servei: donar resposta a les necessitats del barri i oferir models i propostes educatives de qualitat. ■



Ara és demà

ENTRE TOTS, FEM ARA LA CATALUNYA DEL FUTUR

Si mires Catalunya amb els ulls posats en el demà veuràs un país capdavanter a Europa. Sense cap mena de fronteres. Un país on poder gaudir de tots els avenços en infraestructures i comunicacions. Com són l'arribada del tren d'alta velocitat o la fibra òptica. A Catalunya tenim nous reptes, importants projectes i molta feina feta. Però entre tots continuem treballant perquè el que fem ara faci que Catalunya demà sigui encara millor. Més acollidora i respectuosa amb la natura. Amb una cultura enfortida com a signe d'identitat d'un poble. Amb capacitat d'influència en l'àmbit europeu i mundial. Un país a la nostra mida i a la de les generacions futures. **Perquè, a Catalunya, ara és demà.**

Ser mestres dels més petits

Amb freqüència, quan es parla del paper del mestre en general, de qualsevol nivell educatiu, es fa referència únicament al moment de fer les activitats amb els infants: la presentació, l'organització de l'espai i dels materials, la intervenció, la forma d'acabament, etc. A l'escola dels petits, però, aquests moments són pocs i el fet d'abordar el tema des d'aquest àmbit tan concret –que per a alguns és l'únic que preocupa cada dia–, fa que oblidem tot sovint l'amplitud de funcions que corresponen a un bon mestre. És a aquest «teló de fons», que sempre se suposa i mai s'explicita, al qual vull referir-me, perquè crec que constitueix la fonamentació de l'activitat quotidiana.

Des d'aquesta perspectiva àmplia podem entrar a definir el paper del mestre, tot sabent que no es pot exigir que l'educadora sigui una *superwoman*, però tractant de dibuixar un camí pel qual poder avançar sempre, un horitzó cap al

Entendre i prendre's la feina de mestre dels més petits amb rigor i amplitud de mires, i tractar de fer camí a poc a poc, són vies per revaloritzar socialment aquest nivell educatiu i revaloritzar-nos nosaltres mateixos. És a partir d'aquesta reflexió global que l'autora aborda alguns punts bàsics de la seva manera d'entendre la professió.

Luisa Martín

qual poder orientar els passos.

Per a mi, potser la funció més important és fer de vehicle de comunicació, ja que crec que la comunicació,

com a possibilitat de relació vital, és el marc ineludible de l'educació infantil. El mestre, per tant, hauria de donar prioritat a la tasca de crear comunicació per sobre d'altres aspectes:

- Una comunicació fluida dins de la classe, entre l'educador i els infants i dels infants entre ells, que creï ambient de grup, d'intimitat compartida.
- Una comunicació oberta amb la resta de companys, per col·laborar, posar en comú i debatre les noves idees sorgides de la pràctica, l'observació i la reflexió, i crear equip.
- Una comunicació extensible a la relació famílies-mestres i també de les famílies entre elles i de les famílies amb tots el nens i nenes, que creï un clima de confiança i amistat.

- Una actitud igualment comunicativa amb la vida del barri o població, que obri l'escola al medi natural i cultural, integri la cultura i mostri les possibilitats d'acció i participació dels petits, per crear un ambient d'obertura i col·laboració.

El convenciment de la necessitat d'aquest intercanvi comunicatiu permanent deslliura el mestre de la dura càrrega de la soledat i de l'error de creure que ha de ser autosuficient. Des d'aquesta perspectiva, pot comptar amb les capacitats dels infants mateixos, amb l'acord i l'ajut dels seus companys, amb la col·laboració dels pares i, fins i tot, amb la participació d'entitats ciutadanes.

Una altra funció bàsica, que cal exercir sempre junt amb la comunicació, és la de *respectar*:

- Respectar cadascú com a persona, en primer lloc, és a dir, tractar-los com ens agradaria que ens tractessin sempre a nosaltres.
- Respectar la diversitat, que vol dir que el mestre, lluny d'uniformar i unificar, hauria d'acceptar i potenciar les diferències, les diverses

formes de fer, d'interpretar, de valorar, tant dels infants com dels altres mestres, els pares i la comunitat, com a possibilitat d'enriquiment de tots plegats.

- Respectar els diferents ritmes, que poden dificultar la coordinació, però que la fan més flexible i adequada.
- Respectar el desenvolupament de les situacions espontànies, que ens poden ensenyar tant i tant; sense interferir-les, sense pretendre portar sempre les regnes de tot, però observant atentament i regulant-les, si cal.

Només amb respecte es poden construir relacions autènticament humanes.

També hem de tenir sempre present la necessitat d'*observar*: el mestre hauria de comportar-se sempre com un observador atent de tot allò que afecta l'àmbit de la relació escolar. I de mica en mica anar trobant els mecanismes i les tècniques per sistematitzar aquestes observacions, de manera que no es quedin en simples intuïcions.

- Especialment quan es tracta dels més petits, el mestre ha de situar-s'hi com a observador implicat de la seva acció educativa i del comportament dels infants, i intentar descobrir les capacitats i les dificultats, els processos i les situacions significatives que es produeixen per ambdues parts: en els petits i en ell mateix.
- Observador també de la vida de l'escola: de la dinàmica del grup de mestres, de la intervenció de les famílies, de les relacions amb altres entitats, de manera que s'aconsegueixi una implicació constructiva en la dinàmica educativa del centre.

Aquesta actitud atenta és la que facilitarà la reflexió constant. I de la capacitat d'observació



Respectar els diferents ritmes i el desenvolupament de les situacions espontànies.

Foto: Clara Elias

sistemàtica dependrà la possibilitat d'*investigar*, que és una altra funció que avui es demana al bon mestre. No grans investigacions de científic consolidat, però sí petites aportacions serioses i rigoroses que, a la vegada que ajuden la innovació educativa i el progrés i la fonamentació del projecte pedagògic de cada escola concreta, poden ajudar a perfilar cada cop més clarament la identitat pròpia de l'educació infantil.

En aquesta tasca d'interrogar-se i reflexionar a fons, de fer hipòtesis i contrastar-les amb les dels altres, d'obrir nous camins, trobarem un ampli camp per a la creativitat i, el que és més interessant, un bon instrument per no caure en l'avorriment professional que comporta la repetició rutinària en la qual és fàcil caure.

Si passem ja als aspectes més concrets, m'agrada utilitzar tres termes divulgats per Elinor Goldschmied: organitzar, facilitar i iniciar, encara que hi afegeixo contingut personal:

- *Organitzar* l'espai de la classe o la sala de jocs del grup, i també els espais comuns de l'escola: pensant en els recursos que ofereixen, les possibles utilitzacions que es poden fer, els elements que es poden instal·lar, etc. I no sols de l'escola; també s'hauria de fer l'anàlisi dels recursos que pot oferir l'entorn: els pares i les mares, el barri, el medi natural i social proper a l'escola i a les vivències dels nens i les nenes, de manera que es puguin descobrir les possibilitats d'utilització i d'intervenció.
- Pel que fa a l'organització del temps, en l'escola dels petits, on no es pot pensar en un horari estricte, s'ha de tenir una visió simultània de la globalitat i de cadascun dels detalls, per poder combinar de manera àgil i adequa-

da una sèrie de coses oposades, cercant sempre l'equilibri entre elles: activitat i descans, acció individual i acció de grup, activitat lliure i activitat dirigida, estructurada i espontània, a l'interior i a fora, realitzada tots alhora o de forma personalitzada, rutina i novetat, soroll i silenci, ritme intens i relaxació, concentració i dispersió, llum i obscuritat, i evitar sempre el cansament excessiu.

- Organitzar l'ambient comporta tenir presents no sols els aspectes físics (distribució, ordre, estètica, per a infants i grans), sinó també els relacionals, i crear un clima d'afecte, tranquil i alegre.
- I, finalment, també s'han d'organitzar els materials tenint present que siguin adequats i variats, que estiguin a l'abast dels infants i que propiciïn el joc i l'aprenentatge.

Facilitar, segons Elinor Goldschmied, és adequar l'organització a cada infant concret i a cada moment concret, i això vol dir practicar la pedagogia de l'escolta contínuament, fugir de l'activisme i plantejar-se com intervenir sense interferir i actuar de «lubricant» de totes les accions i relacions de l'escola i d'ella amb el «fora-escola».

El paper d'*iniciar* consisteix a introduir noves tècniques, nous conceptes, nous valors en l'àmbit de coneixement dels infants, la qual cosa no és res més que exercir la funció d'ensenyar en sentit literal. Perquè, encara que aconseguim un ambient ric i ben organitzat, encara que estirem al màxim les situacions espontànies, si no hi ha un plantejament clar i explícit, hi ha aspectes que potser no apareixerien i que ens correspon als mestres iniciar d'una manera o altra.

Vull referir-me també a una altra funció, potser la més difícil d'acomplir: *avaluar*. Si entenem per avaluació el contrast entre els resultats i els objectius, veurem que hem d'avaluar els processos dels infants –de cadascun i del grup–, el nostre propi procés, el projecte global de l'escola, la coordinació de l'equip de mestres, la relació amb les famílies, la intervenció en el barri i del barri, les relacions amb l'Administració i tot allò de què ens hàgim formulat un objectiu més o menys explícit.

I si entenem que l'avaluació és un procés d'optimització, hem d'entendre que no hem de carregar les tintes en allò que ens frena, en els aspectes negatius, sinó en tot allò que ens permet avançar i ens dóna coherència.

Viure el treball d'aquesta manera, encara que resulti paradoxal, pot ser la manera de no avorrir-se mai, d'estar sempre il·lusionat i animat. Entendre i prendre's la professió amb serietat i amplitud de mires i tractar de fer camí a poc a poc pot ser la millor manera de revaloritzar socialment el sector i nosaltres mateixos. ■



Poemes

Rosa Isern i Roser Ros

Fa uns quants mesos que se'ns ha acudit, a la Rosa i la Roser, sortir a la recerca de poemes per a infants.

La poesia és una cosa intangible, però que sona bé. És una cosa que valorem més pel que suggereix que no pas per allò que ens diu. En poques paraules: la poesia és una cosa que se'ns queda enganxada a les orelles i passa, passa avall, fins que s'endreça a la capseta dels sentiments.

Vet aquí una petita mostra del que hem caçat: BENEYTO, Maria: *Poemes de les quatre estacions*, València: Tàndem, 1993, pàg. 2-5. Il·lustracions de Lourdes Bellver.

CARNER, Josep: «Ral, ralet», a *Recull de poemes per a petits i grans*, Barcelona: Kairós i Rosa Sensat, 1995, pàg. 84.

DESCLOT, Miquel: «Gallina Capitana», a *Bestiolar de la Clara*, Barcelona: Edelvives, 1992, pàg. 98-99. Il·lustracions de Lluïsa Jover.

«Recepta per al mal de panxa», a *Oi, Eloi?*, Barcelona: La Galera, 1995, pàg. 44-45.

MARTÍ I POL, Miquel: «Ous ferrats», a *Bon profit!*, Barcelona: Empúries, 1986, pàg. 12. Il·lustracions de Carme Solé.

XIRINACS, Olga: «La Marina juga al sol», *Marina*, Barcelona: Empúries, 1986, pàg. 2-3. Il·lustracions d'Asun Balzola.

RECEPTA PER AL MAL DE PANXA

Doncs diu que una vegada
timonada espigolada espernallagada
hi havia una vaileta
timoneta espigoleta espernallagueta
que tenia una nina
timonina espigolina espernallaguina
que es va posar a plorar
timonar espigolar espernallagar
perquè estava malalta
timonalta espigolalta espernallagalta.



Gallina Capitana

La gallina Capitana
fa un decret cada setmana:

que les lloques i els pollets
no s'ajouin amb peus freds;

que els pardals i les colomes
posin bé els punts i les comes;

que les oques de l'estany
facin pipí dins el bany;

que les polles i els pollastres
prenguin model dels sapastres;

que els galls dindis i els paons
no s'acabin els torròns;

que els garrins i les conilles
vagin sempre amb sabatilles.

La setmana que fa set,
per descans, fa fer un banquet.





Una fulla a la tardor
amb les seues manetes
s'abraçava a l'arbre gran
i deia "Adéu, germanetes!"

RAL, RALET
para, para dineret.
Maneta blanca,
maneta rosa,
pertot camina
pertot es posa
tot ho regira
del seu indret
ral, ralet
para, para dineret.

OUS FERRATS

Quan es couen, quins esclats,
els ous ferrats,
fins i tot, si no es vigila,
poden fer alguns disbarats.

I un cop cuits, ben presentats,
els ous ferrats,
se'ls mengen sense ganyotes
fins i tot els desganats.



Senyora Cadira i Lluna

Si sobre una cadira feta tan sols per asseure's, una cadira qualsevol, instal·la vostè un objecte, aquesta cadira es torna viva.

JOAN MIRÓ

La gènesi

De fa temps al parvulari ens proposem de treballar cada curs obres de personatges rellevants dins del món de l'art. Podem treballar la pintura de Miró, l'arquitectura de Gaudí, i també obres interessants d'exposicions itinerants que l'oferta cultural de la ciutat ens proposa.

En aquesta ocasió vam triar Joan Miró i vam decidir anar a la Fundació Miró de Barcelona.

Vam preparar la visita parlant-ne i mirant obra de l'autor mitjançant fotografies i vídeos.

I durant la visita a la Fundació Miró, es van

Vam anar amb el grup de la classe de 3 anys de parvulari a la Fundació Miró. Els infants van gaudir dels colors i les formes que Miró ens mostrava. I van quedar encisats per les escultures-objecte fins a tal punt que van voler recrear-ne una, nova, singular, a la seva manera. Us convidem a llegir el periple que va seguir aquest treball, des del seu inici fins arribar a la Fira, que és la festa-exposició de fi de curs, festa oberta a les famílies i al barri, on es mostren alguns treballs de les diferents grups de l'escola.

emocions i il·lusions que posen en un mateix rang el motiu d'estudi, el viatge amb l'autocar, els dinars de les diferents carmanyoles, etc.

Posteriorment vam continuar el tema de l'obra de Joan Miró parlant del que havíem vist, del que més els havia agradat. Van fer dibuixos, pintures, murals, etc.

Van evocar, també, les escultures-objecte i sorgí la idea de fer-ne una, amb la cadira com a element generador que més agradava a la majoria.

Teresa Canals i Pepa Soler

interessar per les obres que s'hi exposaven. També els va fer il·lusió anar amb autocar, dinar fora de l'escola i, en definitiva, tot l'entrenou i novetat que comporta qualsevol sortida. Tots els qui treballem amb petits coneixem bé aquestes

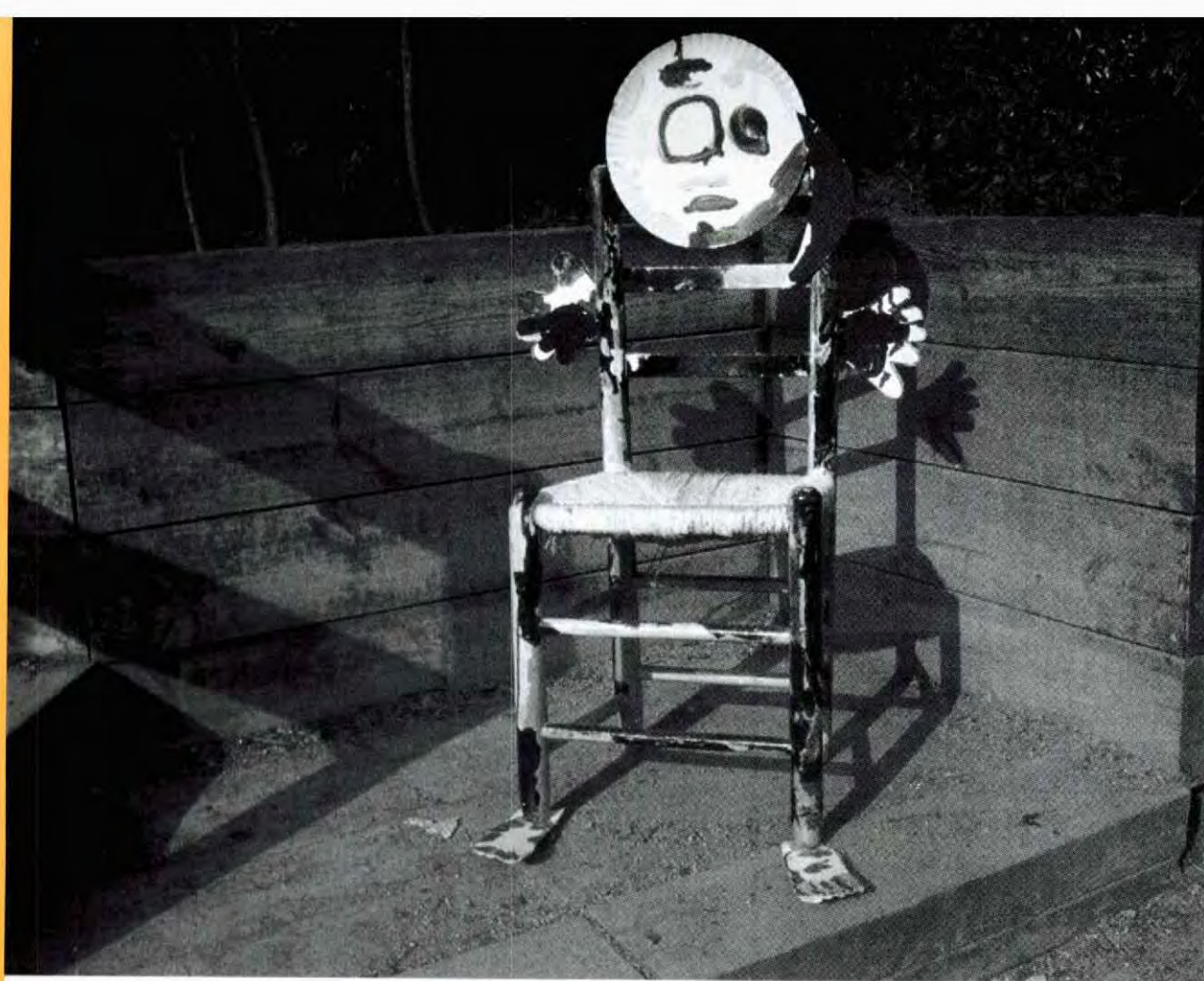
ria. Però, és clar! aquesta cadira havíem de buscar-la. Vàrem tenir la pensada que el senyor Àngel, que és el conserge de l'escola, ens podia ajudar. Ell té, a l'escola, un magatzem d'eines, fustes, materials i andròmines per adobar, solucionar i resoldre qualsevol cosa. Ens va trobar una cadira velleta, de boga, mig trencada, que ja no servia per asseure-s'hi, però sí per fer l'escultura que ens havíem proposat.

I aquest objecte obsolet va convertir-se en el punt de referència per fer una recreació singular, digna, creativa i magnífica de l'obra de Miró.

Calia que els infants deixessin de veure aquella cadira com un objecte utilitari i estereotipat. Un primer pas que ens va ajudar a iniciar el camí va ser parlar-ne com si es tractés d'un personatge: la Cadira, la senyora Cadira. Solament amb això i ja la vèiem amb ulls nous, diferents.

—No té cara, la senyora Cadira?

I vam haver de buscar nous elements que li creessin la cara i les mans i els peus.



*Tot treball ha de dur
implícit l'educació
del sentit estètic.*



I la Marta va dir:

–Li podríem posar una lluna.

–Sí, molt bé, així es podrà dir Cadira i Lluna.

L'obra de Miró

El món de Miró ens endinsa cap als colors primaris, les composicions senzilles, les pinzellades espontànies, els elements de la natura –si bé Miró ens apropa a la nostra cultura quan representa



Mont-roig i ens familiaritza amb elements de la terra de pagès, no és menys cert que la seva obra també és plena de referències del moviment avantguardista de començament de segle.

L'objecte utilitari fou utilitzat per molts artistes com a mitjà d'expressió. Marcel Duchamp, per exemple, amb els seus *ready-mades*, sense fer-hi cap intervenció, va atorgar, a l'objecte, una categoria singular.

Miró, en canvi, incideix en l'objecte, el transporta cap al seu món i les seves escultures-objecte s'integren en la seva pròpia obra.

I deia:

–Si sobre una cadira feta tan sols per asseure-s'hi, una cadira qualsevol, instal·la vostè un objecte, aquesta cadira es torna viva.

Talment, els infants van seguir el camí d'integrar la cadira vella treta del magatzem d'andròmines de l'escola en el seu món. I van transformar

la safata de pastís i la convertir en la cara de la senyora Cadira i li van plantar una lluna per embellir-la i van afegir-li mans i peus perquè no li manqués res. I van pintar-la amb colors primaris, deliciosos.

I, en finalitzar-la, van convenir que era una obra bellíssima perquè era l'obra que havien pensat i realitzat entre tots.

El paper dels adults

Els infants no coneixien les referències dels moviments d'avantguarda que inspiren l'obra de Miró ni altres aspectes que estudiaran i comprendran quan siguin més grans.

Van escoltar les nostres explicacions, que els van permetre situar una mica el tema, però sobretot van passejar per la Fundació Miró enmig dels colors i de les formes, ara a prop, ara lluny. Van córrer per la terrassa on hi havia escultures-objecte que podien observar i tocar.

En tornar a l'escola, van explicar les seves experiències i preferències, i van recrear aque-

lles obres a la seva manera, creant-ne una de nova, seva, singular.

La nostra feina va ser possibilitar tota aquesta activitat, potenciar-la, recollir-la, ajudar a donar-li forma, un acabat digne, també arribar a un final feliç com és exposar-la a la Fira de l'escola, on va conèixer amb altres treballs d'altres nois i noies més grans de l'escola.

Ara, aquesta escultura col·lectiva dels infants de tres anys del parvulari forma part de la decoració de l'escola: està exposada permanentment en un raonet del vestíbul del parvulari.

En tot aquest treball hi ha elements molt positius afegits, a més de les destreses i coneixements que ha desenvolupat. Un d'aquests elements positius se centraria en l'educació del sentit estètic que tot treball ha de dur implícit. L'educació del bon gust ha de ser una de les finalitats de l'escola i ha d'assolir-se a partir de coses senzilles, de materials naturals, de l'entorn. Hi ha, també, l'exaltació del treball de les criatures, la seva comunicació a petits, a grans, a adults. Els treballs dels infants han de constituir la decoració del seu àmbit escolar perquè ells són artistes petits a considerar, a valorar.

I, per acabar, hi ha un element per a nosaltres eminentment positiu i que es concreta en la intervenció conjunta, amb el grup, de la tutora i de l'especialista de plàstica una estona cada setmana.

El treball en equip sempre és molt enriquidor: posar en comú posar-se d'acord, comparar, discutir, buscar solucions, treballar, amoïnar-se, riure, meravellar-se, conjuntament.

La senyora Cadira i Lluna ho ha fet possible. ■

Interacció grans-petits

Taller de mainaders

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

Mercè Bellfort, Isabel Gómez i Cristina Güell

L'Escola Municipal Bàrkeno es troba situada a la Zona Franca de Barcelona. Els barris que configuren aquesta zona són: Cases Barates

(Eduard Aunós), Mare de Déu de Port, Can Clos, La Seat, La Vinya, El Polvorí, Can Tunis i el passeig de la Zona Franca, amb els seus carrers addicionals. Tots ells varen experimentar un fort creixement demogràfic a causa de la immigració dels anys seixanta.

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

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

Entre aquestes estratègies, ens agrada destacar el taller de mainaders pel que té de positiu la interacció d'infants de diferents edats i pel

record que deixa entre els que han participat en aquest projecte.

Iniciem el taller de mainaders

Objectius

- Fomentar les relacions entre els infants més grans i els més petits, per tal d'afavorir el coneixement mutu.
- Que els grans valorin la tasca dels més petits, en veure l'esforç que els representa fer algunes activitats que per a ells són molt fàcils.
- Promoure la cooperació entre els infants de l'escola.
- Sensibilitzar els grans en el respecte envers els petits, tenir-ne cura i responsabilitzar-se'n.
- Promoure conductes prosocials, és a dir, aquelles que beneficien els altres.
- Fomentar la confiança dels més petits envers els companys més grans.

- Crear hàbits de relació entre els membres de la comunitat educativa.
- Aconseguir un bon clima de convivència a l'escola.
- Que els grans participin en els aprenentatges dels infants d'educació infantil.
- Fomentar la comunicació i l'expressió dels sentiments propis.
- Educar els valors humanístics.
- Participar, els grans, en l'organització general de l'escola.
- Potenciar la iniciativa dels alumnes.
- Gaudir de l'activitat.

L'activitat

Aquesta taller es va dur a terme per primera vegada el curs 1991-1992 i es manté actualment amb petites variacions.

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

En un principi hi participaven els alumnes

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

Per tal d'endegar el taller de mainaders, es

fa una trobada entre les mestres d'educació infantil i la tutora de 6è a principis de gener.

Els mainaders hi participen per parelles; el fet de formar-les adequadament permet que

l'activitat es desenvolupi amb èxit; en cas contrari podria ser una càrrega per a la mestra d'educació infantil. Les parelles canvien setmanalment.

Prèviament a l'entrada dels mainaders a les aules d'educació infantil, es fa una petita trobada entre aquests i la mestra perquè els situï en l'activitat que hauran de dur a terme. Els explica una sèrie de consignes que ajuden a conduir l'activitat, entre les quals destaquen les següents:

- Cal ajudar, no fer la feina.
- Donar suport verbal al nen petit, encoratjant-lo i valorant-lo positivament.
- Cal parlar en català (recordem que és una zona d'influència castellanoparlant).
- Cal escoltar els petits, dialogar-hi, fer-los parlar, que expliquin què volen.

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

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

Totes aquestes activitats lúdiques es fan tenint en compte dos aspectes: l'ajuda que reben els





petits dels més grans i el moment en el qual es realitzen (divendres a la tarda com a cloenda de la setmana).

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

Records

- Com us dieu?
- Jessica López i Tamara Daza.

- Quin curs feu?
- Primer.
- Què fèieu quan venien els mainaders a la vostra classe de parvulari?
- Jugàvem a cuinetes, a nines, jocs de taula, i els nens grans feien de perruquers. També ens pintàvem i això ens agradava molt.
- Us ho passàveu bé amb ells?
- Sí, molt. Sempre esperàvem que vinguessin a jugar amb nosaltres.
- Cada vegada venien els mateixos nens?
- No, unes vegades venien un nen i una nena, i unes altres, dos nens. Recordo un nen que es deia Xavi que era molt simpàtic. Imitava l'ànec Donald i reïem molt.
- Com et dius?

- Joan Vañó.
- Quin curs fas?
- Tercer.
- Te'n recordes, dels mainaders que venien a la teva classe quan feies parvulari?
- Sí, me'n recordo perquè venien i ens ajudaven a fer coses.
- Recordes algun treball que vau fer amb ells?
- Sí, ens van ajudar a fer un trineu, unes foques, uns pingüins i un iglú per a la Festa de la Primavera.
- Quan siguis més gran, t'agradaria ser mainader?
- M'agradaria molt ser mainader perquè podria ajudar els nens més petits a fer coses. Ara m'ho passo molt bé al pati jugant amb els nens petits.
- Com et dius?
- Alfonso Moreno.
- Quin curs fas?
- Faig 4t d'ESO.
- Quants cursos vas fer de mainader a l'escola?
- Dos cursos, a 7è i a 8è d'EGB.
- A quins grups de parvulari vas anar?
- A 7è vaig anar al grup de cinc anys i a 8è al de tres anys.
- Passats dos anys d'aquesta experiència, com la recordes actualment?
- Tinc bons records; la relació era molt bona.

Els nens se m'enganxaven a les cames, volien jugar.

–Quins treballs fèieu amb els nens de parvulari?

–Amb els de cinc anys vaig fer un trineu per a la Festa de la Primavera. Amb els de tres fèiem jocs com el tren xuc xuc, cuinetes, metges. També ballàvem.

–Com us organitzàveu a classe per anar a parvulari?

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

–Com vivíeu aquesta experiència entre vosaltres?

–Tots hi estàvem molt interessats. Tots hi volíem baixar i estar amb els petits perquè ens agradava molt la relació amb els nens d'aquestes edats.

–Recordes alguna anècdota especial?

–Sí, els nens de tres anys volien que els posés les jaquetes, tot i que ja en sabien, però volien ser atesos per nosaltres. Hi havia un company meu que s'ho va passar molt bé amb un nen africà perquè deia que li feia molta gràcia tocar-li els cabells tan arrissats.

Conclusions

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

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

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

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

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

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

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

Extret de *Perspectiva Escolar*, núm. 221, gener de 1998.



Conversa amb Ester Prim

Els titelles o l'art d'embadalir

INFÀNCIA: *Els infants sempre han de poder aprendre alguna cosa, en un espectacle de titelles?*

ESTER PRIM: Jo crec que un espectacle té un valor intrínsec en ell mateix. No cal que els nens hi aprenguin res de concret. El sol fet d'estimular la sensibilitat; el fet social que estiguin tots junts veient una mateixa cosa és una situació ja plenament educativa, no perquè aprenguin coses sinó perquè les interioritzen. A part d'això, els nens petits als quals ens dirigim amb els espectacles de *L'Àvia Pepa* i especialment amb *En Pep Patinet* i *la Tina Paperina* ho estan aprenent tot, estan aprenent el món; qualsevol cosa que diguis o facis, l'aprendran. Què n'aprenen? Això ja depèn de cadascú segons el que aquella vivència li aporti.

I.: *Moltes vegades, en aquests tipus d'espectacles, curiosament el més difícil és mostrar les coses de manera clara i entenedora. Com ho aconsegiu, en el vostre cas?*

Ester Prim parla amb el to d'una narradora de contes. La seva expressió porta divuit anys de cultiu en el món dels titelles. A la seva maleta de viatge, l'acompanyen, entre altres, en Pep Patinet, la Tina Paperina i la infatigable Àvia Pepa. Amb ells i amb Els Aquilinos Teatre -la companyia de la qual forma part-, ha recorregut setze països d'arreu del món i ha fet gairebé dues mil representacions. Ens explica com entén la seva feina i com percep la resposta del seu públic més fidel, els infants.

Anna Agullar

E. P.: Suposo que sí, que cal una certa simplicitat, per als nens, i que a vegades, segons com es planteja, pot quedar pobre. A mi, personalment, potser perquè m'agrada la claredat, em són fàcils aquestes estructures simples. De fet, en la meva feina en equip amb altra gent, moltes vegades peço de no complicar les situacions. Quan pensava les primeres històries de *L'Àvia Pepa*, les trobava interessants i he vist que també són interessants per als nens. Per a *En Pep Patinet* i *la Tina Paperina*, sí que realment la simplicitat és molt buscada i és possible que algun mestre cregui que és massa simple. Però jo crec que no i, d'altra banda, crec que no és una simplicitat fàcil, sinó que en el fons hi ha tota una recerca de comunicació amb els infants a través de la pròpia interioritat.

I.: *En tot cas, però, pel que fa a En Pep Patinet i la Tina Paperina, el fet que siguin joguines i no persones els qui parlin ja representa un cert grau d'abstracció.*

E. P.: És que, des del moment en què els titelles són símbols, ja són abstractes. Jo crec que els infants interpreten si són joguines o són nens, però el fet de ser joguines els fa ser propers, molt directament relacionats amb ells. Els nens als quals em dirigeixo, una disfressa els espanta. I, gràcies al fet que siguin joguines, no els fan cap angúnia i els ajuda a creuar la barrera directament. De totes maneres, fent *L'Àvia Pepa*, on a mi no se'm veu, trobava dificultats amb el nens més petits de tres i quatre anys perquè tenia la sen-

sació que necessitaven una traducció. Malgrat les titelles i una història senzilla, era prou complex perquè calgués que els nens tinguessin una referència de si allò era positiu o negatiu per a ells; o sigui, si allò feia por o eren amics. Això ho he vist perquè sovint, en els parvularis, el mestre fa aquesta traducció. Si el mestre diu: «mira», i en dir-ho vol dir que són amics, ja obre una porta. En canvi, si el mestre angunia, allò fa por. Amb *En Pep Patinet* i *la Tina Paperina* jo faig aquesta traducció perquè estic allà al davant amb ells. Em veuen. El nivell des del qual treballa és baix. Els nens seuen a terra i tot això passa a una alçada d'uns seixanta centímetres; llavors hi ha una proximitat en l'espai que fa que la relació sigui més fàcil. La meua cara d'alguna manera reflecteix i tradueix si el que apareix és bo o dolent (en sentit abstracte), si allò, per a mi que sóc espectadora, m'és positiu o negatiu.

I.: Això, algunes persones ho podrien entendre com un condicionament de la resposta que s'espera dels infants...

E. P.: Més aviat és una integració, que un condicionament. En general intento donar sempre lectures molt obertes; o sigui, que classifiqui les coses en bo i dolent. Quan em dirigeixo al públic, ho faig molt en un sentit d'amistat, de relació entre públic i el que passa a l'espectacle.

I.: A l'hora de triar els papers dels personatges en un espectacle de titelles, què tens més en compte?

E. P.: Una de les coses tradicionals que els titelles han portat intrínsecament és que hi ha el bé i el mal. És a dir, hi ha el nen bo que sóc jo que miro i el dimoni, el monstre, la bruixa, que són els dolents a qui he d'atacar i dels quals m'he de defensar. Quan jo vaig començar a fer espectacles, això es volia negar i abolir. Jo a hores d'ara no crec que sigui cap mal, perquè tot són símbols, no és una realitat. El que sí que trobo que val la pena evitar absolutament són tipus de classificacions de bons i dolents parlant de lladres, per exemple; o sigui, classificant sèries de persones com a bones o com a dolentes. El bé i el mal són coses molt intrínseques. La bruixa no és sinó una dificultat a la qual jo com a nen m'haig d'enfrontar. Si jo la venço vol dir que sóc capaç de vèncer dificultats. Sobre els personatges que agafo, doncs, el paper depèn sempre de si em són simpàtics o em són antipàtics.





I.: *Des de l'escenari, quines són les principals diferències que s'observen entre un infant de tres anys i un de sis, per exemple, a l'hora de percebre un mateix espectacle?*

E. P.: Tot en general. Els infants més petits de tres anys tendeixen molt a embadalir-se, a sorprendre's. A mesura que es fan grans cada vegada reaccionen més dins del que és l'aventura, entenen millor l'argument d'allò que els expliques. Això va ser una de les coses per les quals em va agradar fer un muntatge que no tingués el típic argument amb plantejament, nus i desenllaç. Amb *L'Àvia Pepa*, quan la representava per als més petits, passava que, com que és un diàleg amb el públic, en el qual els nens han d'intervenir, si, en punts concrets, no intervenien costava fer-la avançar. Com més petits són, més dificultats hi ha de paraula i no parlen perquè simplement encara no dominen el que han de dir. El que sí que és clar és que, com més grans són, la seva intervenció és molt més activa, criden i diuen moltes més coses. Els nens segueixen els titelles fins que tenen deu o onze anys i llavors entren en aquesta mena de dubte general i van tan en contra de la fantasia que no volen entrar dins la convenció que el teatre és broma, que no és cert. Costa molt que els nens d'entre dotze i setze anys vegin titelles, perquè això és per als petits.

I.: *És baix, qualitativament i quantitativament, el nivell dels espectacles que es fan a les escoles?*

E. P.: Quan jo vaig començar a fer espectacles de *L'Àvia Pepa*, el sistema pel qual els nens arribaven als titelles a l'escola era precisament a través d'aquesta representació. Vaig començar amb un espectacle prou simple tècnicament per poder-lo fer a la classe o en una sala. D'un temps ençà, ha canviat molt perquè ara es fan programacions a teatres i els nens ho van a veure. Això és interessant, evidentment, en l'aspecte econòmic tant per a l'escola com per a la companyia, i també implica que les condicions amb les quals es treballa poden ser més elaborades. D'altra banda, jo crec que moltes escoles ofereixen la possibilitat a cada nen d'anar a veure titelles dos o tres cops durant el curs i penso que no està malament. ■

Sempre llibertari

Fa trenta anys vaig encarnar a França el que a Alemanya s'anomena *die Antiautoritär-bewegung*: el moviment antiautoritari. Entre tots els que s'anomenaven revolucionaris en aquella època, nosaltres ens vam adscriure al corrent llibertari i ens vam desmarcar de tots els grups leninistes d'obediència trotskista o maoista. I, no obstant, va ser aquesta onada llibertària la que va creuar França el maig de 1968 i va tocar tots els medis, i les autoproclamades avantguardes. Els grans partits polítics van quedar un moment, com els psicoanalistes, en l'atur tècnic. I van retrobar

Siguem realistes, lluitem per l'impossible. És un dels molts eslògans que s'encunyaren el maig del seixanta-vuit. Recordar-ho avui en aquestes planes podria semblar un exercici de romàntic enyor generacional, però les idees que va generar aquella revolta peculiar van superar l'efervescència del moment i els límits físics de París per influir en la vida quotidiana d'una generació de dones i homes. L'alta taxa de natalitat, una certa estabilitat econòmica acompanyada d'una important incorporació de dones amb alta formació al món del treball, entre d'altres, contribuïren a articular una resposta educativa per als més petits. I aquesta resposta educativa va ser altament permeable a algunes de les idees del seixanta-vuit. Ho recull un estudi de C. Saraceno (*Experiencia y teoria de las comunas infantiles*, Barcelona: Fontanella, 1977), que compara el naixement de centres d'educació infantil a Alemanya i Itàlia, on es pot reconèixer també el nostre procés. L'autogestió i l'antiautoritarisme, situar l'infant amb tot el seu potencial al centre del projecte d'aquesta escola nova, en la gestió de la qual cooperen tots els adults implicats, són idees d'aquell maig que han influït en la nostra realitat. El recordem ara, trenta anys més tard, i ho fem amb el que fou líder d'aquells estudiants revoltats, Daniel Cohn-Bendit.

tota la seva clientela durant els dies tristos de després de maig.

Actualment, tothom ho sap, ja no m'anomeno revolucionari, ja no crido «eleccions, ensar-

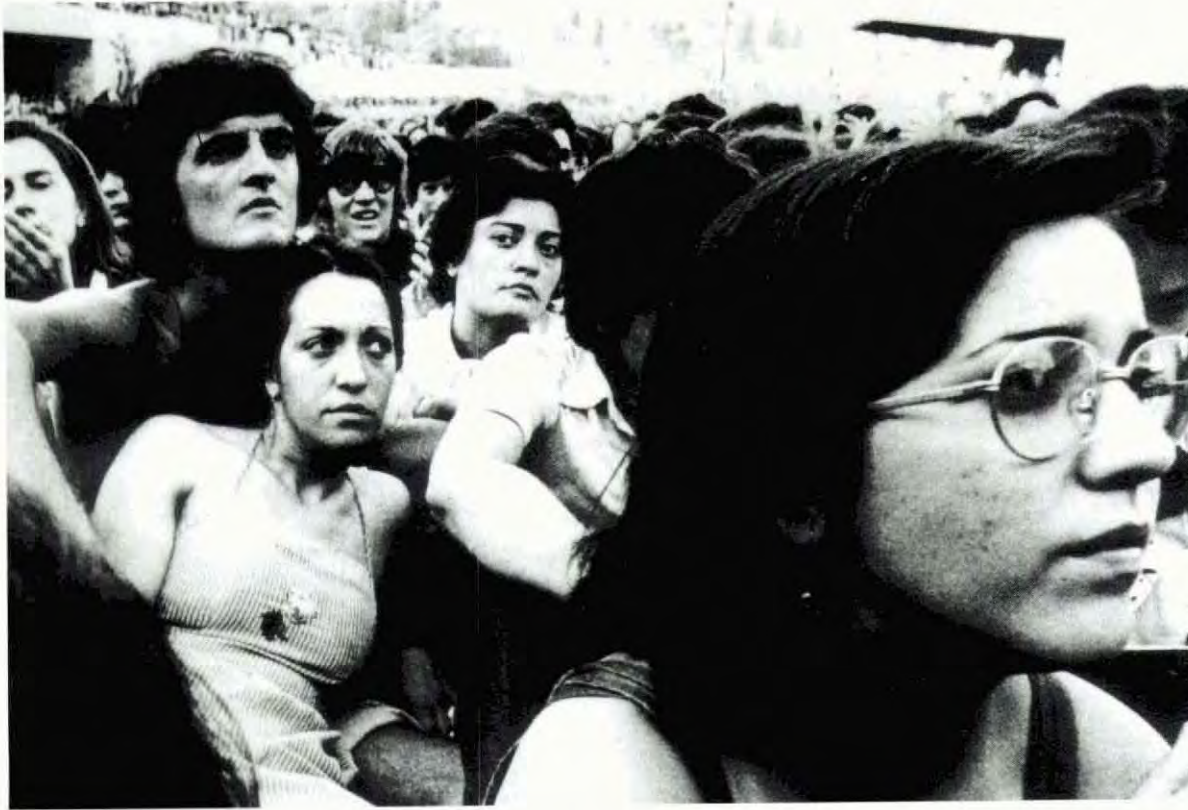
Daniel Cohn-Bendit

ronada de *cons!*». Em presento a les eleccions i sóc, jo mateix, elegit. Aleshores, què en queda, de la meua pertinença al feu antiautoritari, llibertari? Sense cap mena de dubte, m'hi inscriu, i predico un «reformisme radical i llibertari».

Autoritat. Passa amb aquest mot com amb tants d'altres: es pot utilitzar en sentits aparentment contradictoris, i lliscar després de l'un a l'altre. Així, «ser una autoritat» dins d'un domini científic és ser reconegut pels col·legues per la feina. Qui podria respondre una autoritat? I, no obstant, les ciències no han progressat si no és gràcies al fet que les teories dels que són autoritats han estat refutades.

A més, després del treball de Pierre Bourdieu, ningú no pot ignorar que dins el camp de la recerca no s'accedeix a l'autoritat de la manera innocent que la ideologia dominant entre els universitaris vol fer-nos creure.

Fer servir «l'argument d'autoritat» és imposar el punt de vista sense discussió per tal com s'és l'autoritat, el poder. Refusar l'argument



Són nombroses les idees del maig de 1968 que han arribat fins als nostres dies. L'educació s'aparta de la servitud, s'hi impliquen tots els adults, canvien els papers, se situa l'infant al centre del projecte d'una escola nova...

Daniel Cohn-Bendit

Apàtrida naturalitzat alemany, Daniel Cohn-Bendit neix el 4 d'abril de 1945 a Montauban, fill d'emigrants jueus alemanys que fugien del nazisme. Escolar francès fins als tretze anys, fa el batxillerat a Alemanya abans de matricular-se en sociologia a la facultat de Nanterre. Veritable marca de fàbrica del personatge, aquesta doble pertinença francoalemanya el predisposa a esdevenir militant internacionalista revolucionari revelat pel maig de 1968 i reivindicar de manera implacable la seva transnacionalitat. «Tots nosaltres som jueus alemanys», cridaven els estudiants per denunciar la seva expulsió del territori francès, el 25 de maig de 1968. Aleshores s'estableix a Frankfurt, on edita la revista contestatària *Pflasterstrand* (sota el paviment de la platja) abans d'esdevenir educador d'una escola bressol antiautoritària. Esdevé després adjunt a l'alcalde de Frankfurt encarregat de la cartera d'immigració (1989). Escollit diputat europeu el 1994 (pels verds alemanys), aprofita aquesta plataforma per tornar a agafar el seu bastó de pelegrí internacionalista, però, aquest cop, en defensa d'Europa (*Une envie de politique*, La Découverte/Le Monde, 1998) i l'euro (*Petit dictionnaire de l'euro*, amb Olivier Duhamel, Seuil, 1998).

d'autoritat (i no els arguments) del pare, el professor, el director (també de recerca), el príncep, el cap (també de redacció), tot superior jeràrquic, em sembla un postulat de l'exigència democràtica. Refusar sotmetre's a l'autoritat, aquí en el sentit de poder, de l'Estat, el partit, l'Església, l'Administració, cosa que no implica de cap manera que se'n reconegui l'existència, veure'n la necessitat, me'n sembla un altre.

Pierre Clastres, dins de *La Société contre l'Etat*, evocava aquelles societats índies «on els que tenen el que a fora s'anomena poder de fet no en tenen, on la política es determina com un camp fora de qualsevol coerció i violència, fora de qualsevol subordinació jeràrquica, on, en resum, no es produeix cap relació de comandament-obediència». Això que és possible entre les societats abans de la institució de l'Estat, és impossible després? Jo no ho crec pas, encara que reconegui que tot es complica a mesura que el planeta tendeix cada cop més a esdevenir una sola societat.

Quan es reconeixerà finalment que els règims totalitaris, grisos o rojos, s'aguanten gràcies a un exèrcit servil de buròcrates zelosos, públics o privats, als quals ens sotmetem dòcilment, i

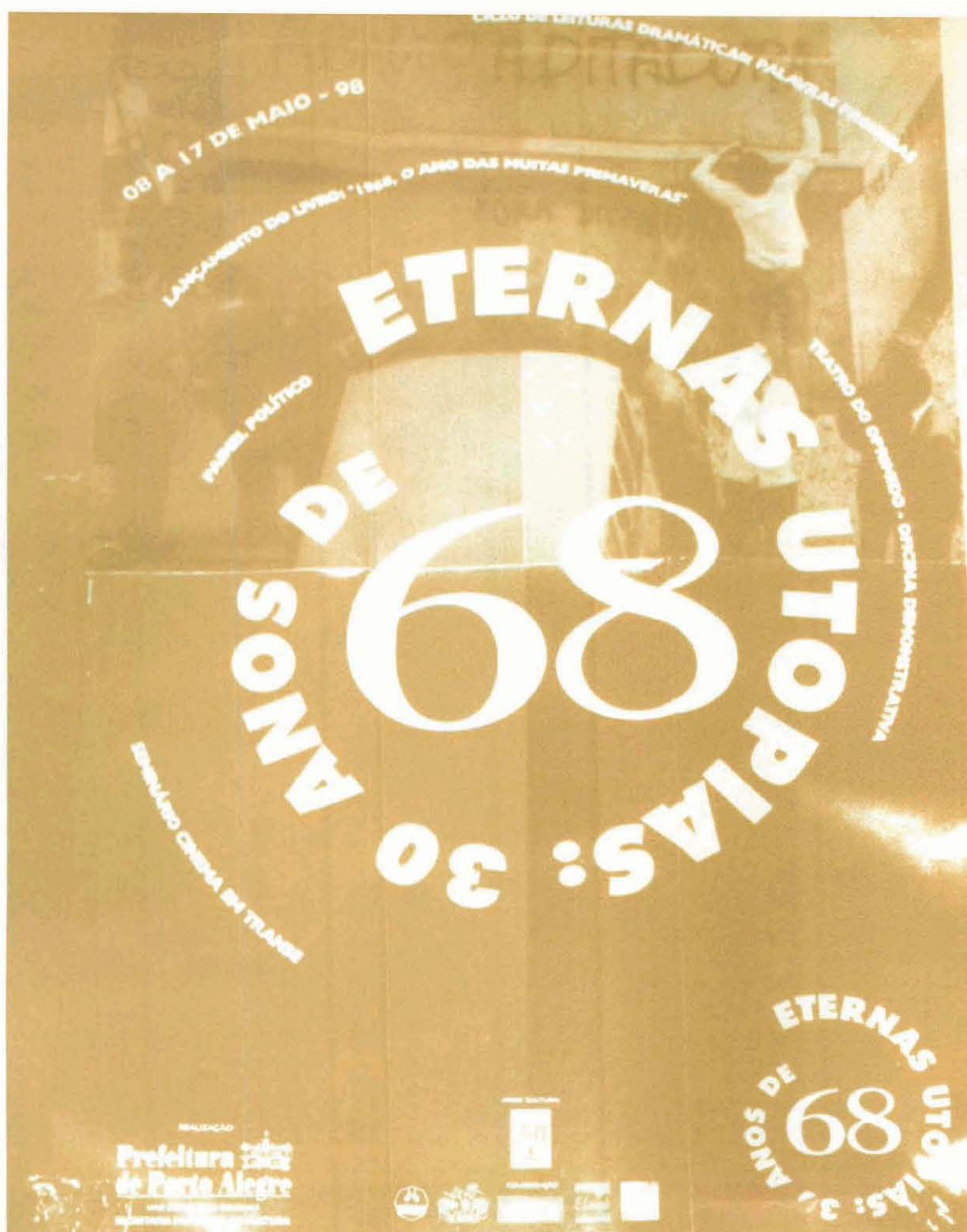
no pas per la repressió policial? Etienne de La Boétie, a *Le Discours de la servitude volontaire*, ja va escriure que: «Arribo actualment a un punt que, segons el meu parer, és el secret del mecanisme del domini, el mantenidor i el fonament de tota tirania... en poques paraules, no són les armes, les que defensen el tirà, sinó quatre o cinc que el sostenen i li subjecten el país [...]. Aquests sis en tenen a sota sis-cents a qui manen, a qui també corrompen [...]. Aquests sis-cents en tenen sota la seva dependència sis mil a qui eleven de dignitat i als quals donen bé l'Administració provincial, bé l'administració de diners públics. S'arriba al punt en què finalment es troba gairebé un nombre igual de gran d'aquells a qui la tirania és profitosa que dels que la llibertat els seria útil.»

El bell *Discours* de La Boétie ens servirà també de transició per interrogar-nos sobre la importància de l'educació. Per l'educació de la servitud o de la llibertat. «Es conta –escriu La Boétie a la recerca de descobrir les arrels de l'“opinable voluntat de servir”– que Lyeurgue, legislador d'Esparta, havia alimentat dos gossos, tots dos germans, tots dos alletats amb la mateixa llet, i els havia habituat l'un a la llar i

l'altre a córrer pels camps [...]. En voler mostrar als lacedemonis la influència de l'educació sobre la natura, va exposar els dos gossos a la plaça pública i va posar entre ells una sopa i una llebre: l'un va córrer al plat i l'altre a la llebre. Mireu, i malgrat tot són germans!» És pel fet que la criatura arriba «sense acabar» que depèn totalment del seu entorn per sobreviure, i que somiarà potser més tard amb aquesta dependència total com en un paradís perdut i acceptarà la servitud. Però és també gràcies a aquest «no acabament» que ho tindrà tot per aprendre i accedirà al llenguatge que permet a la humanitat i a ella sola, com a possibilitat i no com a necessitat, esdevenir una societat democràtica d'homes i dones lliures i autònoms.

Encara cal que la societat l'eduqui en l'autonomia, la responsabilitat, i no en la servitud. Dins de la nostra societat, és certament en l'obediència, que es vol educar els joves, sense aconseguir-ho, cosa que és la pitjor de les situacions.

Cal esperar un esfondrament total perquè finalment ens girem massivament cap a aquests educadors i ensenyants que han inscrit en les seves pràctiques quotidianes l'aplicació d'institucions democràtiques? El joves hi aprenen a



L'esperit del seixanta-vuit continua viu trenta anys després, com mostra aquest cartell de la Universitat de Porto Alegre, al Brasil.

prendre les decisions, és a dir, a exercir el poder. Elaboren les constitucions i reglaments, és a dir, instauren la llei i no aprenen solament a sotmetre-s'hi. És així com es poden formar els joves responsables del seu futur.

El drama és que les estructures autoritàries s'han enfonsat abans que nasquessin les estructures d'una societat autènticament democràtica, i per això apareix el somni il·lusori d'un retorn enrere. Els nostàlgics de l'autoritat tenen el seu futur lluny darrere d'ells. Les societats fonamentades sobre l'autoritat de l'Església, la família, el partit, apliquem-ho també a l'escola, ja no funcionen i qualsevol voluntarisme no permetrà que tornin a funcionar. El voluntarisme ha d'anar cap a més democràcia, més participació en tots els poders.

Jo no he renunciat mai a lluitar per una societat autònoma d'homes i dones autònoms, com aquella de la qual Cornélius Castoriadis parlava; les meves divergències amb ell se situen en la pràctica quotidiana. Cornélius Castoriadis pensava en el món, sense preocupar-se de la pràctica política d'avui. Jo, activista inveterat, vull participar en la seva transformació, per modesta que sigui, *hic et nunc*. ■

Publicat a *Le Monde de l'Éducation*, núm. 259, maig de 1998.

Propostes per a la renovació de l'ensenyament

APRENDRE I ENSENYAR A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar.

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.

- DESENVOLUPAMENT I APRENENTATGE A L'ETAPA 0-6 • CARACTERÍSTIQUES EVOLUTIVES • L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL
- CARACTERÍSTIQUES GENERALS DE L'ETAPA • LES ÀREES CURRICULARS I ELS BLOCS DE CONTINGUT PRINCIPALS • ELS CICLES A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL • LA PRÀCTICA EDUCATIVA I. ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ • LA PRÀCTICA EDUCATIVA II. CRITERIS I ÀMBITS D'INTERVENCIÓ • L'AVALUACIÓ I L'OBSERVACIÓ • TREBALL D'EQUIP I PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE • FAMÍLIA I ESCOLA • BIBLIOGRAFIA • GUIA DE RECURSOS I SERVEIS PER LA INFÀNCIA •

390 pàgines 3.900 PTA

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

103



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027-Barcelona

Sol·liciteu catàleg al telèfon (93) 408 04 64

El desenvolupament del gust dels 0 als 6 anys

Dades psicològiques i aspectes educatius

Encara que sovint suposem el contrari, per menjar no n'hi ha prou amb tenir gana. Primer, cal que tot allò que mengem sigui considerat o definit com a «comestible» en el marc

dels nostres costums culturals i que, a més, se'ns presenti en la forma que considerem apropiada. Així, al nostre congelador no hi conservem rates ni ens preparam truites d'insectes i, tot i que mengem peix, refusarem d'entrada consumir el peix cru. Forçats a menjar aquests aliments, probablement ens desagradaran i assegurarem que ens fan fàstic o que tenen un gust massa fort. Saber que són apreciats gustativament en altres cultures ens resultarà xocant i fins i tot difícil de comprendre. Costa entendre que, per als anglesos o americans, sigui un tabú menjar conill o carn de cavall. Però encara no n'hi ha prou que siguin aliments habituals i preparats de la mane-

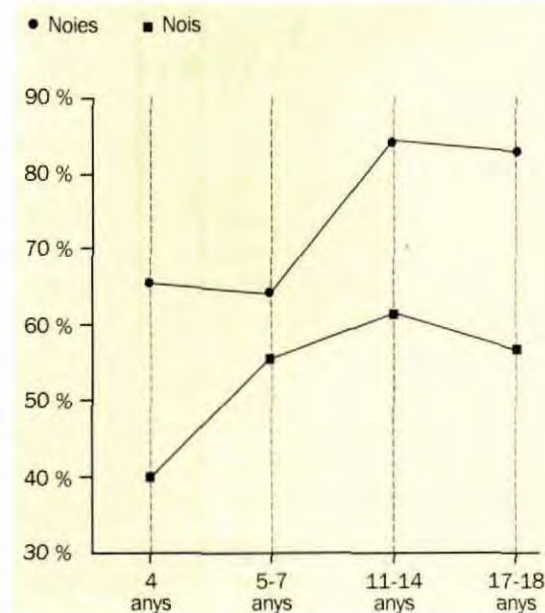
Incorporar el complex sistema de preferències culinàries és un procés llarg. L'infant comença amb la llet materna i va ampliant progressivament el ventall d'aliments. Passa èpoques en què els accepta millor i d'altres en què hi mostra una forta oposició. En qualsevol cas caldrà una atmosfera càlida, comprensiva, comunicativa, per ajudar-lo a enriquir la seva cultura gastronòmica.

Ramon Canals i Jordi Pich

ra acostumada, sino que caldrà també, finalment, que allò que se'ns ofereix encaixi amb les nostres preferències particulars: malgrat la familiaritat del consum dels caragols entre nosaltres, a alguns adults els produeixen tan fàstic com a la major part d'infants el tel de la llet bullida (gràfic 1).

Com arriba l'infant a incorporar tot aquest sistema de preferències alimentàries en el marc de la seva cultura culinària pròpia, com també a desenvolupar unes apetències i disgustos personals sovint força pronunciats, és un procés llarg, complex i no del tot conegut. Alguns estudis que s'han fet sobre la finura discriminativa respecte a allò que anomenen quatre gustos bàsics en infants petits i en grans han trobat que els que mostren més rebuig a una quantitat més gran de menjars, sobre una llista de cent ali-

ments, són els més sensibles al gust amarg. En canvi no es troba correlació entre el refús de

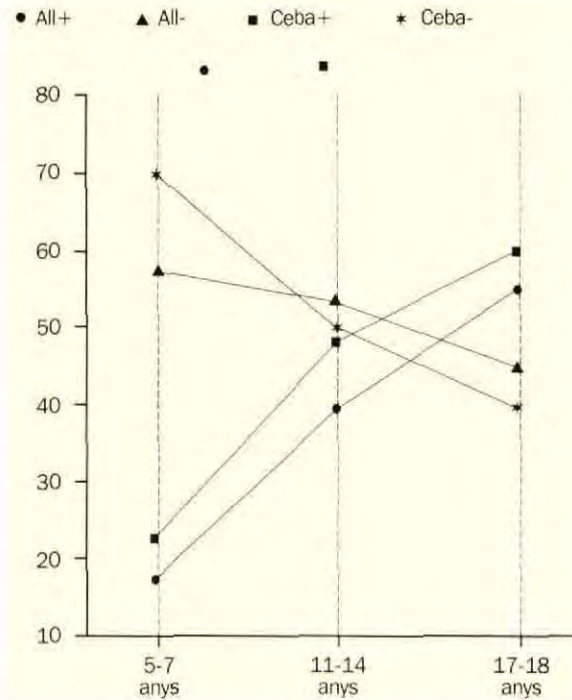


Gràfic 1. El tel de la llet: distribució de les aversions segons el sexe i l'edat.

menjars i els altres tres gustos. Encara d'adults tenim dificultats per explicar per què ens agraden uns aliments més que uns altres, i sovint ens trobem mancats de recursos quan com a pares hem de fer front als infants «difícils» a l'hora de menjar, la majoria entre els tres i els sis anys d'edat aproximadament. M. Chiva, un dels pioners en la psicologia del gust, diu que els aliments «abans de menjar-los, han de ser pensats»; ens hem de fer una representació mental dels aliments, que han de tenir un significat ja sia pel que ens han dit, ja sia per la familiaritat a veure'l com a aliment, per les característiques de color, textura, olor, etc., que observem i per l'experiència que tenim de menjar semblants. Elaborem un pensament, una imatge mental on apliquem el «m'agrada» o «no m'agrada» o esperem tenir més informació (a través de la cara dels altres, tastant-ne una miqueta, etc.) per fer un judici: és bo o és dolent.

Com apuntàvem més amunt, les dades de què disposa la psicologia en aquest camp són encara fragmentàries. Intentarem, així i tot, esbossar les línies mestres d'aquest autèntic procés de construcció del gust que té lloc durant els primers sis anys de la vida de l'infant. S'ha observat una diferència constitucional fins als sis anys, la qual consisteix en el fet que els infants d'aquestes edats posseeixen un nombre de papil·les gustatives superior a les dels adults. D'aquí que hagi sorgit la hipòtesi d'una sensibilitat més gran, que explicaria des d'una òptica fisiològica per què tenen una diversitat més restringida de preferències alimentàries que els adults. Paral·lelament, ens deturarem en aquells factors educatius que hi poden incidir de manera satisfactò-

ria, i potenciar el gust pel bon menjar i una actitud constructiva i oberta respecte al món del sabor i de l'experiència culinària (gràfic 2).



Gràfic 2. All i ceba: evolució dels gustos segons les edats.

El nadó

Començant pel nadó, que manifesta una inicial apetència pel gust dolç i un refús decidit per l'amar, resulta convenient considerar l'alimentació inicialment com un acte íntim, estretament vinculat amb el desplegament de les emocions humanes més bàsiques com la necessitat de seguretat, de sentir-se protegit, i que en els moments de tensió que produeix la gana, el fred o altres

sensacions com són el neguit i l'ansietat de l'espera, el desengany i la ràbia davant les frustracions ocasionals, la mare que protegeix i dona seguretat fa que es redueixi la tensió que provoca malestar a l'infant en agafar-lo en els seus braços, parlar-li, mirar-lo i alimentar-lo. «La llet és molt senyora», sentència esplèndidament el coneixement popular referint-se a aquesta connotació emocional de la ingesta en l'infant de pit.

A l'altra cara de la moneda de la intimitat inicial implícita en l'acte de menjar, és convenient també no perdre de vista que l'alletament, per tal com està sotmès, al principi, a la presència ineludible de l'altre, implica de fet l'establiment del primer vincle relacional del bebè amb qui l'alimenta. La relació nutricional és per tant molt més que la simple satisfacció d'una necessitat primària i es transforma en la primera relació afectiva i comunicativa del bebè. En el moment de l'alletament, ja sia donant el pit o el biberó, és molt important l'actitud de la mare o persona que l'alimenta. Cal que estigui tranquil·la i relaxada, que no vagi amb presses, que eviti les brusquedats, el neguit, l'angoixa, ja que es transmet a l'infant. L'acte d'alimentar l'infant sempre ha de ser una situació de satisfacció mútua. Estem marcant actituds per ara i per després. Aquesta íntima relació entre el gust, l'emoció i la comunicació de l'acte de menjar es preserva en un grau divers en els àpats dels adults.

És així, en el si d'aquesta relació comunicativa i emocional, que s'introdueixen els primers complements de la llet materna, generalment en forma de cereals i fruita. En aquesta etapa l'infant continua menjant a part, sota la plena aten-

ció de qui l'alimenta, un adult amb qui usualment l'infant ja manté una relació afectiva completa. L'afecte mutu, junt amb la creixent consciència de la sensació de gana, fan que aquesta etapa acostumi a ser relativament plàcida. És important, però, que a través de gestos i «uhms» característics, l'adult procuri transmetre a l'infant l'apreci pel bon sabor del nou aliment, instaurant el clima de confiança necessari perquè aquest accepti les primeres farinetes de gust dolç predominant i tot seguit les de base salada (farinetes de verdures, «sopes d'all»).

A taula

Els problemes solen començar quan l'infant seu a taula per menjar junt amb els altres el mateix menú. Perd el privilegi de l'atenció exclusiva d'un adult i, a més, es veu empès a ampliar d'una manera sobtada el ventall dels productes nous que ha de consumir. I, per si això fos poc, en una textura diferent i incòmoda que implica el treball de la masticació. Per això convé que es passi aviat del *minipimer* als aliments aixafats amb la forquilla. Afectivament, aquests canvis no són sempre ben rebuts i a vegades sorgeixen reclamacions explícites de l'infant per tal de tornar a l'etapa anterior, les quals, amb un mínim d'atencions indulgents i modificacions puntuals del menú, sovint se superen sense gaires conflictes. Sempre i quan, és clar, l'acte de l'alimentació no es converteixi en el camp de batalla on es lliuren tots els conflictes afectius entre els pares i els fills, cosa per altra banda no del tot infreqüent.

En la major part dels casos, però, i amb rela-



tiva independència del context emocional específic, l'acte de menjar s'acaba complicant a partir dels dos anys i mig o tres, quan els pares cada vegada tenen menys atencions envers l'infant i s'avenen menys a fer excepcions al menú, adduint que ja té edat «per menjar de tot» (de tot el que ells consideren bo, és clar).

És un mal començament suposar que l'infant ha de trobar bo allò que ells troben bo. Estudis de preferències demostren que la correlació entre els gustos dels pares i els dels fills no és tan alta com hom acostuma a suposar. Però és

que, a més, no ens trobem davant d'una qüestió de «gust», sinó d'un sentiment profund de temor, disgust i rebuig, o tot alhora, relacionat amb la ingesta de nous aliments. S'està desenvolupant així el que coneixem com a etapa de *neofòbia* alimentària, particularment activa entre els tres i els sis anys. La neofòbia consisteix en una forta resistència als aliments nous, desconeguts per ell o poc familiars. Es veu el nen que selecciona els aliments, els examina atentament, els flaira, els tasta de molt mala gana i en petitíssima quantitat i a vegades els escup.

El comportament neofòbic, en lloc de constituir un trastorn del desenvolupament, correspon a una fase normal.

Primer, convé diferenciar clarament la neofòbia dels capricis més o menys agressius (el popular «doncs ara no m'ho menjaré, apa» o «menja-t'ho tu») que deriven, com hem dit, d'altres àmbits conflictius o danyats del lligam afectiu. Ens referim aquí a la fase en la qual els pares exclamen amb estupefacció i amb una indignació més o menys dissimulada allò de: «com pots dir que no en vols perquè no t'agrada, si no ho has tastat mai!» Segurament només podem intuir allò que passa pel cap de l'infant pensant en els aliments que a nosaltres ens inspiren disgust o fàstic, o en els sentiments que tindriem ara si ens veiéssim forçats a menjar una serp o una taràntula (saborosíssimes, segons que sembla) amb l'únic argument que els altres diuen que tenen bon gust.

No sabem gaire bé els orígens de la neofòbia, malgrat que probablement les seves arrels entronquen amb un temor ancestral a la intoxicació, preu que hem de pagar per la nostra condició d'omnívora. Les rates, igualment omnívores, manifesten idèntiques conductes de desconfiança davant els aliments nous i la influència estimulante de l'observació de les altres per vèncer-la.

En qualsevol cas, és de totes passades incorrecte pensar que l'acceptació o el rebuig infantil d'un aliment nou en aquesta edat depèn estrictament del seu sabor i el seu potencial atractiu hedònic. En la fase neofòbica, el que és «bo» és assimilat al conegut, i el que és «dolent» a tot el desconegut. Malauradament, aquesta és també

la fase en què l'infant més s'entesta a refermar la seva personalitat amb el «no», la qual cosa provoca en els pares la impressió que l'oposició sistemàtica és l'única explicació possible del sistema de preferències gustatives tan tancat que l'infant desplega. Novament, serà només en el marc d'una relació emocional càlida i comprensiva, que l'infant menor de sis anys gosarà (i no sempre) tastar una cosa nova. Convé, però, no entestar-s'hi gaire, i considerar aquesta com una fase normal del creixement, la qual l'infant superarà pel seu compte dels set anys en endavant (abans, segurament, si seguim una estratègia intel·ligent i afectuosa).

En aquesta etapa convindrà recordar que, com hem dit més amunt, els sabors on destaca certa dolçor són acceptats i els amargants rebutjats. Tendim, gràcies a això, a menjar productes calòrics i rebutjar els tòxics. Alguns infants, però, són més sensibles a l'amarg, i els desplaçaran més inicialment certes verdures com el bròquil, l'endívia, les carxofes, les albergínies, l'escarola, etc. Altres, en canvi, semblen tenir una certa predisposició favorable pels sabors més forts de sal, i els accepten abans que altres infants. Unes mínimes dosis de sal o sucre afegides poden ajudar en l'etapa neofòbica a ampliar el ventall d'aliments consumits de sabors molt diferents. A vegades si és cruixent també els ajuda a acceptar-ho.

Massa sovint, però, en aquesta etapa neofòbica, els pares claudiquen i es donen per satisfets amb la introducció de la pasta, les carns fregides i els greixos recoberts d'edulcorants que hi ha en la pastisseria industrial. Al marge dels possibles problemes dietètics, caldrà esperar aleshora

la pubertat perquè l'infant s'interessi pel seu compte en tot tipus d'aliments, motivat per la gana creixent i per una nova tendència neofílica (el gust pel que és nou). A vegades, però, això no passa i l'infant menja més, però del mateix, i sobretot ja no troba el «gust pel menjar» que és a la base de la gastronomia.

És també pertinent fomentar una atmosfera tranquil·la i comunicativa durant tot l'àpat en comú i referir-se, quan sembli oportú, a les característiques gustatives dels aliments, amb el televisor apagat. El nen anirà adquirint el llenguatge «organolèptic», és a dir, les paraules per parlar dels aliments i de les seves característiques (que, d'altra banda, els adults també tenim molt restringit).

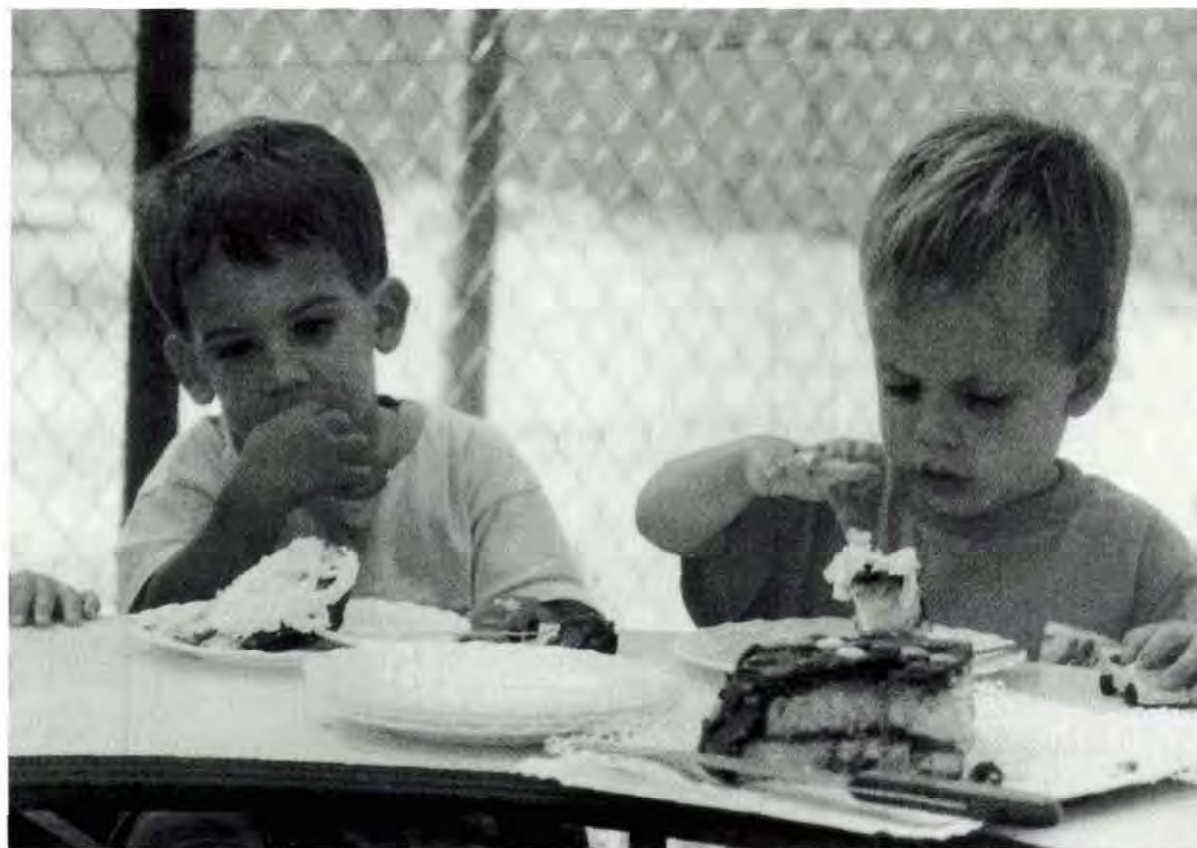
El bon menjar

Més enllà d'aquestes actituds positives, volem referir-nos finalment a la formació o educació d'hàbits dietètics saludables, que es basin en el gust no ja simplement pel menjar, sinó pel «bon menjar». Com podem convertir els infants, carn de canó del menjar ràpid i víctimes propiciatòries d'un sistema que els empeny cap al consum de productes prefabricats de sabors estandarditzats per les multinacionals, en uns tastadors experts que apostin decididament per la diversitat i s'interessin activament per la millor oferta gastronòmica?

Malauradament, encara sabem poc del procés de formació de les preferències individuals que fan que uns aliments ens agradin molt mentre que d'altres gens per tal d'establir les bases sensorials d'una proposta educativa coherent.

Algunes investigacions recents han posat en relleu, però, que els productes que són consumits per primera vegada pels infants són percebuts amb intensitats molt més accentuades que al cap d'unes poques sessions de familiarització. Aquestes intensitats fan referència a l'olor, el gust (dolç, salat i àcid) i el sabor del producte, i segurament són les responsables que tant els adults com els infants més petits les primeres vegades no apreciïn gaire una novetat que no sigui dolça i que després qui sap si els plaurà prou. Unes poques experiències gustatives són suficients per disminuir aquesta sobrepercepció de la intensitat i fer més acceptable el sabor del producte. Recordem, a tall d'exemple, que els infants mexicans tendeixen pel seu compte a imitar gradualment els adults sucant aliments en salses preparades especialment per a ells pels adults i que són cada vegada més picants. Acaben així tolerant i apreciant aliments que al nostre paladar couen d'una manera extraordinària.

D'altra banda, els resultats provisionals d'una experiència que actualment els autors duem a terme ens indiquen que l'infant és potencialment tan o més sensible que l'adult al que generalment anomenem «percepció del gust» i que, com sabem, fa referència a una complexa resultant polisensorial. Qualsevol aliment que ens plau ha de tenir, en efecte, unes mínimes condicions de presentació visual, temperatura, olor, textura, gust bàsic predominant –dolç, salat, àcid o amarg– i sabor. Doncs bé, tot sembla indicar que tots aquests factors ja són actius des dels primers anys de la vida. Per tant, qualsevol intervenció en aquest camp (com ara les expe-



riències de «despertar sensorial» de Jacques Puisais amb infants de Tours) haurà de procurar enriquir el vocabulari pertinent a cadascuna d'aquestes dimensions del gust. Això, sense oblidar, però, que molt abans que el llenguatge permeti discriminar paràmetres dins d'aquestes categories, l'infant petit ja té un bon paladar que convé potenciar i que, en conseqüència, prefereix la carn tendra, la truita a la francesa calenta, el croissant cruixent i el mató sense additius industrials.

Igualment, i per acabar, poden servir-nos de

guia a l'hora de dur l'infant cap a una sensibilització progressiva pels productes de la bona gastronomia, els resultats d'altres investigacions que han establert que les qualitats preferides inicialment pels més petits en els aliments apunten a un olor discret (formatge holandès millor que gruyère), sabor d'intensitat suau (tonyina millor que anxoves), gust dolç (gelat millor que iogurt), i textura tova (estofat millor que bistec). Aquestes qualitats dels aliments són les preferides pels infants, són el «gust infantil universal».

L'home de la puça

Roser Ros i Vilanova

Vet aquí una versió personal de la rondalla núm. 1655 del catàleg d'Aarne-Thomson a la qual J. M. Pujol va donar el nom genèric de *L'home del gra de mill*.¹

Aquesta rondalla és bastant coneguda arreu i apareix sota diferents títols: al Principat pren el nom d'*El gra de mill* (segons J. Amades); al Vallespir (Catalunya Nord), *L'home i el gra de mill* (segons E. Caseponce); a Mallorca, Alcover la batejà com *Sa mitja faveta*; a Castella, A. M. Espinosa la va recollir sota el nom de *Desde una buja*.

Els trets més característics d'aquesta rondalla són els següents: un personatge masculí (mai no l'he trobat en possessió d'un nom propi) que posseeix ben poca cosa acaba fent-se amo d'una noia pel mètode d'exigir que li tornin allò que, segons el seu parer, és seu. Al personatge en qüestió, li cal una bona dosi d'aplom i una capacitat de negociació fora de tot dubte. La seva divisa sembla ser: cal mantenir el tipus peti qui peti i no estar disposat a rebre menys; sempre més! Una altra característica interessant és l'estructura de totes les rondalles representants d'aquest relat tipus: es tracta d'episodis encadenats, que avancen en progressió i cada anella de la cadena no s'explica si no és per l'existència de l'anella anterior.

Per fer la versió actual he seguit de molt de prop els personatges que A. M. Espinosa fa aparèixer en la versió que va recollir a Castella i Lleó.² La raó és que em va agradar el progressiu augment de riquesa d'un personatge que no posseïa sinó una trista puça (les versions dels Països Catalans ens parlen d'un home en possessió d'un element vegetal tan petit com un gra de mill o la meitat d'una fava), cosa que vol venir a dir que era un pobre de solemnitat! Una altra raó de pes és també el fet que la versió castellana, a diferència de les trobades a casa nostra, no té un final empeltat d'una altra rondalla tipus, la núm. 311B* del catàleg d'Aarne-Thomson, anomenada genèricament *El sarró que canta*. Això em permet presentar un text menys complex i acabar-lo d'una manera més oberta, com es veurà tot d'una.

Notes

1. PUJOL, J. M.: «Contribució a l'índex de tipus de la rondalla catalana» (tesi de llicenciatura del Departament de Literatura Catalana, Universitat de Barcelona, 1982, inèdita).
2. ESPINOSA, A. M.: *Cuentos populares de Castilla y León*, Madrid: csic, 1988, vol. 2, pàg. 268-269.



Laia Soler

UNA VEGADA hi havia un pobre home que anava per aquests mons de déu amb una puça per tot equipatge.

Va arribar la nit i, com que no tenia on passar-la, va demanar a la mestressa d'una masia si li faria res que passés la nit a la pallissa.

–No res no m'ha de fer, bon home! –féu la mestressa compassiva.

Tanmateix, l'home li demanà a la mestressa si li faria res que la puça dormís al galliner.

La mestressa, creient que el pobre home no hi era tot, li va dir que per ella ja la hi podia posar, la puça al galliner.

L'endemà al matí, el nostre home se'n va anar de dret al galliner i no va trobar la puça ni en forat ni en finestra. El gall se l'havia menjada! Ell que sí que va explicar a tothom qui el volia sentir que no se n'aniria d'allí fins que no li donessin el gall que s'havia menjat la puça. I tant i tant va insistir, que li varen donar el gall a veure si tocava el dos.

I així va ser com el nostre home va anar fent camí en companyia del gall.

Va arribar una altra nit i, com que el pobre home tampoc no sabia on anar, va demanar a la gent d'una granja de per allí si els faria res que passés la nit a la cleda.

–Ja hi podeu anar, bon home! –féu la gent per tota resposta.

Tanmateix, l'home demanà si els faria res que el gall dormís damunt les banyes del bou.

Aquella bona gent, creient que al pobre home li faltava un bull, no li van posar cap pega.

L'endemà al matí, el nostre home se'n va anar a buscar el seu gall i, com que no el va trobar, va acusar el bou d'haver-se'l menjat. I tant i tant va insistir que no se n'aniria d'allí fins que no li donessin el bou que s'havia menjat el seu gall, que al final li varen donar el maleït bou, a veure si tocava el dos.

I, amb aquesta companyia, l'home va passar el dia camina que caminaràs.

I aquesta vegada la nit el va atrapar a l'entrada d'un poble i llavors el nostre home va decidir adreçar-se a l'amo de la primera casa que va trobar a veure si li deixaria un lloc qualsevol per fer una becaina fins l'endemà al matí.

–Passeu, passeu, bon home –féu l'amo.

L'home en quedà molt agraït, però tanmateix, demanà si seria possible d'obtenir un lloc per tal que el bou pogués passar la nit sense molestar ningú.

L'amo, en veure que aquella demanda era molt enraonada, li indicà que el pati de la casa fóra un bon lloc per deixar-hi l'animal.

Però heu de saber i entendre i entendre i saber que en aquella casa hi havia una noia que era una mica malcarada i capriciosa. I quan el nostre home ja s'havia colgat al llit i estava roncant com un tronc, la noia es va encaparrar que volia que, aquell vespre per sopar, li preparessin el fetge del bou ben fregidet amb una picada d'all i julivert. Els seus pares tot era dir a la noia que allò no podia ser, que el bou no era seu, però tant i tant va insistir la noia, i tan i tan pesada es va arribar a posar, que els seus pares, per tal de no haver-la de sentir més, van accedir als seus desitjos i, després de manar al matancer que sacrificués el bou, li van servir el fetge per sopar.

L'endemà al matí, el nostre home, lluny de témer el que havia passat aquella nit, se'n va anar tot confiat a buscar el seu bou. I vinga preguntar on s'era ficada la seva bèstia, fins que al final li varen explicar el sarau que la noia havia mogut. Llavors l'home va amenaçar que no se n'aniria d'allí fins que no li donessin la noia, ja que ella s'havia menjat el seu bou. I tant i tant pesat es va posar que al final li varen donar la noia, a veure si tocava el dos.

Així que ja me'ls teniu tots dos camina que caminaràs: l'home, que gràcies a la seva tossuderia havia aconseguit passar de posseir una puça fins a una noia, i la caparruda de la noia, que pel seu mal cap es veia en aquella situació.

Aneu a saber com els anaren les coses, a partir d'aleshores, a aquell parell!

I diuen que això es tan cert com que el que és madur no és verd.

Marxa mundial contra l'exploració laboral de la infància

L'exploració laboral de la infància és una realitat colpidora, com han posat en evidència més de set-centes entitats d'un centenar de països. Fallen els mecanismes per protegir-la. Els països signants de la Convenció dels Drets dels Infants no tenen en compte l'article 32, que diu que «Els estats membres reconeixen el dret de l'infant a ser protegit contra l'exploració econòmica i contra qualsevol treball que pugui ser perillós, posi traves a la seva educació, o sigui perjudicial per a la seva

salut o el seu desenvolupament físic, mental, espiritual, moral o social».

Durant aquests dies hem pogut apropar-nos a una doble realitat: d'una banda *les xifres* sempre llunyanes i abstractes, en les quals consten més de 250.000.000 (confeu els zeros, que són molts) nens i nenes entre cinc i catorze anys, dels quals 120.000.000 pateixen una exploració laboral extrema, que els perjudica la salut, la possibilitat de formació i la relació amb el seu entorn social, i, de l'altra, *les cares, els noms, les vides* dels infants de la Marxa Mundial contra l'Exploració Laboral de la Infància, que ens remetent a una realitat d'esclavatge extrem, ara, a les portes del segle XXI.

Aquesta doble realitat ens permet comprendre els objectius de la marxa:

- Sensibilitzar sobre l'exploració laboral de la infància.
- Promoure que els estats ratifiquin i reforcin les convencions i lleis sobre treball infantil i educació.
- Mobilitzar el màxim de recursos, nacionals i internacionals, per aconseguir educació per a tots els infants.
- Mobilitzar l'opinió pública contra el gran nombre d'injustícies que contribueixen a l'exploració infantil.
- Exigir la immediata eliminació de les formes més explotadores i perilloses de treball infantil.
- Promoure accions positives entre els empresaris i consumidors.
- Garantir la rehabilitació i integració adequada dels infants treballadors.

On és el problema? Sembla que la resposta recau necessàriament, d'una banda, sobre la pobresa, dels països i les persones, i de l'altra, del profit que, en una economia cada cop més globalitzada, en poden treure els que tenen la força i el poder.

El treball infantil s'ha convertit en vital per a les famílies pobres i, com a conseqüència, els nens no poden anar a l'escola (segons la UNICEF són més del 20 %), la qual cosa els condemna a la pobresa per a la resta de la vida, en un terrible cercle viciós, complex i difícil de resoldre.

Hi poden ajudar mesures com la condonació dels deutes d'aquests països, destinar el 0,7 % del PIB a programes d'ajut al desenvolupament, amb l'establiment que, juntament amb el 20 % del pressupost nacional dels paï-

sos destinataris, s'apliquin a programes socials, que incloguin l'educació i l'assistència sanitària. En comptes d'aplicar sancions, que no necessàriament han de portar els nens a l'escola, si no hi ha escoles, la Comissió Europea ha optat per oferir incentius. D'altra banda, algunes empreses multinacionals també han optat per subscriure codis de conducta, perquè, no ens enganem, és sovint gràcies al fet que els nens treballen, que els productes finals destinats als països rics tenen preus atractius.

VIII Congrés Europeu sobre Qualitat en l'Educació Infantil, a Santiago de Compostel·la

Del 2 al 5 de setembre d'enguany, l'European Early Childhood Education Research Association, la Universitat de Santiago de Compostel·la i l'Associació Gallega de Mestres d'Educació Infantil organitzen el Congrés Europeu «Educació Infantil: Nous Reptes, Nous Educadors».

El Congrés constarà de seminaris i tallers sobre temes com les noves polítiques en l'àmbit de l'atenció a infants petits, nous enfocaments i doctrines en relació amb l'aprenentatge i el desenvolupament infantil, nous currículums, noves metodologies didàctiques i d'investigació, la multiculturalitat, educació especial i integració, maltractaments i abusos, nous estils de direcció i gestió i



nous models de formació de professionals.

Per a més informació:

Fax: 981 58 34 89

Correu electrònic: icesec@usc.es

Pàgina web: iceusc.usc.es

Senderi Butlletí d'Educació en Valors

El maig d'enguany, ha aparegut el primer número de la revista *Senderi*. El butlletí és una iniciativa d'un munt d'institucions, entre les quals figura l'A. M. Rosa Sensat. I té com a objectiu principal la reflexió sobre l'educació en valors i la seva promoció.

El butlletí vol obrir tres espais destinats a la reflexió, la presentació d'experiències i la informació.

El projecte es presenta en dos suports, sobre paper i en una pàgina a internet -www.senderi.org-, amb la intenció que el primer desaparegui quan sigui prou conegut. Benvinguts.

Projecte educatiu de ciutat

Dins del Projecte educatiu de ciutat, iniciativa promoguda per l'Ajuntament de Barcelona, s'ha elaborat una guia que vol incorporar els diversos objectes sobre els quals es va reflexionar i debatre.

La *Guia* pretén facilitar la participació de les institucions, organitzacions i entitats ciutadanes entorn dels reptes actuals i futurs de l'educació a la ciutat.

La *Guia*, com qualsevol informació addicional, es pot sol·licitar a l'Institut Municipal d'Educació (tel.: 93 402 35 42, fax: 93 402 36 01).

VI Premi «Mestres 68»

El proppassat 17 d'abril es va lliurar aquest Premi a Girona. El Premi individual es va concedir a Maria Ros i Gussiner, mestra actualment jubilada després de tota una vida dedicada a l'educació. El Premi institucional, el va rebre el Centre d'Educació Espacial Palau, per la feina que duen a terme amb nois i noies discapacitats. Des de la nostra revista els enviem la més cordial felicitació, alhora que us animem a fer propostes de persones i institucions que considereu que es mereixen aquest reconeixement per la seva tasca professional en el camp educatiu.

Presentació d'un projecte Comenius

Algunes de les reflexions del pensador txec Jan Amos Komensky (1592-1670), conegut com Comenius, encara són ben actuals: l'observació de l'escola amb esperit crític per veure què s'hi pot millorar, l'escola com una petita societat, regida per valors ètics, la infantesa com una etapa significativa en el desenvolupament humà, afirmar que l'educador és molt més que un tècnic, que la seva feina té una vessant social importantíssima i que, per tant, ha de ser una persona compromesa amb el seu

temps, les disciplines científiques com elements per a la millora de les persones, el paper dels sentits per desenvolupar l'intel·lecte, pensar que hem d'estudiar les coses, no les paraules, o l'educació per a tothom i per a tota la vida. Totes aquestes reflexions tenen encara validesa en el debat social sobre l'educació.

En els projectes europeus que porten el nom d'aquest pensador, als mestres, ens toca la part més important de la construcció europea, construcció que entenem com un primer pas per construir el món, un món sense diferències que marginin i on la diversitat sigui entesa com un factor enriquidor. Un món solidari. La part més bella és la que ens toca fer realitat: no és altra que fer-ne protagonistes els més menuts.

Del 17 al 26 d'abril, a l'Ateneu de Cerdanyola del Vallès, es va exposar un d'aquests projectes, en el qual van participar escoles de Portugal, Itàlia i França. El representant de casa nostra va ser el parvulari de l'Escola Bellaterra.

II Premi Batec

L'Institut Municipal d'Educació Ramon Barrull, de l'Ajuntament de Lleida, convoca la segona edició del Premi Batec a la recerca i innovació educativa, dotat amb 600.000 ptes. El termini de presentació d'originals acaba el 31 d'octubre d'enguany.

Més informació:

Institut Municipal d'Educació
c/ Major, 31, edf. Casino, 2n
25007 Lleida. Tel.: 973 70 03 92

La nostra portada



Llum, ritme, color. Aquest és el regal d'un infant de tres anys de l'Escola Pública Bellaterra per a la nostra portada.

Hi destaca una de les bases de la pintura: la taca. La taca de color diferencia la pintura d'altres manifestacions de l'expressió plàstica. La taca s'endinsa en el clar i el fosc, el matís, dota de profunditat i volum a una superfície plana, defineix el contrast i l'harmonia del conjunt.

L'infant de la nostra portada controla el pinzell, dosifica la pintura, estableix els límits de cada color, els juxtaposa. La manera personal de combinar-los els dona un ritme en l'espai.

Pintar li permet multiplicar experimentacions. A nosaltres, gaudir del resultat del seu treball.

Learning from ages 0 to 6

Cross-cultural Awareness? Let's Talk about It

M. TERESA CODINA

"Cross-cultural awareness" in reference to to early childhood seems like a rather overly-sophisticated term: nevertheless, if we look at it as a specific feature of the education of sociability, pre-school has much to do in this regard. When a group is made up of children from varying cultural backgrounds, the question is posed as to how we are to respond so that each individual child can affirm his or her own identity while respecting and opening himself or herself up to the exchange of identities with others? Are we not running the risk of equalizing or relativizing in the negative sense our own identity? This is indeed a challenge: we must find the means and limits of cross-cultural awareness.

The Apparently Hidden Side of Social Play in Day Care

CONCEIÇÃO OLIVEIRA

The knowledge we may have of the phenomenon of play and of the people who play can come to bear on our way of being and existing in the world. In this sense, the way in which child educators divide time and space in the organization of daily activities with and without the children reveals their orientation vis-a-vis play.

School for ages 0-3

The Bon Pastor Family Space Parties On

ÀNGELS ZAMORA

The Bon Pastor Family Space is an educational service that tries to link up with the daily reality of the neighborhood in which it is located - Bon Pastor - and respond to its needs. The "Festa Major" Block Party is an event that brings together almost all the people living in the district. That is why the Family Space has been involved since its origins by working together with the Block Party Commission through the organization of an activity aimed at all the children from 0 to 6 years of age and their families.

Being A Teacher of Tykes

LUISA MARTÍN

Understanding and working as a teacher of the youngest children, and working diligently and with an open mind, and trying to get on little by little: these are but ways of socially reevaluating this level of education as well as reevaluating ourselves as teachers. It is from this starting point, this basic global perspective, that the author takes on some of the basic points involved in her understanding of the profession.

School for ages 3-6

Ms. Chair and Moon

TERESA CANALS
I PEPA SOLER

Let's take a trip out to the Miró Foundation with a group of 3 year-old pre-schoolers. The children thoroughly enjoyed the colors and shapes of Miró's work. And they were amazed by the object-sculptures to such a point that they wanted to make one of their own, something new, unique, and by themselves. The article relates the peregrinations of their project, from its origin right up to the Party-Exhibition end of year Fair, which is open to both the children's families and the neighborhood as a whole, and where the some of the works of the different groups were put on display.

Big Kids - Little Kids. The Baby-Sitting Workshop

MERCÈ BELLFORT,
ISABEL GÓMEZ AND
CRISTINA GUÉLL

The Baby-Sitting Workshop is one of the activities going on at our school to help improve communication and relationships among all the children while providing better knowledge and relating skills to children of different ages. We find the experience to be quite popular among the children involved.

The child and society

Puppetry or the Art of Enchantment. Conversation with Ester Prim

ANNA AGUILAR

When Ester Prim speaks it is with the timbre of the story-teller, a timbre that has been 18 years in the making through her involvement in the world of puppetry. Accompanying her on her travels are the variety of characters that she has created, such as Grandma Pepa, Tina Paperina and Pep Patinet. Together with the Els Aquilinos Theatre - the Pupperty Company of which she is part -, she has given almost 2,000 performances in 16 countries around the world. Here she tells how she sees her work and how she perceives the response of her most faithful public, children.

The child and health

The Development of Taste in Children 0 to 6 Years Old. Psychological Data and Educational Features

RAMON CANALS AND JORDI PICH

Internalizing the complex system of culinary preferences is a long-term process. The child begins with mother's milk and progressively widens the types of food he or she eats. They go through stages in which foods are accepted and in which they are rejected. In any event, what is needed is a warm, understanding, communicative environment to help the child enrich his or her gastronomic culture.

Traducció de Michael Tregebov

Barcelona educació, núm. 5, novembre-desembre de 1997

«Jordi Cots. Els drets dels infants»

Marta PASSOLA

«La Casa de la font. La cultura gitana a l'escola»

CLIJ, núm. 102, febrer de 1998

Monogràfic dedicat a la il·lustració

Cuadernos de Pedagogía, núm. 266, febrer de 1998

«Josep Vicent Marquès. La razón de la diferencia»

J. MARTÍNEZ i R. MIRALLES

«El período de adaptación»

GRUPO ESTABLE LA GAVIOTA MICAELA

«El patio dentro del aula»

C. GÓMEZ

Escola catalana, núm. 345, desembre de 1997

«El joc de la representació dramàtica»

Gabriel JANER MANILA

«L'interès pel teatre»

Lluís CALDERER

Le Monde de l'Éducation, núm. 256, febrer de 1998

«Écoles maternelles, chronique d'une révolution»

Jean-Michel GAILLARD

PMadres de alumnos, núm. 51, setembre-octubre de 1997

«Los niños españoles anhelan jugar más con sus progenitores»

Butlleta de subscripció

□ □

Cognoms Nom

Adreça

CP Població Província

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a **INFANCIA** (6 números l'any)

Preu per a 1998: 4.725 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció per a Europa 5.975 ptes.,

resta del món 6.300 ptes. o 43 \$

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

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del subscriptor

Nom i cognoms del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc/caixa Entitat Oficina DC

Adreça de l'agència Compte/libreta

CP Població Província

Senyors: us agrairé que, amb càrrec al meu compte/libreta, atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat per al pagament de la meva subscripció a la revista **INFANCIA**.

Firma del titular

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



SOLER ROCA, Miquel: **Dues visions antagòniques de l'educació des de la talaia internacional**. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1998.



El 1996 van aparèixer dues obres fonamentals per la influència que poden tenir en el món de l'educació i, de retruc, en la societat mundial. Són, d'una banda, *Prioridades y estrategias de educación*, del Banc Mundial, i, de l'altra, *Educación: hi ha un tresor amagat a dins*, de la UNESCO.

Si bé ambdues institucions estan lligades a les Nacions Unides, en Miquel Soler, a partir d'una lectura atenta, hi constata concepcions diametralment oposades. Ja des de la seva redacció, però sobretot en el resultat i, encara més, en la concepció social que les inspira: la del Banc Mundial basada en criteris econòmics, de mercat i competitivitat, la de la UNESCO en valors ètics i de solidaritat.

L'autor acaba amb una crida als educadors perquè les estudiïn, les debatïn i prenguin partit.

VILANOÛ, Conrad (coord.): **Emili Mira: Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya**. Barcelona: Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 1998.

A començament de segle, el noucentisme, com a corrent, va intentar preparar la societat per adaptar-la a una nova manera de viure. En aquest sentit, calia lluitar contra l'analfabetisme, la manca de desenvolupament econòmic i la poca extensió del sistema educatiu. A la recerca de nous models, van ser els introductors de l'escola activa a Catalunya, una nova escola que trencava amb les institucions decimonòniques. Emili Mira hi va participar, des de l'Institut d'Orientació Professional, des de la Universitat Autònoma republicana, des de l'exili, amb la idea que, certament, calia millorar el nivell acadèmic, però també afavorir el redreçament cultural i social del país. Entre altres fites va ser un dels introductors de la psicopedagogia. A més de la seva activitat professional i científica, cal destacar-ne la qualitat humana, que sempre el va posar a favor de les persones.



Edició i Administració:
Associació de Mestres Rosa Sensat

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros
Cap de Redacció: Raimon Portell
Secretaria: Mercè Marlès
Consell de Redacció: Elisabet Abeyà, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Fidel Garcia-Berlanga, Esteve I. Gay,

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué
Composició: Addenda, Pau Claris, 92, 08010 Barcelona
Impremta: Romanyà Valls, Verdaguer, 1, 08786 Capellades (Barcelona)
Dipòsit legal: B-21091-83
ISSN: 0212-4599

Còrsega, 271 - 08008 Barcelona
Telèfon: 237 07 01. Fax: 415 36 80

Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Sol Indurain, Núria Jiménez, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Immaculada Muyor, Pepa Òdena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securún

Distribució i subscripcions:
Associació de Mestres Rosa Sensat
Còrsega, 271 - 08008 Barcelona
Telèfon: 237 07 01. Fax: 415 36 80

Preu de la subscripció: 4.725 ptes. l'any
PVP: 850 ptes. IVA inclòs

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímico, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.



Edicions 62 • Llibres a l'abast / Sèrie Rosa Sensat
Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1996

• • • ***Una escola per a tots***

La socialització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques

Montserrat Company

112 pàg. PVP: 1.950 PTA

• • •

La socialització dels alumnes amb necessitats educatives específiques és un repte al sistema educatiu i a la voluntat democratitzadora de l'ensenyament.

La diversitat de capacitats i del ritme d'aprenentatge dels alumnes es fa més evident a mesura que avança l'escolaritat i es torna més competitiva.

Aquest llibre analitza l'experiència de quatre cursos amb alumnes d'onze a quinze anys, i ens aporta elements de reflexió sobre aquesta pràctica amb la voluntat d'obrir vies de treball vàlides per al cicle superior de primària i per als primers cursos de secundària.

Premi
...
Rosa Sensat
de
Pedagogia
1998

18a
convocatòria



El Premi Rosa Sensat de Pedagogia es va instituir amb la voluntat d'incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació que, a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a millorar la qualitat de l'educació i a fer avançar la renovació pedagògica.

...

La data màxima per a l'entrega d'originals és el **9 d'octubre de 1998**.

El veredictes es farà públic el mes de **desembre de 1998**.

R
S
E
N
S
A
T



Ministerio de Educación
y Cultura
Subdirección General
de Formación del Profesorado



Generalitat
de Catalunya
Departament
d'Ensenyament

Edicions 62

